

El apoyo escolar como dispositivo pedagógico *Una experiencia en la Biblioteca del Club Atlético Belgrano*

School support as a pedagogical device. An experience at the Club Atlético Belgrano Library

 **Carolina Evelin Moyano**

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

carolina.moyano.269@mi.unc.edu.ar

Recibido: 27/05/24. Aceptado: 30/11/24

Resumen

Este artículo condensa descripciones, análisis e interpretaciones de una experiencia educativa realizada en el marco de la intervención pedagógica situada. Presenta el despliegue de un dispositivo de Apoyo Escolar en la biblioteca de un club de la ciudad de Córdoba (CAB), encuadrado en las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.

Da cuenta de criterios y estrategias elaborados para la intervención pedagógica, su posterior análisis y reflexión. Desde esta línea, se exponen consideraciones teóricas y analíticas sobre el trabajo de los apoyos escolares como espacios subsidiarios de la escuela, con formato de plurigrado y modalidades tutoriales. Asimismo, se expresan algunos procesos transitados en torno a las demandas formuladas y a la construcción del dispositivo de intervención como espacio situado en la Biblioteca. Finalmente, se realizan algunas reflexiones en relación al recorrido realizado.

Palabras clave: intervención pedagógica; apoyos escolares; derecho a la educación; inclusión educativa; dispositivo pedagógico.

Abstract

This article condenses descriptions, analyses and interpretations of an educational experience carried out within the framework of situated pedagogical intervention. It presents the deployment of a School Support device in the library of a club in the city of Córdoba (CAB) which is part of the Supervised Professional Practices (PPS) of the School of Education Sciences, FFyH, UNC.

It's about criteria and strategies elaborated to the pedagogical intervention, its subsequent analysis and reflection. In this line, theoretical and analytical considerations are presented on the work of school support as subsidiary spaces of the school, with multigrade format and tutorial modalities. Likewise, some processes are expressed around the demands formulated and the construction of the intervention device as a space located in the library. Finally, some reflections are made in relation to the path followed.

Keywords: pedagogical intervention; school support; right to education, educational inclusion; pedagogical device.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Moyano, C. E. (2024). El apoyo escolar como dispositivo pedagógico. Una experiencia en la Biblioteca del Club Atlético Belgrano. *Síntesis* (16), 21-39.

El apoyo escolar como dispositivo pedagógico

Una experiencia en la Biblioteca del Club Atlético Belgrano

Introducción

La intervención educativa requiere de un trabajo entre posiciones alternas, un “venir entre” esos lugares que no terminan de cerrarse. Demanda “meterse” a negociar significados entre las instituciones con sus complejidades. En el plano de las subjetividades envuelve tensiones entre los proyectos personales, los deseos y el contexto. Como expresa E. Remedi (2004) “Intervenir, meterse, ponerse entre medio” para dar lugar a situaciones instituyentes a través de un proceso elaborativo está ligado a la pulsión de vida que debe contemplar, a su vez, la pulsión de muerte. En este marco que se presenta el despliegue de un dispositivo de Apoyo Escolar.

1. Apoyos escolares, Escuela y Derecho a la Educación

Los requerimientos de la escuela, se complejizan y se tornan dificultosos (a veces inalcanzables) para numerosos niños en tanto generan distancia con los saberes y mediaciones pedagógicas disponibles en las familias. Como sostiene Uanini (2017) son diversas las situaciones familiares (pobreza, analfabetismo, migraciones, etc.) que se encuentran con dificultades para comprender las demandas de la escuela y sus lógicas, provocando experiencias infantiles marcadas por la fragilidad de los aprendizajes, trayectorias interrumpidas y el riesgo al desaliento que anticipa el abandono temprano de la escolaridad. Según Cussianovich (2001) se trata de circunstancias desventajosas en las cuales las desigualdades sociales se convierten en desigualdades educativas que calan hondo en procesos de rezago, conflicto y exclusión escolar de una porción de la población infantil que asiste a la escuela pública.

Para afrontar dichas problemáticas surgen en contextos barriales espacios de apoyo escolar como construcciones sociopedagógicas que intervienen sobre aquella fragilidad relacionada al acceso, la permanencia en el sistema y el riesgo de abandono. Un recorrido por la literatura disponible sobre apoyos escolares permite reconocer que una variedad de experiencias educativas de tipo comunitario desplegadas en diversos escenarios constituye, y constituyó, dispositivos pedagógicos que apuntalan la relación con la escuela en el caso de la infancia más pobre, al organizarse como

espacios de subjetivación en los cuales los niños pueden encontrarse con otros pares y con adultos dispuestos a ayudarlos a satisfacer sus demandas. En estas diversas experiencias pueden advertirse diferentes lógicas, concepciones e ideas que perfilan de modo particular la experiencia educativa, evidenciadas en acciones, decisiones y estrategias de los educadores en el trabajo con los niños: la lógica escolar u otras lógicas. Aquellos apoyos que adoptan una *lógica escolar* asumen connotaciones cercanas al formato escolar: contenidos a trabajar que suelen estar ligados a las demandas de los padres de reforzar o ejercitar contenidos escolares, formas de agrupamiento por grados escolares, organización de tiempo específico para abordar la tarea escolar, etc.

En cambio, hay experiencias de apoyos que adoptan *otras lógicas* que no tienen como referente central lo escolar. En estos últimos casos se despliegan otros contenidos que buscan favorecer la formación integral de los niños, sin apostar directamente a la contribución sobre procesos de escolarización y apropiación de contenidos escolares.

Estas lógicas comprenden diferentes grados de formalización y variados niveles de proximidad o distancia con las formas educativas desarrolladas por la escuela: mientras en algunos casos se ofrecen a los niños espacios sociales y culturales que no forman parte de su contexto cotidiano, en el marco de conexiones laxas y contrastantes con las formas escolares de relación con la cultura. En otros casos en que la impronta escolar resulta predominante, los apoyos revisten un *carácter subsidiario* respecto de la escuela, y generan formas de trabajo educativo que siguen de cerca las tareas encomendadas por la dicha institución, tanto en el modo de agrupamiento de los niños como en los contenidos y modos de aprendizaje que proponen.

Desde una perspectiva centrada en el proceso de subjetivación de los niños, puede decirse que los apoyos escolares se desarrollan como un “lugar de apoyatura tanto en los procesos de escolarización de la infancia como así también en el emerger de las necesidades y aspiraciones de la niñez” (Muchiut, 2004, p. 6). En este sentido, el trabajo realizado en los apoyos escolares siempre excede la finalidad estrictamente ligada al aprendizaje de las tareas encomendadas por la escuela, y los convierte en lugares de pasaje, *espacios transicionales* que actúan de intermediarios entre los niños y las instituciones, sosteniéndolos en la construcción de subjetividad, sobre todo a aquellos niños de contextos vulnerables (Muchiut y Bertolino, 2012). En estos espacios se juega la realidad compartida del mundo exterior y la propia de los sujetos, como punto nodal de articulación pedagógica para acompañar sus trayectorias educativas, y se construyen otros significados que permiten participar del

conocimiento escolar de modos más inclusivos. Desde una perspectiva centrada en las formas de organización, y considerando particularmente aquellos casos centrados en la lógica escolar, los espacios de apoyo escolar suelen abordar su tarea desde la condición de *multigrado o plurigrado*, mediante el trabajo en simultáneo con un grupo de niños y sobre contenidos que responden a grados distintos de escolaridad según el año que transitan. Es decir, se proponen actividades de aprendizaje dispuestas en función de las particularidades que presentan los niños, el nivel de aprendizaje y el grado que cursan (Moreno, 2006). Esto supone el trabajo con niños de diversas edades y biografías escolares que llegan al apoyo con diferentes: “conocimientos previos, estilos y ritmos de aprendizaje, experiencia escolar, interés, condiciones de vida, etc.” (Op. cit., p. 9). Como organización en plurigrado, los apoyos escolares implican una invención del hacer, una modalidad pedagógica específica y diferenciada en la que el trabajo educativo puede ser abordado desde una enseñanza personalizada para cada niño, con actividades individualizadas y mediante el ejercicio de una *función tutorial*, siempre realizada de forma única y artesanal que se asienta en el vínculo y en el aprendizaje. En este sentido, las formas de acompañamiento educativo desplegadas en estos espacios pueden ser pensadas como estrategias de andamiaje para sostener, acompañar, orientar la escolaridad y promover la inclusión de jóvenes (y niños, se podría agregar) encontrando los mejores modos de tornar significativa la experiencia escolar (Satulovsky y Theuler, 2009). Contar con la presencia de adultos-tutores implica “tejer los puentes necesarios entre aquello que ya sabe el niño y aquello que todavía no comprende y debe aprender” (Uanini, 2017, p. 4). Orientan a los niños y, en ese proceso, se enfrentan a diferentes problemáticas y dificultades relacionadas a sus condiciones de escolarización, necesidades, intereses, posibilidades, etc.

Cada apoyo escolar no constituye una entidad aislada, tiene lugar en una trama social más amplia donde convergen distintos contextos con sus lógicas sociales, institucionales y educativas. En nuestro caso, se inscribe en el territorio del barrio Alberdi, sus escuelas, los niños con sus familias, y se conforma en la convergencia inicial entre la Biblioteca del Club Belgrano y el proyecto Desatemolón¹ del Programa

1. Desatemolón, que se originó en el año 2014, formaba parte del Programa de Solidaridad Estudiantil como uno de los proyectos específicos que funcionaba en tres espacios diferentes: la Biblioteca del Club Belgrano, el asentamiento Juárez Celman y la Cooperativa de Villa Urquiza. En 2015, dicho proyecto se presentó como una propuesta de apoyo educativo para niños y niñas de la zona Alberdi, para la cual se convocaba a estudiantes a participar de instancias (previas al ingreso en terreno) de formación teórica y práctica en la cual se disponía la concurrencia a la Biblioteca.

Solidaridad Estudiantil. En su conjunto, estos contextos se entrelazan con actores y propósitos específicos, en el marco de una coyuntura determinada en la que se produce la emergencia del Apoyo Escolar como experiencia educativa (para una caracterización completa de cada contexto de la práctica véase Moyano, 2024, Cap. 3).

Este análisis sobre el lugar de los apoyos escolares en las tramas de barrios, escuelas, familias, y niños, y la identificación de algunas de sus formas y sentidos, procuró ofrecer algunas de las coordenadas que estuvieron en juego en la mirada sostenida durante la práctica. El Apoyo en la biblioteca, como dispositivo pedagógico, se constituyó en un espacio transicional que operó sobre diferentes componentes de los procesos de escolarización. Fundamentalmente ofreció la oportunidad para que los niños se encontrarán con asuntos culturales que proponía la escuela, mediados pedagógicamente por adultos-tutores, que intentaban ampliar y enriquecer por diferentes vías y recursos el acercamiento a los objetos de enseñanza. Este acercamiento promovía el interés, el gozo y el placer por aprender, atendiendo al proceso de cada niño y a su manera singular de vincularse con los asuntos propuestos en las aulas de su institución educativa.

2. Modulación de la demanda y núcleo problemático abordado

Las PPS (Prácticas Pedagógicas Supervisadas) suponen un proceso de intervención en el cual es necesario reconocer a los sujetos involucrados en interacción e implica atender especialmente el lugar de la demanda como un contenido clave del vínculo con el otro. Supone también la modulación o trabajo con la demanda² como un proceso durante el cual aquello que se pide en un primer momento es problematizado y abierto mediante preguntas que intentan discernir los significados, las intensidades y las tramas en juego.

2. Esta labor supone *pensar* la demanda, esto significa estar atento al motivo de la consulta, a la situación que origina el pedido de ayuda, al reconocimiento de una necesidad que expresa el desfasaje entre aquello que forma parte de las condiciones con las que se cuentan para llevar adelante un trabajo, un proyecto o una experiencia y aquello que en cada caso se requiere. No se plantea como algo obvio ni como un pedido que pueda definirse de una vez y para siempre, sino que “exige un riguroso trabajo de elaboración” (Dejours 1998 en Nicastro y Andreozzi: 2008, p. 4)

En mi PPS el primer acercamiento a la plaza implicó la escucha de aquello que el Referente Institucional³ planteaba como problemas y dificultades que se afrontaban en la realización de determinados procesos educativos, o como mejora que se deseaba producir en torno a los mismos. Pero también implicó identificar luego otras demandas que emergieron allí donde se concretó el proceso educativo y constituyeron el objeto de intervención. En el caso del abordaje del Apoyo Escolar de Desatemolón, se trató de un proceso sinuoso (Véase Moyano, 2024, Cap. 4.) que fue desde esa primera demanda inicial del Referente Institucional a las demandas territoriales en las que anclar el sentido del Apoyo Escolar y que favorecieron a su reconfiguración con una presencia más fuerte de lo escolar como lógica organizadora.

Este proceso iniciado en junio de 2015, implicó un largo camino signado por la incertidumbre y el cambio permanente de la práctica, que supuso considerar a la intervención como un proceso de construcción, no acabado, abierto, capaz de dar lugar a lo inesperado, en donde, “*el otro* ocupa un lugar protagónico” (Muchiut y Bertolino, 2012, p 13). En mis visitas al espacio pude presenciar que la Biblioteca receptaba pedidos de padres por maestros particulares o apoyo para sus hijos que necesitaban mejorar su rendimiento escolar. Estos pedidos estaban dirigidos al Bibliotecario que, si bien intentaba brindar alguna respuesta a esas demandas, no siempre contaba con la oferta de propuestas para poder satisfacerlas. Por este motivo al reconocer al Bibliotecario como un actor importante en ese contexto, en tanto daba la posibilidad de garantizar anclaje en territorio por su inscripción laboral en el club y su receptividad a las demandas concretas de padres y vecinos, decidí construir un vínculo que me permitiera leer esas demandas que influirían en la construcción de la experiencia educativa y darían cierta estabilidad al espacio al articularse con las mismas.

De este modo, la demanda registrada por el bibliotecario respecto de los padres que se acercaban a solicitar ayuda para afrontar dificultades experimentadas por los niños en los aprendizajes requeridos por la escuela, se tradujo en acciones de apoyo escolar que implicaron intervención en torno a las tareas, según sus contenidos y formas didácticas.

3. En el trayecto de las PPS, cada practicante es recibido en la plaza donde se inserta por un referente institucional que vehiculiza la o las demandas de la institución, entre otros aspectos.

En resumen, el proyecto Desatemolón tuvo dificultad para articular las demandas y los derechos de los actores territoriales con su propuesta, pero mostró la posibilidad de trabajar en el fortalecimiento del espacio de Apoyo Escolar de la Biblioteca cuando se pudieron reconocer las demandas convergentes de distintos actores y se logró articularlas al contenido de la tarea escolar. Funcionó así como organizadora de la propuesta, incorporándose como parte de la comunidad que lo demandaba, lo que resultó evidente en la concurrencia y permanencia de los niños en el espacio y la afluencia de nuevos asistentes. (Véase Moyano, 2024, Cap. 5)

A partir de las demandas se abordaron tres núcleos problemáticos: un núcleo referido a dificultades afrontadas por las familias y los niños de Barrio Alberdi en sus aprendizajes escolares. El trabajo en torno al primer núcleo fue central en toda la experiencia de la práctica. El dispositivo de intervención se dirigió principalmente a fortalecer el espacio como “Apoyo Escolar” y se fue construyendo un modo de “hacer apoyo escolar” a partir del estar ahí, implicada con los niños, las familias y los estudiantes tutores. Todo ello involucró múltiples ensayos, tanteos, interpretaciones y reorientaciones producidos al compás de lo que iba aconteciendo y de las lecturas que podían realizarse sobre sus sentidos.

En segundo lugar, la continuidad del espacio de Apoyo Escolar relacionado a las fluctuaciones y la escasez de estudiantes-tutores fue un asunto al cual atender. Por lo tanto, era necesario pensar alternativas para seguir sosteniendo el espacio convocando a estudiantes voluntarios que asistieran con regularidad y con los cuales se pudiera mantener la forma de trabajo iniciada (véase Moyano, 2024, Apdo. 5.6).

Un último núcleo estuvo dirigido a la sistematización de lo realizado en el Apoyo Escolar. Se pretendía volver comunicable la experiencia pedagógica de modo que resultara provechosa para otros educadores, otras iniciativas y nuevos debates sobre los modos de sostenimiento y acompañamiento a las trayectorias escolares desde prácticas pedagógicas situadas en espacios educativos no escolares.

En relación a este último núcleo, registros escritos y fotográficos realizados sistemáticamente de cada encuentro operaron en distintos planos y momentos. Por ser registros de distintos órdenes, sus funciones fueron múltiples y sus posibilidades en el despliegue de mediaciones también. Algunos operaron como soporte de la organización y análisis de alternativas en relación a la tarea de los tutores y de nuestras acciones para con los niños (fichas de seguimiento y registros de los encuentros). En cambio, los registros realizados en momentos posteriores al trabajo de campo

en la Biblioteca, se dirigieron a la objetivación, reconstrucción y sistematización de la experiencia llevada a cabo para poder comunicar y construir conocimientos que aporten al campo de la educación. En el próximo apartado circularán algunos de estos registros y sus diversas potencialidades anticipadas.

3. El Apoyo escolar y sus mediaciones

La intervención pedagógica llevada a cabo en el Apoyo Escolar asumió ubicarse en el “venir entre” demandas otorgándoles un lugar privilegiado a los niños y a sus derechos en dicha experiencia. A partir de la realidad del contexto territorial y sus demandas, se fue construyendo una forma particular de hacer apoyo escolar orientada por criterios y maneras de intervenir elaboradas durante el ejercicio de la PPS. Estos criterios y modos operaron en direcciones diferentes y requirieron situarse en diversos intersticios para sostener los procesos de escolarización. Así fueron estableciendo variadas mediaciones en las distintas situaciones emergentes durante los encuentros semanales llevados a cabo en la Biblioteca del Club.

Cada encuentro o jornada del Apoyo se organizaba en “momentos”, tiempos siempre flexibles en los que predominaban actividades que incluían: el encuentro con las familias y la bienvenida de los niños; minutos para conversar con ellos sobre lo que habían hecho ese/esos días; agrupamientos y designación de estudiantes-tutores; instancias de trabajo con el cuaderno y contenidos escolares con niños asistentes. En este momento de organización del espacio y del trabajo con tutores se realizaba la lectura e interpretación de cuadernos y se discernían abordajes en torno a los requerimientos de la escuela. Asimismo, se trataba de buscar el momento oportuno para realizar las tareas escolares: al comienzo, entre medio o al final de la jornada, en partes o realizada en su totalidad. Este momento estaba sujeto a las disposiciones de los niños para trabajar, sus formas de operar, su “cansancio” en relación a la tarea o al turno en el que asistían a la escuela (algunos iban directamente de la escuela al Apoyo). Además, se contemplaba un tiempo para tomar la merienda, o instancias de lectura o juegos “libres” con otros asistentes del Apoyo. Para el cierre de la jornada había una instancia de despedida de los niños y conversación con las familias sobre lo realizado. Luego del trabajo con los niños, como se detallará más adelante, se procedía a realizar mediaciones con estudiantes-tutores en torno al completamiento de fichas a partir de conversaciones y reflexiones sobre procesos de los niños y cómo trabajar con las fichas de seguimiento.

Estos momentos fueron tomando forma paulatinamente en el despliegue del dispositivo y se fueron asentando para dar estructura al espacio de Apoyo Escolar. Distintas mediaciones pedagógicas operaron en el marco del dispositivo construido y dieron lugar a los distintos saberes emergentes a partir de la labor en el Apoyo.

3.1 Mediaciones con los niños

El Apoyo Escolar en la Biblioteca acompañaba sistemáticamente dos veces por semana a los asistentes en sus procesos de aproximación al conocimiento desde una enseñanza personalizada, con un formato de tutoría que intentaba producir situaciones específicas y singulares de aprendizaje para cada niño según lo requerían. La centralidad del niño comprendida en el juego de demandas en el que se inscriben sus procesos escolares, fueron la clave. El énfasis en este plano estuvo puesto en interrogar, en primer lugar, los modos en que el dispositivo logró preservar para el niño un lugar diferenciado de las demandas que se le dirigieron, a promover una relación con el conocimiento que logró involucrarlos, rompiendo la ajenedad con la que solían experimentarlo antes de la llegada al Apoyo.

Preservar o cuidar el lugar de los niños con sus procesos implicó respetar y trabajar las diversidades que convergieron en el espacio de Apoyo escolar. Abordar estas diversidades requirió diferenciar la pedagogía (Meirieu, 2016), trabajar con distintas mediaciones a fin de brindar condiciones para que cada sujeto pueda apropiarse de los saberes propuestos por la escuela de manera singular y a través de la participación personal de cada uno en ese proceso.

Se promovió una pedagogía activa, dirigida a formar un espacio de aprendizaje, en el que niños y adultos participaban del aprendizaje colectivo con regulaciones distintas a las de la escuela. Parte de las mediaciones puestas en juego se orientaban a transformar el modo de disponerse hacia la tarea escolar que, por los obstáculos que ofrecía hasta ese momento, había generado en algunos niños el desencanto de lo inalcanzable. La palabra “aburrido” era una palabra escuchada con frecuencia en los comienzos que poco a poco pudo volverse oportunidad de sentirse capaz con el acompañamiento del Apoyo Escolar.

El trabajo en simultáneo con niños de edades y biografías escolares diversas que respondían a distintos grados de escolaridad nos aproximaba al formato plurigrado. Este formato se afrontaba asumiendo una función tutorial que implicaba una enseñanza personalizada, con actividades individualizadas realizadas de forma “única y artesanal”.

En el registro puede apreciarse la construcción de una situación de aprendizaje y las decisiones tomadas en el plano organizacional y didáctico (Uanini, 2017), propio de la condición de plurigrado con la que trabajamos.

Me siento en una silla en medio de Jesús y Adriana para poder trabajar. (Al hermanito de Adriana la coordinadora le da para que pinte. Más tarde llega Julieta y se pone a enseñarles las vocales)...

Comienzo a trabajar con Adriana...Intento primero, que cree una historia partiendo de imágenes. Leemos las consignas y el título "Creando cuentos", "Observa la película (secuencia de imágenes), crea tu propio cuento y ponle título" y le pregunto si se anima a inventar una historia poniendo lo que sucede en las imágenes. Ella duda un poco. Le pregunto qué puede ver en la primera imagen (me dice el nombre de un animal pero yo no veo que esté en la imagen. Le digo que a mí me parecían que era un gallo y chanchitos. (Estaba medio oscuro el sector en donde estábamos ubicados y las imágenes no son grandes, quizás ella no puede ver bien). Mientras busco otra actividad, la dejo con la fotocopia por unos minutos para ver si se anima a comenzar. Como veo que esa actividad puede ser un tanto compleja elijo cambiarla, y en todo caso hacerla más tarde (quizás agregando una fórmula de inicio para cada imagen puede resultar mejor como punto de partida para la escritura. Al estilo de "Había una vez un gallo trabajando la tierra..." "Mientras el gallo trabajaba, los cerditos..." "De repente...")

...Selecciono una actividad de lectura comprensiva para seguir trabajando. Se trata de un texto corto titulado "Mi abuelito". Le pido que lea, lo hace sin mayores dificultades, duda en algunas palabras que no son tan comunes o conocidas. Después de su lectura, leo yo el mismo texto, como para que note el ritmo, ya que hay algunas rimas. Luego, le pido que conteste las preguntas, que figuran en la fotocopia, debajo del texto. Ella va contestando las preguntas en forma correcta pero acotada. Cuando llega a la última pregunta, piensa pero no sabe qué puede responder. Entonces le pido a Jesús que nos ayude. Leo el texto en voz alta para que puedan escuchar y cuando termino pregunto: ¿Por qué creés que lleva estos alimentos al mercado? ¿Qué se hace en los mercados? Jesús rápidamente dice que es para comprar. Eli que estaba cerca también escucha y responde que es para comprar cosas. Entonces ¿para qué iría el abuelo a llevar estas verduras al mercado? Para vender, contestan y Adriana escribe en la fotocopia "bender". Le digo que eso está muy bien, lo único que vender es con V y le coloco arriba de la b que ella había escrito, la v. (*Fragmento registro de campo, Apoyo escolar, 27/08/15*).

En el fragmento se advierten articulaciones entre formas de personalización del acompañamiento y de agrupamiento de los niños que permitían interactuar, colaborar entre pares y dar lugar a la construcción colectiva del conocimiento. A su vez, en el

plano didáctico puede palpase cómo se interpreta “en situación”: a) la demanda de la escuela, a través de los cuadernos o el discurso de los padres; b) el estadio del proceso que la niña está transitando; c) el tipo de mediaciones que se consideraba más apropiada y los recursos y materiales con los que llevarlas a cabo, etc. Es decir, se realizaba una *lectura de la situación* y se intentaba brindar condiciones para que los niños puedan acercarse de otro modo a aquello que hasta ese momento les resultaba esquivo.

Los agrupamientos se realizaban en situación considerando la cantidad de niños y de tutores. En la medida de lo posible se abordaba la tarea con un solo niño, sino se asumía la labor con dos o tres niños por tutor, o alternando la atención a distintos niños en distintos momentos. Asimismo, se tenía en cuenta la aproximación de contenidos, edades o temas relacionados que se tenían que abordar en las tareas dispuestas en el cuaderno de distintos niños.

Estas variables podían determinar realizar las actividades en diferentes momentos de la jornada, a veces más hacia el final del encuentro o luego de tomar la merienda o de hacer algún juego. Se trataba de realizar una lectura que permitiera encontrar el momento indicado para realizar las tareas escolares, proceso no exento muchas veces de negociaciones con los niños. Algunos requerían un espacio más íntimo para realizar algunas actividades y no promover distracciones, otros podían complementar sus procesos de aprendizaje con algún niño o tutor en particular. Estos también eran algunos de los criterios que operaban en el plano organizacional y didáctico

En relación a los contenidos que se trabajaban, se identificaron objetos de aprendizaje específicos en los que los niños encontraban dificultades. Se desarrollaron modos de trabajo atendiendo centralmente al punto donde se encontraba el niño en la apropiación de esos objetos. En los cuadernos y carpetas de clases podíamos encontrar dificultades recurrentes en relación a la lectura y escritura (1^{ro} y 2^{do}), la apropiación de las tablas de multiplicar, y la división (3^{ro} y 4^{to}) (para profundizar sobre formas de abordaje en relación a estos objetos de conocimiento véase Moyano, 2024, Apdo. 5.4.1).

La tarea del espacio estuvo destinada al trabajo con las problemáticas que se presentaban con contenidos escolares. Sin embargo, el sentido del Apoyo Escolar no estaba dado sólo en el sostén de la escolaridad sino también en la posibilidad de organizarse como espacios de subjetivación en los que los niños encuentran un tiempo de niñez posibilitado por adultos dispuestos a atender a sus demandas, necesidades, intereses y también pares con los cuales encontrarse en un ámbito más distendido, sin las regulaciones escolares (Muchiut y Bertolino, 2012).

El apropiarse de la cultura implicaba generar situaciones en el Apoyo que inviten a los niños a “estar mentalmente activos” y a participar del “descubrimiento del mundo” con la ayuda de un adulto que permita no solo comprender algo de ese mundo que se les muestra, sino también “salir del círculo vicioso del fracaso” en el que sienten que está prohibido el éxito escolar y están condenados al fracaso (Meirieu, 2016).

3.2 Mediaciones con la Escuela

El Apoyo Escolar se organizó como espacio subsidiario a la escuela, en el cual se colaboraba con los niños y sus familias a enfrentar demandas y exigencias escolares en relación a contenidos curriculares y tiempos de evaluación (cierres de trimestre o promoción de grado).

El vínculo con la escuela no sólo se construyó a través de la lectura de cuadernos y carpetas de clase sino también mediante la gestión de reuniones con docentes para conversar sobre algunas particularidades de los niños y las metodologías de trabajo en la escuela.

Ingresamos a la escuela y nos anunciamos con la portera. Ella nos indica por dónde ir al encuentro con la maestra. Nos saludamos con la seño, entramos al aula y empezamos a conversar. Nos pregunta si fuimos por Eli (una niña asistente del Apoyo), le decimos que sí y le cuento que Belén también había ido al Apoyo.

Su maestra dice que tiene un “ritmo de aprendizaje lento”. Pero hace referencia que hay un problema con los padres, que ella ha invitado a los padres a los talleres (talleres para padres de lengua y matemáticas, por lo que entiendo les explica a los padres como trabaja para que ellos puedan ayudar a los niños) pero su mamá no ha ido a muchos y a ella también le cuesta. Piensa que los padres no aceptan las dificultades que tiene Eli. Le pregunto si Eli había ido al jardín y me dice que sí, pero en el informe del jardín dice que cuenta oralmente hasta el 20, hacen conteo grupalmente. Ella ha notado trabajando individualmente con Eli que no es así...

Mientras vamos viendo las evaluaciones de Eli ella va haciendo comentarios. Nos dice que con Eli hay que trabajar con números hasta el 19, porque una vez que saben estos números adquieren la regularidad. Dice que para ello es importante el conteo oral para que luego pueda reconocer el símbolo del número. Que utilicemos la banda numérica. La coordinadora va haciendo comentarios sobre lo que ha notado al trabajar con Eli. (*Fragmento registro de campo. Reunión con seño Sonia, maestra de 1º Mariano Moreno, 16/09/15*)

Conocer y responder a las demandas de docentes y escuela situó al Apoyo Escolar como espacio subsidiario de la propia institución educativa con el objeto de garantizar la apropiación de aprendizajes de los niños a través de la suma de esfuerzos. Para el abordaje de contenidos escolares se utilizó el cuaderno o carpeta de clase (desde la primera convocatoria de niños se solicitaba que lleven estos materiales de estudio al Apoyo con una leyenda: “Trae tu cuaderno”), como microdispositivo portador de “huellas” para guiar a los niños siguiendo la lógica de lo realizado en el aula. El cuaderno permitía la identificación de solicitudes escolares al alumno (tareas, tipos de actividades requeridas, etc.) para construir modos de acompañamiento según lo representado en él. Dado que el cuaderno era un insumo importante en nuestra tarea, intentábamos que las familias lo reconocieran como tal desde el ingreso de los niños al Apoyo.

Así el cuaderno era instalado como vía de comunicación en el Apoyo de las demandas escolares. Demandas o solicitudes que requerían de una lectura interpretativa contextualizada en relación a los niños a los que estaba destinada esta actividad, el estilo de enseñanza de la maestra y el enfoque propuesto por la editorial del libro de texto empleado. Esto era requerido para poder en situación ayudar a los niños construyendo diferentes modos de acompañamiento.

Empiezo a mirar el cuaderno de Eli. Tenía para hacer tarea del libro...Comenzamos a leer las consignas de la pág. 198 “Marciano a la vista”. Entono las oraciones como pregunta y exclamación, según corresponde al diálogo. Conversamos sobre cuándo usamos el tono de interrogación y exclamación y los signos que se utilizan en cada caso. Eli se da cuenta más fácilmente de cuando van los signos de interrogación que los de exclamación. Señalando los signos le digo que cuando alguien realiza una pregunta se usan los signos “¿?” al comienzo y al final de la oración. Y cuando alguien se sorprende de algo, o está contento por ejemplo, se utilizan los signos “¡!” (*Fragmento registro de campo, Apoyo escolar, 23/11/15*).

Se trataba entonces de rastrear indicios en los cuadernos para identificar las tareas o tipos de actividades demandadas por la escuela y poder pensar la forma más conveniente de transitar la distancia entre lo solicitado y las posibilidades del niño (para profundizar en algunas escenas de trabajo y formas de operar de los cuadernos como microdispositivos véase Moyano, 2024, Apdo 5.4.2).

3.3 Mediaciones con las familias

La lógica escolar con sus temporalidades atraviesa la cotidianeidad de todas las familias y sus relaciones formando una trama de vínculos particulares que sostienen los procesos de escolarización de los niños desde múltiples actores.

El vínculo con los padres era privilegiado en tanto sujetos implicados en la escolaridad de sus hijos que se encontraban interpelados por las demandas escolares. Demandas dirigidas a los modos y el tiempo de acompañamiento en los hogares que por diversas razones los padres no estaban en condiciones de satisfacer. El contacto con las familias que se acercaban a la Biblioteca para llevar o buscar a sus hijos daba lugar a la construcción de un lazo que permitía conocer cuáles eran sus demandas respecto a los procesos de escolarización, los decires de los maestros en relación a sus niños y sus procesos. En este sentido, no solo se trataba del niño y su familia sino de acompañar al niño en ese tránsito escolar en el que se van conjugando procesos familiares, escolares y de la trama local.

Les digo a los estudiantes-tutores que sería interesante poder conversar con los padres que llevan a sus hijos al Apoyo para saber por qué los llevan, cuáles son sus preocupaciones respecto a la escolaridad de los niños, etc. La coordinadora dice que eso sería bueno para poder conocer un poco más a los chicos (*Reunión en oficina del Programa de Solidaridad, antes de Apoyo escolar en la Biblioteca, 13/08/15*).

Con el objeto de contribuir y potenciar los recursos familiares disponibles para acompañar la escolaridad y reposicionarse frente a las demandas de la escuela se realizaban diferentes mediaciones pedagógicas. Una de ellas, puesta en juego sobre todo con las madres de los niños que iban más asiduamente a la Biblioteca, apuntaban a considerar los tiempos del proceso del niño frente a los ritmos de las exigencias escolares.

Viene la mamá de Vale a buscarla, le comento lo que estuvimos trabajando...la mamá me comenta que también tenía que hacer oraciones con sustantivos y adjetivos, con algunas palabras que tenía en el cuaderno. Ella me dice que las hizo con ella pero que se las hizo borrar porque tenía que escribir pasto y escribió pato, ella le dijo que era pato y después se dió cuenta que en el cuaderno tenía corregido por la seño la palabra pasto. Vale se terminó enojando y ella le dijo que lo haga después conmigo. Le digo a la mamá que hay que dejarla que ella escriba como pueda, que a medida que ella vaya escribiendo, progresivamente va a ir corrigiendo su escritura, que lleva su tiempo. (*Fragmento de registro de campo, Apoyo escolar, 01/10/15*).

A su vez, la lectura compartida del cuaderno con las familias facilitaba la reconstrucción de exigencias escolares y posibilidades de los niños para afrontarlas por medio de una devolución a la familia, de una interpretación de los motivos y concepciones que sostienen errores que distancian el desempeño de los chicos de estas exigencias escolares, habilitando la continuidad del acompañamiento familiar de procesos realizados en el Apoyo.

El abordaje de los procesos de escolarización en la experiencia del Apoyo Escolar permitía visualizar la tensión que produce la demanda de la escuela a los padres, preocupados por el trabajo de contenidos escolares, los aprendizajes de los niños y lo que la escuela pide y valora. En relación a esta tensión se fueron realizando intervenciones y comentarios con las familias que habilitaban ciertas revisiones de las categorías y etiquetas que la escuela construye sobre los niños, los modos de hablar de ellos y los efectos que produce en las subjetividades.

Viene la mamá de Eli a buscarla. La coordinadora comenta cómo se trabajó con la niña, que no había estado con muchas ganas. Le pregunto sobre qué decía la maestra de Eli. Me dice que la maestra le dijo que Eli se interesa por aprender pero a veces no sabe cómo comenzar a hacer las actividades. Por lo que entiendo, la mamá dice que la Señora también hizo referencia a que valoraba que la madre se interesara (por los procesos de apropiación de Eli), que no siempre sucede lo mismo con todos los padres de los niños y que ellos tienen distintos “ritmos de aprendizaje”.

Le cuento a la mamá, que es difícil para algunos niños adaptarse a la escuela, que es muy diferente al jardincito. Que algunos se adaptan más rápidamente que otros. Que con el trabajo que estamos realizando con Eli quizás ella no pueda ver los resultados tan rápidamente, que por ahora estamos intentando de que por lo menos ella pueda ir construyendo disposiciones para el estudio, que ella sepa que tiene que dedicar un tiempo a hacer sus tareas escolares, ahí en el Apoyo o en su casa (*Fragmento registro de campo, Apoyo escolar, 10/09/15*).

3.4 Mediaciones con estudiantes-tutores

Los estudiantes tutores eran quienes llevaban en el Apoyo Escolar la tarea de enseñar. Un grupo heterogéneo respecto de sus trayectorias formativas y las expectativas/condiciones que los habían motivado a participar. Estudiantes universitarios de distintas carreras a los que les agradaba la idea de integrar un proyecto educativo vinculado a niños y niñas de Barrio Alberdi.

Las acciones de los estudiantes en el trabajo con cada niño/a consistían en brindar ayuda en la realización de la tarea escolar, la elaboración de ejercitaciones para reforzar los contenidos vistos en clase, ampliar la información ofrecida por la escuela, retomar la explicación de determinados aprendizajes o simplemente corroborar la realización de la tarea. Hacer circular la palabra, aprender a expresarnos y escucharnos, intercambiar puntos de vista, compartir con otros (adultos y pares) y dar lugar a la construcción colectiva del conocimiento fue tramando la dinámica del Apoyo. Es decir, el Apoyo se proponía como un lugar donde vincular distintas experiencias de modo que personas con el interés de aprender y enseñar puedan ayudarse y aprender unos de otros. En este sentido, la construcción colectiva no sólo se presentaba como medio para aprender sino también como objeto de aprendizaje (para profundizar sobre la apropiación colectiva del espacio en el Apoyo escolar, véase Moyano, 2024, Apdo. 5.5)

Los vínculos particulares que los niños establecieron con sus tutores daban forma a las dinámicas que allí se construían y abrían nuevos sentidos y relaciones en torno a la escuela y a la propia tarea del Apoyo.

El trabajo con mediaciones sobre los contenidos escolares se dirigió a propiciar el aprendizaje de los niños. Esto requirió acompañar a los tutores en la construcción de situaciones de aprendizaje para que los niños participen de forma dinámica. Implicó asegurarse de que los conocimientos sean accesibles para ellos y no los desalentaran, adaptar los materiales o buscar nuevos recursos para que los chicos puedan operar. También proponer instancias de intercambio entre pares y con los adultos que imponían ciertas regulaciones y modos de funcionamiento grupal, para promover el aprendizaje colectivo y contribuir al progreso de cada sujeto y el de todos.

El trabajo con los estudiantes-tutores involucró la realización de mediaciones particulares para abordar estas múltiples tareas, frente a la heterogeneidad de trayectorias de los estudiantes-tutores y la ausencia de formación específica sobre los procesos escolares. Esto requirió de un rol activo de mi parte para conciliar esa diversidad de los tutores con la diversidad de situaciones a afrontar en el acompañamiento a cada niño.

Otras mediaciones se orientaron a reflexionar junto a los estudiantes-tutores respecto de las “huellas” que produce la escolaridad y miradas que los niños van teniendo respecto del desempeño en ese espacio.

Conversamos de la actitud de los padres de Thiago, de cómo puede perjudicar a los niños y como la palabra “aburrido” en estos casos se vuelve recurrente (les digo que con Franco y Eli pasaba lo mismo...ellos no querían hacer la tarea porque era “aburrido”, al igual que sucede con Thiago...)

Franco, estudiante que me conoce hace más tiempo, creo que considera mucho lo que digo...el día que hablábamos sobre lo “aburrido” y escuchamos a Thiago decirlo, escucho que Franco dice...¡OHHH ya empezamos con lo de “aburrido”!..*(Fragmento registro de campo, Apoyo escolar, 06/16)*.

...Tomás cuestiona un poco la idea de hacer lo que dicen los padres pensando en la madre que quiere que su hija saque Excelentes. Le digo que en esos casos podemos tomar algunas decisiones y trabajar en relación a lo que creemos que es mejor para el chico, de todas formas hay que respetar la demanda de los padres que lleva a sus hijos a hacer la tarea, creo que eso no lo podemos dejar de hacer, además así vamos a saber cuáles son las necesidades de los chicos con respecto a lo escolar... *(Reunión en oficina del Programa Solidaridad Estudiantil, 24/09/15)*.

En resumen, las mediaciones con los tutores se dirigieron a colaborar con tareas complejas como: la interpretación de las solicitudes en cuaderno de clase; formar agrupamientos o destinar con qué niños trabajar; y, finalmente, en promover criterios para objetivar procesos de los niños en las fichas de seguimiento que pudieran volverse objeto de discernimiento y reflexión sobre los procesos de aprendizaje en juego. Este trabajo con las fichas de inscripción/seguimiento no se dio de manera automática. Su uso se fue construyendo en un proceso que viró desde un lugar instrumental (para reconocer la cantidad aproximada de los asistentes al Apoyo, datos personales del niño y alguna que otra observación) hacia un soporte de reflexión y análisis sobre la práctica llevada a cabo con los niños.

4. A modo de cierre

Cómo mencioné anteriormente, el último de los núcleos abordados se dirigió a sistematizar la experiencia de la práctica para volverla comunicable y un aporte al campo de la educación. Una labor que requirió de un esfuerzo de reconstrucción y objetivación de los registros a la luz de aportes teóricos y saberes construidos en mi recorrido por la carrera.

La sistematización compartida del Apoyo Escolar permitió el análisis y reflexión sobre las condiciones en las que se produjo saber a través del dispositivo desplegado en la Biblioteca. Este desplazamiento permitió mirar, analizar la propia experiencia e identificar algunos saberes producidos.

A los fines de analizar los aportes de la experiencia al campo pedagógico, cabe reconocer que la experiencia de Apoyo escolar se inscribe en una tradición que tiene larga historia en la Argentina pues surgen históricamente al compás de la extensión de la escuela por el territorio nacional. Son instituciones que van tomando diferentes formas y producen diferentes modos de relación con la escuela.

Sin embargo, a pesar de la tradición en Argentina sobre apoyos escolares hay escasa sistematización, objetivación del saber pedagógico que construyen. En este sentido, el carácter singular de la experiencia en la Biblioteca es un aporte valioso en relación a los “modos de hacer” puestos en juego. Saberes que posibilitan pensar otros espacios de acompañamiento de los procesos de escolarización de niños que garanticen el derecho a la educación desde un lugar diferenciado de la escuela. Estos aportes pueden ser recuperados para trabajar en torno a la formación de tutores que habiten espacios de apoyos escolares.

La sistematización realizada (aporte teórico-metodológico) en relación a las afiliaciones (mediaciones) en el Apoyo de la Biblioteca sobre las formas de relacionarse en estos espacios sociocomunitarios, puede ser objeto de análisis, de trabajo o inspiración para nuevas experiencias que están emergiendo. Esto es particularmente relevante dada la proliferación de estos espacios después de la pandemia por COVID 19. Afrontamos en este momento nuevos desafíos dada la coyuntura histórica y los procesos de escolarización de los niños.

Así la tradición de los apoyos escolares y sus formas aparece interpelada por una demanda creciente, por procesos críticos en el que se encuentran las instituciones escolares y las familias. Procesos que deben articularse a las tramas internas en los apoyos escolares donde los procesos de socialización y los procesos de escolarización de los niños muestran fragilidad. Poder pensar, discutir, reflexionar sobre este conjunto de prácticas que se realizan en Argentina permite colaborar con el campo de experimentación que se viene desarrollando.

Bibliografía

- Andrade, S (2021). *Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones: La niñez como hipótesis de la infancia. Estrategias metodológicas, teóricas y prácticas*. 1º Edición. Córdoba. Argentina. Área de Publicaciones de la FFyH. UNC
- Cussiánovich Villarán, A (2001). Nacer pobre y crecer pobre. En Castro Morales *Niñas, Niños y Adolescentes: Exclusión y Desarrollo Psicosocial*. Tomo I. IFEJANT.
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Moreno, B. y Quaranta, M. (2006) *Matemáticas para que aprendan todos: numeración escrita y cálculo mental en primer ciclo: una experiencia en centros de apoyo escolar*. Red de Apoyo Escolar-RAE
- Moyano, C. (2024). *El apoyo escolar como dispositivo pedagógico. Una experiencia en la biblioteca del Club Atlético Belgrano*. Trabajo Final de Licenciatura. Córdoba (Argentina): FFyH, UNC. <http://hdl.handle.net/11086.1/1541>
- Muchiut, M y Bertolino (2012) *Los apoyos escolares: aportes de la investigación a la intervención*. Córdoba. Cuadernos De Educación, (10). Área de Educación. Centro de investigaciones “María Saleme de Burnichon”. FFyH. UNC
- Muchiut, M. (2004) *La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: significaciones que los niños les atribuyen*. Córdoba (Argentina) Informe de beca SeCyT. CIFYH.UNC
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor*. Paidós.
- Remedi, E. (2004) *La intervención educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, en México.
- Satulowsky, S. y Theuler S. (2009) *Tutorías: un modelo para armar*. Noveduc.
- Uanini, M. (2017) Proyecto de Extensión: “Acompañamiento a los procesos de escolarización primaria: el apoyo escolar en territorio como dispositivo pedagógico en la Biblioteca Popular y Deportiva “26 de junio” del club Belgrano”. *Res. 1084/2017 (EXP-UNC: 0034624/2017) FFYH. UNC*