

Relato de experiencia extensionista

# La formación de extensionistas en prácticas de lectura y escritura con niños y adolescentes en contextos de vulnerabilidad

Sandra E. Marder<sup>1,2</sup> Adriana Denegri<sup>2</sup> Fernando Soto<sup>2</sup>Carla Lo Gioco<sup>1,2</sup> Emanuel Dopazo<sup>2</sup>**Correspondencia**

sandramarder@gmail.com

**Filiaciones institucionales**<sup>1</sup>Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC) (Argentina)<sup>2</sup>Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina)**Resumen**

Este escrito presenta el trabajo de articulación entre dos proyectos de extensión acreditados por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLP: “Niños/as, adolescentes y derechos” de la ONG Recrearte y “Desarrollo integral infantil y aprendizaje en territorio”. Ambos atienden a niños y adolescentes en edad escolar que viven en barrios en situación de pobreza de City Bell. El foco del trabajo está puesto en el ejercicio del derecho a la educación con eje en la alfabetización que se lleva adelante a través de un programa de intervención en lectura junto con otras actividades de índole artístico y/o recreativo. Se debate sobre diferentes concepciones de la extensión universitaria, el “fracaso” en la escolaridad de los sujetos, la perspectiva de derechos y el concepto de infancias y, se finaliza con tres crónicas que intentan ilustrar la necesidad de trabajo en terreno que requiere la formación de los psicólogos/as en la facultad.

**Palabras clave**

lectura | derechos | extensión | vulnerabilidad | niñez

**Cómo citar**

Marder, S. E., Denegri, A., Soto, F., Lo Gioco, C. y Dopazo, E. (2020). La formación de extensionistas en prácticas de lectura y escritura con niños y adolescentes en contextos de vulnerabilidad. *Revista de Psicología*, 19(1), 191-209. doi:

[10.24215/2422572XE051](https://doi.org/10.24215/2422572XE051)**DOI**[10.24215/2422572XE051](https://doi.org/10.24215/2422572XE051)**Recibido**

14 oct. 2019

**Aceptado**

6 abr. 2020

**Publicado**

7 abr. 2020

**Editor**

Nicolás Alessandrini | Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid (España)

**ISSN**

2422-572X

**Licencia**© Copyright: Marder, S. E. et al.  
Licencia de Cultura Libre [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)**Entidad editora**

RevPsi es una publicación de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

**ACCESO ABIERTO**  
**DIAMANTE**

## Formação de extensionistas em práticas de leitura e escrita com crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade

### Resumo

Este artigo apresenta o trabalho de articulação entre dois projetos de extensão credenciados pelo Secretário de Extensão Universitária da UNLP: “Crianças, adolescentes e direitos” da ONG Recrearte e “Desenvolvimento e aprendizagem abrangente da criança no território. Ambos atendem crianças e adolescentes em idade escolar que vivem em bairros pobres de City Bell. O foco do trabalho está no exercício do direito à educação com base na alfabetização, realizada por meio de um programa de intervenção em leitura, juntamente com outras atividades de natureza artística e / ou recreativa. São discutidas as diferentes concepções de extensão universitária, o “fracasso” na escolarização dos sujeitos, a perspectiva de direitos e o conceito de infância, e termina com três crônicas que tentam ilustrar a necessidade de trabalho de campo que exija a formação de psicólogos na faculdade.

### Palavras-chave

leitura | direitos | extensão | vulnerabilidade | infância

## Training extensionists in reading and writing practices with children and adolescents in vulnerability contexts

### Abstract

This paper presents the articulation work between two extension projects accredited by the Secretary of University Extension of the UNLP: “Children, adolescents and rights of the NGO Recrearte” and “Integral child development and learning in territory”. Both projects serve children and adolescents of school age who live in neighborhoods of City Bell in situations of poverty. The working focus is based on the exercise of the right to education based on literacy that is carried out through a program of intervention in reading along with other artistic and recreation activities. The different conceptions of university extension, the “failure” in the schooling of the subjects and the perspective of rights and the concept of childhoods are discussed and it ends with three chronicles that try to illustrate the need for field work that requires the training of psychologists in the faculty.

### Keywords

reading | rights | extension | vulnerability | childhood

### Aspectos destacados del trabajo

- Se describe el trabajo de articulación entre dos proyectos de Extensión.
- Se debate sobre concepciones de “extensión universitaria”, “fracaso en la escolaridad”, “perspectiva de derechos” e “infancias y vulnerabilidad”
- Se logró la participación de los niños/as y jóvenes en los talleres con buenos resultados.
- La educación de grado necesita mayor formación en psicología comunitaria y educacional.

Este escrito presenta el trabajo de articulación entre dos proyectos de extensión acreditados por la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNLP. El proyecto denominado “Niños/as, adolescentes y derechos. Profundizando intervenciones para la promoción de derechos humanos y ambientales desde una perspectiva de género”, continua y profundiza acciones que se vienen realizando en la promoción de derechos desde el año 2013, con hincapié en el ejercicio de los derechos a la educación y a la recreación en niños/as y adolescentes. A través del trabajo realizado en la ONG "Recreate" localizada en un barrio en situación de pobreza de City Bell (calle 466 e/19 y 21), el equipo extensionista interviene en situaciones de niños y adolescentes con sus derechos vulnerados.

A estos centros concurren niños y adolescentes que evidencian graves dificultades en el acceso a la lengua escrita debido a varios factores: discontinuidad en la concurrencia a la escuela pública, bajo nivel de aprendizaje al que acceden, e insuficiencia en el apoyo familiar para compensar dichas dificultades. Se propone entonces un trabajo en red en espacios comunitarios no formales, que atienden niños de sectores sociales vulnerabilizados, trabajando en contacto con las familias e intentando realizar un trabajo corresponsable con escuelas, centros de salud, organismos de desarrollo social, iglesias y otras instituciones cercanas.

En esta presentación se describirán las acciones que se llevan a cabo haciendo hincapié en las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la ONG “Recreate”. Asimismo, se caracteriza a la población con la que se interviene, destacando las acciones que se realizan desde los equipos de coordinación de ambos proyectos para la formación de estudiantes y graduados recientes de psicología que desarrollan prácticas extensionistas en contextos de vulnerabilidad y desigualdad social.

El artículo tiene un esquema de cuatro partes bien definidas, en la sección "Fundamentación" se desarrollan nociones referidas a las infancias, al paradigma de derechos, la escolarización y su fracaso y al programa marco sobre alfabetización que da curso al proyecto. Luego se expone la metodología de trabajo con la descripción de la

población, objetivos y actividades que se desarrollan. A continuación, se ilustra el modo de trabajo con tres crónicas que abordan diferentes modalidades de abordaje con los niños y adolescentes y finalmente se plantean los resultados, conclusiones e interrogantes.

## Fundamentación

### La extensión universitaria. Distintas concepciones

La extensión universitaria, junto a la investigación y la docencia, es una de las tres funciones sustantivas de la universidad. En particular la Extensión debiera estar en permanente actitud de diálogo entre las prácticas profesionales y la complejidad de la realidad, diálogo en el que las contradicciones y los conflictos son motores del aprendizaje y desarrollo profesional. Tanto docentes como estudiantes advierten una distancia entre la vida académica del estudiante universitario y el trabajo en terreno, autores como Schön (1992) y Perrenoud (2004) debaten sobre los encuentros y desencuentros entre formación académica y ejercicio de la profesión. Invitan a la discusión, es decir, a poner en cuestión modelos de transmisión que parecen reducir lo epistemológico a la lógica de producción de saberes científicos y que parecen desconocer, por un lado, aquello que es necesario construir en situaciones particulares y, por otro, la necesidad de estar inmersos en las situaciones.

Desde una perspectiva más cercana en el tiempo, Tommasino y Cano (2016) han señalado que en el desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina se pueden distinguir dos grandes modelos en cuanto a concepciones de la relación universidad - sociedad: el modelo “difusionista - transferencista” y un modelo de “extensión crítica”. Dentro del primer modelo, plantean que los procesos de difusión o asistencia pueden tener gran importancia cuando están articulados a procesos de extensión más amplios y dialógicos.

Por su parte, surgida al calor de los procesos emancipadores de América Latina a mediados del siglo XX, la “extensión crítica” está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación – acción. La extensión crítica tiene dos objetivos centrales: uno vinculado con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. Así, la extensión crítica se propone trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y procurar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo, propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares intentando contribuir a su propio desarrollo. Es así como en la práctica uno va transitando entre ambas posturas, que no tienen que ser dicotómicas ya que el hecho de haber adquirido y generado ciertos conocimientos desde una institución académica no es antagónico con la enseñanza del aprendizaje in situ, y, es esto lo que pretendemos mostrar mientras nos hacemos ciertas preguntas a medida que avanzamos en el trabajo en terreno.

## Fracaso en la escolarización

El análisis de datos estadísticos aportados por las pruebas Aprender de nuestro país (*Secretaría de Evaluación, MEN, 2017*) permiten afirmar que aún con una extensa cobertura escolar, alrededor del 30% de los alumnos de tercer año EP, no acceden a los aprendizajes mínimos en las áreas de prácticas del lenguaje y un porcentaje aún mayor no accede a aprendizajes mínimos en matemáticas.

Dichas cifras tienden a elevarse en años superiores produciendo una brecha cada vez mayor entre los sectores más vulnerables de la sociedad y entre alumnos de escuelas públicas y privadas. Por lo cual, el acceso al sistema educativo es condición fundamental, pero no suficiente para garantizar una educación de calidad para todos los niños/as, independientemente de las condiciones de vida en las que crecen y logren alfabetizarse, comprender y producir textos y realizar cálculos matemáticos, todos conocimientos mínimos e indispensables para desarrollarse como sujetos de derecho.

Consideramos en este sentido que la alfabetización, a la par que el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, lingüísticas y socio emocionales deben ser apuntalados en edades tempranas en pos de igualar condiciones para el desarrollo de las personas. Para ello, es necesaria la formación de los docentes y agentes educativos tanto en los sistemas formales y no formales que empoderen a su vez a líderes comunitarios. Este hecho constituye una respuesta que la Psicología Educativa puede ofrecer.

¿Qué se entiende por “fracaso”? En el diccionario se encuentran las siguientes palabras afines: destrozar, hacer trizas, hacerse pedazos, frustrarse, tener resultado adverso. Como contraposición el “éxito” es el resultado feliz de una acción, un suceso, una actuación. El fracaso escolar es un problema importante en todos los países del mundo, siendo más grave en los países subdesarrollados. Los “mapas” del fracaso coinciden con los mapas de inequidad social. En este sentido la crisis del sistema educativo irrumpe como una realidad que nadie se atreve a negar y se manifiesta de múltiples maneras, mientras se incrementan, simultáneamente, los procesos de exclusión social.

Charlot (2006) estudia el fracaso escolar (o el éxito) en términos de la relación con el saber; si bien considera que los fenómenos designados con el nombre de fracaso escolar son bien reales, como alumnos que no adquieren los saberes que se considera deben adquirir, que no construyen las competencias, que no están orientadas a el escalafón al que querrían acceder, alumnos que no hacen pie y reaccionan con conductas de retraimiento, de indiferencia, de agresión, no se focaliza en la noción de fracaso escolar.

Borzzone y Rosemberg (1999) señalan que cuando la escuela recibe niños de entornos familiares y comunitarios cuyos estilos de comunicación son propios de culturas orales, puede producirse una fractura, por lo tanto, la escuela tendría que elaborar estrategias pedagógicas adecuadas para que los niños alcancen un dominio del lenguaje. Sin duda la falta de situaciones de alfabetización en el hogar dificulta la labor de la escuela. En general, la escuela no recurre a los conocimientos y habilidades

que los niños han adquirido en su hogar para ampliar su mundo conceptual. Si el maestro, no incluye actividades reales y si el objetivo general de estas actividades no es explícito y no tienen ningún significado para el niño, éste no puede por sí mismo otorgarle significado.

Por otro lado, Baquero (2000) señala que en el trabajo educativo "en riesgo" es recurrente la pregunta sobre los alcances o límites de nuestra acción educativa posible. El autor al referirse al fracaso escolar masivo enumera al menos tres variantes de importancia en la manera de concebirlo y, para ello, delimita unidades de análisis para el abordaje de los procesos de aprendizaje y desarrollo subjetivos, a saber: problemas que portan los sujetos a título individual; resultado de condición problemática de la familia o el medio social y efecto de la relación entre el niño y la escuela, imposible de delimitar fuera de esta relación mutua.

La primera y la segunda concepción es la predominante en agentes educativos. Se basan en el supuesto de la homogeneidad necesaria en las condiciones de partida y la variable impensada es la propia situación escolar de aprendizaje. La tercera concepción requiere un cambio en las unidades de análisis que se delimitan para la explicación tanto del aprendizaje exitoso como del fenómeno del fracaso masivo. Lo prevalente es naturalizar la consideración del niño, externo al proceso educativo sin problematizar la adecuación del dispositivo escolar a la diversidad de posibilidades de los niños, teniendo en cuenta condiciones de educabilidad, sin problematizar la incapacidad del sistema educativo y del sistema de conocimientos psicopedagógicos para contener y producir herramientas que favorezcan el aprendizaje de los niños.

### Programas de intervención en lectura y comprensión

Teniendo en cuenta entonces la necesidad de rever la acción educativa pensamos como indispensable poner el foco en la alfabetización como proceso de restablecimiento de derechos y en ese sentido se seleccionó el programa "Leamos juntos" (Borzzone y Marder, 2015) adaptándolo al trabajo con niños/as y adolescentes mediante la dinámica del trabajo grupal. El programa contiene 50 secuencias didácticas que giran en torno a textos y tienen actividades pautadas en complejidad creciente con apartados que tienen por objetivo el desarrollo del lenguaje oral, el vocabulario, la conciencia fonológica, el conocimiento del sistema de escritura, la comprensión oral y de textos, la escritura de palabras y textos, y el desarrollo de las funciones ejecutivas y la atención. Los fundamentos teóricos del programa están basados en la psicología socio-cultural, la psicología cognitiva y la psicolingüística.

Para que la utilización y formación de los docentes/extensionistas/profesionales sea más efectiva y tenga mayor alcance cuenta con guías para docentes que brindan la fundamentación y el paso a paso de la implementación. En este caso y para este proyecto los extensionistas han formado parte de una formación presencial.

### Infancias, vulnerabilidad y perspectivas de derechos

A partir de la modernidad, el niño comienza a perfilarse como objeto de estudio y

normalización, siendo los pedagogos y la escuela el escenario observable de este interés. La escolarización y la pedagogización de la infancia del niño al alumno acompaña a este proceso. Narodowski (2013) se pregunta si tiene sentido continuar buscando un cuerpo heterónimo, obediente y dependiente de las decisiones adultas, un cuerpo así procesado, por entero, en instituciones escolares. Plantea que la literatura internacional viene sosteniendo que la tradicional definición de infancia está siendo cuestionada tal como la conocemos. Es en este sentido que sostiene que esta crisis en la moderna conceptualización de la infancia no determina clausura, sino que la lleva a dos polos: *infancias hiperrealizada y desrealizadas* (Narodowski, 2013). La primera es la infancia de los niños con acceso a información. Estos infantes no inspiran ternura ni tienen la inocencia de los de antes. Comprenden mejor y más rápido los cambios tecnológicos, nacieron en la era del cambio constante y se adaptan con facilidad. Están inmersos en pantallas.

Como operadores mediáticos se adueñan de experiencias y saberes que a todos nosotros nos costó décadas procesar. Con videojuegos cuyo premio es la nueva vida, el continuar el juego, la permanencia (Narodowski, 1999, p. 50).

Son niños económicamente dependientes, pero independientes respecto al saber, para ellos la edad no es un impedimento para llegar al conocimiento. Como infancias desrealizadas nomina a una niñez que no es obediente porque no precisa obedecer, en muchos casos una niñez que no es dependiente puede negociar para lograr su sustento, es una niñez con cierta autonomía económica y cultural, ya que elabora sus propios códigos (Narodowsky, 2014) Estos niños y adolescentes concurren a la escuela con menos regularidad y muchas veces trabajan. Se suelen establecer para ellos políticas de "compensación" por parte del Estado que no siempre les llegan y muchos de estos niños son considerados peligrosos y pasan a ser tratados como un "menor".

A partir del año 1989, en que se instaura la Convención sobre los Derechos de los Niños, comienza a regir un nuevo paradigma en materia de promoción de derechos para las personas comprendidas entre el momento de la gestación y los 18 años de edad, quienes a partir de ese momento gozarán de todos los derechos humanos (1948). Esto implica un cambio en la legislación vigente hasta el momento, en 2005 verán la luz la Ley Nacional N° 26.061 para la promoción y protección de los derechos de los niños, que deroga definitivamente la Ley de Patronato de 1919, y la Ley Provincial (Provincia de Buenos Aires) N° 13.298, siguiendo el mismo espíritu de la ley nacional.

Este cambio en la legislación trae aparejada una modificación en la forma de concebir a las infancias y un compromiso por parte del Estado en resguardar especialmente los derechos de las personas comprendidas por esas leyes, bajo el concepto del *interés superior del niño*.

Las políticas de promoción y protección integral de derechos se deben implementar mediante una concertación de acciones entre la provincia y los municipios. Si bien esta es una pretensión de la ley, la realidad nos enfrenta con una ineficiente articulación y

escasas respuestas de las instituciones encargadas de la infancia a las situaciones de vulneración de derechos de niños y adolescentes. En este sentido, consideramos que los extensionistas, en general graduados recientes o estudiantes avanzados, deben compenetrarse en estas realidades, conocer el verdadero funcionamiento de las políticas públicas y tener como horizonte a futuro una apuesta ética para revertirlo, ya sea desde sus cargos profesionales o, posiciones de poder, en caso de que los deberían desempeñar.

Las actividades que se desarrollan en los espacios mencionados en este trabajo se enmarcan en lo atinente a la Ley de Salud Mental n° 26.657, en el sentido de proteger, promover y desplegar los derechos de sujetos vulnerabilizados. La ley concibe la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, que implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos, partiendo de la presunción de capacidad de todas las personas (art 3). Desde el proyecto se trabaja con niños y adolescentes teniendo en cuenta su realidad social, su proveniencia cultural e historia familiar. Se buscan abordajes pedagógicos y psicoeducativos que no signifique las diferencias como déficit y colabore en el desarrollo de estrategias educativas para lograr la alfabetización con secuencias didácticas que giran en torno a textos que abren posibilidades de conocimiento a nuevas realidades y con actividades pautadas en complejidad creciente.

Se piensa la práctica desde la promoción de la salud y de la educación, con efectos beneficiosos para los individuos y su comunidad. En este sentido se articulan diferentes problemáticas y campos de intervención y de reflexión; a la vez, la conjunción de ambos proyectos de extensión reafirma la importancia de trabajar interdisciplinariamente desde la corresponsabilidad potenciando la articulación con las escuelas que asisten y los organismos de desarrollo social que tienen como fin proteger los derechos de los niños y sus familias.

## Metodología de trabajo

### Espacio Recrearte. "Niños, adolescentes y derechos"

En este espacio se viene realizando una labor sostenida desde el año 2014, los proyectos han ido cambiando de denominación, pero todos abordan la perspectiva de derechos en niños y adolescentes y están dirigidos a una población vulnerabilizada con acceso restringido a los derechos básicos. Desde esta perspectiva este proyecto se desarrolla en el seno mismo de una comunidad, donde, si bien existen políticas públicas en materia de respeto y garantía de derechos, se ha detectado la ausencia de acciones ya que no se logra un real y efectivo acceso a derechos tal como se encuentra consagrado en la Convención y en las leyes antes mencionadas.

### Emergentes encontrados

- Familias en situaciones de vulnerabilidad con integrantes que se encuentran en situación de desempleo o con inserción laboral precaria, lo cual incide en su cotidianidad, además de falta de acceso a derechos



fundamentales básicos.

- Migraciones frecuentes: familias que arriban a vivir por temporadas en los terrenos fiscales, “adueñados” por algunos vecinos del barrio, que lo prestan o alquilan por breves períodos. Las mudanzas en general son dentro de la zona o lugares aledaños, como el conurbano bonaerense.
- En las familias los adultos tienen poca presencia en la crianza de sus hijos/as, así como tampoco participan en las actividades de la escuela o extraescolares.
- Los hombres adultos de las familias son quienes están menos presentes en el hogar y en el acompañamiento de los niños y adolescentes en la cotidianidad, es decir, las mujeres son las que sostienen a la familia.
- Graves situaciones de violencias. Las violencias más frecuentes son hacia niños y mujeres. Además, se presentan en el barrio escenas de violencia entre mujeres, hombres y adolescentes varones. Muchas de ellas enmarcadas en situaciones de consumo. También situaciones de maltrato hacia animales y medio ambiente con la consecuente naturalización de tales situaciones.
- Muchos de los niños presentan dificultades en sus aprendizajes, y no acceden a otros espacios pedagógicos por fuera de la escuela formal que contribuyan en el fortalecimiento de sus trayectorias escolares, encontrándose frecuentemente repitencias y deserción escolar.
- Se vienen registrando desde el inicio del proyecto graves dificultades por parte de las familias de sostener rutinas, buscar y valorar espacios de conocimiento y apropiación de recursos de las instituciones cercanas, así como tiempos y espacios que fomenten una construcción vincular.
- Situaciones ambientales preocupantes, tales como acumulación de residuos, zanjas con aguas turbias, roedores, entre otras que constituyen un riesgo socio sanitario y producen posibles focos infecciosos que pueden afectar la salud de la comunidad.

### Propuestas de actividades

En virtud de lo expuesto la propuesta apunta a revisar las trayectorias educativas de niños y adolescentes para un abordaje integral, tanto desde el aprendizaje escolar como la valoración de sus derechos. Para ello se generaron espacios de diálogos y contención terapéutica donde se ha vuelto imprescindible la inclusión de graduados de la carrera de psicología.

Por otra parte, resulta un dato a destacar que en los talleres y actividades que se realizan desde el proyecto de extensión, en general concurren los niños solos, o excepcionalmente sus madres o hermanos mayores los acompañan, pero luego se retiran, lo que produce que solamente se pueda trabajar con los niños/as y en forma indirecta -con lo que los mismos lleven a sus casas- con sus familias.

En esta nueva instancia de implementación del proyecto se ha intentado involucrar a distintos integrantes de las familias en el cuidado de niños y adolescentes, para fomentar un abordaje integral, sosteniendo que no se puede trabajar acabadamente en la promoción y protección de los derechos de los niños si no se atiende al micro y macro contexto en el cual los mismos se desenvuelven y desarrollan. Es por esto que también consideramos crucial generar un entramado territorial empoderando a las familias.

En relación también con la situación económica que viene atravesando el país, y que ha tenido su impacto en el barrio Martín Fierro, nos hemos propuesto acompañar el entramado iniciado para realizar intercambios, trueques y venta de productos para hacer frente a esa crítica situación económica. Sin constituirse en una solución frente a las carencias, consideramos que sí se instaure como un inicio de actividad autogestiva que tendrá su impacto también en la subjetividad de la comunidad ante la posibilidad de la adquisición de autonomía frente a las dificultades laborales y económicas que se vienen presentando.

### Dinámica

Los alumnos y graduados extensionistas planifican las actividades semanales en reuniones de formación y seguimiento de tareas individuales y grupales promoviendo la construcción de lazos que propicien el encuentro con otros en espacios compartidos y articulando actividades lúdicas y pedagógicas. A través de las actividades propuestas (talleres de lectura, juegos, murga, huerta) se pretende a su vez instalar conductas éticas en lo concerniente a la construcción de legalidades, la metabolización de la violencia, la importancia de la asistencia continua a la escuela en los niños; asimismo al fortalecer la alfabetización se brinda oportunidades al acceso al mundo simbólico que ayuda a afrontar sus vivencias. Desde la coordinación del proyecto se planifican las actividades con extensionistas considerando a niños y adolescentes desde su aspecto cognoscitivo, -la transmisión de contenidos- y el aspecto afectivo. Por medio de la amorosidad, el respeto y la paciencia se intenta instalar lo simbólico, una demora en el acto/el golpe. Pero, por otra parte, es importante mantener la firmeza en las consignas, sostener la asimetría, el límite marcado por los adultos. Al respecto Meirieu (2008) plantea:

(...) la prohibición de la violencia no es un capricho del adulto, no es tampoco una voluntad arbitraria de la institución, sino que esa prohibición es la condición misma de su propia existencia, de la existencia de ese niño, y que es la condición de esa sociedad en la que él se inscribe (Meirieu, 2008, p. 96).

Sin embargo, en este espacio de trabajo no siempre se logra la armonía, ni la resolución

de conflictos por medio de la palabra, pero es esto lo que siempre se aspira a consensuar, y de a poco se va instalando. En este sentido la pretensión es que a través de pequeños cambios niños/adolescentes puedan de-construirse, construirse y reconstruirse a través de los lazos sociales que allí se establecen.

## Viñetas del trabajo con niños

A continuación, presentamos tres viñetas que se relatan en primera persona por los alumnos extensionistas. Representan el trabajo con niños/as y adolescentes, tratando de situar en primer lugar una situación problema y luego la intervención que se lleva a delante, así como las herramientas utilizadas y los resultados de esa situación/actividad.

### Viñeta 1: T

T es un niño de 8 años que asiste al centro comunitario desde el año 2014. Al año de haber ingresado, los coordinadores de las actividades percibieron que T presentaba dificultades en la comunicación y un lenguaje desorganizado. Según su madre, a los tres años “no decía palabras, murmuraba y contestaba si le preguntaban”. Actualmente asiste a segundo grado de la escuela primaria por segunda vez (repitió dicho año).

**Situación-problema.** Tomé a T la prueba de escritura de palabras [en *Leamos juntos; Borzone y Marder, 2015*]. Le pedí que escribiera su nombre y edad en el protocolo y lo realizó lentamente. Luego le indiqué que observara los dibujos de la serie 1 y que escribiera las palabras de lo que veía al costado. T miró el primer dibujo, le pregunté qué veía y contestó “Un papá”. Le pedí que escribiera al lado la palabra “papá” y respondió que no sabía cómo hacerlo.

Continué indicándole que observara el siguiente dibujo y le pregunté qué veía. “Una mamá”, respondió. Le pregunté si sabía escribir la palabra “mamá” y nuevamente me respondió que no. Suspendí la toma de la prueba de escritura de palabras, saqué una hoja y pregunté a T si se acordaba de las vocales. Respondió que sí y le pregunté cuáles eran. “A-E-I-O-U”, pronunció. Le pregunté si sabía escribirlas y dijo que sí. Tomó la hoja en blanco y escribió en imprenta mayúscula una por una, con trazo lento y demorándose en cada letra.

**Intervención.** Luego de la escritura de vocales, tomé el abecedario con animales del programa “Leamos juntos” para indagar si T sabía las letras y le propuse que jugáramos a decir los nombres de las letras del abecedario y escribirlas luego en una hoja. Le mostré primero la letra A, la pronunciamos juntos en voz alta y cuando pasamos a la letra B me dijo que no sabía cuál era. Pasamos a la letra C y me respondió lo mismo, pudiendo sólo reconocer y mencionar los animales.

Escribí en una hoja de papel en blanco la palabra “papá”. Le pregunté qué vocal había en la palabra, me respondió “la A” y luego le pregunté qué palabra era. Me respondió leyendo lentamente “pppa-pppa”, alargando el sonido de la letra “P”. Le di una hoja en blanco y le indiqué que ahora escribiera la palabra que había leído. “No sé cómo se hace, ¿me mostrás de nuevo cuál es?” respondió. Escribí en la hoja la palabra mamá y le pregunté qué decía. “No sé”. Escribí luego la palabra “oso”, reiterando la acción y leyó “oooo- oooo”.

Escribí las palabras “sol” y “mesa”, se las mostré y sólo reconoció las vocales de estas. Acto seguido, se puso a copiar por orden en la hoja que tenía las palabras “papá”, “mamá”, “oso”, “sol” y “mesa”. Al terminar, tapé la hoja donde yo las había escrito y le pedí que me leyera lo que había copiado él en la suya. “Papá”, “mamá”, “mesa” (señalando la palabra “sol”) y “oso” (señalando la palabra “mesa”). Deduzco que no estaba leyendo sino tratando de memorizar qué había copiado.

**Herramientas.** Utilicé el abecedario con animales del “Leamos juntos” para indagar si mientras leíamos juntos las letras por orden T se valía, o no, de los animales ilustrados para reconocer las letras. Escribí luego en una hoja las palabras de la serie 1 de la prueba de escritura para indagar si sabía reconocer consonantes además de vocales y ver si podía escribirlas luego.

**Resultados.** A partir de la actividad propuesta y pese a que T no supiera leer ni escribir, al tomar contacto con el abecedario ilustrado logró reconocer algunas letras apoyándose en los dibujos de los animales. Asimismo, pudo escribir determinadas palabras de memoria tales como su nombre, “papá” y “mamá”. A partir de esto, se observa que T se encontraría en la etapa logográfica en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura. Nos apoyamos en ejercicios con rimas y de conciencia fonológica con el fin de que el niño comenzara a pesquisar la relación entre sonidos y letras. Reflexionando sobre nuestra propia práctica, lo que más destacamos es habernos dado cuenta de la importancia de no suponer que el niño estuviera alfabetizado por más que cursara tercer grado o tuviera ocho años y, así, darlo por sentado. Hubiera sido oportuno empezar a trabajar desde el inicio con el niño fomentando las habilidades de conciencia fonológica y la correspondencia con las letras para avanzar con la enseñanza de la lectura para que T lograra comprender de a poco que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan esos sonidos, y, a medida que fuera progresando, pudiera deslindar los sonidos que forman una palabra y al verla escrita comenzar a inducir las correspondencias sonido/letra. Casos como éste nos permiten comprender que tanto el desarrollo temprano de la alfabetización como su posterior sostenimiento es de vital importancia a lo largo del proceso de escolarización.

## Viñeta 2: S

S. es la mayor de tres hermanos, tiene diez años, vive en un contexto psico-social vulnerable. Cambio de escuelas cuatro veces en el lapso de dos años por temas de violencia intrafamiliar, lo que trajo como consecuencia que se mudara con la familia de su mamá a otro barrio. Estas situaciones tal vez influyeron para que repitiera cuarto grado.

**Situación-problema.** Antes de empezar a trabajar con S, le tomamos con mi compañera el protocolo "Prueba de escritura de palabras" y también una lectura de palabras. Realizó ambas pruebas relativamente bien. Pero notamos un mayor grado de dificultad en el protocolo de escritura, más que nada cuando la prueba se quedaba sin sostén físico (i.e., dibujos). Hay varios sonidos que no sabía cómo representarlos aún: rr, ñ, y s con sus variantes (z,s,c). Por lo tanto, frente a estas dificultades, se decidió utilizar el programa "Leamos juntos" para trabajar elementos básicos como el principio alfabético con el fin de que la instrucción fuera ajustada al nivel de lectura y escritura de la niña.

**Intervención y herramientas.** Al comienzo de una actividad lo que hice fue introducirla en la temática de la tarea que íbamos a realizar, tratando de establecer un diálogo ida y vuelta con ella. Por ejemplo, en la secuencia didáctica 10 del programa se habla de un avestruz. Le pregunté, con la finalidad de introducirla en el tema, "¿Sabes que es un avestruz? ¿Qué características tiene? ¿Qué otros tipos de aves conoces?" También le aclaré las palabras que ella no comprendía. Cuando afirmó saber lo que significa, le pedí que me explicase para así poder verificar si lo que pensaba estaba bien. La idea de esta introducción era que pudiese activar los conocimientos previos sobre el tema y prestar atención a la tarea que íbamos a iniciar, para poder comprender el texto. Siguiendo los pasos del programa "Leamos juntos", al finalizar la lectura le hice preguntas con el fin de verificar el nivel de comprensión.

C: ¿Por qué no puede volar el Avestruz?

S: Porque tiene las alas chicas, por eso no puede volar.

C: Cuando un animal peligroso se acerca, ¿qué hace?

S: Mmm, no sé.

C: [Volví al texto y releí] Corre así cuando tiene que protegerse de algún animal peligroso... ¿Cómo corre?

S: Rapidísimo.

C: ¿Por qué?

S: Porque tiene miedo.

Aquí se puede ver que volviendo al texto y releendo algunas partes los niños pueden retener en su memoria lo que se les está preguntando para, de esa manera, comprender bien el texto. En los ejercicios siguientes no tuve que repetir la acción, S ya estaba atenta y sabía de qué estábamos hablando. Luego hubo un ejercicio donde le mostré tarjetitas de palabras que S tenía que leer. Lo que noté fue que cuando quería leer la palabra de forma completa se “perdía”. Entonces le indiqué leer por sílabas, sin tomar toda la palabra. S. empieza por separar en sílabas la palabra (e.g., PE-LO-TA). Sin embargo, la idea era que despegase los sonidos de la sílaba para desarrollar su conciencia fonológica.

Otro ejemplo que utilizó la misma estrategia fue cuando “corregí” junto con la niña algunos errores del protocolo “Prueba de escritura de palabras” en la que se había equivocado. En este caso, una de las palabras era “MOTEDA”. Le hice leer esa palabra y también pronuncié de forma prolongada MONEDA. Pudo percatarse del error y escribirla bien. También pude verificar en mi práctica que la niña se apoyaba en varias palabras conocidas para poder pronunciar una nueva. Por ejemplo, en una ocasión reciente, en uno de los ejercicios del “Leamos juntos” leyó sola “en la casa” y al lado decía “en el barrio”.

C: Muy bien S, ¿sabés lo que dice ahí? [señalándole donde decía “en el barrio”]

S: No, esa palabra (rr) no la sé.

C: [Surgió una urgencia y la dejé sola. Cuando vuelvo, dice] “Dice en el barrio”. [Frente a esto le digo: “Muy bien ¿cómo te diste cuenta?”]

S: [Se ríe, me dice: “Señalá que tapo la sílaba 'ba' y lee la segunda parte] “rrio”.

**Resultados.** Lo más significativo en la experiencia es que S pudo ir desarrollando tanto la conciencia fonológica como las estrategias analíticas a la vez que prestó atención al vocabulario para poder comprender. Hay que seguir trabajando en esta dirección, enfatizar en los ejercicios con rimas y promover la utilización del juego “caza sonidos” para trabajar la rr, la ñ, u otras combinaciones de letras que le causen dificultades al niño a la hora de escribir, para que este pueda dar lugar a las representaciones mentales de las estructuras fonológicas de las palabras. A su vez, consideramos que las estrategias utilizadas funcionaron porque me basé en la hipótesis de que S se encontraba en una etapa analítica de escritura, pero aún incompleta, es decir, no podía escribir todas las letras que correspondían a los sonidos de las palabras porque no tenía el conocimiento de todas las correspondencias fonema-grafema.

En cuanto a la reflexión sobre nuestra práctica, consideramos que lo importante de nuestra tarea como extensionistas, en este caso, fue saber ubicar el nivel de conciencia fonológica en el que se encontraba S. Nuestras intervenciones no serán azarosas si identificamos cuándo y cómo ayudar a los niños de una forma más consistente

y cuando alejarnos para que puedan trabajar solos y desarrollar las habilidades pertinentes. En el material “Leamos juntos” hay varias herramientas para utilizar, como el abecedario, actividades de lectura, escritura, el caza sonidos, que son el instrumento de mediación para llevar a cabo las actividades con el niño en un marco de andamiaje entre alumno-profesor. El instrumento de interacción va cobrando un valor diferente que está íntimamente relacionado con el nivel del niño y las inferencias que el tutor realiza sobre las actividades de este. Es sumamente importante observar qué estrategias utiliza el niño o la niña para realizar los ejercicios, es decir, cuál es su material de apoyo para llevar a cabo una actividad pertinente. Una vez establecido el nivel de conciencia fonológica y de conocimiento del sistema de escritura, podremos estructurar nuestra actividad con determinados objetivos a corto plazo y, al cabo de un tiempo, podremos observar si se han cumplido o no. A su vez, esta práctica de alfabetización necesita de una constantemente auto-evaluación por parte del agente que la lleva a cabo para verificar tanto su hipótesis de trabajo como también las herramientas que está utilizando.

### Viñeta 3: A

A es un niño de 11 años, que visita la ONG Recrearte una vez por semana. Vive lejos del centro comunitario y, aún con esa desventaja, casi nunca falta a un encuentro. Concorre con continuidad a la escuela y se encuentra transitando 5to grado.

**Situación Problemática.** Sabiendo de antemano por la directora del proyecto sobre las dificultades en lectura de A, se le propone al niño pensar, imaginar e inventar una historia, a partir de un disparador (un cuento del libro “Leamos juntos”), y escribirla. Por último, se conversa sobre el final de la historia y la consigna última a realizar es pensar otro final distinto del que se propuso, uno acorde a como a él le hubiese gustado que terminase. Luego de leer el cuento que resulta como disparador, A. comienza a pensar cómo podría modificarse el mismo según su imaginación. Comienza el intercambio y el coordinador ofrece el inicio de lo que podría ser la historia “Había una vez una casa...”. A partir de ahí el niño comienza a decir diferentes adjetivos calificativos que pudiesen ser utilizables para la historia. En algunas ocasiones el coordinador proponía una idea y una palabra un tanto “extraña” y difícil, para observar si el niño podía escribirla solo o necesitaba algún tipo de recurso y, a la vez, si infería e iba deduciendo como se iban desarrollando las cosas.

En un momento de la construcción de la historia se suma un compañero, P, el cual también quería realizar la actividad. En ese momento pareció oportuno que el mismo A le dictase el cuento construido hasta el momento a P, para poder visualizar ahí cuestiones referidas a la lectura, pronunciación, tiempos, utilización de signos de puntuación, etc. A. sabe leer y escribir. Además, puede asociar ideas referidas a una cosa y puede escribirlas. Tampoco es un niño que resulte inhibido, sino todo lo

contrario, siempre muy dispuesto a trabajar. Lo que sí se encontró fueron dificultades con la ortografía, la cohesión y la coherencia, que son errores frecuentes en el nivel educativo en el que se encuentra, pero que deben ser trabajados.

**Herramientas.** Lápiz, papel, goma, el libro de *Leamos Juntos*, utilizando un cuento como disparador, pero más que nada la imaginación y reforzando desde la coordinación de la actividad que la historia virase hacia situaciones cotidianas y gratificantes para A.

**Resultados.** Lo más destacable en esta práctica fue que A se encontró dispuesto a mejorar. Desde una simple actividad imaginativa, la propuesta resultó exitosa para visualizar por dónde andaba el niño. Como dicha actividad fue solo de fase diagnóstica, sólo se utilizó esta técnica. Los resultados arrojados en esta viñeta, en consideración con la actividad del niño, fueron positivos en tanto el niño ya estaba alfabetizado, pero debía consolidar el dominio de la conciencia ortográfica. Es por este motivo que parece interesante seguir estableciendo diálogos fluidos entre tutor-niño, ya que la presencia del primero resulta indispensable como andamiaje para el aprendizaje. Por otra parte, próximas actividades para fortalecer tanto las estrategias ortográficas como analíticas se focalizarán en trabajar con palabras homófonas, es decir palabras que pueden “sonar igual” pero que se “escriben diferente”. A su vez, en complementar mediante prácticas tradicionales de dictado, lectura de textos argumentativos y de escritura de textos la incorporación paulatina de palabras con una estructura silábica compleja, como por ejemplo: “transbordo”, “exhibía”, etc.

## Resultados del proyecto

Algunas acciones y cambios registrados a la fecha en la ONG a partir de la implementación del proyecto y en línea con el propósito de este han sido:

- Presentación de informes al servicio local de promoción y protección de derechos, alertando a las instituciones situaciones invisibilizadas, que se pueden vivenciar desde el transcurrir en el territorio. Desde allí se trabaja desde la corresponsabilidad. Ante situaciones de niños/as y adolescentes con derechos vulnerados, tales como salud o educación, desde el equipo extensionista se
- Pedido de turnos en hospital (área de neurodesarrollo) con el fin de realizar un análisis de la situación particular del niño y se han mantenido entrevistas con la escuela y otras instituciones por las que el niño ha transitado.
- Involucramiento de los/as niños/as y adolescentes en la toma de posición de temas centrales que implican decisiones políticas acerca de: derechos laborales, género y, prevención de violencia en el barrio



- Entramado de mujeres: También a partir de una propuesta de una “Feria americana” del equipo extensionista, se generó un importante trabajo para realizar intercambios, trueques y venta de productos a través de las redes sociales y otros encuentros para hacer frente en forma autogestiva a la crítica situación económica
- Promoción de derechos en el marco de la soberanía alimentaria: en la propuesta de talleres de huerta son los niños/as y adolescentes quienes se configuran como promotores. Además, se han realizado comidas -con verduras cosechadas- las que se compartieron en el taller.
- Avances en el desarrollo de la lectura y la comprensión en los niños que participan de los talleres semanales de lectura y escritura con el programa "Leamos juntos".

## Discusión y conclusiones

En este trabajo se describe el trabajo de articulación entre dos proyectos de Extensión acreditados por la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNLP: “Niños/as, adolescentes y ferechos” de la ONG Recrearte y “Desarrollo integral infantil y aprendizaje en territorio”. Ambos proyectos sostienen su trabajo gracias a la formación previa y en terreno de estudiantes y graduados que deben nutrirse con herramientas concretas en el ámbito de la psicología comunitaria y educacional debido a que la problemática que se visualiza en los niños requiere de cierta urgencia y de intervención específica, tal como queda demostrado en las viñetas.

Si bien en los resultados se enumeran hechos alentadores producto del trabajo con los sujetos en la ONG, lo que es evidente es que las problemáticas de estos niños/as, adolescentes y familias de estos barrios están atravesados por problemáticas sociales, económicas y educativas que no experimentarán cambios profundos a largo plazo si no se modifica la situación de vulneración de base.

Por otro lado, es necesario subrayar que existen diversos trabajos en esta línea socio educativa (Denegri et al., 2015; Erausquin et al., 2015) en los que se ha planteado la necesidad de contar con herramientas específicas para poder llevar adelante las tareas requeridas en el campo, herramientas y conocimientos que son escasos en la formación de grado de la carrera de psicología, ya que la misma tiene sobre todo una orientación psicoanalítica en la mayor parte de las materias que componen el programa académico. Creemos que dicha orientación es importante, aunque insuficiente para este tipo de trabajo en terreno.

Consideramos también, que el involucramiento de niños y adolescentes en la toma de posición en temas centrales como las decisiones acerca de sus derechos, es una apuesta a generar sujetos reflexivos que construyen su ciudadanía. Es así como la alfabetización, en el sentido amplio de la palabra, es un desafío en nuestro trabajo territorial para generar lazos afectivos subjetivantes, motivar, despertar la

imaginación, accediendo a otros mundos posibles y, sobre todo, generando nuevas herramientas para el acceso a sus derechos para poder vivir en un mundo complejo y cambiante como el actual.

Pensamos, por último, que la comunicación de este tipo de proyectos de extensión puede aportar, por un lado, a la visibilización de las problemáticas de una parte importante de la población, así como, a la necesidad de formación de los psicólogos en herramientas de psicología socio comunitaria y educativas. Por otro lado, nos insta a la reflexión sobre las políticas públicas ligadas a la salud mental comunitaria y a la importancia de la alfabetización en particular y la educación en general, en todos los niveles. En este sentido el hecho de compartir también con los agentes educativos los resultados visualizados en la lectura y escritura de los niños, contribuye a expandir el uso del programa en el sistema educativo y en la formación de los docentes.

## Agradecimientos

A los niños/as, jóvenes y familias en general que concurren al espacio RECREARTE por permitirnos crecer junto con ellos.

## Leyes de referencia

Ley de Salud Mental n° 26.657; Ley n° 26.061/07 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.; Ley Provincial de Educación n° 13688/07; Ley Nacional de Educación n° 26206/06.

## Referencias

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño y N. Boggino (Eds.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens.
- Borzzone, A. M. y Marder, S. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Paidós.
- Borzzone, A. M., Marder, S. y Sánchez, D. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Cuadernillo del alumno. Paidós.
- Borzzone, A. M. y Rosemberg, C. R. (1999). Alfabetización y fracaso. Una investigación en las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.
- Carlevaro, O. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro*, 57, 8-17.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Denegri, A., Iglesias, I., Espinel Maderna, C. y Scharagrodsky, C. (2015). *La construcción de conocimiento profesional en extensión universitaria. Motivación de docentes y aprendizaje de estudiantes* [Presentación en conferencia]. 5o Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada.
- Erausquin, C., Marder, S., Centeleghe, E., Scabuzzo, A., Barloqui, D. y Pastrana, G. (2015). Abriendo puertas para construir significados: desafíos de profesionalización de psicólogos en escenarios educativos. *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 112-117.
- Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En VV.AA., *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (pp. 93-107). Ministerio de Educación de la Nación.

- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Evaluación Educativa. (2017). *Pruebas Aprender 2016-2017*. Ministerio de Educación de la Nación. [HTTPS://WWW.ARGENTINA.GOB.AR/EDUCACION/APRENDER](https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender)
- Naradowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, 62, 15-36.
- Naradowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos de la escuela*. Noveduc.
- Naradowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(2), 191-214. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.4025/RBHE.V14I2.695](http://dx.doi.org/10.4025/RBHE.v14i2.695)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1, 9-23.