

**La**

**universidad**

**va a la**

**escuela**

**RELATOS DE  
EXPERIENCIAS DEL  
PROGRAMA DE  
FORTALECIMIENTO DE  
TRAYECTORIAS  
ESCOLARES**





La universidad va la escuela: relatos de experiencias del programa de fortalecimiento de trayectorias escolares / Mariano Sironi ... [et al.]; Compilación de Mariano Sironi; Prólogo de Alicia Bertaccini. - 1a ed. - Rosario : CEI ediciones, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90731-3-3

1. Educación no Formal. 2. Estrategias de Aprendizaje. 3. Universidades. I. Sironi, Mariano II. Sironi, Mariano, comp. III. Bertaccini, Alicia, prolog.

CDD 370.2

Diseño de tapa: Cintia Lorena Espinosa

Diseño y maquetación: Cintia Corestein

Todas las fotos utilizadas en el libro pertenecen a Juan Rieheme

Mariano Sironi

Universidad Nacional de Rosario, 2025

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Publicado bajo licencia Creative Commons



Edición y publicación Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Director: Prof. Darío Maiorana

Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina

Tel: (0341) 4802781

Correo electrónico: [cei@unr.edu.ar](mailto:cei@unr.edu.ar)

# **La universidad va a la escuela**

**Relatos de experiencias del  
Programa de fortalecimiento de trayectorias escolares**

# Índice

Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares-----	7
Palabras preliminares -----	11
Prólogo -----	15
<b>Político institucional</b>	
El derecho a la educación como derecho a aprender -----	25
<b>Aspectos vinculares del aprendizaje</b>	
Subjetividad y Aprendizaje -----	38
<b>Perspectivas pedagógicas</b>	
De utopías y realidades -----	51
<b>Abordaje territorial y educación no formal</b>	
Territorialización de las prácticas -----	62
<b>Relatos de experiencias en primera persona</b>	
Relatos de Experiencias -----	72
<b>La experiencia puesta en acción</b>	
Propuestas -----	90
Palabras finales -----	102

# **Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares. Una apuesta a la construcción de nuevos escenarios para las infancias**

“...una de nuestras tareas como educadores y educadoras es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más “redondo”, con menos aristas, más humano y en el que se prepare la materialización de la gran utopía” (Paulo Freire) <sup>1</sup>

El Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares (PRO.FOR.TE.), creado mediante Resolución 2579/2018 de la UNR, constituye una experiencia de Educación No Formal cuyo objetivo principal es promover el Derecho fundamental a la Educación de las infancias de escuelas primarias públicas en zonas vulnerables de la ciudad de Rosario. Los talleres de Educación No Formal constituyen una metodología de intervención en el territorio, con intencionalidad pedagógica, que si bien no implica un reconocimiento de la formalidad propia del sistema escolar, no obstante apunta a fortalecer la trayectoria del mismo. Dicho Programa se ancla actualmente en el Área de Extensión y Territorio de la Universidad Nacional de Rosario y desarrolla sus actividades en instituciones de la sociedad civil con las que la Universidad tiene convenios y en las mismas ya han desarrollado tareas de voluntariado 80 estudiantes desde el 2018 a la fecha.

La implementación del Programa tiene como objetivo el desarrollo de un conjunto de proyectos de promoción del Derecho a la Educación desde la perspectiva del derecho a aprender. De este modo, el Programa se articula con Organizaciones de la sociedad civil y Escuelas primarias en barrios de la ciudad de Rosario, atravesados por la extrema vulnerabilidad psicosocial. El voluntariado despliega actividades de acompañamiento y fortalecimiento de determinados aprendizajes tomando en cuenta los

---

1. Freire, P (1992). *Política e educação*. Editorial Siglo XXI. México

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que se dictan en el primer ciclo de la Educación Primaria y las actividades que en las escuelas se desarrollan. De este modo los encuentros en cada uno de los barrios contienen una planificación de secuencias didácticas pensadas en función de las realidades territoriales.

Hablar de territorio implica destacar el carácter comunitario de las prácticas, en clara consonancia con un perfil de estudiante universitario y graduado que sostenemos es imprescindible pensar, en función de las demandas sociales a las que se asisten actualmente. A decir, es importante proponer un cambio de mirada, una apertura que incluya lo colectivo, lo diverso, lo histórico y lo político en la lectura de las trayectorias escolares y los procesos de subjetivación de los niños y las niñas de nuestra época; una mirada que permita aceptar nuevas demandas, trabajar desde las contradicciones y construir con otros en la heterogeneidad, atendiendo a un abordaje comunitario, complejo e integral, siendo la protección de los derechos la estrategia fundamental. La propuesta se encuentra dentro de uno de los principios básicos de la Reforma del 18 como es la Extensión Universitaria, función social de la Universidad que atraviesa transversalmente la tarea de docentes, no docentes, estudiantes y graduados de nuestra casa de estudios. Desde esta experiencia asumimos a la Extensión como un proceso que vincula críticamente el saber científico y necesidades y/o demandas presentes en la sociedad. Es la relación insoslayable de la Universidad con el medio que la contiene. Dicho vínculo se constituye en la “interpelación recíproca”, haciendo de la Universidad un actor receptor y re-significador de las demandas sociales.

Al decir de Ivanna Petz (2015), pensar la universidad en relación con, es pensar a la universidad como actor social interviniente, como parte del territorio constituido y entrelazado por diferentes actores.<sup>2</sup>

En este sentido, el programa hace sede territorial en organizaciones del tercer sector, muchas de ellas constituidas formalmente como asociaciones civiles, las cuales se encuentran emplazadas en áreas de alta vulnerabilidad social. Es por ello que se refuerza aún más la necesidad de fortalecer el vínculo del niño/a con la educación formal y con ello el

---

2. Petz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. *Redes De Extensión*, (1), 1-5. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1461>

derecho a aprender, atendiendo también al cambio de la función social que la escuela desempeña en las últimas décadas.

Esos desafíos y problemáticas potencian creativamente a la universidad como actor que aborda e interpela no sólo a sus miembros; sino a otros actores sociales para intervenir en la realidad adversa. He aquí, el mayor de los desafíos, en tanto, en el marco de la extensión se vislumbra la porosidad de los límites que antaño separan como compartimientos estancos a la universidad de la sociedad. En definitiva, se trata de la “labor extramuros” que la UNR debe realizar en pos de contribuir a la sociedad aportando al desarrollo de la ciudadanía y el derecho a la educación.

El PROFORTE entiende al voluntariado como un promotor y operador del derecho a la educación en tanto derecho al conjunto de procesos educativos propuestos en los diseños curriculares para las trayectorias escolares teóricas que operativizan los principios presentes en la Constitución Nacional y las Leyes de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061 y de Educación Nacional N° 26206 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación que establecen el conjunto de Núcleos de Aprendizajes del primer ciclo del Nivel primario.<sup>3</sup>

Se sostiene que la actividad de extensión universitaria, en la escala y alcance territorial que posee el Programa, tal como se planteó anteriormente, provee un valioso aporte a la formación integral de los estudiantes de las carreras de grado, en tanto contribuye a la preparación de un futuro profesional más comprometido con la comunidad, con herramientas más consolidadas por el contacto y el intercambio con el entorno, factibles de ser implementadas en intervenciones que aporten mejoras a nivel socio-comunitario, un profesional con mayor conciencia social, sensibilidad frente a las diversas realidades y solidaridad. Se considera que tanto el espacio de re-trabajo grupal, coordinado siempre por profesionales

---

3. Tal como plantea el Documento del CFE en su Resolución N° 225/04 “Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.” El Programa toma como referencia el *Documento del CFE Núcleo de Aprendizajes Prioritarios* <https://www.educ.ar/recursos/132575/nap-educacion-primaria-primer-ciclo/download/inline>

del programa provenientes distintos campos de conocimiento, como las jornadas de formación teórica con docentes invitados, son instancias fundamentales del programa para la consolidación de un pensamiento interdisciplinario en la formación pre-profesional. El taller de retraining grupal se orienta a pensar de forma conjunta la diversidad de las experiencias prácticas de los voluntarios, las tensiones, dificultades y afectos emergentes, con el fin de despejar y entender la incidencia de aspectos personales en el quehacer de su ejercicio del voluntariado, dando lugar a nuevas formas de ser, pensar y actuar desde una perspectiva que integre procesos de subjetivación e incertidumbre. Se va forjando así, la futura identidad profesional de los voluntarios y se genera un recurso interno para seguir implementando el día de mañana en su ámbito laboral. Esta modalidad de trabajo y los encuentros de formación teórica son espacios donde pueden contrastarse diferentes marcos conceptuales con la praxis, buscando construir nuevas formas de análisis y sentidos de la práctica mediante un diálogo entre el conocimiento previo de una situación y el adquirido a partir de la acción. De este modo ambas instancias cumplen funciones pedagógicas, de sostén y apuntalamiento de la formación académica de los voluntarios.

Cabe destacar que la experiencia en el marco del PROFORTE, ha sentado las bases para la conformación de la Diplomatura de Pregrado en Diseño de Talleres de Educación No Formal y Promoción del Derecho a la Educación, creada en 2022, conforme a lo establecido por la Ordenanza CS Nº 755/22.

## Palabras preliminares

El libro “La Universidad va a la Escuela” que se presenta desde el Centro de Estudios Interdisciplinarios contiene la propuesta de formación inicial del Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares de la Universidad Nacional de Rosario (PROFORTE–UNR) y presenta además, propuestas de talleres y secuencias didácticas en ámbitos de educación no formal diseñadas en el marco de este proyecto de extensión universitaria que obtuvo un reconocimiento formal como Programa Universitario en 2018 mediante la Resolución 2579/2018 UNR. Es decir, es una publicación que desarrolla perspectivas teóricas sobre temas y problemáticas educativas y propuestas de intervención desde la educación no formal.

Los autores persiguen dos objetivos, por un lado, realizar un aporte a una problemática actual y crítica relativa a la apropiación de los saberes y conocimientos escolares de niños y niñas del primer ciclo de la escuela primaria, aspecto central de la concreción del derecho a la educación. Complementariamente, este escrito tiene el objetivo de constituirse como material bibliográfico para la formación de la Diplomatura de Pre-grado en Diseño de Talleres de Educación No Formal y Promoción del Derecho a la Educación del CEI-UNR. Esta Diplomatura está dirigida a estudiantes universitarios de todas las carreras y amplía la convocatoria a estudiantes de Institutos de Formación Docente, Psicopedagogía y público en general.

El encuadre parte de una perspectiva crítica sobre la situación educativa general de la que el territorio de intervención de la Universidad Nacional de Rosario forma parte. En clave histórica, la experiencia se propuso originalmente vincular las escuelas con organizaciones de la sociedad civil, para concretar procesos de acompañamiento a las trayectorias escolares de niños y niñas de barrios periféricos de la ciudad de Rosario, en pos de garantizar el derecho a la educación y el derecho a aprender; ambos fundamentales para la construcción de ciudadanía y de la vida en democracia. Así, durante los últimos seis años, se desarrollaron talleres de educación no formal en articulación con 12 organizaciones de la sociedad civil y 35 escuelas de la ciudad de Rosario. Esta labor fue sostenida desde la práctica extensionista de estudiantes de

diversas carreras de la Universidad Nacional de Rosario, acompañados por docentes y coordinadores del Programa.

Vale destacar en este sentido, que este libro es parte de un proceso de institucionalización llevado adelante por el equipo de docentes extensio- nistas, autores de esta publicación. Los lectores podrán ponerse en diálogo con una propuesta de extensión universitaria que se despliega en distin- tos módulos, los cuales contienen las herramientas conceptuales sobre el derecho a la educación como derecho a aprender y la relación entre las subjetividades y los aprendizajes. Estos módulos, proponen pensar y llevar adelante prácticas educativas no formales situadas y lúdicas que acompañen y fortalezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se produzcan en las escuelas de nuestra ciudad.

El primer módulo presenta el encuadre político y jurídico de la for- mación en el que los lectores podrán tomar conocimiento de conceptos fundamentales desde los cuales se realiza el abordaje territorial. Esta- mos hablando de enfoques sobre el Derecho a la Educación, Trayectorias escolares y extensión universitaria desde los cuales se propone a los estudiantes de la diplomatura intervenir.

En el siguiente módulo se desarrollan los aspectos vinculares del aprendizaje y se expone lo que entiende esta propuesta respecto a la relación entre el proceso de Aprendizaje y las subjetividades de las Infancias. Es en esta sección donde la propuesta introduce la relevancia del aspecto lúdico en los procesos de diseño y despliegue de las pro- puestas en taller.

El lector podrá en este módulo, asimismo, recuperar el concepto de trayectoria escolar en articulación con la problemática de los aprendizajes.

En el módulo Perspectivas pedagógicas se especifica el enfoque alfabetizador del PROFORTE, atendiendo a las problemáticas que se pre- sentan en los procesos de adquisición de lectura y escritura de los niños y niñas. También se invita al desarrollo de las nociones matemáticas desde la significatividad de los aprendizajes en los primeros años de la escolaridad.

Por último, el módulo Abordaje territorial y educación no formal brinda herramientas teórico conceptuales sobre la territorialización de las prácticas y el análisis de los contextos político-institucionales donde despliega la propuesta el PROFORTE.

Finalmente, el libro cierra con experiencias y propuestas de trabajo realizada por los talleristas, aportes que constituyen el producto más significativo de la apuesta de este programa de extensión.

Esta producción colectiva representa el producto de una de las funciones constitutivas de la universidad reformista como es la extensión universitaria.

En este sentido, para ir finalizando, sería relevante recuperar un fragmento de la fundamentación presentada por los autores en la que se encuadran el campo sobre el que intervienen desde 2018:

*“..La ciudad de Rosario no es ajena a la problemática que atraviesan las jurisdicciones del sistema educativo nacional argentino.*

*Los bajos rendimientos en las tasas de promoción reflejado en las evaluaciones nacionales, las altas tasas de fracaso escolar, la promoción de alumnos que no llegan a los contenidos mínimos, son algunas de las problemáticas que debemos poner en consideración y que afectan la inclusión educativa de los niños en nuestra región, sobre todo de aquellos que viven en difíciles circunstancias, o que por la propia acción del sistema escolar, ven incumplidos sus derechos educativos al estar en riesgo sus trayectorias escolares. Es por lo expuesto, que como institución y como agentes sociales, nos vemos en la obligación de generar alternativas que incidan sobre el rendimiento escolar y sirvan de puente para mantener y continuar la trayectoria educativa y la inserción social de los niños.*

*Si partimos de la idea que las expectativas que tengamos sobre el aprendizaje de los alumnos inciden sobre el rendimiento de los sujetos, debemos considerar a este proyecto como una experiencia de laboratorio, como un “puente”, en donde los niños de 1° a 3° grado a partir de este apoyo y fortalecimiento pedagógico, puedan igualar las condiciones académicas de cualquier otro estudiante del mismo grado del Nivel Primario.*

*Las estrategias del tipo ‘puente’, lejos de ser un modelo de propuesta paralela a la escolarización formal, se plantean dentro de un formato diferente al modelo organizacional escolar, siendo la modalidad ‘taller’ un espacio altamente formativo, que apunta a la profundización de los contenidos con una construcción alternativa de acción, en donde los alumnos se puedan apropiar de conocimientos de manera participativa y socializada.”*

La apuesta es indudablemente ambiciosa y se manifiesta en cada una de las páginas de este escrito con la pasión de quienes apuestan a cambiar “los destinos anticipados” de tantos niños y niñas que transitan las instituciones educativas para que otros horizontes sean posibles.

**Prof. Darío Maiorana**

# Prólogo

“Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través del entrenamiento consistente en “habilidades básicas”. En general, los primeros se convierten en lectores, los otros en iletrados o en analfabetos funcionales.” Emilia Ferreiro

Me complace profundamente que Ana Victoria Quintero me convocara para leer y prologar este importante texto que muestra la experiencia realizada en el marco de la Extensión Universitaria por un grupo de profesionales y estudiantes de diferentes carreras y el voluntariado universitario de la UNR. Esta complacencia personal no es una simple expresión vanidosa, aunque reconozco que algo de ello se juega. Superada la sorpresa de la invitación, primero fue sentirme halagada por el recuerdo de mi propio pasaje como docente de la Facultad de Psicología de la UNR, como estudiante en diversos posgrados, como investigadora y como directora de proyectos de extensión. Luego fue encontrar en la lectura del texto, tantas ideas y emociones compartidas en los diferentes tópicos abordados, tantos interrogantes y preocupaciones que me interpelaron y aun lo hacen. Una lectura con múltiples resonancias que hacen al complejo mundo de la educación donde se conjugan tantos factores como pueden ser los psicológicos, sociales, políticos, institucionales, paradigmas de interpretación de realidades complejas, las prácticas que se sostienen, etc. etc.

Mi primera lectura fue emotiva, y luego hice otras para poder analizar las posiciones expresadas, en cómo cada quien se pone a pensar los problemas, cómo se organizan para conjugar las perspectivas diversas, las vacilaciones que surgen y las acciones superadoras, los textos más expertos en construcción académica y los que recogen el impacto antes de ser procesados. El conjunto permite apreciar el funcionamiento de un equipo consolidado, donde todos y cada uno asume su función con honestidad, con pasión, con responsabilidad. Y sobre todas las cosas trasmite el espíritu extensionista de la universidad pública.

Desde la nominación y la presentación de este proyecto, me sentí en sintonía con la manera de concebir las prácticas profesionales y también una manera de concebir a las infancias, a la universidad, a la educación públicas. Cuando expresan que la “universidad va a la escuela” y la manera que el proyecto lo planea, por un lado, nos muestra una posición de aprendiz, volver a la escuela a aprender con la experiencia de haber transitado todo el sistema educativo, con la posibilidad de poner los saberes universitarios en tensión con los desafíos que la escuela revisitada les propone. Por otro, cuando proponen el Programa de fortalecimiento de trayectorias escolares, lo hacen desde una posición de acompañamiento de las infancias en el territorio específico, articulando las prácticas de la escuela, las organizaciones de la sociedad civil y la universidad. Y este plan se sostiene con un equipo donde funciones y tareas están claramente delimitadas, supervisadas en espacios de intercambio y discusión. Este programa habilita una práctica profesional desde la capacitación de sus efectores, concebida como comprometida con la sociedad y con el semejante. Conciben caminos para transitar y espacios para procesar experiencias, tiempos de transcurrir y construir, sobre la superficie de los entramados institucionales que se interpelan, se construyen, se modifican. En mis largos años de universitaria de la “pública”, primero como estudiante y luego como docente, pude apreciar que los estudiantes se suman felices a numerosas prácticas comprometidas con la sociedad, más allá de las exigidas por la academia. Los temores que manifiestan no son un freno a la pasión que sienten por sentirse útiles y solidarios, aprender encontrándose con la realidad, aportando sus saberes para contribuir a abordar problemas de la comunidad a la que pertenecen, involucrarse como ciudadanos y como futuros profesionales, mediante acciones cuyo sostén articulador es la ética que piensa al otro como semejante. Esta ética se inscribe en el marco de los derechos humanos y en la conciencia de que el hacer propio tiene efecto sobre el otro.

El derecho a la educación constituye un derecho fundamental, y tratándose de las infancias es imperiosa su realización efectiva, ya que compromete la constitución subjetiva. En los fundamentos de este programa se expresa que “constituye una experiencia de Educación No Formal cuyo objetivo principal es promover el Derecho fundamental a la Educación de las infancias de escuelas primarias públicas en zonas vulnerables de la

ciudad de Rosario. Los talleres de Educación No Formal constituyen una metodología de intervención en el territorio, con intencionalidad pedagógica, que si bien no implica un reconocimiento de la formalidad propia del sistema escolar, no obstante, apunta a fortalecer la trayectoria del mismo”.

Que esta contribución a la sociedad se pueda hacer en el marco de la extensión universitaria, implica también una posibilidad de interpelar las teorías que se sostienen en las prácticas, las ponen a prueba, generan desafíos al pensamiento, muestran límites y obligan a activar recursos intelectuales y emocionales para superar los obstáculos que la realidad concreta plantea.

Para la comunidad y las instituciones también es una experiencia de reflejarse en otros y poder dimensionarse en su capacidad de transformación, de producción de herramientas para sostener sus objetivos y funciones, su capacidad para alojar y potenciar a los sujetos.

Esta publicación tiene un gran valor justamente porque permite transmitir la experiencia, compartirla con otros, reflejar las vicisitudes de la intervención. No me son ajenas las dificultades que hay que sortear para producir un texto escrito, la tarea enorme de procesar las experiencias recogidas para poder compartir con otros. Esta labor tiene el plus que amerita el esfuerzo, que es la posibilidad de pensar que abre la escritura. La escritura nos abre a la dimensión del pensamiento, ya que, para escribir más allá de las anécdotas, nuestro pensamiento se obliga a buscar argumentaciones que puedan sostenerse.

Y este acto personal de la escritura nos muestra en carne propia el valor de la misma como constructora de pensamiento. No llegamos a esa posibilidad mágicamente o por simple desarrollo neurológico, sino que se habilita desde tiempos tempranos del psiquismo humano, y si todo va más o menos bien, si se dieron los procesos que habilitan la constitución subjetiva, la educación formal y no formal permitirá que el niño se encuentre con ese objeto cultural que es la escritura y pueda apropiarse de ella para expresar ideas.

Los autores de esta publicación, han organizado el material de una forma que le facilita al lector la comprensión de la propuesta y tener una apreciación muy concreta de como la desarrollan. Se compone de 6 capítulos argumentativos, donde se profundizan los múltiples aspectos que la compleja problemática presenta; de 12 relatos de experiencias de

los diferentes equipos intervinientes y de 7 propuestas de intervención a modo de ejemplo.

Como expresa Mariano Sironi, *“el Programa de Fortalecimiento de Trayectorias escolares y promoción del Derecho a la Educación de niños/as de Escuelas Públicas de la ciudad de Rosario tiene como objetivo y premisa la promoción del Derecho a la Educación en tanto Derecho a aprender, es decir, se propone realizar acciones afirmativas a favor de la consolidación de la condición ciudadana de niños y niñas del primer ciclo de la escuela primaria”*. Y partiendo de este propósito y convicción es que intervienen sobre las trayectorias escolares reales de niñas y niños y no las planteadas teóricamente, a sabiendas de que los recorridos escolares son heterogéneos, variables y contingentes conforme a las diversas infancias con sus diversas situaciones.

Este es a mi entender un punto crucial, ya que el reconocimiento del derecho a la educación de los niños y niñas no implica de ninguna manera que se haga efectivo con la sola sanción de leyes, que por cierto son fundamentales. Y acá estamos aludiendo a un aspecto específico de la educación, que hace por un lado al derecho de los niños un espacio social propio y diferenciado de los adultos al tiempo que los hace legítimos propietarios de los bienes de su cultura, sujetos de cuidado y protección. Pero sabemos que muchos son los obstáculos que se pueden interponer a que esta realización. Sociales, económicos, institucionales, pero también subjetivos.

En este proyecto se analizan todos estos aspectos y también se vuelcan en el texto. En los distintos capítulos se abordan la relación entre subjetividad y aprendizaje, el papel de la educación formal y la no formal, la función de la escuela en la actualidad puesta en jaque por un mundo atravesado por la internet y las tecnologías de comunicación, las condiciones para advenir lector, la importancia de territorializar una práctica, etc. En suma, se encuentra en esta obra, un material de mucho interés para reflexionar y emular, sobre una temática relevante y que necesita unir voluntades en pos de contribuir a propuestas superadoras.

El fracaso escolar es una problemática de nuestro tiempo y parece agravarse, revelándose en la dificultad de la escuela en contener a todos los niños. Este fenómeno se puede apreciar no solo en las escuelas públicas de gestión estatal, sino también en las escuelas de gestión privada.

Es interesante ponerlo de relieve, ya que no se juega sólo una cuestión de inversiones en educación. El modo en que los niños son expulsados es diferente, pero sin dudas se trata de un mecanismo efectivo que se muestra en el abandono de la escuela en caso de la pública, o en seguir en ella sin apropiación de competencias cognitivas básicas. Y en la privada, el peregrinar por diversas escuelas y la anexión de profesionales que supuestamente complementan el trabajo escolar.

En el siglo XXI asistimos al declive de la escuela y la desaparición del sujeto pedagógico que ella construyó con el advenimiento de los Estados Modernos. Actualmente la escuela se encuentra debilitada en su capacidad de producir subjetividad, frente a la potencia de las tecnologías de la sociedad globalizada para modelar a los cuerpos y mentes infantiles. Son modelaciones que difieren en tanto la escuela exige disciplina y rendimiento para conseguir sus fines y las redes ofrecen un mundo de placeres sin ninguna obligación que logra la sumisión a voluntad con la aparente vivencia de libertad. Los chicos de ahora, al decir de Duschatzky y Corea, son “*chicos en banda*”, la escuela aparece discursivamente en ellos, pero no sus marcas identitarias: valores de referencia, modos de percibir y vincularse con los otros, las figuras de autoridad, la idea de proyección a futuro y el esfuerzo que implica, etc. Lewkowicz advierte sobre la “*condición superflua*” que produce la ausencia de una estructura que garantice inclusión, el borramiento de los límites adentro/afuera deviene en aislamiento, al faltar operaciones que ligen a una estructura. Grimblat habla de “*violencia blanca*” para referirse a esa violencia que opera por déficit, desligazón, desamparo. Ésta no necesita de un agresor específico, es una violencia que no necesita de un violento ni de una forma organizada de castigo, no se trata del malestar en la cultura sino de un más allá del malestar en la cultura, ya que no opera por represión o sofocación del deseo en el sujeto, sino de vacío, déficit, encandilamiento. Estos fenómenos afectan al proceso secundario que pareciera operar como proceso primario predominando la descarga pulsional, y se manifiesta en diversas formas clínicas, algunas de las cuales están en la base de las dificultades en el aprendizaje.

Si en tiempos de *Modernidad Sólida* (Bauman) la escuela normalizaba a través de la disciplina y el castigo, en tiempos de *Modernidad Líquida* (Bauman) la escuela acude con demasiada frecuencia, a la neurociencia

que se transforma en el aliado eficaz para resolver a través del equilibrio químico los supuestos desajustes neuronales y las terapias cognitivo-conductuales. Estos abordajes cancelan toda posibilidad de constitución del sujeto y la subjetividad. Sujeto y subjetividad que son el punto de sostén de cualquier aprendizaje posible. O simplemente se reconoce impotente.

El trabajo que se sostiene en el PRO.FOR.TE sin dudas aporta a la consolidación de prácticas educativas que habiliten a la producción de subjetividad, con una ética que parte del reconocimiento del sujeto como lo primordial.

Entonces, quizá redundando un poco, si el aprender es un derecho reconocido a los niños, niñas y adolescentes, hay un aspecto que no podemos descuidar como es que el aprendizaje humano está ligado a los modos de constitución del aparato psíquico y a las vicisitudes singulares. Cuando diseñamos intervenciones para abordar problemáticas de aprendizaje, estamos defendiendo un derecho legítimo, pero también definiendo el destino subjetivo de un sujeto.

En los animales las posibilidades de aprendizaje están previstas en su registro genético. Pero en los seres humanos, lo previsto es una potencialidad genética que podrá advenir (o no) en capacidad de simbolización, por lo cual lo que devendrá como aprendizaje será consecuencia de una historia subjetiva singular. El ser humano, en tanto ser de lenguaje, se construye desde un otro que lo anticipa como sujeto de deseo. La posibilidad humana de producir conocimientos de forma ilimitada, deviene de su condición de animal deseante y pensante.

Castoriadis señala que lo sorprendente en el ser humano es que no aprenda, por lo cual el no aprender se inscribe como síntoma o signo de que algo no puede ingresar al trabajo de simbolización. El trabajo de sublimación es imposibilitado por obstáculos que actúan desde lo inconsciente o desde un déficit en la constitución del aparato psíquico. La teoría psicoanalítica nos permite pensar qué hay más allá de la falta de interés por aprender o las dificultades que tiene un niño, qué de su constitución psíquica peligra, ya que todo aprendizaje implica un movimiento libidinal que relaciona sujeto y objeto al mismo tiempo que construye la realidad en tanto existente psíquico.

Emilia Ferreiro dice que aprender es el oficio de los niños. También alude a lo sorprendente que es encontrarse con niños que no se intere-

san por las propuestas pedagógicas, o peor aún, cuando no se interesan por nada. El punto es que no siempre hay un niño ahí donde nos parece verlo. Muchas veces hay que ayudar a que se construya como tal. Antes de ser para sí somos para otro. Ese soporte narcisista primario, esa fusión narcisizante primordial, permite que el sujeto transite un proceso de separación y autonomía, desde ese baño de proyecciones anticipatorias el sujeto se piensa y se proyecta.

Winnicott llama “*madre suficientemente buena*” a la función de la madre que facilita la experiencia con el mundo y las emociones, que le permite creer en su potencia creadora, inicio de toda posibilidad para simbolizar. Asiste al bebé en sus demandas y se retira progresivamente de la satisfacción de las mismas en la medida que puede hacerlo por sí mismo, fundando su sentimiento de seguridad y confianza. El objeto no existe hasta que el sujeto lo crea, dice Winnicott, a partir del jugar, en el espacio transicional que se genera entre la madre y el niño, se construye a sí mismo y al objeto y al vínculo.

En el tema que nos convoca, es bueno resaltar que la presencia habilitante, organizadora y contenedora del otro adulto no prescribe. Se adapta según los momentos del desarrollo subjetivo. El encuentro de un niño con las instituciones educativas implica una exigencia extra a su trabajo psíquico, que hay que saber acompañar. En los relatos de las experiencias de los talleres del PRO.FOR.TE se puede apreciar claramente esta posición de quienes los coordinan. Se hace foco en los procesos del sujeto, se centran en entender el sentido de las acciones y expresiones de los niños.

Esta posición condice, con la idea de Emilia Ferreiro que sostiene que existe una diferencia abismal entre una concepción de sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la concepción de este sujeto como productor de conocimiento. Es la diferencia que separa las concepciones conductistas, de las concepciones piagetianas. (Ferreiro y Teberosky – *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*- 1979).

Piaget sostiene que la construcción de las estructuras cognitivas no es una operación consciente, sino que se encuentran en la base del comportamiento operatorio del sujeto sin que él mismo tenga conciencia del mismo. Se opone a la dispersión de funciones y facultades y plantea una

concepción integrada, global que explica la construcción de la inteligencia a partir de las acciones del sujeto sobre el mundo. Por ello se aboca al estudio de las estructuras cognitivas que son las que permiten construir conocimientos. El conocimiento se origina a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto (que incluye la realidad social). La complejidad de la organización del pensamiento, requiere de la interacción con el medio y la experiencia. Deviene en una generalización y coordinación creciente en un proceso de equilibración activo. Las interacciones y transmisiones sociales son fundamentales pero insuficientes para explicar el desarrollo. Favorecen u obstaculizan el mismo, pero sin el trabajo del niño sobre los objetos no hay representación, ya que la representación no es el reflejo de la cosa. *“Los conocimientos derivan de la acción, no en el sentido de meras respuestas asociativas, sino en el sentido más profundo, el cual es la asimilación de lo real a las necesarias y generales coordinaciones de la acción. Conocer un objeto es actuar sobre él y transformarlo, para captar los mecanismos de esa transformación en vinculación con las acciones transformadoras mismas. Conocer es, pues, asimilar lo real a las estructuras de transformaciones, que son las estructuras que elabora la inteligencia como prolongación directa de la acción”* (Educación e instrucción, Piaget, 1969) Emilia Ferreiro parte de las ideas de Piaget para investigar la escritura como objeto cultural y se pregunta qué tipo de objeto es la escritura para el niño. Ese es el punto de partida para poder pensar el aprendizaje de la lengua escrita, ubicando al niño como sujeto cognoscente y no como objeto de distintos métodos didácticos. El niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla alrededor. El adulto intérprete/interpretante es el que invita a la magia de leer y escribir, lo hace a través de una inmersión en la cultura letrada. Esa magia no existe si se lo somete a un entrenamiento de habilidades básicas. Porque leer no es descifrar ni escribir es copiar. Un lector es un intérprete. Y un libro no puede realizarse como objeto cultural si no encuentra un lector.

Con esta perspectiva teórica, que un niño aprenda a leer y escribir puede ser simple o muy difícil de acuerdo a las condiciones que tenga para producir ese aprendizaje. Emilia Ferreiro habla de inmersión en la cultura letrada que implica que el niño vea leer, escuche leer, vea escribir, produzca marcas intencionales, participe de situaciones sociales donde leer

y escribir tenga sentido, poder preguntar y recibir algún tipo de respuesta, poder ser escuchado en sus interpretaciones, poder ser acompañado en sus tiempos de construcción de conocimientos. Este ambiente es el que permite que se haga la magia.

Creo que en los talleres de PRO.FOR.TE se trata justamente de generar condiciones, de acompañar en el aprendizaje, de sostener al sujeto en sus vacilaciones, en sus ensayos, en sus construcciones, en disfrutar los logros y amortiguar los intentos fallidos, en ofrecer un espejo donde mirarse bien y un espacio donde descubrir las posibilidades que se inauguran en cada aprendizaje.

Esta publicación ha provocado en mí muchísimas resonancias, algunas he compartido en este prólogo, pero siguen surgiendo en cascada. No quiero excederme así que dejo a los lectores disfrutar de la experiencia. Sé que ese será el efecto que causará en los lectores y seguramente dará lugar a que experiencias como estas se multipliquen.

**Alicia Bertaccini**

Psicóloga – Especialista en Psicología en Educación



**Político  
institucional**

# El derecho a la educación como derecho a aprender

Lic. Mariano Sironi

Un objetivo central del sistema educativo es transmitir los fundamentos culturales que todo sujeto necesita para ocupar un lugar como ciudadano en la sociedad y tener la capacidad de actuar en libertad. Hoy buena parte de los alumnos argentinos —particularmente los de sectores más postergados— concluye la escuela sin dominar estos saberes y competencias fundamentales. A falta de estas herramientas, tanto la adquisición de aprendizaje y capacidades más complejos o específicos —entre los cuales la defensa de los propios derechos ocupa un lugar crucial—, la inserción en el mercado laboral, los estudios superiores, el desarrollo de la vida personal y la participación ciudadana se ven seriamente comprometidos. (Mezzadra, F., Rivas, A., Veleda, C., 2011)

El Programa de Fortalecimiento de trayectorias escolares y promoción del Derecho a la Educación de niños/as de escuelas públicas de la ciudad de Rosario tiene como objetivo y premisa la promoción del derecho a la educación en tanto derecho a aprender, es decir, se propone realizar acciones afirmativas a favor de la consolidación de la condición ciudadana de niños y niñas del primer ciclo de la escuela primaria.

Ahora bien, el derecho a la educación no se cumple exclusivamente en el ámbito escolar. Entendemos al derecho a la educación como parte de los derechos subjetivos fundamentales de niños, niñas y adolescentes consagrados en la Constitución Nacional Argentina y en los pactos y tratados internacionales con rango constitucional.

Nuestro concepto del derecho a la educación se compone de una perspectiva política y una jurídica. Desde la perspectiva política el Proyecto comparte con la educadora ecuatoriana Rosa María Torres (2006) que el derecho a la educación implica que niños, niñas y todas las personas tienen derecho a una buena educación, un derecho al aprendizaje (aprender, aprender a aprender y aprender a aprovechar y poner en práctica lo

aprendido) que permita expandir las necesidades básicas de aprendizaje de todos los miembros de una sociedad.

En definitiva, el derecho a la educación de los niños y niñas es:

El derecho a aprender, tanto dentro como fuera de la escuela. El derecho a la curiosidad, a la pregunta y a la respuesta, a la duda, a pensar y argumentar, a equivocarse, a ser consultado y a participar, a expresarse espontáneamente y con libertad, a ser escuchado y respetado en sus opiniones, a discrepar, a imaginar y crear, a aprender a aprender. El derecho a la autoestima, a altas expectativas por parte de padres y profesores, a sentirse confiado y a la vez desafiado en sus capacidades, y reconocido en cada pequeña conquista. (Torres, R.M.; Schugurensky, D. 2002, pág. 2).

Nuestra perspectiva política de promoción de derechos parte del concepto de que en tanto sujetos de derechos debemos ser protagonistas de la promoción de un derecho de gran potencia igualadora como es el derecho a la educación. Como sostiene el jurista Stefano Rodotà (2014), el derecho a tener derechos implica la dimensión misma de lo humano y de su dignidad, para subrayar esta idea recurre a la filósofa Hanna Arendt quien sostiene que “el derecho de cada individuo a pertenecer a la humanidad debería estar garantizado por la humanidad misma”. Y es desde este lugar que buscamos interpelar a quienes se suman al PROFORTE.

La búsqueda de una sociedad más justa y digna puede concretarse en la medida que promovamos que la educación se asiente en cuatro pilares fundamentales de la educación los cuales apuntan a la idea de un desarrollo integral del ser humano tal como sugiere el Informe Delors (1996):

1. Aprender a conocer.
2. Aprender a hacer.
3. Aprender a vivir juntos y a vivir con los demás.
4. Aprender a ser.

Desde la perspectiva jurídica entendemos que las concepciones antes presentadas se materializaron en la Constitución Nacional de 1994, en sus artículos 14 y 75, incisos 17, 18 y 22, este último otorga rango constitucional a pactos y tratados internacionales a los que nuestro país ha adherido y las Leyes Nacionales de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 (2005) y Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006).

Entendemos el derecho a la educación como parte de una trama de derechos humanos fundamentales de igual rango entre sí (universales e inalienables; indivisibles e interdependientes; integrales y progresivos), cuya realización depende del derecho a la salud, a la alimentación y a la integridad física entre otros. Es decir, es un derecho interdependiente con derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales garantizados por el bloque de constitucionalidad de nuestro país<sup>1</sup>.

Entonces, se puede decir que:

La concepción de la educación como derecho humano busca romper con el aislamiento sectorial, conectando a la educación con todos los derechos humanos (...).

La concepción del derecho a la educación se fundamenta en un principio ético de defensa de la justicia, como una responsabilidad humana, política y social de preocupación por el otro en términos de igualdad de derecho. Esta concepción se enfrenta con el principio de la educación como bien de mercado o como servicio intercambiable (...).

Pese a que muchos derechos parecen “obvios”, es necesario plantearlos para que su incumplimiento no se naturalice. El lenguaje de los derechos nos obliga a pensar las formas de revertir su incumplimiento, indignándose y no aceptando como dado el estado de situación de cualquier problemática específica. (Rivas, A., 2007).

En este sentido, la práctica consciente de la promoción del derecho a la educación que realizamos en el PROFORTE implica el conocimiento de los marcos normativos jurídico políticos desde los que intervenimos, los cuales sostienen cuatro principios fundamentales como son: 1) la no discriminación; 2) el interés superior del niño; 3) el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño en el mayor grado posible; y 4) el derecho del niño a expresar sus opiniones acerca de todas las cuestio-

---

1. “En el plano internacional, la base principal del derecho a la educación proviene de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) que en su artículo 26 señala que toda persona tiene derecho a la educación. La renovación de la agenda internacional sobre educación se expresó, en las últimas décadas del siglo XX, en la Declaración Mundial de Educación para Todos elaborada en Jomtien (1990), profundizada en Dakar (2000) y ratificada con en el Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea del Sur (2015)”. (UNESCO, 2015).

nes que le afectan y a que se dé la debida importancia a sus opiniones en función de su edad y madurez.

Ejemplo de esto es la mencionada Ley de Protección integral de Niños, Niñas y Adolescentes Nº 26.061 (2005) que nos dice que todas las infancias y adolescencias en este país tienen el derecho a la educación en los siguientes términos:

**ARTÍCULO 15. — DERECHO A LA EDUCACIÓN.** Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento. Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente. Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

**ARTÍCULO 16. — GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN.** La educación pública será gratuita en todos los servicios estatales, niveles y regímenes especiales, de conformidad con lo establecido en el ordenamiento jurídico vigente.

Lo antedicho, entendemos que debe ser complementario de una concepción anclada en el encuadre de los pactos y tratados internacionales con rango de constitucionalidad que protegen el derecho humano a la educación. Es decir, nuestro país ha asumido obligaciones en materia educativa en virtud de adherir a dichos pactos y tratados internacionales, uno de ellos es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales

y Culturales que establece las “4 A” (Ruiz, 2020); como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los Estados. Esto es, el derecho a la educación debe ser (Asequible, Accesible, Adaptable y Aceptable).

Para materializar los pilares de la educación, el derecho a la educación debería ser visualizado desde la perspectiva que propuso Katarina Tomasevski (2004), relatora especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación entre 1998 y 2004, quien contribuyó a darles amplia difusión a esta idea de las “4A”. Las “4 A” se han centrado en la educación de niños/niñas en el sistema escolar y entendemos que nuestra intervención como voluntarios y voluntarias del Programa requiere del conocimiento de las obligaciones que los Estados tienen para con este derecho fundamental. Por tanto, un sistema educativo debe ser:

1. **Asequibilidad / Disponibilidad:** Esta cualidad implica dos obligaciones por parte del Estado, en primer lugar, garantizar la suficiente cantidad de establecimientos de todos los niveles. En segundo lugar, garantizar la libertad de enseñanza para preservar la libertad de los padres a elegir la educación para sus hijos.
2. **Accesibilidad:** El derecho a la educación debe estar al alcance de todos. Esta cualidad se compone de tres dimensiones: 1. No discriminación 2. Es fundamental garantizar por todos los medios materiales el acceso a la educación ya sea instalando escuelas en todo el territorio ya sea mediante programas de educación a distancia. 3. La cuestión económica no puede obturar la posibilidad de acceder a la educación que el Estado define como obligatoria.
3. **Aceptabilidad:** esto es programas de estudio y métodos pedagógicos que garanticen calidad y pertinencia. La aceptabilidad supone garantías de calidad para la educación, cuestión fundamental para el cumplimiento del derecho a la educación.
4. **Adaptabilidad:** Es fundamental que la educación tenga la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de las sociedades en permanente transformación.

## Las Trayectorias Escolares. Los núcleos de aprendizaje prioritarios y la intervención del PROFORTE. Primer acercamiento

Nuestra intervención es sobre las trayectorias escolares reales de niños y niñas. Ahora bien, ¿qué entendemos por trayectorias escolares? Este concepto nos ayuda a comprender una de las dimensiones del derecho a la educación. Una respuesta inicial a la pregunta podría ser que el concepto de “trayectoria escolar” se utiliza para explicar el recorrido que cada uno/a de nosotros/as realizamos en el sistema educativo, dicho recorrido está pensado teóricamente como una forma en la cual transitamos la escolarización de un modo único y homogéneo. Sin embargo, es sabido que el modo de transitar la escolarización es heterogéneo, variable y contingente. Sabemos que hay diversas infancias, y diversas situaciones. Entonces se vuelve necesario aclarar que hay dos tipos de trayectorias escolares, las teóricas (las diseñadas por el sistema educativo) y las reales<sup>2</sup> (las que los sujetos realmente desarrollan dentro del mismo).

La institucionalización de los sistemas educativos implicó el diseño de trayectorias escolares teóricas. El no cumplimiento de esta trayectoria por parte de los niños/as fue considerado en términos de fracaso escolar por parte del niño/a que no cumplía con las expectativas planteadas por dicha trayectoria escolar.

Para Terigi (2009) tres rasgos de los sistemas educativos estructuran las trayectorias escolares, estos son: la organización del sistema por niveles (inicial, primario, secundario, etc.); la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción.

De este modo, la trayectoria escolar teórica propone que los aprendizajes se produzcan con una temporalidad homogénea, gradual y anualizada, sin tener en cuenta los distintos tiempos y contextos de aprendizaje

---

2. Flavia Terigi diferencia entre trayectorias escolares teóricas y encauzadas. A los fines de una mejor comprensión hemos optado por diferenciar entre trayectorias reales y teóricas tal como figura en el documento del Ministerio de Educación de la Nación. Ver Terigi F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del Problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Organización de los Estados Iberoamericanos.

de los/as niños/as. Esta idea de que todos aprenden lo mismo al mismo tiempo es lo que no sucede en la realidad y es sobre esta cuestión que nos interesa trabajar desde el Programa.

Nuestra intervención respeta los distintos tiempos de aprendizajes de los/as niños/as sin dejar de tener en cuenta aquellos saberes propuestos y descritos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para los tres primeros años de la escuela primaria. No se trata de deslegítimar el diseño de las trayectorias escolares teóricas, sino de propender desde nuestra intervención a facilitar la apropiación de los conocimientos establecidos como necesarios para integrar a las diversas infancias a la sociedad.

Es decir, intervenimos sobre la brecha existente entre la trayectoria escolar teórica diseñada para el sistema educativo y las trayectorias escolares particulares (reales) de los/as niños/as con quienes nos encontramos en los Centros de fortalecimiento. Consideramos que los formatos de aprendizaje extraescolares, como las actividades lúdicas y la modalidad taller enriquecen las posibilidades de la inclusión en los espacios formales, generando diversos contextos de aprendizaje que no repliquen lo que sucede en las escuelas, sino que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar, ampliándose las oportunidades de aprendizaje de aquellos conocimientos y saberes que son planteados como prioritarios por el Estado Nacional a través de los acuerdos federales expresados en el documento que define los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

(...) refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. Este Núcleo de Aprendizajes Prioritarios será un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra. (Res. CFE Nº 225/04).

Es de destacar que los NAP se fundamentan “ (...) sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales” (Res. CFE Nº 225/04). Actualmente existe un acuerdo de enfatizar en conocimientos que prioricen en general los siguientes criterios:

- Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.
- Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/ disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/ razonamiento/ expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general.
- Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños se desenvuelven.
- Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

Los saberes que efectivamente se seleccionen se validarán en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista; puedan utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad. (Res. CFE Nº 225/04).

Como dijimos antes, esta intervención se asienta en uno de los principios centrales de la universidad pública reformista como es el de la extensión universitaria. Pero desde una perspectiva que se piensa transformadora y articuladora de acciones con la escuela pública y con aquellos docentes cuya firme voluntad es la de conseguir que sus alumnos/as superen sus propios “destinos anticipados”, proponemos romper con la lógica de las categorías clasificatorias, reconstruyendo nuevas lógicas que dejen de ofrecer veredictos condenatorios, que argumentan el fracaso escolar como herencia natural o producto socio-histórico, poniendo en acto el papel transformador de la acción educativa, siempre dentro de los márgenes de libertad que permite el propio sistema, con el

objeto de romper las estadísticas generando nuevos destinos posibles de trayectorias consideradas en un principio improbables.

## Voluntariado y Extensión Universitaria

Los y las voluntarios/as del PROFORTE son promotores/as y operadores/as del derecho a la educación. Además del marco jurídico sobre el derecho a la educación desarrollado más arriba, el voluntariado asienta su práctica en la Ley Nacional de Voluntariado Social N°. 25.855 y el Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario sobre Extensión Universitaria, cabe destacar que el Programa de Voluntariado Universitario se encuadra a su vez dentro del concepto reformista de extensión universitaria presente en los artículos 84 y 85 del Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario. En su art. 84. reza “la Universidad jerarquizará la función de Extensión Universitaria de manera de cumplir con lo establecido en el presente Estatuto. A tal efecto se desarrollarán programas y proyectos que integrarán distintas áreas: a) Desarrollo social y promoción comunitaria, b) Desarrollo cultural, c) Vinculación y Transferencia Tecnológica, d) Comunicación social e) Editorial (UNR, AÑO). En tanto en el art. 85 plantea que “se promocionará la participación de los alumnos, graduados y demás miembros de la comunidad universitaria en actividades de Extensión, tanto sea mediante el desarrollo académico de una cátedra específica, como por programas o proyectos generados en otros organismos y dependencias universitarias” (UNR, 1998/2007).

Teniendo en cuenta dicho marco es que desde esta propuesta asumimos a la Extensión como un proceso que vincula críticamente el saber científico y necesidades y/o demandas presentes en la sociedad. Es la relación insoslayable de la Universidad con el medio que la contiene. Dicho vínculo se constituye en la “interpelación recíproca”, haciendo de la Universidad un actor receptor y re-significador de las demandas sociales. En definitiva, se trata de la “labor extramuros” que la UNR debe realizar en pos de contribuir a la sociedad aportando al desarrollo de la ciudadanía.

Es así que se convoca a llevar adelante una práctica basada en los valores de la solidaridad y el compromiso ciudadano por la igualdad. En este sentido, los fines del voluntariado de esta propuesta se hallan en

plena correspondencia con los fines de la Universidad Reformista presente en el Estatuto de la UNR (1998/2007). En primer lugar, es una práctica basada en la promoción del derecho humano a la educación, tal como lo establece su art. 1<sup>3</sup> (UNR, 1998/2007). Y, por consiguiente, se erige como una práctica orientada a formar universitarios con compromiso ético y social y la participación en Extensión Universitaria. Es un programa que tiene entre sus objetivos la creación de conocimientos relevantes para problemas como son los de la inclusión escolar y el fortalecimiento de trayectorias escolares, teniendo en consideración lo planteado en el art. 2<sup>4</sup> (UNR, 1998/2007).

La práctica del voluntariado universitario tiene amplio desarrollo en universidades de distintos continentes, en el caso de Argentina, desde el año 2000 con el lanzamiento del Programa Nacional de Prácticas Solidarias las iniciativas en materia de voluntariado han venido teniendo apoyo y desarrollo diverso en el sistema de educación superior universitario. La

---

3. ARTICULO 1. La Universidad Nacional de Rosario es persona jurídica, autónoma y autárquica (...) Son principios constitutivos de la Universidad Nacional de Rosario: a) Adquirir, conservar, acrecentar y transmitir críticamente el conocimiento, orientando su accionar a la formación plena de mujeres y hombres con compromiso social y con elevado sentido de la ética republicana. b) Constituirse como una comunidad en la búsqueda de la excelencia y calidad académica y científica sobre la base de la formación y capacitación permanente de sus integrantes. c) Admitir en su seno la más amplia pluralidad ideológica, política y religiosa, garantizando en sus claustros la libertad de expresión y petición en el marco de los principios democráticos y la tolerancia mutua. d) Afirmar y sustentar su compromiso social a través de todo tipo de prestaciones e interrelaciones con los distintos sectores de la sociedad, tanto a nivel local, regional, nacional e internacional. e) Impulsar la integración e interrelación con instituciones afines, gubernamentales y no gubernamentales locales, nacionales e internacionales que compartan o coincidan con sus fines y objetivos. f) Desarrollar sus funciones y actividades en un marco de irrestricto respeto por el medio ambiente orientándolas hacia el óptimo desarrollo humano. g) Garantizar y sostener el respeto irrestricto por los derechos humanos” (UNR, 1998/2007, pp. 3).

4. Art. 2 “ (...) k) Requerir a los integrantes de los Cuerpos Universitarios la participación en toda área de extensión universitaria (...) n) Preservar y educar en el espíritu de la moral individual y colectiva y en la tolerancia y la defensa de los derechos humanos, de las libertades democráticas, de la soberanía e independencia de la Nación, contribuyendo a la confraternidad humana y a la paz entre los pueblos y propendiendo a que sus conocimientos sean colocados al servicio de éstos en el mejoramiento de su nivel de vida (UNR, 1998/2007, pp. 4).

intervención que proponemos llevar adelante complementa y fortalece el accionar de las organizaciones de la sociedad civil y de las escuelas y por ende amplía las posibilidades de que los resultados que estas alcanzan mejoren considerablemente.

## Referencia Bibliográficas

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- MEZZADRA, F., RIVAS, A., VELEDA, C. (2011). *La construcción de la Justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia en Argentina.
- PETZ, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. En: *Redes de Extensión* | 1. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1461/1401>
- RIVAS, A. (2007). *El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. CIPPEC.
- RODOTA, S. (2014). *El Derecho a tener Derechos*. Ed. Trotta.
- RUÍZ, G. (2020). *El Derecho a la educación. Definiciones, Normativas y Políticas públicas revisadas*. Eudeba
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del Problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Organización de los Estados Iberoamericanos.
- TOMASEVSKI, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. En: *Revista IIDH*, 40. San José, IIDH.
- TORRES, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En: Dávila Balsera, P., Naya Garmendía, L. M. (coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Editorial Erein.
- (2012). El derecho de niños y niñas a una educación básica. *Uni-Pluriversidad*, 2(1), 65–67. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12397>
- UNESCO (2015). *El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* [Documento]. CADE (Campaña Argentina por el Derecho a la educación)

## Legislación y normativas

Constitución Nacional Argentina [Const]. Art. 14 y 75, incisos 17, 18 y 19. 23 de agosto de 1994. (Argentina).

Documento Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Primer ciclo de la Escuela Primaria. (2011). [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación]. Consejo Federal de Educación.

Ley Nº 25.855 (2004) Ley de Voluntariado Social. 4 de diciembre de 2003. Nº 30313

Ley Nº 26.206 (2006) . Ley Nacional de Educación. 28 de diciembre de 2006. Nº 31062

Ley Nº 26.061 (2005) . Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes. 28 de septiembre de 2005. Nº30767

Resolución Nº 214/04. C.F.C. Y E. (2004) . [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación]. Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General. Buenos Aires, 11 de agosto de 2004.

Resolución Nº 225/04. C.F.C. Y E. (2004) . [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación]. Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General. Buenos Aires, 11 de agosto de 2004.

Universidad Nacional de Rosario (1998/2007) . *Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario*. Aprobado por la Asamblea Universitaria del 25 de junio de 1998, modificado en fecha 12 de octubre de 2001 y 25 de setiembre de 2007. Disponible en <https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/04/estatutoweb2023.pdf>



# Subjetividad y Aprendizaje<sup>1</sup>

Esp. Ps. Ana Victoria Quintero

## Universalizar el mundo, singularizar el universo

Las subjetividades y el mundo, el mundo de las subjetividades, este juego de palabras nos lanza directamente a pensar la relación entre el aprendizaje y los aspectos subjetivos de quienes aprenden y, de este modo hacerle lugar a la pregunta ¿Transformamos el mundo o el mundo nos transforma a nosotros?

Desde el campo de la Psicología el aprendizaje puede ser definido como aquel proceso que permite que la experiencia genere una transformación relativamente permanente en la conducta de un sujeto. Mediante este proceso se adquieren y modifican habilidades, valores, ideas, pautas de conducta, saberes. La capacidad para aprender nos permite conocer el mundo que nos rodea, darle un sentido, comprenderlo, habitarlo, transformarlo.

Hablar de aprendizaje implica partir de la idea de una especie de juego de enfoque y desenfoque. La significación no es algo que surge a priori, sino que emerge de un proceso de producción singular y en una trama vincular. Tanto el conocimiento como el pensamiento son procesos que tienen su asiento en el vínculo, tal como lo plantea el Psicoanálisis. Pensar es ligar, unir, relacionar y la vida no es otra cosa que una cadena de permanencias y cambios eslabonados.

De la mano de los constantes aprendizajes, especialmente los realizados en la infancia temprana, se van organizando modelos para percibir, significar, pensar y sentir. Estos modelos operan desde nuestro mundo interno como cristales con los cuales miramos a los demás, a nosotros mismos, a los vínculos establecidos y orientan los vectores de

---

1. Colaboración de Esp. Ps. Mariela Castro

significación con los que damos sentido a las experiencias vividas que dejan su huella en nuestra memoria.

Adhiriendo al paradigma de la Complejidad (Morin, 1994), la subjetividad es pensada desde un enfoque complejo, integrador de las múltiples dimensiones que la conforman, con efectos retroactivos, constantes y circulares, que operan como causa y efecto a la vez. Nos alejamos así de posturas reduccionistas (como el biologicismo, el psicologismo, el sociologismo), de las explicaciones causales lineales y de las disyunciones dicotómicas (la mente o el cuerpo, los genes o la cultura, el sujeto o el ambiente, lo psíquico o lo biológico), para acercarnos al principio de dialogicidad que brinda la posibilidad de pensar los opuestos unidos y en permanente diálogo y retroalimentación.

Siguiendo el pensamiento de Silvia Bleichmar (2005), se plantea que la subjetividad se produce y organiza de acuerdo a las condiciones históricas y políticas, de manera tal que varía según las culturas y se transforma de acuerdo al vaivén de los contextos socio-históricos, políticos y económicos de cada época que moldean los períodos del devenir subjetivo, dinámico, sujeto a lo contingente y transformable y las modalidades psíquicas para adquirir los aprendizajes. A través de los aprendizajes las infancias atravesarán por una serie de renunciaciones, para así ser bienvenidas en el ingreso a la cultura. Aprendizaje y cultura entonces, se piensan como dos elementos fundamentales en la constitución subjetiva de un niño/a, en tanto que lo singular y lo colectivo están atravesados y entramados en una incesante dinámica de intercambios (Najmanovich, 2018). Por eso las actividades que se propongan a los niños y niñas deben ser ideadas y adaptadas a la realidad de los mismos, teniendo en cuenta su contexto de crecimiento y desarrollo para que la tarea no pierda coherencia y propicie aprendizajes significativos.

En resumen, no se trata tanto de cuánto ni cómo aprende un sujeto, sino de qué relación puede establecer con el saber y de qué modo se puede construir o reparar una relación que pudiera estar obturada. La relación con el saber puede ser concebida como “la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real” (Beillerot, 1998, p. 66), es decir, un proceso donde se plasma la indistinción entre productor y producto, entre educador y educando y el objeto a aprender, en tanto el diálogo que

se establece entre los elementos produce una transformación mutua, siendo el hilo conductor la transmisión.

Transmisión de un saber, el cual puede ser un saber estructurado, determinado, como lo es en la educación formal, o un saber adquirido desde la experiencia. De un modo u otro lo que se produce es un encuentro entre dos —o entre varios— que generará condiciones de posibilidad para vivir en sociedad, es decir, en la cultura.

## ¿Infancia o infancias?

Tal como se señaló anteriormente a la hora de hablar cómo aprenden los sujetos, es necesario trazar coordenadas sociales históricas, políticas, económicas y culturales. Las infancias no escapan a esta consideración. Justamente infancias, en plural, sin tomarla como una categoría desde una dimensión reduccionista y sin ser privativos de una época, teniendo en cuenta que los aspectos antes mencionados cohabitan y “moldean” las infancias al posibilitar determinadas condiciones de subjetivación.

Retomando las palabras de Silvia Sierra (2005) en *“Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico”*, quien plantea que actualmente el plural se construye allí donde se constata que el andamiaje que tenemos para pensar una infancia o una adolescencia no nos alcanza. El tiempo de los niños, de los adolescentes, sus causas, intereses, capacidades, padeceres, han estado presentes a lo largo del pensamiento pedagógico. El plural de infancias y adolescencias en nuestro campo se corresponde actualmente con la emergencia de nuevas identidades, en su carácter histórico y contingente. El reconocimiento de dicha pluralidad implica considerar distintas combinaciones posibles de esos rasgos y los modos de habitar la infancia y la adolescencia.

Asimismo, se propone romper con la representación idealizada de la infancia, cuando la realidad nos muestra una y otra vez la vulneración de los derechos de los niños y niñas en la actualidad, y la necesidad de pensar en los diferentes mundos en los cuales se pueden desplegar aquellas subjetividades en constitución. Es por ello que, a la hora de pensar y realizar las intervenciones en el territorio, se hace hincapié en el rol de

agentes de cambio, asumiendo el compromiso de promover transformaciones, así sea a nivel micro, en las realidades de aquellos niños y niñas.

Beatriz Janin (2016) nos dice que “(...) si la infancia es el tiempo del crecimiento, de las transformaciones, de la apertura de posibilidades, pensar que un niño tiene que poder cumplir con todos los logros estipulados socialmente en los primeros años de su vida supone desconocerlo como sujeto en crecimiento. Y esto puede derivar en sensaciones muy tempranas de fracaso” (pág. 3). El cambio de mirada parece necesario. Una apertura que incluya lo colectivo, lo diverso y lo histórico en la lectura de las subjetivaciones de una época, que nos permita aceptar nuevas demandas, trabajar desde las contradicciones y construir con otros en la heterogeneidad y a partir del desorden, de aquello incomprensible. Estos modos de ser/estar portados por cuerpos singulares presentan su correlato en la trama social, en tanto emergentes de problemáticas vividas de forma colectiva, que exceden la posibilidad del abordaje puramente individual. Desde esta mirada, es posible impulsar prácticas en lo escolar basadas en lo relacional, en donde el acto de cuidar y acompañar es tanto medio como un fin en sí mismo. Su abordaje incluye necesariamente un enfoque comunitario, complejo e integral, siendo la protección de derechos una estrategia fundamental. Es de este modo que resulta necesaria la articulación de lo comunitario y la de territorio.

## ¿Por qué juegan los niños?

El juego es el modo más personal en que el niño o niña expresa sus pensamientos y sentimientos en el encuentro con el mundo en el que se cría y desarrolla. Es una actividad placentera, en la que aprende disfrutando, desarrollando su curiosidad. Se fija metas y se empeña en alcanzarlas, explora, crea, actúa. Puede aprender a satisfacer deseos en la fantasía, aliviar angustias o dolores, expresar sentimientos, adquirir confianza si las cosas salen bien, tolerar que las cosas salgan mal, esperar y perseverar, conocer y dominar su cuerpo y sus funciones, orientarse en el tiempo y en el espacio, disfrutar de la naturaleza y amar el arte. (Bettelheim, 1989).

El reconocido pediatra y psicoanalista de niños Donald Winnicott (1896-1971) planteó diferentes razones para responder a la pregunta

por qué juegan los niños. Lo hacen por placer, al gozar de las experiencias físicas y afectivas proporcionadas por el juego. Para expresar la agresión en un ambiente conocido sin que éste devuelva odio ni violencia. Para controlar ideas e impulsos que conducirían a la ansiedad de no poder ser controlados. Para adquirir experiencias que enriquezcan su capacidad para percibir el mundo externo. Es en el juego donde el niño está en libertad de ser creador. Para que esto sea posible el ambiente que lo críe y eduque debe ser facilitador, debe proveer condiciones suficientemente favorables para un desarrollo sano. Un niño que ha jugado lo suficiente y adecuadamente podrá convertirse en un adulto que se integre constructiva y creativamente a su realidad.

El juego favorece el desarrollo intelectual, motor y afectivo, el dominio del lenguaje, las habilidades sociales y de comunicación, la transformación de ideas y sentimientos en acciones y la exploración del mundo. Le permite al niño alejarse del mundo real y comprender ese otro mundo tan distinto al suyo: el de los adultos. Mientras tanto, su personalidad va organizándose al compás de las experiencias de juegos. De este modo, desarrolla también la capacidad lúdica, un aspecto vital del desarrollo subjetivo que se manifiesta a lo largo de toda la vida en una amplia gama de actividades en las que se entrecruzan el placer, la creatividad y el conocimiento. Todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. Podemos trabajar y vivir de manera lúdica, sin que por ello estemos jugando permanentemente. Para algunos adultos el juego es una actividad exclusiva de la infancia y se privan de jugar. Pero jugar no implica recrear juegos de niños infantilizándose. En el juego no hay límites para imaginar una realidad posible; el juego debe pensarse entonces como una herramienta para la transformación social deseada.

Los adultos que acompañamos los procesos de aprendizaje debemos tener en cuenta que si nos encontramos con infantes que muestran dificultades a la hora de jugar, resulta importante preguntarnos qué espacios pueden crearse para marcar una diferencia. Un adulto que habla, que cuenta, que relata, brinda las condiciones para que el decir del niño o la niña y sus posibilidades lúdicas, de dibujo, de creación y producción, puedan ser desplegadas. El desafío de este Programa es generar intervenciones subjetivantes de la mano de actividades lúdicas que acompañen y fortalezcan las trayectorias escolares.

¿Cómo nos vinculamos con los niños y niñas? El ser humano nace esencialmente inerte para dar respuesta a sus necesidades básicas, dependiendo de un otro que pueda asistirlo y satisfacerlo. Entre las mismas se suelen ubicar rápidamente las que son en torno a la alimentación e higiene. Pero el cachorro humano, con su subjetividad incipiente en tanto sujeto en devenir, demanda algo más, requiere de una nutrición que implica factores afectivos ineludibles a la hora de hablar de la constitución subjetiva del mismo.

Cuando hablamos de cubrir necesidades afectivas se apunta al establecimiento del vínculo con otros significativos que irá marcando el camino de un infante y su consecuente subjetividad. El hecho de poder crecer en un contexto de adultos que generen lazos de confianza, amabilidad y sean proveedores de seguridad, genera condiciones óptimas para el desarrollo de los aprendizajes futuros.

En el marco del Programa Universitario de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares, proponemos que quien realice la práctica se ofrezca como un referente socio-afectivo más en la vida del niño/a a apuntalar, propiciando un trato cálido, amable y contenedor. También que fomente intervenciones que, a través de la ternura, instituyan espacios de cuidado, donde lo fundamental no sea lograr la excelencia del rendimiento escolar sino ir produciendo marcas, en una clave diferente, que puedan potencializar las capacidades de dichos niños.

Puede suceder que al vincularse de un modo empático, sensible, comprensivo y receptivo, aun así un niño/a responda con hostilidad debido a que ello constituye un trato desconocido por él. Esta respuesta puede ser interpretada como un modo defensivo del pequeño ante aquello que se le presenta como diferente a su cotidianidad, poniendo de manifiesto sus ansiedades, miedos y desconfianza.

Ahora bien, respecto al vínculo voluntario/a-niño es necesario destacar que el practicante no sólo va a reforzar contenidos, sino que lo pensamos como agente de cambio social al momento de generar transformaciones en torno a los aspectos a trabajar y las herramientas que ofrezcan en el abordaje de cada situación singular de trayectoria escolar.

De lo que se trata es de propiciar condiciones favorables para vincularse de manera de promover confianza, respeto, entusiasmo, vitalidad, optimismo, creatividad y comunicación. ¿Cómo estamos junto con los

demás? ¿Cómo participamos en los sentimientos del otro? En el diálogo se produce un encuentro con el otro y su propio acontecer subjetivo, posibilitando la construcción de realidades conjuntas. El discurso nos implica directamente como sujetos. Por eso podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional podemos vivir en la exigencia o en la armonía con los otros.

Es sumamente valioso contar con un grupo de elaboración y sostenimiento de la tarea para evitar sentirse sobrepasados y avasallados por los intensos afectos que despiertan las situaciones críticas y poder pensar con calma y mayor claridad. Estar preparados para cuidar a otros requiere del cuidado propio.

## El juego como intervenciones subjetivantes

Definir qué son las intervenciones subjetivantes y cuáles son sus objetivos implica preguntarnos cómo miramos a los niños y niñas y cómo entendemos las infancias. La utilidad de los interrogantes reside en que señalan caminos posibles para reflexionar. Justamente una de las dificultades en la actualidad es que los adultos solemos interrogar poco o nada las conductas y expresiones de los niños/as. Esto ha conducido a reforzar cierta tendencia a nominar, a etiquetar, diagnosticar y patologizar la infancia rápidamente, quedando el sufrimiento del niño/a coagulado en la certeza de sus manifestaciones o problemas, sin que su entorno inmediato se haga eco del mismo con el fin de intervenir con sensibilidad y empatía.

Vivimos en una época en la que la sociedad tiende a borrar las diferencias niño-adulto, la asimetría propia del vínculo entre ambos, y es intolerante frente al sufrimiento y el dolor. Hoy se espera —¿se exige?— ser feliz, irradiar alegría, producir, tener buen rendimiento. Son los mandatos de una sociedad exitista, en la que los duelos<sup>2</sup> tienen que procesarse con rapidez, siguiendo la lógica del mercado neoliberal: estar bien para producir mejor. En este contexto el juego suele homologarse, equivocadamente, al entretenimiento y/o la distracción. Ha perdido su

---

2. Trabajo psíquico que se activa ante las pérdidas no sólo de seres queridos, sino también de oportunidades, bienes materiales, vínculos afectivos, lugares, aficiones corporales, ante cambios evolutivos y/o circunstanciales.

valor como actividad seria y necesaria en la infancia para la promoción de salud y una óptima maduración psíquica, así como el trabajo lo es en la vida adulta. Los niños y niñas de hoy en día, atiborrados de tareas y actividades extraescolares, disponen de poco tiempo para jugar. Las condiciones de vida actual han modificado inclusive los espacios de juego. Son transformaciones que han implicado una devaluación de la actividad lúdica y una pérdida significativa de oportunidades para crecer con mayor disfrute.

El juego constituye una valiosa herramienta para elaborar situaciones angustiantes y/o traumáticas, estimular el pensar creativo, la curiosidad, la imaginación, para desarrollar la inteligencia y la capacidad para disfrutar, funciones psíquicas fundamentales a la hora de aprender. Al igual que los adultos, están atravesados por los imperativos epocales del neoliberalismo, resultando así infancias exigidas, disconformes e insatisfechas, irascibles e intolerantes a la frustración, a la espera —para alcanzar sus metas, satisfacer sus deseos—, que ocultan sus miedos, ansiedades y sentimiento de soledad, tras una fachada exigente y/o demandante. Pueden ser infancias que se sientan dispersas, aburridas, solas. El correlato suelen ser historias de carencias afectivas, de miradas de reconocimiento insuficientes, de escasas demostraciones de amor, de abrazos truncos y palabras reconfortantes que nunca llegaron o no se hicieron oír, de ausencias y vacíos en los que la ternura no pudo anidar. Situaciones como la pobreza, la exclusión y la inequidad social, la desocupación y el trabajo infantil, anudadas a diversas problemáticas familiares, complejizan tanto más la realidad de las infancias de nuestra sociedad actual. Así encontramos niñeces vulneradas aún por fuera de contextos sociales desfavorecidos desde el punto de vista económico.

Intervenir y subjetivar implica abrir el juego allí donde parece que está todo dicho, dando lugar a la interrogación de otros decires, habilitando a pensar y poner en palabras lo que no puede decirse más que a través de conductas repetitivas. Un niño que no juega o muestra dificultades para hacerlo da una señal de alerta, lo mismo si no dibuja. Es un pedido de ayuda silencioso y camuflado. De igual manera, si juega o dibuja las mismas figuras de forma repetitiva y poco creativa. Son indicadores de conflictos y afectos penosos muy abrumadores, que pueden

estar coartando su óptimo desarrollo emocional, poniendo en riesgo la estabilidad de su estructuración psíquica infantil, que por definición es vulnerable y está inconclusa.

Resulta típico el desencanto ante los fallidos e ilusorios intentos de vínculos educativos, tanto en el ámbito escolar como familiar (Minicelli, 2008). Se trata entonces de que los voluntarios, en tanto agentes de transformación, sean capaces de generar condiciones para crear posibilidades donde la lógica del juego se despliegue para promover el desarrollo de cierto sentimiento de libertad interior, de lazos cooperativos que permitan sentirse parte importante de un grupo o un lugar, generando y/o afianzando sentimientos de seguridad, la confianza en sí mismos y la autoestima. ¿De qué modo? Presentando dinámicas de trabajo creativas y atractivas para los niños/as, en las que puedan desplegar y ampliar su motricidad y capacidad de exploración, su creatividad e imaginación, su capacidad expresiva corporal y verbal, su autovaloración. ¿Con qué recursos? La capacidad lúdica de cada voluntario permitirá ensayar respuestas a esta pregunta, hacer la experiencia, observar y reflexionar para luego hacer los ajustes necesarios en los encuentros futuros. Pueden ser útiles los juegos que favorezcan el desarrollo de contenidos pedagógicos, collages, elaboración de mapas y planos, el trabajo con dinero (fotocopias o billetes elaborados por ellos, por ejemplo) y materiales, tales como hojas y afiches, marcadores, plasticolas, témperas, diarios y/o revistas. Recursos que favorecen la tarea conjunta, el placer compartido y el mutuo aprendizaje significativo.

## **¿Cómo acompañar las trayectorias escolares?**

En primer lugar, debe establecerse cierta confianza con los niños/as, mostrándose receptivo/a, con una escucha abierta y libre de prejuicios, estando a disposición en el intercambio con los mismos. También debe ofrecerse como guía o acompañante del aprendizaje facilitando alternativas lúdicas que apunten a una autonomía progresiva en el proceso de adquisición de conocimientos y mostrarse accesible, afectivamente hablando, ante la posible expresión del niño/a de sus ansiedades, temores y desconfianza.

No debe perderse de vista la importancia de la puesta de límites, que no implica ser expulsivos. Los límites transmiten un mensaje de cuidado y son necesarios en el desarrollo infantil. Permiten que el niño/a no se sienta solo/a, librado/a a sus propios impulsos y emociones pulsátiles y desbordantes. Cuando son planteados con firmeza y coherencia y el trato tierno no se ve afectado, brindan contención y seguridad. También es imprescindible estar atentos al impacto emocional que pueda generarse en el voluntario al encontrarse con realidades distintas a las propias.

Conocer al niño, escucharlo, observarlo, darle la palabra, sin prejuicios y con la disposición a comprender, registrar y tolerar la resonancia emocional forman parte del trabajo que el voluntario deberá desempeñar sin instruir ni imponer modelos, sin anteponer saberes o creencias personales.

Será necesario generar condiciones básicas con los niños que apunten al desarrollo de su autoestima, ofreciendo reciprocidad vincular, estabilidad y continuidad, previsibilidad y confianza. En el acompañamiento el voluntario deberá estimular la exploración, la curiosidad, enriquecer la capacidad lúdica y la creatividad, consolidar habilidades sociales, fortalecer su autoestima y autoconfianza, potencializar su autonomía progresiva, generando mayor tolerancia a la frustración y capacidad para el disfrute.

Esperamos que el voluntario sea capaz de mostrar sensibilidad y empatía, disponibilidad emocional adecuada y constante, accesibilidad, apoyo y protección, suavidad en el trato. Las interacciones afectivas tienen que ser estimulantes e interesantes para los niños/as. Es importante tanto su capacidad para disfrutar del contacto corporal y el juego, como su competencia para negociar ante los conflictos y la puesta de límites con seguridad y coherencia, sin caer en el autoritarismo.

Las interacciones torpes, poco auténticas, conflictivas, la desatención o ignorancia de las expresiones del niño/a, la escasa o nula sensibilidad y receptividad, la crítica, hostilidad, el rechazo y la irritabilidad excesiva promueven en los niños/as sentimientos de inquietud, temor y desconfianza. Dichos sentimientos conducen a vivir las situaciones nuevas con mucha inseguridad, a necesitar siempre del reconocimiento o aprobación ajenos para sentirse valioso/a, a estar expectantes conti-

nuamente de demostraciones afectivas, a no poder tolerar la frustración y la espera. Son sentimientos que horadan lenta pero progresivamente su autoestima, ganando intensidad al hacerlo.

El tránsito por esta experiencia implica entrar en la dinámica de pensar la enseñanza y las infancias, “poner el cuerpo”, sostener, exponer y exponerse ante otros, aprendiendo con el otro. Entendemos el voluntariado como una práctica social, históricamente determinada, multi-dimensional y situada, lo cual implica un viraje crucial de las certezas a la incertidumbre.

La construcción de lazos que pueda ofrecer el acompañamiento de las trayectorias de los/as niños/as debe apuntar a la aceptación de sus posibilidades y límites, también los de quienes acompañan, respetando la expresión de sus deseos personales y facilitando el tránsito por su vida. Todo ello es importante dado que probablemente se produzca el encuentro con niños/as frecuentemente excluidos socialmente, estigmatizados e incluso algunos de ellos medicalizados. Allí la mirada y posicionamiento de quienes se ofrezcan como referentes socio-afectivos, así como los profesionales y/o servicios que los escuchan, desempeñan un papel clave en los procesos de constitución subjetiva. Este encuentro se convierte en posibilitador de transformaciones y puede incidir en los procesos de estructuración psíquica en momentos tempranos de la vida, generando movimientos tendientes a lograr una disminución del sufrimiento y un incremento de las potencialidades propias de la infancia. Todo ello constituirá un desafío para repensar las prácticas y consolidar propuestas desde una perspectiva de derechos.

## Referencias Bibliográficas

BERTACCINI, A.; GRIMBLAT, S. & SANTI, A. (2015). *Prácticas de Salud y Educación: sus efectos en la construcción de infancias*. Laborde.

BETTELHEIM, B. (1989). *No hay padres perfectos*. Grijalbo.

BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía.

FRIGERIO, G. & DIKER, G. (comp.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades Educativas.

FRIGERIO, G.; KORINFELD, D. & RODRÍGUEZ, C. (coords.). (2018). *Saberes de los umbrales*. Noveduc.

- JANIN, B. (2013). *Intervenciones subjetivantes frente al sufrimiento psíquico*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2015). La constitución subjetiva en los tiempos actuales. *Revista Actualidad Psicológica*, XL (443), 2-6.
- (2016) El sufrimiento psíquico en los niños en los tiempos actuales – Intervenciones subjetivantes. En *Revista Actualidad Psicológica: Infancias y Sociedad*. Recuperado de <https://ifd12-nqn.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/04/El-sufrimiento-ps%C2%A1quico-en-los-ni%C2%A6os-en-los-tiempos-actuales-1.pdf>.
- MARTINIS, P. & REDONDO, P. (2015). *Inventar lo (im)posible*. La Crujía.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Universitaria.
- MATURANA, H. (1990). *Emociones en Política y Educación*. Dolmen.
- MINICELLI, M. (2008). Infancia, legalidad y juego. En: Minicelli, M. (Coord.). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas, el derecho a leer*. Novedades Educativas.
- MORENO, J. (2003). *Ser humano: la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Del Zorzal.
- MORIN, E. (1994). “La noción de sujeto”. En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*; D. Frid Schnitman (comp). Nueva Visión.
- MORRIS, C. & MAISTO, A. (2005). *Psicología*. Pearson Educación.
- NAJMANOVICH, D. (2018). *Clase 3 del Seminario virtual: “La complejidad contemporánea: ¿sociedad de control o ética del encuentro?”*. En: [www.denisenajmanovich.com.ar](http://www.denisenajmanovich.com.ar)
- ONU (1989). *Convención de los derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Buenos Aires: UNICEF.
- PEÑA FRADE, N. (1). El territorio y las ciencias sociales: una relación cambiante y segmentada. *Revista Graña- Cuaderno de Trabajo de los Profesores de la Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Autónoma de Colombia, (1), 65-80.
- SIERRA, S. (2008). Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico. En: Arias, Baquero, et al. *Infancias y Adolescencias. Teorías y Experiencias en el Borde*. NOVEDUC.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación.
- (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. [Conferencia]. Jornada de apertura ciclo electivo 2010. Ministerio de cultura y educación. Gobierno de la provincia de La Pampa.
- UNTOIGLICH, G. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Noveduc.
- WINNICOTT, D. (1957). *El niño y el mundo externo*. Horme - Paidós.
- (1967). *El concepto de individuo sano. El hogar como punto de partida*. Paidós.
- (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

A top-down view of children sitting at a yellow table, engaged in a learning activity. They are surrounded by various educational materials, including books, papers, and writing tools. A large green speech bubble is overlaid on the left side of the image, containing the text 'Perspectivas pedagógicas'.

# Perspectivas pedagógicas



# De utopías y realidades

Dra. Ps. Silvina Andrea Brunno

## Las deudas educativas

La transmisión o recreación cultural asignada a las escuelas, desde hace tiempo se encuentra cuestionada.

Evidentemente la educación dentro del sistema formal ha producido lentas pero significativas transformaciones respecto a las concepciones de alumno, de docente, de enseñanza y de aprendizaje, otorgándole como tarea del estado la respuesta a necesidades cada vez más apremiantes respecto a las infancias actuales.

Se dice muchas veces que la escuela transmite cultura, pero pocas veces se evidencia que la escuela produce cultura, una cultura muy particular, con códigos, categorías, lenguaje, sentimientos. Por ejemplo, los rituales de entrada y salida, las formas de saludo entre otros aspectos, no tendrían ningún sentido fuera ella.

La investigación de Tyack, Tobin y Cuban (2001) concibe a la “gramática de la escolaridad” como un conjunto de reglas —que han llegado a ser tácitas— sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran tanto el conocimiento que debe ser enseñado como las formas de acreditación de lo aprendido. Desde esta perspectiva la posibilidad de inscripción de un niño o niña en los territorios escolares requeriría de un aprendizaje singular de lo que la cultura escolar establece.

Según Merieau (2009), el niño aprende en la escuela el “oficio” de alumno al sujetarse a un molde rígido. Este autor se pregunta si este oficio de alumno artificialmente establecido impide desarrollar el gusto por el aprendizaje y en consecuencia aniquila el deseo de aprender. De acuerdo a esta postura, desde que la escuela se ideó como una herramienta de ingeniería social al servicio de la gran didáctica, asumió el riesgo de poner la adaptación a sus códigos formales por delante

del dominio de los conocimientos. De esta manera integrarse en una escuela supondría percibir y dominar lo que los sociólogos denominan currículum oculto.

Bourdieu y Passeron en 1971 publicaron un libro de mucha relevancia en la sociología de la educación, *La reproducción*, allí denuncian la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre sus alumnos y alumnas, al inculcarles una arbitrariedad cultural.

La cultura escolar ha creado sofisticados mecanismos que le dan identidad como institución social, pero ¿esto debe interpretarse sólo desde una mirada crítica?

De acuerdo a Pineau (2007) la escuela puede concebirse desde la multiplicidad de sentidos que la han sostenido, tensionados en su contradicción. Menciona que esta institución puede erigirse de múltiples y contradictorias formas: como un dispositivo de generación de ciudadanos o de proletarios, como conquista social o como aparato de inculpación ideológica de las clases dominantes, como un dispositivo de reproducción de desigualdades o como programa de alfabetización masiva, como expansión de derechos o entronización de la meritocracia, puede otorgársele la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental o la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos discordantes y contradictorios.

Es evidente que esta institución en su devenir ha generado interrogantes respecto a su función social, especialmente desde las perspectivas críticas que la relacionaron con particulares modos de ejercicio del poder, de disciplinamiento y de reproducción de desigualdades.

Sin embargo, de acuerdo a Rockwell (2009) la escuela no puede limitarse a ser concebida sólo como un medio de reproducción de diferencias. Han aparecido limitaciones de las teorías de la reproducción conjuntamente con la necesidad de repensar su relación con otros procesos como la transformación y la resistencia.

Para Caruso y Dussel (1998) la escuela debe replantearse la apertura y el reconocimiento de nuevas formas de aprender y revalorizar las formas específicamente escolares que permiten el análisis y la reflexión que otros medios no contemplan ya que la inercia de la cultura escolar contrasta con la vertiginosidad de los cambios que se desarrollan a nivel social.

En el contexto actual para Skliar (2008) resulta curiosa, por no decir trágica, la frecuente opinión que sugiere que la escuela ha perdido en estos tiempos su sentido más fundante y decisorio: el de educar a todos.

Para el autor si bien las escuelas han perdido cierto rumbo por las transformaciones vertiginosas y caóticas de estos tiempos, por la creciente precariedad de los objetos y del hábitat educativo, no menos cierto es que lo intentan todo para reconciliarse con los sentidos múltiples del acto de educar.

En la actualidad, la legitimidad de la escuela está en duda (Dubet, 2004), ya que ahora compete con otras agencias culturales como los medios de comunicación e internet quienes también transmiten bienes culturales. Compete en situaciones desventajosas ya que, por sus características duras, por su gramática estructurante, la escuela se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de fluidez y de incertidumbre.

El desafío para la transmisión cultural es el desafío de estructurar una idea de cultura común que pueda ser transmitida y compartida, que tome nota de las injusticias y privilegios del pasado y que al mismo tiempo que proponga algunas otras inclusiones que no vengan de la cultura del mercado o del individuo del autodiseño. Esta cultura común debería aliviar el peso del individualismo.

Atendiendo a los múltiples sentidos que la escuela asume, es indudable que la institución escolar es la encargada de sostener jornada a jornada **el derecho a la educación** como un derecho inalienable que debe ser preservado y resguardado. La propuesta del **PROFORTE** se enlaza a las instituciones educativas, con la perspectiva de acompañar y fortalecer las trayectorias escolares de niños y niñas que las transitan, ampliando en otros tiempos, espacios y agrupamientos su derecho a aprender.

## Diversos modos de trayectos educativos

### Pluralidad de escenarios para aprender

Es importante diferenciar los modos en que la educación se desarrolla, ampliando el campo educativo. De acuerdo a Sirvent (2006) se podría

concebir a la educación formal como altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada. Se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes se la denominaba “educación sistemática”. La educación no formal incluiría toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinados aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. La denominación “Educación No Formal” surge a fines de 1960 y plantea un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. A partir de ese momento comienza el uso de denominaciones tales como “informal” y “no formal” para dar cuenta del amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada (Trilla, 1996).

Según Colom Cañellas (2005), la diferencia más determinante que se reconoce entre educación “formal” y “no formal” es, sorprendentemente, el carácter jurídico y no pedagógico. En materia de didáctica debe reconocerse que así como la innovación no es exclusiva de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de esta. Algunas investigaciones comenzaron a identificar cuantitativa y cualitativamente cómo se reproducían la injusticia y la discriminación en el ámbito de la educación no formal más allá de la escuela.

A partir de una concepción integral de lo educativo, es de destacar la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la Educación No Formal e incluir la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva ya fue planteada históricamente a través del concepto de “educación permanente”.

Esta expresión nace en el seno de las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos y responde a una toma de conciencia de la necesidad de extender la educación a lo largo de toda la vida (Denis, 2006).

El desafío sigue siendo garantizar el derecho a la educación para todos durante toda la vida; más aún, garantizar la posibilidad de alcanzar aprendizajes en la acción y relación educativas. La Educación No Formal puede significar la construcción de escenarios diferentes y más acorde a las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa adecuada a la situación de los sujetos para

alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social.

### **Enfoque alfabetizador del PROFORTE**

El Programa invita a transitar diferentes aspectos de la escritura en el primer ciclo vinculándola con aspectos significativos para los niños y niñas que asisten. La intención es trabajar en conjunto dentro de una propuesta de taller gran diversidad de actividades que propicien el desarrollo de la lengua oral, de la lectura y de la escritura mediante:

- La exploración de funciones del texto escrito (no trabajar palabras aisladas y sin sentido).
- El reconocimiento de diversos formatos textuales (instrucciones para juegos, recetas, poesías, cuentos entre otros).
- La organización de una secuencia narrativa, identificando conectores y elementos cohesivos (trabajados en forma contextual, gradual y sistemática).
- La producción y revisión de los escritos, fomentando la utilización de los cuatro tipos de letras.
- El uso de borradores para planificar la escritura.
- El re trabajo del error para que pueda haber apropiación de las convenciones ortográficas.
- La comprensión lectora. Trabajo de diferentes propuestas de comprensión (múltiple opción, verdadero o falso, entre otros).
- Selección de material literario específico, trabajo con cuentos tradicionales y no tradicionales.

### **Leer y escribir: interacción de procesos**

Distintos expertos en la alfabetización han desarrollado con mayor detalle cada uno de los procesos que se consideran convergentes para alfabetizar, desde el PROFORTE coincidimos con las autoras Sara Melgar y Marta Zamero (2007) respecto a la necesidad de los siguientes procesos:

1. Desarrollo de la conciencia ortográfica: los niños y niñas que están aprendiendo a leer y escribir, deben acostumbrarse desde el comienzo a observar y analizar muchos textos escritos y experimentar la escri-

tura en múltiples y variados ejemplos para aprender a hacerlo. No basta con letras sueltas ni pocas palabras porque se trata de que comprendan que la comunicación escrita implica el manejo de una lengua completa, la lengua escrita, que permite producir distintos géneros discursivos escritos para lo cual se requiere conocer reglas y convenciones gráficas, desde los formatos de los textos hasta las representaciones gráficas para los fonemas, los signos diacríticos, las pausas, las entonaciones.

2. Desarrollo de la conciencia fonológica: los niños y niñas deberían desarrollar la capacidad de analizar componentes fónicos del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos distintivos) y de efectuar operaciones de correspondencia y diferencia entre los sonidos del habla y las grafías de la lengua escrita. La **conciencia fonológica** parece tener valor predictivo respecto de la lectura porque prepara a los niños para identificar las **unidades mínimas que componen las palabras en la lengua oral**, proceso que facilita el reconocimiento de las **letras en la lengua escrita**.

3. Memoria de trabajo y construcción de un léxico escrito: Durante el aprendizaje, en función del desarrollo de la conciencia fonológica, suele producirse un “bucle articulatorio” de repetición subvocal que transforma el material escrito en entrada fonológica y mejora su fijación en la memoria, porque el lector principiante decodifica, recuerda reglas de correspondencia y fija (es decir, más sencillamente, se dice a sí mismo oralmente, pronuncia las letras que va leyendo, recompone la palabra oralmente y luego interpreta el escrito).

4. Comprensión del sistema textual y de la sintaxis: A medida que leen y sobre todo si se les presentan textos desde el comienzo, los niños y niñas se familiarizan con los tipos de textos, los formatos, el orden secuencial de las oraciones escritas y las reglas de combinación entre los morfemas. El lector debe ser capaz de anticipar las formas de los textos y los encadenamientos posibles de palabras dentro de ellos y esto se logra con la frecuentación asidua de textos y con la enseñanza explícita de estrategias de comprensión desde el comienzo de la alfabetización.

5. Activación semántica: A partir de la experimentación permanente con la lectura, el comentario en y el intercambio de opiniones con

otros se desarrollan estrategias para la comprensión del significado de las palabras en el contexto de la frase y la constitución del sentido.

## El conocimiento Matemático en el PROFORTE

### Partir de situaciones problemáticas...

El conocimiento matemático, como ocurre con las producciones culturales en general, ha ido transformándose en diferentes momentos históricos en diálogo permanente con los problemas que tienen lugar en los distintos entornos sociales y culturales. Cuando alguien quiere estudiar una determinada situación o interactuar con ella, formula preguntas. Estas podrían referirse a las relaciones entre ciertas cantidades, como las distancias recorridas y los tiempos empleados en hacerlo, a las regularidades de una colección de formas o a la búsqueda de los números que cumplan una condición dada.

La posibilidad de proponer diferentes actividades que despierten el interés de los niños y niñas, especialmente **ligadas a los números** (Broitman, 1999) de una manera amigable y lúdica por ejemplo: Identificándolos en diversos portadores, reconociendo la información que aportan (banda numérica, cuadro de números, calendario, reloj, pantalla de televisor o celular, ticket de supermercado, cinta métrica, termómetro, números que identifican líneas de colectivo, casacas de jugadoras y jugadores, gráficos estadísticos, entre otros). Es posible también, propiciar el acercamiento a portadores numéricos para efectivizar **conteos** que permitan relacionar la designación oral con la representación escrita de los números.

Todas estas propuestas con la posibilidad de ir introduciendo las operaciones de la adición y la sustracción mediante cálculos mentales, juegos de casilleros o dramatizaciones de compras en un supermercado.

Los modos de acercamiento al campo matemático se desarrollarán desde perspectivas que inviten a las infancias a la exploración, el planteo de hipótesis y la construcción de un sistema de numeración como parte fundamental del mundo que habitamos.

Los aprendizajes relacionados con el espacio y la ubicación del propio cuerpo y/o de objetos también son saberes a desarrollar en el primer ciclo, y se desarrollarán planteando situaciones que pongan en tensión la necesidad de leer e interpretar croquis, planos o reconociendo la posición /ubicación que ocupa un objeto en el lugar, por ejemplo.

Las formas geométricas también se trabajarán a partir de su reconocimiento y descripción utilizando trabajos relacionados con manifestaciones artísticas y/o juegos de encastres, que posibiliten el desarrollo de representaciones psicosenoriales ligadas a las formas y sus características.

En todas las propuestas, el gran desafío será anudar las diferentes situaciones problemáticas a las diversas soluciones que se planteen como construcción colectiva.

La **metacognición**, proceso de reflexión hacia los modos de aprender, será parte de todo el recorrido a compartir, para comparar y decidir respecto a las diferentes opciones posibles.

### **Trayectorias educativas mucho más que trayectorias escolares...**

Hace algunas décadas se ha abierto el debate acerca del fin de la infancia (Postman, 1984, citado en Narodowski, 1994). Chicos y chicas con apariencias, gestos y actitudes adultas, que desafían cualquier autoridad, que acceden a la misma información por medio de imágenes y lecturas que los adultos, que trabajan junto a sus padres, que ponen en cuestión su propia condición y, en ese mismo movimiento la condición del adulto como tal, hacen vislumbrar una suerte de borramiento de las fronteras. Chicos y chicas que despliegan una violencia que irrumpe, muchas veces incontrolable, que escupen en clase mientras la profesora explica, que insultan, gritan, se pelean, que agreden y desafían a sus maestros; chicos que se tornan “ineducables”. De acuerdo a Zelmanovich (2003) leer en esas fronteras desdibujadas, es al menos riesgoso, por la cuota de abandono de responsabilidades a la que puede arrastrar. Resulta preferible, en todo caso, leer estos fenómenos como procesos de alteración de las fronteras entre niños y adultos. Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos.

Como ya se ha mencionado, los aprendizajes que se producen en la escuela no son los únicos válidos en la trayectoria educativa (Terigi, 2009), los aprendizajes que se producen en su contexto, en la vinculación con otros actores también son fundamentales. *Es una apuesta del PROFORTE acompañar a las infancias en el primer ciclo de la escuela primaria desde otros escenarios, otros modos de garantizar el innegociable derecho a aprender.*

## Referencias Bibliográficas

- BAQUERO, R (2000). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. En: Avendaño, F. y BOGGINO, N. (comps.). *Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual*. Homo Sapiens.
- BLEICHMAR, S. (2012). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977). *La Reproducción*. Taia.
- BROITMAN, C. (1999). *Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula*. Ediciones Novedades Educativas.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- DUSSEL, I. (2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. *Revista propuesta educativa*, 16 (28), [p.19-27].
- DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de la cultura económica.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza.
- FOUCAULT, M. (1988). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- GVIRTZ, S. (2007). *La educación ayer hoy y mañana*. Aique.
- LEVIN, E. (2013). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Nueva Visión.
- MERIEU, P. (2009). *Una llamada de atención*. Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2007). *Cuadernos para el aula*. Colección Cuadernos para el aula - [Educ.ar](http://Educ.ar)
- MORELLI, S. (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenidos*. Rosario. HomoSapiens.
- NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS. (2011). *NAP primer ciclo 2011*. ([www.educacion.gov.ar](http://www.educacion.gov.ar))
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

SAGÁSTEGUI, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, pp. 30-39.

TEDESCO, J. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Soler-Hachette.

TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. Nº 50 (2009), pp. 23-39

VIGOTSKY, L. (2016). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

VINCENT, G. (1994). *L' Education prisonniere de la forme scolaire*. Ed pul.

WINNICOTT, D. (2018). *Realidad y Juego*. Gedisa.

ZAMERO, M. (2022). *Alfabetización inicial y avanzada*. Uader.



**Abordaje  
territorial y  
educación  
no formal**

# **Territorialización de las prácticas**

**Ps. Sara Gomez Carmana**

**T.S. Estefanía Herrera**

**Prof. Nadina Muñoz**

El presente texto pretende abordar la llegada a los Centros de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares (CFTE) y algunas estadísticas en relación con el trabajo de estos cinco años. Se trabajan conceptos como: territorios, mapeo territorial, taller, encuadre, el rol del practicante en los espacios, en articulación práctica con lo postulado en los otros tres módulos que conforman la propuesta.

## **Territorios y mapeo territorial. La antesala para pensar una práctica situada en los CFTE.**

El PROFORTE extiende la universidad a los territorios, entendiendo que la universidad también tiene una territorialidad específica. La práctica que llevamos a cabo es una práctica situada que, como tal no puede ser pensada sin tener en cuenta los aspectos que hacen a la complejidad de la realidad en la que se intervendrá; y que seguramente ponga en jaque nuestra propia territorialidad en cada encuentro. Así, considerando los aspectos políticos, sociales, económicos, históricos, y entendiendo tanto los objetivos de nuestra tarea como nuestro rol allí, es que podemos situar la práctica en el territorio singular en el que trabajaremos, en ese tiempo y espacio específicos. Y con relación a la tarea del practicante, la condición situada lo coloca, como agente de la práctica, en un tiempo aquí y ahora que permite su implicación en la vivencia actual de la situación, sin deshacerse por ello, del aporte de su bagaje histórico de experiencia y saber.

Desde la geografía, como disciplina, se ha analizado la realidad en términos espaciales y, muchas veces, la noción de territorio ha quedado asociada a esa categoría espacial. Por su parte, desde la geografía crítica, intentan aportar elementos para comprender esa espacialidad en conjunto con los procesos sociales que allí emergen y suceden (Perdoni, 2001).

Les acercamos fragmentos del texto *¿Territorio o Comunidad? Notas para fortalecer la perspectiva espacial en la intervención social* de Arancibia, Orquera & Virasoro (2019), que va más allá de este planteo y resulta un material interesante para aproximarnos de manera contundente a lo que entendemos por territorio. Allí, las autoras destacan que el concepto de territorio es tan complejo como la realidad que se intenta definir; “se trata de configuraciones espaciales tanto naturales como socio-históricas”, señalando que esas configuraciones son el resultado de procesos de construcción, “como parte del proceso socioeconómico de producción y reproducción de sus condiciones materiales y simbólicas de vida” (Arancibia, Orquera & Virasoro, 2019:17). También advierten que hay disputa de usos y apropiaciones de sentidos, en donde se construyen ciertos discursos e identidades anclados en ese territorio.

Entonces, ubicándonos desde la complejidad de los procesos que confluyen en las territorialidades, no podemos pensar que el espacio que vamos a leer y sobre el cual intervenir es un contenedor pasivo de los procesos sociales, estamos hablando de complejidad a nivel de la empírea y desde la conceptualidad. Como las dimensiones se agotan a la hora de pensar tanto la realidad como la territorialidad, es que pensamos en el Paradigma de la Complejidad de Edgar Morín (1997), que junto a Rolando García (2006) nos permiten reflexionar sobre lo complejo desde su acepción latín “complexus” como aquello que se encuentra en tejido (Arancibia, Orquera & Virasoro, 2019). No hay una heterogeneidad, ni causas y efectos, sino una acción-retroacción, en donde hay una indistinción entre productor y producto, dialogicidad entre los procesos y los actores. “Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1997: 32).

Pensamos la extensión universitaria como la búsqueda del bienestar de las mayorías, entendiendo a la universidad como una institución abierta, flexible y diversa. Proponemos transgredir, tensionar y trascender

el conocimiento instituido desde la formación académica dentro de los muros de la universidad, posibilitando la construcción de conocimiento con los sujetos que habitan los territorios a los cuales llegaremos como institución. Experimentar el mundo en toda su complejidad, trascendiendo los saberes hegemónicos, impuestos y legitimados.

Por ello, retomamos el pensar la extensión universitaria como un aprendizaje en movimiento tal como lo plantean Huidobro, Elsegood, Garaño y Harguinteguy (2014). Es decir, una construcción dinámica y colectiva del conocimiento, donde tendremos en cuenta el conocimiento académico y el conocimiento que se construye en la práctica social; teniendo como principal herramienta el intercambio y la acción dialógica. Entendemos el hacer extensión universitaria como una práctica fundamental en la formación de profesionales éticos y comprometidos con la sociedad en la que desarrollarán sus tareas específicas.

Cada CFTE tiene su propia impronta y función, con los que iremos estableciendo un vínculo desde el lugar y encuadre que nos convoca como miembros de una Diplomatura perteneciente al Área de Extensión y Territorio de la UNR; buscando entretelar lazos entre la universidad, las escuelas públicas y los CFTE que generen un efecto de red; teniendo como objetivo principal, la promoción del derecho a aprender.

Para la conformación de estos territorios, llevamos a cabo un mapeo territorial, concepto que retomamos desde fragmentos de un trabajo sobre mapeo colectivo elaborado por el proyecto *“La aventura de aprender”* (2017) de los autores Lafuente y Horrillo. Proponemos pensar al mapeo como “un procedimiento o práctica por el cual se construye una narrativa o un relato colectivo que visibiliza otra manera de relacionarnos con el territorio. Queremos decir “relacionarnos” cuando hablamos de producir otras formas de conocimiento, otras formas de acceso al mismo y, en definitiva, desafiar relatos dominantes sobre nuestro entorno. Todo mapa es una representación ideológica y, a través de un mapeo, se construyen miradas críticas sobre lo que nos rodea” (Lafuente y Horrillo, pág. 4).

Hay miles de mapas y continuamente los llevamos encima. Cartografías digitales que consultamos de manera compulsiva para ubicarnos, buscar o incluso “visitar virtualmente” algún barrio o territorio. Estos mapas nos hablan del espacio físico por donde nos movemos, pero ¿por qué no nos hablan de sus gentes, sus espacios simbólicos, afectivos o

incluso otro tipo de narrativas? Si el territorio sin sus gentes e historias no se entiende, ¿cómo podemos incorporarlas a los mapas que consultamos? Mapear se encuentra vinculado con iniciativas, ideas y espacios de oportunidad, siguiendo el planteo de los autores. Incluyendo siempre la participación, el intercambio, la diversidad.

Además tenemos en cuenta que mapear ayuda, en grandes rasgos, a generar comunidad y contexto local, estableciendo conexiones globales, relacionando agentes e iniciativas, generando deseos y capacidades; aplicar innovación generando efectos transformadores positivos, fomentando el aprendizaje hacia el territorio; propiciar la transferencia y el intercambio de conocimiento y experiencias; comunicar y visibilizar iniciativas ciudadanas; utilizar la cartografía como recurso de obtención y presentación de la información, pero trasciende sus límites y fronteras hegemónicos; hacer visible otra manera de gestionar recursos ciudadanos y los valores asociados desde una perspectiva real y operativa, pero es más que un útil de visualización; hacer comprensible el tejido relacional que soporta el funcionamiento del territorio.

Así, el funcionamiento del mapeo está relacionado con generar una capa relacional, organizativa y/u operacional, para tejer relaciones entre prácticas ciudadanas informales y formales. Además, colabora en producir un punto de encuentro, intermediación y facilitación en torno a un tema, colaborando con la facilitación de la difusión ayudando a extraer y difundir el valor existente en la innovación social, la cultura abierta y la creatividad dentro de un ecosistema global.

En definitiva, se propone defender el mapeo como la elaboración crítica de mapas para generar herramientas de intercambio colectivo, la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde las instancias hegemónicas (Lafuente y Horrillo, pág. 7).

Así es que entendemos la noción de mapeo relevante para la práctica de extensión universitaria de la que formamos parte, considerando que se relaciona con el compromiso y la responsabilidad de trabajar en lugares relacionándonos con sus gentes, sus espacios, sus maneras, sus costumbres... Desde nuestra propuesta extensionista, sostenemos que si nos distanciamos de estas prácticas arraigadas en la realidad de los territorios, la universidad “corre el riesgo de devenir en una institución

inoperante (...) si subordina sus intereses a la eficiencia de un saber tecnocrático, o mantiene una disociación que la sostiene al margen de la práctica profesional en la vida civil” (Bleichmar, 2009, p. 21).

## El taller como metodología de intervención

La metodología que utilizamos en los CFTE es la de taller; conformando un espacio de encuentros. Podemos definir al taller como un espacio altamente formativo que apunta a la profundización de los contenidos escolares para que las niñas y niños puedan apropiarse de los conocimientos de una manera participativa y socializada. Los talleres en los que llevamos a cabo nuestra práctica cuentan con un encuadre específico (siguiendo a Bleger, 1979) con un conjunto de variables fijas, como día y lugar, que conforman un marco estable y ordenador y, a su vez, constituyen límites necesarios para que se establezca un ámbito apropiado para el desarrollo de las actividades que llevamos a cabo en los CFTE.

La importancia del encuadre toma cuerpo al momento de planificar y diseñar las actividades (secuencias didácticas) o habitar los espacios a los que asistimos; y nos ofrece lineamientos marco que nos guiarán a la hora de realizar intervenciones. El encuadre toma relevancia cuando pensamos en construir un espacio cuidado, tanto para las infancias como para las voluntarias y voluntarios que comparten ese tiempo juntos. Entonces, el encuadre se convierte en condición, puesto que es lo invariable y constituye una presencia insoslayable y significativa ya que su importancia nos permite ordenar e insertar legalidades específicas que configuran el espacio del taller.

Partimos de una concepción de los aprendizajes basados en la educación no formal, como una actividad educativa organizada y sistemática realizada por fuera del ámbito formal; pero a su vez, valoramos los aprendizajes adquiridos y ponderamos los saberes singulares, identitarios. De esta manera, acompañamos las trayectorias de la educación formal, con el fin de fortalecerla desde nuestros espacios de intervención.

Consideramos al aprendizaje como un proceso activo, donde cada participante podrá suscitar nuevos aprendizajes a través de la interacción con los otros y con las actividades propuestas en cada taller; en los cuales

pretendemos fomentar la curiosidad, la exploración, la experimentación, la discusión, el intercambio experiencias, compartir las distintas formas de resolver problemas, el intercambio de ideas y saberes, la búsqueda de información, planteo de hipótesis, etc. A su vez, nuestro rol como voluntarios y voluntarias a cargo de los talleres, nos permite generar espacios donde la grupalidad y el trabajo compartido sucedan a través de las propuestas, ofreciendo un escenario propicio para que el encuentro y el lazo con otros niños sea posible.

¿Por qué llevar a cabo actividades lúdicas en los talleres? Consideramos que a través de lo lúdico ofrecemos un espacio de encuentro para las infancias, invitando a jugar juntos. Utilizamos “lo lúdico” ya que es una actividad que es propia de las infancias y que, enlazada en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, propicia la motivación, la curiosidad y el deseo de aprender.

A su vez, hablamos de actividades lúdicas con direccionalidad pedagógica porque sostenemos la importancia de que las actividades planificadas sean una invitación convocante y atractiva, que seduzcan al niño a aprender, sin descuidar los contenidos escolares que pretendemos trabajar.

La experiencia infantil de jugar constituye al niño, abre posibilidades y arma encuentros con otros (Levin, 2021). Pensamos al taller como ese espacio que habilita a pensar, a compartir, a preguntar y a construir ficción con otros a partir de las actividades previamente planificadas; tomando en consideración sus inquietudes, curiosidades y motivaciones.

Consideramos que hay tres tiempos necesarios para llevar a cabo el taller:

- Organizar (planificación)
- Efectuar (intervención)
- Retrabajo (reflexión)

1. ORGANIZAR (o planificación): Para este primer momento necesitamos disponer del tiempo que nos demande la trayectoria para llegar a los CFTE, como así también el de permanencia en el mismo y el retorno a nuestras casas. Con esto hacemos referencia a lo indicado como tareas obligatorias que tienen a cargo los practicantes “planificación grupal de los talleres lúdicos” y “coordinación grupal de los talleres lúdicos implementados”.

Previo a la llegada a los CFTE y al encuentro con los niños y niñas es necesario planificar las actividades que queremos llevar adelante en el taller. Esto implica disponer de tiempo para el encuentro con nuestros pares voluntarios y voluntarias, ya sea de manera virtual o presencial. Si bien es importante ser flexibles y jugar con la improvisación, siempre es necesario tener alguna actividad planificada con el fin de evitar ansiedades y posibles frustraciones. Incluso, al conocernos con las y los compañeros con quienes vamos a coordinar los talleres podemos asignarnos roles y comentarnos cuál es la manera más cómoda de participar.

2. EFECTUAR (o intervención propiamente dicha): Con ello hacemos referencia a lo indicado como tareas obligatorias que tienen a cargo los voluntarios y voluntarias: la “asistencia semanal a los CFTE”.

Momento en el que llegamos a los CFTE y se desarrollan los encuentros con los niños y niñas. Tiempo de ejecución de las propuestas previamente planificadas. En este momento identificaremos si las actividades están bien organizadas en cuánto al tiempo y nivel de educación de cada niña y niño. También evaluamos la capacidad de convocatoria que provocan aquellas actividades que pensamos. Incluso, podemos hacer énfasis en aquello que las niñas y niños nos mencionan que les resulta interesante en su cotidianidad, qué les gusta hacer, a qué les gusta jugar, etc. y, luego utilizar esa información como recurso para pensar en los próximos encuentros. A esto nos referimos cuando indicamos que en la modalidad de taller el conocimiento se construye a partir de lo que cada participante trae.

3. RE TRABAJAR (o reflexión socializada sobre la práctica): Con esto hacemos referencia a lo indicado como tareas obligatorias que tienen a cargo los voluntarios y voluntarias “asistencia a los espacios de reflexión sobre la práctica” y “registro fotográfico y escrito de la experiencia”.

Momento de reflexión sobre lo acontecido. Necesitamos contar con tiempo para poder asistir a los espacios de retrabajo guiados por el Equipo de Coordinación del PROFORTE. Porque entendemos que en la apuesta a los abordajes territoriales y a la articulación allí posibles, los emergentes que aparecen deben ser conversados, trabajados, supervisados, y ser objetos de reflexión, eso también forma parte de la intervención. Poder comentar las actividades que planificamos, lo que observamos en los niños y niñas

y su nivel de aprendizaje, encontrando la mejor manera de adecuar las actividades a las necesidades de cada niño y niña.

En este espacio también conversamos sobre cómo nos sentimos llevando a cabo la tarea, nuestro rol como voluntarios/voluntarias y coordinadores/as frente a los talleres, y si esta responsabilidad nos genera disfrute o ansiedad. Se destaca la importancia de ir registrando y atendiendo taller a taller, a los interrogantes que a cada practicante le despierta la práctica.

Asimismo, es necesario realizar un registro escrito de la experiencia. La idea es narrar lo acontecido luego de cada taller, pudiendo contar fenomenológicamente qué actividades se desarrollaron, de qué manera se realizaron y si se pueden destacar potencialidades y dificultades. No es necesario que sea un registro extenso, puede mezclarse lo narrativo con las opiniones y análisis personales que convoquen en cuanto a lo realizado y a poder pensarnos en lo escrito luego de cada taller. Esto se convertirá en un insumo fundamental para recopilar todas las actividades que generan los y las practicantes en cada CFTE.

Entendemos al compromiso y la responsabilidad como motores fundamentales de nuestra tarea.

## **Estadísticas que nos motorizan a seguir interviniendo**

Trabajamos con las infancias de la ciudad de Rosario desde el año 2018, con la convicción de que los talleres de educación no formal con propuestas lúdicas de contenidos pedagógicos, son un espacio propiciatorio para fortalecer sus trayectorias escolares, muchas veces intermitentes, muchas otras fragmentadas.

En estos cinco años realizamos articulaciones con nueve instituciones que nos brindaron un espacio para los talleres: El Cultural, País Joven, Siembra y Cosecha, El Peregrino, Las Flores, Escuela Pizzurno, Taller de la Libertad, Biblioteca Popular Franzini Herrera, Centro de Convivencia Barrial Distrito Oeste; todos ellos espacios que tienen sus particularidades y diferencias entre sí, pero unidos por la promoción del derecho a la educación.

Mantenemos lazos y hacemos red con 22 escuelas cercanas a cada CFTE de diferentes zonas de la ciudad de Rosario, con quienes logramos construir y afianzar el vínculo, ya que confían en nuestro trabajo para derivarnos a sus estudiantes.

Por el PROFORTE y los CFTE han transitado 180 niños y niñas del primer ciclo de educación primaria, compartiendo horas semanales de juegos y aprendizajes; y alrededor de 80 voluntarios y voluntarias, previamente formados por nuestro equipo para extendernos en territorio promoviendo el derecho a aprender.

## Referencias bibliográficas

- ARANCIBIA, I., ORQUERA, R. & VIRASORO, S. (2019). ¿Territorio o Comunidad? Notas para fortalecer la perspectiva espacial en la intervención social. *Ts. Territorios - Revista de Trabajo Social*, N° 3, pp. 11-33.
- BLEICHMAR, S. (2009). Un modo de pensar nuestro tiempo. En: *La subjetividad en riesgo*, pp. 19-22, 2da reimpresión. Editorial Topía.
- BLEGER, J. (1979). Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico. En: *Simbiosis y ambigüedad*. Cap VII. Paidós.
- ANDER-EGG, E. (1996). *¿Cómo planificar un Proyecto?* Ed. Magisterio y Río de La Plata.
- ÁVILA HUIDOBRO, R., ELSEGOOD, R., GARAÑO, I. & HARGUINTEGUY, F. (2014). La extensión universitaria como propuesta de aprendizaje en movimiento. En: *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, Cap. 3. pp. 53-62, 1a ed. Undav Ediciones.
- LAFUENTE, A. Y HERRILLO, P. (2017). *La aventura de aprender*. Recuperado de <http://la-aventuradeaprender.intef.es/guias/como-hacer-un-mapeo-colectivo>
- LEVIN, E. [Lic Esteban Levin] (2021). *Experiencia infantil restringida* [video]. Seminario abierto dictado por YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XZ8OcFaDOKk>
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- PERDONI, S. (2001). Construcción social vs. apropiación privada. En busca de una epistemología del espacio público. *Revista Margen, Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 22. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/numero22.html>
- VERGARA, N. (2010). Saberes y entornos: Notas para una episte. *Revista Alpha* N.º 31.

# Relatos de experiencias en primera persona



# Relatos de Experiencias

## Descubriendo Nuevas Perspectivas a través del Voluntariado: Mi Experiencia en el Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares.

**Extensionista: Nazarena Clerc Santos**

**Lugar: “El Cultural” (2018-2019)**

Sumergirme en el mundo del voluntariado fue una experiencia que marcó mi vida educativa, profesional y personal. Durante los años 2018 y 2019, mientras cursaba la carrera de Psicología, tuve la oportunidad de formar parte del Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares siendo voluntaria en el centro “El Cultural”. Este viaje no solo enriqueció mi formación, sino que también me conectó con realidades que habían sido desconocidas para mí hasta ese momento.

El programa se convirtió en un espacio de aprendizaje mutuo. Mi labor se centró en acompañar a niños y niñas en su proceso educativo, brindándoles un apoyo que iba más allá del ámbito académico. Encontré en “El Cultural” un refugio donde las diferentes realidades sociales, familiares y culturales convergían. Cada día era un recordatorio de la diversidad que enriquece nuestra sociedad y la importancia de comprenderla.

Una de las lecciones más valiosas que extraje de esta experiencia fue la versatilidad de los métodos de enseñanza. A medida que trabajaba con los niños, me di cuenta de la necesidad de encontrar un equilibrio entre la enseñanza personalizada y los estándares académicos. Debía asegurarme de que avanzaran en su educación formal sin dejar de lado sus dificultades y talentos individuales. Esto se convirtió en un desafío constante, pero también en una oportunidad para crecer como educadora y como ser humano.

El trabajo en equipo y la interdisciplinariedad se convirtieron en pilares fundamentales de mi carrera profesional. La comunicación fluida con mis compañeras y coordinadoras permitió que todas aportáramos desde nuestras perspectivas únicas para el bienestar de los niños. Esta colaboración me enseñó que las soluciones más efectivas a menudo surgen cuando nos unimos y combinamos nuestras fortalezas.

Más allá de las habilidades técnicas y pedagógicas que adquirí, el programa dejó una marca profunda en mi corazón y en mi visión de futuro. Despertó en mí la pasión por la educación con un propósito más allá de lo académico. Aprendí que un cambio positivo puede ser generado desde el nivel individual, que una acción que parece pequeña puede tener un impacto duradero en la vida de alguien.

En retrospectiva, mi tiempo como voluntaria en el Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares en “El Cultural” fue un capítulo esencial en mi desarrollo personal y profesional. Cada risa compartida, cada pequeño logro alcanzado por los niños, y cada desafío superado se convirtieron en piezas fundamentales de mi crecimiento. Me siento agradecida por haber tenido la oportunidad de experimentar este viaje transformador que, sin lugar a dudas, seguirá influyendo en mi camino en los años venideros.

-----

**Extensionista: Lucía Cavallieri**

**Lugar: “El Peregrino” (2022-2023)**

Comencé mi recorrido en el “Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares” en abril de 2022, interesada por la propuesta académica que ofrecía el aquel entonces voluntariado. Asistí a las capacitaciones y me incorporé al espacio de “El Peregrino”, que actualmente funciona en el Centro de Convivencia Barrial del distrito oeste. Desde el primer día disfruté de la experiencia de encontrarme con los niños y niñas que asistían regularmente al espacio, de conocerlos en su individualidad, de construir un lazo con cada uno de ellos, de las reuniones de planifica-

ción de actividades con mis compañeras de equipo y de notar, semana a semana, los pequeños progresos que los chicos y chicas realizaban a través de las diferentes propuestas lúdicas.

Considero que un programa de estas características es fundamental hoy en día, teniendo en cuenta la situación por la que está atravesando el sistema educativo y la sociedad argentina en general, la cual dificulta y complejiza la permanencia en las escuelas. Las demandas de las madres y padres dan cuenta de la necesidad de estos espacios de sostén, de fortalecimiento del vínculo de los niños con los aprendizajes formales, a través de una herramienta que está al alcance de sus manos, el juego.

Mi recorrido por el programa, que continúa hasta el momento de escritura de este documento, me ha aportado experiencias y aprendizajes invaluable para mi formación como psicóloga, que ningún libro o texto puede suplir. Me ha permitido entrar en contacto directo con realidades de vida muy diferentes a la mía, y comprobar que para aprender es necesario contar con una serie de requisitos que van más allá de disponer de los útiles escolares. Se necesita sostén familiar y social, acompañamiento diario, motivación, compromiso y, sobre todo, una calidad de vida digna en cuanto a alimentación, vestimenta, vivienda, etc. que posibilite a los niños poner todo su deseo e interés en aprender, lo cual en ocasiones se ve dificultado por situaciones externas a lo escolar que los influyen diariamente en su paso por la escuela, pero sobre las que ellos, como niños, no pueden influir.

El “Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares” es una propuesta académica que, a mi entender, difiere de otras en el sentido de que no sólo permite a quienes participan de él como voluntarios ampliar su experiencia académica y profesional sino que, al ser una propuesta anclada en el territorio, en contacto directo con niños y niñas derivados por escuelas que detectan dificultades en sus trayectorias escolares, resulta beneficiosa y gratificante para ambas partes, para niños y adultos que construyen en conjunto el recorrido y la presencia en los espacios de encuentro que representan los diferentes centros.

**Extensionista: Estefanía Herrera**

**Lugar: “El Cultural” (2019-2023)**

Mi acercamiento al PROFORTE data de mi interés por tener una proximidad al campo de las Infancias sumado a que se situaba en el campo de la Educación, otro espacio de intervención en el que deseaba interiorizarme. En 2018 había terminado mis prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social y consideraba necesario continuar mi formación académica y profesional cuando se me presentó esta propuesta de extensión universitaria.

Llegar a El Cultural en 2019, fue una experiencia significativa en mi formación y cotidianeidad. Me incorporé a El Cultural junto a una compañera que ya venía realizando la experiencia y donde nos esperaban alrededor de 15 niñas y niños. Respecto a lo que surge en la dinámica del taller... Escuchar me parece una acción fundamental. Escuchar a cada niña y niño en sus intereses y deseos, para que el espacio se transforme en un lugar de confianza donde prime el aprendizaje. Desde la golosina de moda, o el ídolo de turno, los juegos de los recreos en la escuela, o de las fechas conmemorativas que se acercaban, allí surgieron un mundo de posibilidades para trabajar con las infancias, primero desde el intercambio oral, la charla, el diálogo, para conocernos y lograr trabajar la dificultad. Generar recursos lúdicos como un dominó de letras o tapitas de gaseosa que contengan sílabas fueron de las primeras creaciones que realizamos para acompañar la lecto escritura de cada niña y niño que asistía al taller.

El recorrido hasta llegar al barrio fue un varieté de paisajes, recorrido extenso y de abundantes movimientos. Los contrastes donde parecía haber mucho (cruzando por uno de los barrios más exclusivos de la ciudad denominado “Fisherton”) y donde al llegar se evidenciaba que hay poco, en términos económicos, culturales y sociales, para terminar sabiendo que al barrio lo denominaban “el Fisherton pobre”. Lectura observable de lo que podría decirse ausencia del Estado, o presencia intermitente.

Ante el escenario descrito, el PROFORTE se convirtió en mi espacio de militancia por la educación pública, anclada en territorio y encontrándome con las situaciones más diversas y únicas en variados sentidos. En un espa-

cio como lo es una organización de la sociedad civil que abre las puertas porque conoce lo que sucede alrededor, y allí, nuevamente, debemos ir a escuchar... escucha activa e interesada por lo que nos dicen los otros, porque ese intercambio que nutre es posibilitador de transformación, de cambios para infancias con más derechos y mejores condiciones de vida.

-----

**Extensionista: Eunice Granollers**

**Lugar: Escuela “Pablo Pizzurno n° 773” (2022-2023)**

En Riobamba y Felipe Moré está ubicada la escuela “Pablo Pizzurno 773” a la que asisto todos los viernes por la tarde y dónde los chicxs nos esperan. En el año 2022 empezamos siendo solo dos, con muchos desafíos y cosas por aprender, fue un año hermoso. Hoy, 2023, somos cuatro y seguimos aprendiendo y construyendo.

Hemos construido un espacio de encuentro entre niñxs y adultas dónde los juegos son nuestro mayor aliado a la hora de enseñar. Aposté por crear un ambiente dónde predomine la escucha y la calidez. Creo que el tiempo es sabio y dónde hay paciencia, atención y cariño los conocimientos surgen.

Vivimos en un mundo hecho de ruido, de tiempos muy apresurados y a veces poco nutridos, pero cuando en esa aula las infancias se refugian entre cartulinas de colores, afiches, fibrones, música y juegos nuestro mundo se torna más alegre, más cuidado, más creativo y más colectivo.

Nuestro espacio se construye por y desde los niñxs, por eso sostengo que lo vincular y emocional es fundamental a la hora de educar. En las actividades que llevamos, fusionamos sus intereses para crear un puente emocional entre los chicxs y nosotras, dónde pudieran transitar el proceso de alfabetización sintiéndose acompañados. Construimos desde cuentos con piratas e islas del tesoro hasta monstruos que comían vocales.

El paso por el PROFORTE fue un aprendizaje constante, dónde con cada propuesta se buscaba mejorar el espacio y mejorar nuestra forma de abordar las diferentes problemáticas que iban surgiendo. Me dio la oportunidad de observar el proceso de cada niñx que asistía al taller, de emocionarme con ellos cuando lograban algo que al principio no salía, de

estar presente cuando necesitaban algo y me dio la oportunidad de darles la certeza de que cada viernes nos íbamos a volver a encontrar. Creo que esto es un compromiso entre pares y que lo tenemos que llevar a cabo desde una colectividad. La forma en la que decidimos afrontar el educar a un otro también es un compromiso moral, es una tarea hermosa pero uno tiene que ser consciente y trabajar en conjunto para transformar y luchar contra las condiciones que impiden la educación de todxs.

Creo que para hacer hay que saber estar y acompañar a las infancias en este trayecto. Siempre desde una colectividad y estando organizados. Y que podamos lograr que un otro sepa lo que al principio sólo sabía uno. La idea de una sociedad individualista no es pretexto para no construir un mundo que sea justo para todxs.

De esta experiencia me llevo cada “seño” que dijeron los chicxs en el corazón, cada victoria y avance de ellxs, sus sonrisas y sus abrazos. Me enseñaron un millón de cosas, desde juegos nuevos hasta experiencias de ellos que quisieron compartir. Me llevo todos los inventos y creaciones de Santino, los juegos nuevos que inventó Benjamín, los dibujos de Amanda, la dulzura de Ainara, los chistes de Thiago, los relatos de Benjamin y la emoción de Dainara. El espacio del taller se volvió un lugar hermoso decorado por cada rasgo de los chicxs, que voy a atesorar y guardar. Gracias.

---

### **Extensionista: Rocío de los Milagros Saita**

#### **Lugar: Siembra y Cosecha primeramente y Centro de Convivencia Barrial zona Oeste (2022-2023)**

Cuando arranque el voluntariado tenía muchas dudas, me preguntaba como una carrera como la mía, que es la abogacía me iba a ayudar a llegar a los niños y niñas o cómo iba a poder enseñarles lengua y matemática cuando lo mío eran las leyes. A medida que fui conociendo el territorio, que pude adentrarme en cada una de las realidades que se escondían bajo las caritas de los niños, entendí que tenía que esforzarme para que las actividades que tenían en mente, resulten no sólo divertidas, sino que también les pudieran servir como herramientas para reforzar lo que les daban en la escuela. No

fue sencillo ya que hubo un tiempo que me tocó ir sola al territorio pero eso no me detuvo y tampoco sentí que estaba sola, ya que me afiance y resguarde en cada uno de los coordinadores donde les compartía la actividad que tenía en mente y muchas veces entre idea e idea, surgía una nueva. Hubo veces que me frustré porque a los niños no les gustaba una actividad o porque sentía que se aburrían con facilidad, pero allí estaban los coordinadores para apuntalar ese sentimiento extraño que tenía y eso hizo que elija volver nuevamente este año a ser parte de este programa. El programa me regaló junto con cada uno de los niños el sentimiento de pertenencia, y la esperanza de que aunque sabemos que las realidades y las situaciones en las que nos encontramos no se pueden cambiar, si es posible hacerlas un poquito mejor.

El Programa permitió profundizar mi conocimiento en relación a los derechos expresados en nuestra Constitución Nacional e involucrarme comprometidamente en su desarrollo, es decir, muchas veces nosotros vemos en la facultad mucha normativa, como por ej. La Convención sobre los derechos del niño, o las leyes de protección integral de niños niñas y adolescentes, pero son pocas las veces que estamos en contacto con niños/as, o que tenemos y tomamos conocimiento de sus realidades. Lo lindo fue y es esto, que el programa pudo atravesar cualquier normativa, que me ayudó a entender que los derechos reconocidos si se pueden hacer cumplir y garantizar, pero que está en cada uno de nosotros ser parte de ese cambio que queremos, está en nosotros en luchar por que cada niño/a tenga una infancia cuidada, que su derecho a la educación esté garantizado, está en nosotros acompañarlos para que esto suceda. Pude entender gracias al programa que donde existe una necesidad o una carencia, hay un derecho que debe ser cumplido y respetado y que no hay nada mejor que involucrarse para poder revertir un poco esas realidades.

-----

**Extensionista: Bruno Pozzetti**

**Lugar: Escuela “Pablo Pizzurno” n° 773. (2020-2021)**

Mi nombre es Bruno Pozzetti, soy oriundo de Cañada de Gómez y actualmente radico en la ciudad de Rosario donde llevó a cabo mis estudios universitarios en Ciencias de la Educación.

Fui parte del PROFORTE durante el año 2022, dicho programa lo conocí por una amiga que forma parte desde el 2020 y me comentó sobre el mismo. Es así que en el 2022, junto a Emilia Palanca comenzamos a ir los miércoles al principio y luego los viernes a la mañana a la escuela provincial n° 773 “Pablo. A. Pizzurno”.

A pesar de mis pocos pasos por esta experiencia, me llevo muchos recuerdos, preguntas, emociones y aprendizajes. El PROFORTE, es un lugar muy importante para quienes se quieren dedicar a la docencia ya que te permite poner en juegos tus saberes teóricos, aprender a transformar las clases y actividades según los intereses y emociones con las que asista ese día el grupo, sin perder en vista el tema que habíamos llevado para trabajar. Por otro lado, te enfrentas a coordinar un grupo diverso y a pensar cómo poder ayudar a cada uno.

-----

**Extensionista: Daniela Garayo**

**Lugar: “El Peregrino” (2021-2023)**

Soy Daniela Garayo, desde el 2021 que comencé en el programa también soy la “Seño Dani”. Empecé en la pandemia, cuando no podíamos saludarnos con abrazos ni ver las caras de los chicos/as, solo los conocíamos por sus ojos y risas. Mi lugar fue el Peregrino, a la par pasé por El Cultural y ahora estoy en el Centro de Convivencia Barrial Distrito Oeste.

Siempre pensé que el programa “me encontró”, porque nunca antes había tenido interés ni intenciones de trabajar con niños ni alfabetización, sin embargo, cuando vi la publicación no dudé en inscribirme, sin saber en qué me estaba metiendo. Simplemente fui y ahora no me quiero ir.

En estos años aprendí a inventar juegos con letras y números de mil formas, a contar de atrás para adelante, a separar en sílabas y a vocalizar cada letra, a crear juguetes, a hacer obras de arte y escribir cuentos, a escuchar aventuras, a planificar un plan A, un plan B, un plan mil, porque la experiencia con niños y niñas me enseñó que siempre algo puede surgir, que a veces vas preparada para algo y ellos te dan vuelta todo, creamos de cero, creamos juntos.

Cada miércoles es una aventura, el vínculo con los niños y niñas es único, ellos te eligen, te acompañan, y juntos vamos creciendo y aprendiendo, porque más allá que nosotras sabemos leer y escribir, ellos te enseñan cómo hacerlo, cómo les sirve, que les interesa, te llenan de ideas para cada proyecto.

En mi camino como estudiante de Psicología no había tenido experiencia de trabajar con niños y niñas, ni hacer territorio, con la carrera casi terminada buscaba aprender y descubrir para qué “servía” en la práctica y este espacio me permitió sacar esa faceta, me descubrí haciendo algo que no sabía que era para mí, una vocación que me abrió puertas a otros espacios y trabajos que no hubiera alcanzado si no me hubiera enriquecido de esta experiencia.

Esta experiencia más que dejarme algo, construyó algo en mí, me hace crecer y creer.

Cada miércoles me da algo nuevo, me enseña algo, me llena de energía e imaginación para el próximo taller, salimos con mis compañeras planeando nuevas cosas, proyectando más, creyendo en más.

Estoy agradecida del día que llegue, que me eligieron, de cada vez que un niño y niña me agarra la mano para que lo ayude a escribir, que me presta su atención para cada actividad y me pide que lo acompañe en esta tarea de aprender jugando.

Por eso el PROFORTE, para mí, no considero, no considero que sea un paso, es un camino.

-----

**Extensionista: Gisela Carolina Nuñez**

**Lugar: Asociación Civil “País Joven” (2019)**

En 2019, por medio del “Programa Universitario de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares” concurrí a la Organización no gubernamental (ONG) País Joven–Asociación para la Participación e Integración Social del Joven.

Se trató de un trabajo de acompañamiento de niñas y niños del primer ciclo del nivel primario de la Escuela Anastasio Escudero. La dinámica de los encuentros la pensábamos en relación a actividades lúdicas. La idea era propiciar un espacio de confianza y diversión. Poder hacer una

invitación que tuviese la capacidad de generar interés y curiosidad en el proceso que conlleva el aprehender la lectoescritura. Integrando dimensiones de creatividad y de placer. A partir de un ordenamiento y una fundamentación que íbamos reflexionando y acordando entre compañeras y compañeros con quienes coincidimos en esta práctica.

La experiencia de transitar por este espacio de Promoción y Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares representó para mi persona una potencia que continúa teniendo valiosos efectos respecto a mi formación profesional. Conlleva la posibilidad de recuperar saberes y de abrir el diálogo en su transmisión. El despliegue de compartir un espacio en común.

Mi paso por el Programa tuvo que ver con enfrentar de manera comunitaria los desafíos de esta época. Gracias a las supervisiones, las conversaciones con las compañeras y compañeros, en la actividad del voluntariado fuimos interviniendo para facilitar la alfabetización. En cuanto problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales como también así lo que representa la captura de la pantalla que la virtualidad nos trae; contamos con la capacidad de gestionar las alternancias que dichas circunstancias presentan. De esta manera, trabajamos desde la perspectiva integral del Derecho a la Educación (como la base desde la cual nos pensábamos), para así poder responsablemente intervenir.

La posibilidad de haber participado en esta propuesta que reivindica y defiende la Educación Pública me brindó poder crear un estilo. Representa para mí una puesta en juego del valor que tiene el trabajo de manera integral, participativa y exploratoria. En defensa del Derecho a la Alfabetización que tiene toda persona como marca de una auténtica transmisión. Abonar el pensamiento crítico reflexivo en torno al qué, cómo, para qué del proceso de todo aprendizaje. Y así, dar respuestas al compromiso de dicha responsabilidad.

De esta manera, ampliar el sentido de lo que representa las dimensiones de la alfabetización en las escuelas públicas de acuerdo a lo social, a la inclusión, lo cultural, las subjetividades, la historia, etc. Saber respecto a la importancia del aprendizaje de lo convencional en nuestra cultura. Como también así, seguir potenciando la disponibilidad afectiva, la escucha sensitiva y la actitud contenedora. Propiciando el tiempo y el espacio para ello.

## ¿Ustedes también son seños? ¿Qué vienen a hacer acá?

**Extensionista: Anahí Taljame**

**Lugar: Escuela “Pablo Pizzurno” N°773. (2022-2023)**

La primera vez que entré a la Escuela Pizzurno me encontré con una cotidianidad muy diferente a la mía. Me abrumó el barullo del recreo, los gritos de alegría de los niños que correteaban, jugaban, nos tomaban de los brazos para no caerse. La escuela estaba llena de colores, las paredes cubiertas de murales y afiches que mostraban el abecedario, los planetas, los pañuelos de las madres recortados y pegados. Hacía mucho que no veía tanta sonrisa junta.

Esa primera vez fue en mayo de 2022. Yo había empezado a cursar, hacía más o menos un mes, mi primer año de clases universitarias presenciales. La pandemia me había dejado psíquicamente muy golpeada, todavía me costaba estar en espacios con mucha gente. Recuerdo que el primer día de clases, en la facultad, casi tuve un ataque de pánico. Yo nunca fui una persona retraída. Me pasé toda la escuela secundaria en asambleas estudiantiles, espacios de militancia y marchas multitudinarias. Algo de mi decisión en empezar la experiencia del PROFORTE tuvo que ver con reencontrarme con esa parte de mí que me costaba volver a ubicar.

Desde chiquita siempre me inculcaron el apostar por una respuesta colectiva -y, por lo tanto, política- para transformar la realidad. Estaba convencida de que eso venía a hacer a esa escuela y para eso iba a estar. Todavía lo estoy. Pero ahora, casi un año y medio después, me doy cuenta de que además uno tiene que apostar a lo colectivo, fundamentalmente, para poder mantenerse en contacto con la vida. Si uno la está pasando mal, ¿qué se puede hacer, más que apelar al de al lado? En la facu, lo primero que lees en las fichas de cátedra es que uno no es uno sin el otro. El otro nos desea, nos reconoce, nos delimita y nos da forma. Nos da sentido. Eso iba a buscarlo yo, en esas infancias, en mis compañeras y en ese espacio que íbamos a crear. Necesitaba hacer con otros para construir algún sentido que me oriente.

Esa tarde nos encontramos con casi diez niños de distintas edades y con -muy- distintos niveles de energía. Muchos de ellos no paraban de correr, en semi-circunferencia, por todo el salón. Otros, en cambio, se nos pegaban en silencio buscando nuestras manos, tímidos. Habíamos preparado, como actividad, una búsqueda del tesoro. Un par se decepcionaron cuando vieron que los tesoros eran las vocales (“¿dónde están los dólares, seño?”), pero de todos modos hacía mucho que no veía tanta sonrisa junta, y yo no podía parar de reírme.

Lo primero que aprendí en el taller fue que la alegría de los chicos es increíblemente contagiosa, y también que cuando se arma tanto griterío que no se siente tu voz, agacharse en el piso con tus compañeras y susurrarse las consignas es una buena técnica para que todos se te vengan encima pero se calmen un ratito, para escuchar -tips de Nadina de coordinación, que fue maravilloso ver trabajar, como es maravilloso ver a alguien haciendo lo que ama-.

Lo segundo que aprendí en el taller fue la importancia y el peso de la palabra. Alfabetizar tiene mucho que ver con eso, ayudar al otro a apropiarse más de las palabras, de todas las palabras posibles. A través de ellas el otro nos reconoce, nos delimita y nos da forma. A través de ellas empezamos a reconocer al otro, delimitarlo y darle forma. Y también, a través de esas palabras que nos da el otro, nos definimos, nos delimitamos y nos formamos.

Los niños que asisten a los talleres, la mayoría de las veces, vienen con un montón de supuestos sobre sí mismos. Mucho del trabajo que hacemos al evaluar cómo armar las propuestas didácticas pasa por darnos cuenta de qué saberes efectivamente los niños aún no han adquirido y qué saberes ellos creen que no tienen.

“Yo no sé leer ni escribir, seño” me dijo una nena ese primer día, después de, a pesar de sus palabras, haberme leído lo que estaba escrito en el pizarrón. “Estoy en cuarto, pero todavía no sé leer ni escribir”. “No sé nada”. Hace unas semanas, con esa misma nena escribimos un cuento sobre princesas, y brujas que se comen a las princesas perdidas en los bosques. Es la que más escribe en el pizarrón, y dice que quiere ser maestra (o si no, estudiar tanatología, palabra que aprendió hace poco -y yo también-). En los recreos, les da “apoyo escolar” a los niños de tercer grado, “les enseño a juntar las letras, seño”. Esto lo hacía mucho antes de que nosotras llegáramos.

Lo cierto es que una sonrisa amable, un “no pasa nada” como respuesta al error, el “vos puedes”, “seguí así” de los sellitos de las maestras, sirvieron de puente para lograr la escritura de una oración, el reconocimiento de una letra, una respuesta en voz alta. Con un “¡qué hermoso lo que hiciste acá!” pasamos de “no sé dibujar, me va a salir mal” a sobres llenos de historietas, dibujos de monstruos y personajes inventados que se llevaron todos a fin de año. Nunca antes había sido tan consciente de cómo transforma eso que se dice (o no se dice).

La tercera cosa que aprendí en el taller es que educar se trata de transmitir. De crear espacios que habiliten a la relación. Espacios seguros para dar lugar a lo afectivo y lo vincular, para posibilitar la creación de nuevos sentidos en uno mismo y en otros. Así yo pude armar ese sentido que tanto estaba buscando al empezar el curso de formación. Pero, sobre todo, pude construir la certeza de que educar no es posible sin la dimensión de lo público. En un contexto sociopolítico que produce discursos que descansan en la violencia de encerrarse en la propia individualidad, es necesario y urgente, como profesionales y futuros profesionales, seguir apostando por estos espacios que alojan, contienen y educan en lo colectivo, haciendo con otros.

Mi lugar -y nuestro lugar- tiene que estar acá, y a estos espacios espero poder dedicarme durante toda mi vida.

-----

**Extensionista: Nadina Muñoz**

**Lugar: Asociación Civil “País Joven”. (2019-2022)**

Inicié mi práctica de voluntariado en el PROFORTE en el CFTE “País Joven”, en 2019. Esta, sería mi tercera experiencia de trabajo voluntario vinculado a la educación no formal. Comencé muchos años atrás con una experiencia de alfabetización para adultos junto al Programa “Nunca es Tarde”, en el barrio La Sexta y luego continuó en “Casa de Todos”, en Barrio San Francisquito, donde permanecí varios años, en una práctica enmarcada en los lineamientos de la Educación Popular.

Participar de estos espacios de Educación no Formal, en distintas etapas de mi vida, implicaron, fundamentalmente, estar dispuesta

a aprender. Aprender a escuchar, a mirar y hablar desde un lugar otro, diferente, amplio, gentil, más amoroso, con el otro. Aprendí a esperar. Comprendí que los tiempos en el aprendizaje son singulares, únicos como cada sujeto. Y que cada niña y cada niño que viene al taller necesita ser acompañado en este tiempo fecundo. Aprendí a trabajar en equipo y a confiar en las diferencias como potencia, como complemento necesario en un espacio compartido. También comprendí la importancia de planificar, con adecuada anticipación, las actividades que llevaríamos a cabo en cada encuentro. Y que la espontaneidad es un plus que enriquece la experiencia en el taller y el vínculo entre los adultos y entre los niños y niñas. Me gusta pensar esa espontaneidad como “espontaneidad coreografiada” cuando nos bastaba tan sólo una mirada con mi compañera para entendernos y rotar, o un guiño, en el momento justo, para intervenir e intentar resolver, juntas, una situación compleja.

Ser parte del PROFORTE me brindó las herramientas necesarias para darle forma y coherencia a mis ganas de hacer. Y aunque tenía muchas, comprendí que no alcanza con tener ganas, tiempo o una formación y trayectorias previas, si no partimos de un suelo común. Y se convirtió, para mí, en un espacio donde compartir saberes y no-saberes.

Por otra parte, contar con los espacios de supervisión posibilitaron darle otro sentido a la práctica o producir un giro impensado ante una situación compleja. Y, justamente, por no ser esta mi primera experiencia de voluntariado, es que destaco la relevancia de esos espacios para repensar los talleres y lo que nos pasa en ellos.

Y lo más importante de todo, lo que le da sentido a todo lo anterior... Es el vínculo que establecemos con las niñas y niños que vienen a los talleres y saber que el tiempo que compartimos es único. Su presencia, sus miradas, sus preguntas, sus circunstancias nos interrogan en lo más profundo.

¿Cómo se enseña a leer? ¿Cómo explico una cuenta? ¿De dónde saco ideas? Estas preguntas, entre tantas otras, se van respondiendo taller a taller, encuentro tras encuentro, en apuestas renovadas. Y es ahí, en el estar-con los niños, donde se produce eso único y mágico, donde somos los mismos, pero nos vamos siendo otros.

**Extensionista: Camila Alejandra Comi**

**Lugar: Escuela N° 773 Pablo Pizzurno. (2022 – 2023)**

Mi experiencia dentro del PROFORTE se ha convertido en un sinnfín de aprendizajes. Una vez transitado el trayecto de formación a cargo de un gran equipo de profesionales, viene lo mejor; el momento en que nos encontramos frente a frente con lxs niñxs en el territorio y nos surgen mil dudas y muchísimos nervios y miedo, sólo recordamos una premisa: hay que aprender y jugar.

Habitando desde hace más de un año la Pizzurno puedo decir que no hay taller que no termine sin haber aprendido algo nuevo. Y esto refiere tanto para ellxs, lxs niñxs que asisten al espacio, como para mí. Estos espacios se construyen, en gran medida, gracias a una gran red vínculos sostenidos, como para ellxs que vienen a seguir aprehendiendo, como para lxs voluntarixs que conformamos un equipo de trabajo, y para también con el equipo de profesionales que nos respalda y siempre está presente.

A lo largo de todos estos meses como voluntaria, se vuelve muy gratificante ver como ellxs van creciendo. Y ese crecer no es sólo individual de cada unx sino también colectivo para todxs. Preguntan, aprenden, cuestionan, se ayudan, juegan, corren, se sientan, resuelven, crean, se expresan, piensan. Todo eso y más es lo que siempre pasa en un taller. Nuestro aporte como voluntarias es reforzar el proceso de alfabetización potenciando lo que la escuela les brinda todos los días. Pero al final no sólo es eso, se trata también de acompañarlx cuando se frustran, cuando se distraen y no quieren hacer la actividad, o cuando se divierten y quieren seguir haciendo más cuentas matemáticas. Miles de situaciones como estas y más vivimos con ellxs en esa hora y media. Y no hay nada que me haga más feliz que vivir este tránsito con ellxs, en un vaivén de aprendizaje y reaprendizaje que nunca tiene fin. Ellxs son lxs protagonistas de esta experiencia.

A cuarenta años de la democracia, en una escuela de zona oeste donde lxs alumnxs viven situaciones cada vez más difíciles, en una Rosario dónde el centro está cada vez más centralizado y los barrios están olvidados, salgamos a construir y sostener estos espacios y a defender, más que nunca, la educación pública y gratuita.

## Fui por curiosidad y me topé con la diversidad

**Extensionista: Sara Gomez Carmana**

**Lugar: Asociación Civil País Joven. (2018, 2019)**

Fui por curiosidad y me topé con la diversidad. Me dio curiosidad un proyecto de extensión, que articula la educación y la niñez desde lo lúdico y el trabajo con otros de diversas disciplinas. El encuentro con algo desconocido, pero que tenía deseo de conocer. Tuve compañerxs a los que percibí muy diferentes a mí. Sin saberlo fueron los inicios de un trabajo en equipo, que me invitó a pensar sobre mis propios modos y pensar con otros, consensuar, compartir ideas y reflexionar sobre el proceso de alfabetización y de contacto con los números de los niños. Las conversaciones luego del taller y las vueltas en el colectivo eran un espacio para pensar juntxs, tener ideas de cómo seguir para acompañar las trayectorias de esos niños que muchas veces llegaban desgastados, quedándose a un margen, sin querer participar, o saboteando toda propuesta por temor a no poder hacerla. Muchas veces nos quedaba un sabor amargo y me surgían algunas preguntas: ¿Cómo podemos hacer que Joaquín se interese por la propuesta?, ¿Cómo acompañar el proceso de aprender a leer de Luz respetando sus tiempos, sin apresurarme a leer yo para continuar con la siguiente palabra?, ¿Qué puedo hacer si Valen a todo lo que proponemos dice “no”?

Fue en los encuentros con los coordinadores y con los compañeros de otros centros que pude darle lugar a estas preguntas, escuchando qué sucedía en otros espacios, cómo se sentían mis compañeros voluntarios, en conjunto con el apuntalamiento que me podía dar el equipo de coordinación, y el poder pensar por qué ello me afectaba a mí, de a poco las cuestiones que me implicaron cierto malestar en relación a los talleres, fueron alojadas y repensadas.

Considero que esta primera práctica en territorio fue de suma importancia para poder pensar un más allá de las realidades que ya conocía, de qué manera trabajar con las infancias, y cómo posicionarme como

adulto para escucharlos con todos los sentidos, para poder acercarme a lo infantil sin obturar desde el adultocentrismo.

Me acerqué por curiosidad sin saber adónde iba, y me encontré caminando los primeros pasos de mi actual práctica profesional, desde un lugar de ternura y miramiento hacia las infancias, y dando lugar a otras formas de pensar, de transitar y de estar. Lo que, sin dudas, germinó los inicios de una postura ética y crítica de la realidad en la que estamos inmersos, para comprender que siempre puede haber un más allá, teniendo, a su vez, los Derechos Humanos como herramienta príncipes para pensar las intervenciones.

Fui por curiosidad y me encontré con lo diferente a lo ya conocido, ya entendido, ya tenido en cuenta... Fui por curiosidad y me topé con lo diverso como posibilidad.



**La experiencia  
puesta en  
acción**

# Propuestas

En cada encuentro sugerimos desde el equipo de coordinación para las propuestas a desarrollar: la vinculación del contenido con la realidad y con las experiencias e intereses de las infancias; la utilización de recursos diversos y el registro de evidencias de aprendizaje.

Cada grupo de voluntarios planifica sus propias propuestas con relación a un diagnóstico situacional que se realiza en todo inicio de la práctica. Como parte de este proceso se sugiere contemplar aspectos singulares y grupales de quienes asisten al taller, recursos materiales con los que cuenta cada espacio, características del barrio en la que se enmarca cada Centro de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares (CFTE), para lo cual es clave la tarea de mapeo de las instituciones y la caracterización territorial.

Uno de los aspectos fundamentales de la práctica es el planificar los talleres y está vinculado al sostenimiento de cierta capacidad lúdica de quienes están a cargo de la coordinación, recreando sus propias vivencias y repertorios. El desafío implica diseñar propuestas que potencien los aprendizajes de las trayectorias individuales que se realizan en las instituciones educativas, construyendo escenarios posibilitadores de la apropiación de saberes a través de alternativas que prioricen el juego, sin caer en entretenimientos vacíos.

A continuación se tomarán algunos ejemplos de propuestas de trabajo realizadas por quienes atravesaron la práctica del voluntariado, donde se detallan los objetivos, las actividades y los diferentes momentos en que se desarrollan los encuentros que se realizan en los CFTE.


Cada planificación es una obra creativa, una original forma de plantear la accesibilidad al conocimiento... una singular apuesta al aprendizaje en el encuentro de cada semana.

## Propuesta de trabajo I

FECHA:	11/05/22
LUGAR:	Asociación Civil “El Peregrino”
OBJETIVOS/PROPÓSITOS:	observar el trabajo en equipo, los conocimientos en lengua y matemáticas, relación palabras con imágenes.
SABERES A TRABAJAR:	abecedario, problemas matemáticos, identificación de secuencias numéricas, comprensión de consignas.
PROPUESTA DE ACTIVIDADES:	Juegos “Sudamericanos” del Peregrino.
INICIO:	Hablamos de los juegos de la juventud realizados en la ciudad, sobre las disciplinas jugadas, sobre los deportes que les gustan y le propusimos formar equipos para jugar nuestros propios juegos, con entrega de medallas al final del día para ambos equipos. Se dividieron en equipo azul y rosa.
DESARROLLO:	<p>El primer juego era “mayor y menor”, con cartas sin números si no con emojis, que representan la cantidad, de a uno pasaban a dar vuelta una carta, quien sacaba la carta con mayor cantidad de emojis se llevaba ambas cartas, para saber la cantidad debían contar emoji por emoji, ganaba quien más cartas tenía.</p> <p>El 2do juego fue entregarles una serie de tarjetas a cada equipo que tenían problemas matemáticos. Por ejemplo: <math>9 + \_ = 12</math> (debían completar el número que faltaba para obtener el resultado), o completar la secuencia: 40, 50, ..., 70. Quien resolvía todo se llevaba el punto.</p> <p>En este juego Kiara y Benjamin no quisieron jugar, Natacha se sentó con ellos y a partir de una propuesta de los niños escribimos nombres, apellidos y animales. Las palabras que les resultaban complicadas, se las escribía en la hoja y ellos lo remarcaban. Así se familiarizan con la forma de nuevas letras, por ejemplo la K, esta letra les presentó dificultad a la hora de escribirla.</p> <p>El 3er juego fue “el ahorcado”, debían adivinar la palabra sugiriendo letras hasta descubrirla.</p>

DESARROLLO:	El 4to juego fue completar el Abecedario, ambos equipos recibieron tarjetas de 2 tipos, una con imágenes de las disciplinas jugadas en los Juegos de la Juventud, que habíamos mencionado al inicio de la jornada y debían ver con que letra empezaba esa disciplina y ponerla en la parte superior de la tarjeta. Y el otro tipo de tarjeta que recibieron tenían la letra sola y debían dibujar o escribir algo que empezara con esa letra. Así completaron un abecedario
CIERRE:	Al finalizar contaron sus puntajes por equipos y el equipo ganador se llevó las medallas de oro y el otro equipo de plata.
OBSERVACIONES:	Terminamos la jornada hablando de la importancia de jugar en equipos y prestar atención a las consignas para poder ganar. Porque uno de los niños no se tomó muy bien el hecho de perder, así que hablamos de eso y entre ellos se dieron lindas situaciones, donde se apoyaron y trataron de animar al compañero que se puso mal y explicaron que quienes ganaron lo hicieron porque jugaron bien como equipo y resolvieron bien las tareas. Para distender jugamos al juego de la silla hasta que los vinieron a buscar.

## Propuesta de trabajo II

FECHA:	2/08/22																																										
LUGAR:	Asociación Civil "País Joven"																																										
OBJETIVOS/PROPÓSITOS:	promover la lectoescritura a través de un juego que incluye las letras del abecedario y la escritura de palabras.																																										
SABERES A TRABAJAR:	letras, combinación de las letras y composición de palabras.																																										
PROPUESTA DE ACTIVIDADES:	 <p>TIRA EL DADO, Y SI TE TOCA.</p> <p>1= Empezar por. 2= Contiene. 3= Termina con. 4= No tiene. 5= Empezar por. 6= Contiene.</p> <p>FIGURAS RECORDABLES</p> <p>ALFABETO</p> <table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td><td>E</td><td>F</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>G</td></tr> <tr><td>M</td><td>L</td><td>K</td><td>J</td><td>I</td><td>H</td></tr> <tr><td>N</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>O</td><td>P</td><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>T</td></tr> <tr><td>Z</td><td>Y</td><td>X</td><td>W</td><td>V</td><td>U</td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F						G	M	L	K	J	I	H	N						O	P	Q	R	S							T	Z	Y	X	W	V	U
A	B	C	D	E	F																																						
					G																																						
M	L	K	J	I	H																																						
N																																											
O	P	Q	R	S																																							
					T																																						
Z	Y	X	W	V	U																																						
INICIO:	Antes de empezar la actividad, y mientras esperábamos que llegarán más niños, jugamos al Ta-te-ti. Luego, pasados unos diez minutos, vimos que no iba a llegar más nadie así que empezamos la actividad.																																										
DESARROLLO:	El juego tiene un tablero con las letras del abecedario y un dado. Cada número del dado equivale a la consigna que se debe cumplir en ese casillero para avanzar en el juego. Las consignas eran: empieza por, termina con, contiene y no tiene. Al ver en la tercera palabra que la actividad estaba costando, decidimos usar el tablero para pensar palabras que contengan esas letras. Su nombre, su apellido y nuestros nombres. Las letras que él vio que están presentes en nuestros nombres, las remarcaba. También trabajamos algo de números: la cantidad de letras de cada nombre y qué nombre era más largo. Además nos contó que tiene una tortuga así que la dibujó y escribimos su nombre también.																																										
CIERRE:	Al faltar 20 minutos para finalizar el horario de taller, Benjamín quiso seguir dibujando y al principio no sabía qué, pero después decidió dibujar a Venom, un personaje de una serie de películas que le gusta. Le hizo un fondo, y allí ubicó por ejemplo, un kiosco. Pidió ayuda para escribir esa palabra así que, usando nuevamente el tablero, estuvimos viendo cómo se escribe. Finalmente lo pasaron a buscar.																																										
OBSERVACIONES:	Fue un solitario, por ende adaptó la actividad grupal a una actividad individual.																																										

### Propuesta de trabajo III


FECHA:	08/07/2022
LUGAR:	Escuela Nro 773 Pablo A. Pizzurno.
OBJETIVOS/PROPÓSITOS:	Fortalecer reconocimiento de letras y escritura espontánea.
SABERES A TRABAJAR:	Vocales Algunas consonantes: M, N, P, R, T, G, D, L, H y C Conteo del 1 al 10 Nociones de cantidad
PROPUESTA DE ACTIVIDADES:	
INICIO:	<u>Jugamos con música</u> : disponemos las letras para trabajar en el piso. Les niños deberán correr/saltar/caminar de costado mientras suena una pista que reproducimos desde un parlante o celular. Cuando le ponemos pausa, deberán pararse sobre la letra que se les indique.
DESARROLLO:	<u>Bingo de letras y números</u> . Colocamos en las grillas las letras a trabajar estratégicamente, a modo de reforzar aquellas que cada niño reconozca y agregar algunas nuevas. Cada vez que una letra que está en su cartón sale, deben escribir en el pizarrón una palabra que empiece por ella o la contenga, o bien decirlo oralmente según lo que se animen/puedan hacer. Ordenamos los números del cartón de mayor a menor. <u>Actividades diferenciadas</u> : Se propondrá lectura de cuentos cortos a aquellos que están comenzando a leer y construcción de palabras con apoyo en dibujos para colorear para aquellos que aún deben reforzar conciencia fonológica.
CIERRE:	Como es el último encuentro antes de las vacaciones, se propone apoyar las manos con ténpera sobre la caja que usamos para guardar producciones y materiales, también escribir nuestros nombres y ponerle uno al grupo. Hacemos entrega del “premio” al ganador del bingo (una golosina, con mensajito deseando lindas vacaciones). Obviamente, los ganadores son todos

<p>OBSERVACIONES:</p>	<p>Hicimos la actividad pensando más que nada en Nahuel, un niño de 2do grado (pero que tiene 11 años, cosa que confirmamos efectivamente cuando desde la escuela nos facilitaron los DNI de los niños), que aún no logra identificar todas las letras en particular -aunque sí sabe escribirlas e identifica todas teniendo a disposición el abecedario entero-. En el bingo nos aseguramos de poner las vocales en todos los cartones y, además, algunas consonantes que tiene bien identificadas (M, N, P, L, D y G) para después retomarlas en la construcción de palabras. Las demás nuevas las pusimos para incorporarlas, en especial la H que casi ninguno en general identifica bien aún.</p> <p>Pensamos la actividad de escritura de palabras con los dibujos para él, porque le gusta mucho pintar y dibujar. Tiende a frustrarse bastante, por lo que decidimos arrancar primero completando solo vocales y escribiendo nosotras las consonantes. Hay otra niña, Malena, que creemos está en una situación similar. Sin embargo, hasta ahora solo asistió a dos encuentros por lo que es difícil evaluar su situación.</p> <p>Por otro lado, tanto la escritura de palabras durante el bingo y la lectura de cuentos es para ejercitar la lectoescritura con aquellos niños que ya están empezando a leer y a escribir espontáneamente. Dos niñas en particular, Amanda y Sinaí, están logrando muchos progresos.</p> <p>Nahuel no asistió a este taller, pero tendremos en cuenta la actividad para repetirla porque solo vino Amanda hoy, que dijo que se divirtió mucho y creemos que no le importaría repetirla. No realizamos la actividad de lectura por falta de tiempo, pero sí pudimos trabajar con la C y la H, letras con las que ella tenía dificultad, y también el contraste entre M y N, una cuestión que suele provocar confusión al escribir/leer. En cuanto al orden de su carpeta, también muestra muchos progresos.</p> <p>Como siempre señalamos, nos parece fundamental el fortalecimiento de la expresión y autoestima mediante la celebración de sus logros y brindando un espacio de escucha para sus inseguridades, e intentamos que esto sea una cuestión transversal en todos los encuentros. Creemos que gran parte de los progresos de los niños se debe a eso, ya que en general no presentan dificultades muy pronunciadas a la hora de adquirir conocimiento.</p>
-----------------------	---

## Propuesta de trabajo IV

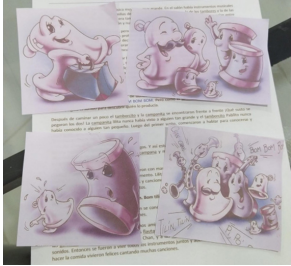
FECHA:	08/09/2023
LUGAR:	El Cultural.
OBJETIVOS/PROPÓSITOS:	Conocer la historia de la ciudad de Rosario a través de un cuento. Poner en juego la imaginación. Describir su barrio y relatar oralmente experiencias propias. Ubicar en el plano de su barrio lugares concurridos cotidianamente.
SABERES A TRABAJAR:	Armado de historias/relatos. Lugares de su barrio, cómo ubicarse en él. Reconocimiento de calles.
PROPUESTA DE ACTIVIDADES:	
INICIO:	Comenzaremos el encuentro leyendo el primer capítulo de <i>Guardianes de Rosario I</i> de Silvina Pessino. El capítulo se titula “Los guardianes de rosario y el fantasma del pasaje Pam” en donde lo que vamos a tomar es la primera parte donde se relata una tarde de verano. Luego pediremos a los chicos que ellos nos cuenten cómo es una tarde en su barrio en verano, que describan cómo son los días, que suelen hacer ellos, a qué lugares suelen ir y demás.
DESARROLLO:	A cada niño se le entregará un plano de su barrio con consignas. Deberán ubicar allí su casa, su escuela, el cultural, algún kiosco al que concurran, la casa de un amigo o familiar y todos los lugares que suelen concurrir en su vida cotidiana. Luego deberán marcar con diferentes colores los caminos por los que transitan para ir de un lugar a otro. A partir de allí también en el caso de los niños que sepan, ubicaremos calles paralelas y perpendiculares.
CIERRE:	Como cierre cada niño mostrará al resto su plano y contará dónde se encuentra su casa, su escuela y todos los lugares marcados especificando sobre qué calle está, entre qué calles etc. La idea es que todos muestren sus mapas.
OBSERVACIONES:	

## Propuesta de Trabajo V

FECHA:	03/05/2022
LUGAR:	Asociación Civil "Siembra y Cosecha"
OBJETIVOS/PROPÓSITOS:	Respetar turnos en el juego Socializar algunas características de los miembros del grupo Identificar letras en el armado de carteles
SABERES A TRABAJAR:	Abecedario, identificación y escritura de nombres.
PROPUESTA DE ACTIVIDADES:	
INICIO:	<p>La idea es que una vez que estemos en ronda todos, empezar la actividad. Sugerimos usar un dado, que en sus caras tenga colores, y cada color signifique una pregunta (las preguntas estarían aparte, impresas en imprenta mayúscula, por si algún nene quiere leer). Cuando el niño agarre el dado, la idea es que día su nombre y edad y luego se le lea la pregunta, según el color que le toque, y responda</p> <p>*Posibles preguntas del dado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Color azul: ¿Cómo te llamas?</li> <li>- Color fucsia: ¿Cuál es tu comida favorita?</li> <li>- Color celeste: ¿Qué materia del cole te gusta más?</li> <li>- Color Naranja: ¿Cuándo es tu cumple?</li> <li>- Color amarillo: ¿Qué querés ser cuando seas grande?</li> <li>- Color rojo: ¿Cuál es tu juguete favorito?</li> </ul> <p>La propuesta es que dos de nosotras estén jugando con los chicos, para presentarnos en la dinámica del juego y que la que se presentó primero, que vaya anotando las cosas relevantes que ve en los chicos en una planilla (que estoy pensando en hacerla imprimir varias copias, para tener en cada clase). El tiempo de la actividad aprox serán 40 minutos. Esta actividad sería el puntapié de la próxima actividad.</p>

DESARROLLO:	<p>Para dar continuidad a la información que obtuvimos en la primera actividad, les mostraremos las distintas letras del abecedario, primero en blanco y negro para lograr que lo puedan ver por separado y que aspiren a formarlo como corresponde; luego les mostraremos el abecedario en color, con distintas cosas que contienen cada una de las letras que ellos puedan observar.</p> <p>Una vez que las puedan reconocer, los haremos hacer unos cartelitos a los que llamaremos “Pases V.I.P” como símbolo de pertenencia del grupo, donde los niños y también nosotras, tendremos que escribir nuestros nombres y edad, podrán a su vez decorarlo como más les guste, incluso le podrán agregar las distintas figuras que se encuentran en el abecedario a color y las letras pueden utilizar las que están en blanco y negro u optar por escribirlo y decorar las letras por dentro.</p> <p>Una vez terminado se les colocara un Hilo para que lo puedan colgar en sus cuellos, con la finalidad de que cada semana antes de entrar al taller, se lo puedan colocar</p>
CIERRE:	<p>Cada niño, dejará su cartel en una caja, o colgado en un estante, a la vista de ellos, para que las semanas siguientes puedan buscarlo y ponérselo. A medida que se vayan sumando más chicos, se buscará que los niños hagan sus propios cartelitos para que todos tengan este símbolo de pertenencia.</p>
OBSERVACIONES:	

## Propuesta de Trabajo VI

FECHA:	7/11/2023
LUGAR:	Centro de Convivencia Barrial 14.
OBJETIVOS/PROPÓSITOS:	Organizar y re-narrar una secuencia narrativa. Reforzar conciencia fonológica.
SABERES A TRABAJAR:	Escucha atenta. Narración de un cuento por escenas. Asociación grafema-fonema. Escritura.
PROPUESTA DE ACTIVIDADES:	
INICIO:	Realizar preguntas disparadoras en torno a la temática del día (La música: los instrumentos musicales) como por ejemplo: ¿cuál es la temática del día según la decoración del aula? ¿Les gusta la música? ¿Qué música escuchan? ¿Qué instrumentos conocés? ¿Qué instrumento es grande y cuál es chico? ¿Qué sonidos hacen estos instrumentos? etc. Así ellos pueden anotar en el pizarrón palabras claves o hacer dibujos de instrumentos o cosas relacionadas al mundo de la música que nos sirvan para introducir el cuento que leeremos a continuación
DESARROLLO:	A continuación indicaremos que leeremos en voz alta un cuento por lo que deben estar muy atento porque cuando se mencione un instrumento deben hacer el sonido que produce ese instrumento al ser tocado. Esto será acompañado de cartulinas con imágenes de los instrumentos: cuando leemos el nombre de un instrumento, una de las voluntarias puede levantar la cartulina donde esté el dibujo de dicho instrumento. Si vemos que están muy atentos, no es necesario que levantemos la cartulina, podemos dejar que lo hagan ellos.

DESARROLLO:	<p>Una vez terminada la lectura, les preguntamos qué les pareció la historia y dejamos que entre todos la puedan volver a narrar. Para esto contaremos con tarjetas donde estarán las escenas de la historia, desordenadas, de modo que ellos puedan ordenarlas y volver a contar la historia. En esta parte, quienes ya escriben más fluido pueden armar una historieta poniendo “escena 1” y una breve descripción, “escena 2” y su descripción, y así sucesivamente.</p> <p>Los demás, quienes no quieran redactar o escribir, pueden empezar con la siguiente actividad: armar los rompecabezas de cada una de las familias de instrumentos. A medida que los van armando, escriben la familia que descubrieron en una hoja o en alguno de los pizarrones y escriben rasgos descriptivos o la onomatopeya del instrumento o familia de palabras, etc. Una vez que tienen eso, de a dos o tres pueden compartir sus palabras y escribir una oración breve. Luego, intercambian los rompecabezas y realizan la misma actividad. La idea acá es que puedan ir armando una historia con esas oraciones, o una secuencia inventada, o algún final distinto para el cuento del principio. Así lo ponemos en común al final en el desayuno.</p>
CIERRE:	<p>Desayunamos y comentamos las oraciones e historias que cada uno pudo armar. Para esto, que cada uno saque un número de la bolsita de “huevitos numéricos” y el que tenga el número más bajo o más alto, empieza. Y siguen tomando la palabra según el orden de número que sacaron.</p>
OBSERVACIONES:	<p>Al encuentro asistieron: Tiziano, Fiama, Ian y Agustín. Y se sumó una nena nueva: Melani. Observaciones generales del encuentro: pudimos llevar a cabo las actividades sin inconvenientes. Buscamos los sonidos de los instrumentos en YouTube para escucharlos entre todos porque muchos no los conocían. No llegamos a redactar una historia o final alternativo, sino que comentaron las frases y oraciones que se les habían ocurrido. Trabajamos mucho con silabeo para reforzar la formación de palabras. Observaciones sobre Melani (1er grado- 6 años): reconoce el abecedario y los números del 0 al 20. Escribe palabras si se le dictan las letras. No forma palabras por sí misma, requiere que le dictemos al menos al primeras letras y ella va completando las siguientes. Ordena las escenas de una historia y puede narrar. Resuelve sumas y restas. No resuelve problemas matemáticos.</p>

## Propuesta de Trabajo VII

FECHA:	7/6/ 2023
LUGAR:	Asociación País Joven.
OBJETIVOS/PROPÓSITOS:	incentivar el reconocimiento de letras.
SABERES A TRABAJAR:	Letras y sus sonidos.
PROPUESTA DE ACTIVIDADES:	“Lotería de letras” y “El pétalo intruso”
INICIO:	Comenzamos con un juego corporal. Se los invita a pararse en ronda. Se les propone que si una de nosotras hace un sonido (una palmada, dos palmadas o chasquido) ellos deben hacer un movimiento (saltar, agacharse o dar un giro). Sólo una de los dos es a quien deben hacerle caso, mientras que si la otra hace el sonido no deben responder, por lo que deben mantenerse atentos. Ellos solicitan jugar con el cubo y lo lanzamos unas veces hasta pasar a otra actividad.
DESARROLLO:	Se los invita a sentarse alrededor de la mesa. Se reparte a cada uno un cartoncito de letras y se les explican las reglas de la lotería. Jugamos tres veces y luego pasamos a otra actividad. Se reparte una flor que en el centro poseía un signo de pregunta y en los pétalos dibujos de distintos objetos. La actividad consiste en que reconozcan con qué letra comienzan la mayoría de los objetos. Sin embargo, hay una palabra “intrusa” que comienza con una letra distinta. Se invita a que adivinen con qué letra comienza la mayoría de las palabras de los objetos y cuál es la distinta.
CIERRE:	Una vez reconocidas las letras, pintan las flores y las pegan en el cuaderno.
OBSERVACIONES:	se suman al grupo dos niños del barrio, hermana y hermano, cuya madre vio la convocatoria por Instagram y consultó si podían asistir previo a arrancar.

## Palabras finales

Aventurarse a la experiencia de acompañar infancias y fortalecer sus trayectorias escolares, implica el sostenimiento de la idea de que estos sujetos a advenir requieren de espacios que operen de sostén para el establecimiento de sus coordenadas subjetivas y los aprendizajes que se dan en el marco pedagógico. Esa función de acompañamiento es una buena oportunidad para quien transita por la educación superior, en tanto permite llevar a cabo una labor extensionista que traza la importancia del emplazamiento de la universidad en el territorio. A su vez, permite comprender de una manera más cercana a la población que es parte fundamental a la hora de pensar las prácticas en una matriz social y comunitaria.

La apuesta siempre ha sido -y lo sigue siendo-, poder balizar el pasaje de las infancias en las instituciones escolares, las cuales sostienen una función social clave y que muchas veces excede la cuestión pedagógica, tornándose un lugar de contención social. La coyuntura política, social y económica que atraviesa nuestro país muchas veces socava las posibilidades de acceso a la educación, vulnerándose así el derecho fundamental de aprender.

Es así que en los seis años de existencia del PROFORTE se ha podido plasmar el desarrollo de una experiencia de carácter interdisciplinario que combina las miradas de la extensión universitaria con la psicología, la pedagogía y la política pública en la promoción del derecho a la educación desde la perspectiva del derecho a aprender. Para ello se implementaron acciones tendientes a desarrollar proyectos en cada uno de los territorios antes mencionados donde el Programa ha sostenido la articulación con distintos actores sociales de los barrios y las escuelas. En determinadas experiencias el Programa se convirtió en puente para el establecimiento de una relación entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil. En este sentido es importante destacar la potencialidad que tiene la universidad para facilitar y potenciar lazos de esta naturaleza a nivel de lo institucional. Entre las fortalezas de la propuesta se cuenta con la existencia de un equipo interdisciplinario para supervisión de las tareas de los voluntarios. La organización de una capacitación con perspectiva

integral de los aprendizajes en sentido amplio, en la que desde una mirada basada en el principio reformista de extensión universitaria se incluyen aspectos de intervención socio-comunitaria, contenidos pedagógicos del primer ciclo de la escuela primaria y propuestas que priorizan lo vincular y lo lúdico.

Esta experiencia ha demostrado flexibilidad para adecuarse a las distintas características de los diversos territorios donde se interviene. Esto a su vez es facilitado por la energía y compromiso de los estudiantes universitarios que se sumaron a la propuesta. Por otro lado, en las instituciones de la sociedad civil nuestro Programa ha tenido una excelente recepción lo que permitió constituir rápidamente en los centros de fortalecimiento (CFTE) una referencia estable, basada también en el entusiasmo de los voluntarios en el inicio de la tarea en cada uno de ellos. La colaboración de los referentes de estas entidades a su vez, facilita las posibilidades de consolidar el vínculo del Programa con la comunidad y su renovación en cada año de trabajo.

En definitiva... a la apuesta del PROFORTE, nos gusta caracterizarla como utópica, no en términos de lo imposible sino suscribiendo a las palabras de Eduardo Galeano...

Ella está en el horizonte. Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar. Galeano, Eduardo (1993). Ventana sobre la utopía. En *Las Palabras Andantes*, Buenos Aires.



ISBN 978-631-90731-3-3

