

Experiencias de prácticas socioeducativas en los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT). Aproximaciones de los estudiantes de la Práctica III

Rosana Linares* / Ramón Ramírez**

Resumen

Los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT) constituyen una reconquista, no una invención. Una consolidación del trabajo interinstitucional entre el estado provincial y municipal, legitimado a partir de la firma de un convenio de cooperación. Un trabajo definido como puentes entre la escuela –eje central–, la familia, la comunidad y otros agentes de la sociedad para el acompañamiento y resguardo de la inclusión real de los estudiantes; la recuperación de aprendizajes deteriorados desde la pandemia y; la ampliación y refuerzo de los contenidos esenciales. En ese marco, como estrategia para abordar la complejidad de las políticas socioeducativas, la FHyCS-UNaM, a través de la Cátedra Práctica Profesional III propuso a sus estudiantes la posibilidad de sumarse de manera «voluntaria» a este espacio CAPyT.

Palabras Clave

Centro de Apoyo Pedagógico y Tecnológico - Prácticas socioeducativas, desafíos, configuraciones

* Especialista en Análisis e Intervención Institucional de la UNNE. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Seminario de Posgrado CEDU «La dimensión grupal en el aula universitaria» (FHyCS-UNaM). Docente del ITEC N.º 1 y de la Escuela Secundaria de Innovación. Durante el período 2020-2023 fue Subsecretaria de Educación y tuvo a cargo los programas nacionales que dieron lugar a los CAPyT. **Contacto:** cielolin031@yahoo.com.ar

** Maestrando en Educación (UNSAM), Lic. en Comunicación Social y Prof. en Educación y Ayte. de 1.a en Práctica I del Área Pedagógica (FHyCS-UNaM). Docente de Práctica I, en ISFD. N.º 5 y en ISRG Equipo Técnico Jurisdiccional de la Subsecretaría de Educación (MECyT). Tutor Virtual INFOD: Especialización Superior Docente en Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la Nación. **Contacto:** ramirez2106@gmail.com

Hay escenas que nunca se olvidan, que hacen a una trayectoria en el tiempo y en sus acontecimientos. Escenas fundantes que no dejan nuestra subjetividad inmune, que se filtran en la piel y el mundo e insisten en no abandonarnos. Están hechas de afectos, de furias y de pasiones. Son escenas que dicen de una construcción histórica y política también de una subjetividad colectiva, situada en un tiempo específico, en la singularidad de una vida personal y profesional.
(Greco, 2023, p. 89)

Con el presente artículo ponemos en valor la oportunidad de trabajar de manera colaborativa entre de dos instituciones: la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM) desde la Cátedra Práctica Profesional III y la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología desde los Programas Socioeducativos. Lo iniciamos mediante la firma de un convenio de cooperación, el 09 de agosto de 2021. En el mismo, consensuamos diseñar, acompañar y monitorear las prácticas profesionales no solo dentro del sistema de educación obligatoria sino también en escenarios no –escolares–. Un momento histórico, porque se ampliaba el campo de las prácticas docentes a los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT).

A los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico, los definimos como espacios socioeducativos diseñados en el tiempo de ASPO⁽¹⁾ como una respuesta territorial de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Misiones para resguardar la continuidad pedagógica de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) con débil o nula vinculación con sus escuelas.

Lo planificamos a partir de la formalización registrada en actas bilaterales con cada uno de los intendentes de los 78 municipios de nuestra jurisdicción. A los jefes locales les solicitamos un espacio físico accesible, con conectividad, los cuales quedaron identificados por la comunidad durante 4 años. Allí, un *Educador comunitario* designado por el municipio y subvencionado por un programa de financiamiento nacional de la Subsecretaría, se encontraba con la misión de acompañar y sostener las trayectorias educativas singulares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De manera gradual, como Estado presente, les brindamos a la población de zonas suburbanas, de barrios vulnerados y de la ruralidad profunda un espacio para estudiar, repasar y recibir orientación pedagógica. Un educador comunitario los recibía, escuchaba, orientaba y potenciaba los aprendizajes solicitados por las escuelas.

El espacio socioeducativo propició la escucha de realidades complejas (vinculares, emocionales, familiares, etc.). Frente a las que resignificamos las interacciones y

(1) ASPO. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Decreto 325/2020. DECNU-2020-325-APN-PTE-Decreto N.º 297/2020. Prórroga

articulaciones posibles con otros organismos corresponsables de la integridad de los sujetos: Salud, justicia, seguridad. Nuevamente, un Estado presente. Esta vez rearticulando con las instituciones y organizaciones locales.

Desde un diálogo sostenido, quienes integramos los CAPyT lo definimos como puentes entre la escuela –eje central–, la familia, la comunidad y otros agentes de la sociedad. Una instancia precisa de resguardo del derecho a la educación en cada localidad, pueblo y paraje.

Toda política pública conlleva múltiples procesos, cada una con sus dinámicas y complejidades durante su diseño y desarrollo. El más desafiante es poder escuchar a quienes son definidos como destinatarios o beneficiarios de estas. Para ello fue clave la disposición para la escucha, el diálogo, el reconocimiento del otro, la pluralidad y el respeto por la singularidad de la idiosincrasia local, en los 78 municipios.

En este escenario, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –responsable de la formación docente– desafía su posición institucional, al presentar a los estudiantes de la Práctica Profesional III conformada por los profesorados en Letras; Historia con Orientación en Ciencias Sociales; portugués y Ciencias Económicas, los espacios socioeducativos como posibilidad para aventurar las prácticas profesionales.

Los conceptos pedagógicos identificados como rasgos en la organización (CAPyT) fueron la continuidad pedagógica y la intensificación de aprendizajes; en esta línea cobra mayor fuerza, el entusiasmo por el propio proyecto de vida⁽²⁾ es decir, «hacer futuro». También se entrelazaron los procesos adscriptos en la revinculación escolar. Esto lo traducimos y operacionalizamos en diversas acciones pedagógicas y socio emocionales, para las cuales desde la Subsecretaría formamos de manera sostenida a cada educador comunitario. Un profesional de la educación cuya forma de enseñar se basa en la construcción artesanal, colaborativa, gradual, contextualizada y desde una mirada esperanzadora en cada estudiante.

Este recorrido nos permitió dar el salto desde una propuesta de tutoría, como un acercamiento para «explicar» algo que no logra aprenderse en la escuela, a un acompañamiento real de trayectorias, donde el estudiante fue amparado desde la recuperación, el reingreso y el sostenimiento en su vida escolar.

(2) LEN 26206. Cap. 1, art. 8

Tensiones y desafíos de la Práctica Docente

Formar un maestro/a emancipador/a que «haga» la igualdad a partir de la igualdad, que le hable en el lenguaje mismo porque al hablar ya hay alguien que dice y otro que escucha, esa igualdad de la palabra es la que sostiene nuestros modos de hacer-pensar-decir-escuchar. Se trata entonces de desjerarquizar relaciones, no solo entre sujetos, por ejemplo, entre maestras/os o formadoras/es y estudiantes, autoras/es y lectoras/es, sino también entre teoría y práctica, pensamiento y praxis, narraciones y escenas, lo que irrumpe y lo que perdura.
(Greco, 2023, p. 29)

La Cátedra de Práctica Profesional III, como estrategia para abordar la complejidad de las políticas socioeducativas propuso a sus estudiantes la posibilidad de sumarse de manera «voluntaria» a realizar sus prácticas en este escenario singular de los CAPyT. Desde este dispositivo, el desafío mayor fue la necesidad de acompañar y comprender la tarea de los docentes comunitarios en estos Centros.

Daremos cuenta de la experiencia recuperando las voces quienes voluntariamente decidieron aventurarse:

(...) desde la cátedra Práctica Profesional III del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, nos han propuesto un nuevo desafío, el de dar clases en los centros de apoyo y/o merenderos. ¿Por qué digo que es un desafío? porque no estamos preparados para enseñar a niños en su primera escolaridad.

Una vez asumido el compromiso de trasladar el aula a otro espacio no convencional como al que estamos acostumbrados, me surgieron muchas dudas, interrogantes hasta temor por no saber si iba a poder cumplir con las expectativas que yo misma me las puse.

Cuando llego a la casa de la señora «Verenice», donde actúa como merendero y centro de apoyo escolar, tuve la grata experiencia de encontrarme con personas muy amables y con un gran corazón predispuestas a brindar ayuda a quien lo necesite. (...) (Cabral, en Linares, 2023, p.35)

La disposición y la valoración de la oportunidad brindada por la Cátedra fueron elementos que conformaron este proceso. Una travesía, en la que se vislumbra una posibilidad para la pregunta, la investigación e indagación sobre los (propios) supuestos que operan en estos espacios.

A fines del año 2021, realizaba el cursado de mis últimas materias para graduarme en el Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. En esta instancia se presenta la oportunidad de realizar la Práctica Profesional en una institución de nivel medio, a fin de consolidar la formación pedagógica como andamiaje del proceso de formación de los años previos con la intervención en el campo profesional. (...) tomé la decisión de realizar mis prácticas en Centros de Apoyo. Mi destino fue el Centro de Apoyo N.º 5 en el barrio San Isidro, ante esta elección se me presentaba un gran desafío como estudiante y futura docente, ya que la intervención en estos espacios no implica la previa planificación de una clase siguiendo un diseño curricular como nos han enseñado en nuestra formación académica durante el Profesorado. A partir de esta concepción mi incertidumbre se manifestaba en saber con lo que me podría encontrar en este nuevo espacio no tradicional de la Práctica Profesional. (Monzón en Linares, 2023, p.37)

Las dos practicantes presentan un desafío que invita sutilmente no solo a las practicantes (valga la redundancia), sino también a los docentes involucrados a (re)significar las prácticas de la enseñanza, la concepción de sujeto, la concepción de la otredad en su sentido más complejo. Además de la disposición para aprender, la escucha atenta y la construcción de un saber pedagógico especializado propio de los profesionales de la educación –que excede la especificidad de la disciplina–⁽³⁾.

Ya estando allí, nunca pensé que viviría experiencias inolvidables como el de crear vínculos con los más pequeños, el poder ayudarlos y ser partícipe en su primera experiencia con la lengua; el de guiarlos cuando se presentaba alguna dificultad para llegar a comprender o resolver las actividades, tanto las propuestas desde la escuela como las que le brindamos en el taller, creando un espacio de aprendizaje a través del juego, la lectura y escritura. Podría decir que, entre los interrogantes que me planteaba eran ¿cómo lo ayudo? ¿Cómo enseño matemáticas? área al cual no pertenezco, implicando un gran desafío, que, gracias a la búsqueda de estrategias, el trabajo en grupo y colaborativo de mi compañera de práctica pudimos brindar la ayuda que los niños realmente necesitaban. (Cabral en Linares, 2023, p. 35, 36)

La tensión ante el desafío de guiar y acompañar se intensifica cuando la demanda o la necesidad de los niños, niñas y/o adolescentes se caracterizan por la vasta diversidad. Esto se repite en varios relatos, de casos puntuales, donde los practicantes lograron re-conocer la complejidad de cada contexto y donde los saberes propios de cada disciplina son atravesados por la realidad de los estudiantes:

(3) Los estudiantes enseñan también contenidos de otras disciplinas y niveles aprendiendo a trabajar con otros de manera colaborativa.

En el caso de los adolescentes que asistían tuve la oportunidad de acompañar a una adolescente que atravesaba un reciente embarazo (...) Esta situación me interpeló desde todos los sentidos, ya que no solo pude acompañarla con sus tareas, sino que también desde lo emocional, alentarla a que no abandone la escuela por su embarazo. (Monzón en Linares, 2023, p.38)

Esta idea cobra fuerza cuando a partir de esta situación la practicante reconoce el sentido, la misión de estos espacios y la potencia de su intervención: «El objetivo era (y lo sigue siendo): acompañar a los NNAyJ en sus trayectorias escolares desde el compromiso de poder lograr la re-vinculación con las instituciones en muchos casos y evitar en muchos otros, la deserción escolar. (...)» (Monzón en Linares, 2023 b)

La singularidad de los CAPyT, además de su ubicación en los centros integradores comunitarios (CIC), salón de usos múltiples, puntos digitales, bibliotecas y merenderos es justamente la asistencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de grados y niveles educativos diferentes, con demandas de áreas también diversas. Esta realidad añade una capa adicional a la práctica docente porque los acerca de manera inesperada a dimensiones sensibles del contexto.

Efectivamente estos espacios nos permiten entender las distintas realidades que viven esos niños en el entorno de «vulnerabilidad». Y como con acciones, como la de brindar la merienda y el apoyo escolar, ayuda a que esos niños no pierdan su continuidad pedagógica y tengan un lugar donde poder compartir con sus pares y recibir no solo la ayuda escolar sino también la contención emocional, porque como bien sabemos cada ser humano tiene su propia historia con tristezas y alegrías; y lugares como estos hacen que la vida sea más linda. (Cabral en Linares, 2023, p. 36.)

Estos espacios favorecen el acercamiento hacia la construcción de vínculos con los sujetos a partir de la escucha pedagógica reconociendo la singularidad de lo situado como condición necesaria para la construcción del conocimiento:

(...) a partir de la previa escucha (...) fui conociendo el contexto familiar, académico y social de cada uno de los estudiantes que me permitió direccionar la estrategia de comunicación para ayudarlos y lograr esa complicidad pedagógica que requiere la tarea en este tipo de espacio no escolar. (Balmaceda en Linares, 2023, p.40)

En este proceso, el diseño de un guion conjetural⁽⁴⁾ y las decisiones pedagógicas *in situ* comenzaron a cobrar otros sentidos según los contextos y las situaciones

(4) De acuerdo con Bombini (2014:22) el guion conjetural es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones, en el que el practicante «hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo, y, desafiando el lugar común de la neutralidad del saber escolar, el guion se escribe en primera persona».

reales presentadas en cada encuentro: «didácticamente las estrategias equivaldrían a –movidas– de la clase, es decir la articulación de diversas formas básicas, recursos y actividades para lograr los objetivos que perseguimos» (Sanjurjo, 2023, p. 39). Una movida que a partir de situaciones concretas propias en los CAPyT contribuyó y puso en tensión biografías escolares, concepciones, configuraciones, matrices de formación, enfoques y posicionamientos epistemológicos.

Fue primeramente encontrarme en un espacio desconocido, con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes que en cada intervención tienen demandas diferentes y que requerían de micro y macro decisiones pedagógicas en el momento. Para poder acompañar a cada uno de ellos inicialmente fue necesario ceder y entregar el espacio que podría estar destinado solamente a ofrecer alternativas para realizar las tareas y llegar a los conocimientos, a un espacio de escucha de las dificultades y necesidades de cada estudiante para que luego sí se logre ese encuentro pedagógico tan esperado. (Balmaceda en Linares, 2023, p.40)

Las palabras de la practicante enfatizan en la posibilidad de ofrecer varias alternativas para la construcción del conocimiento y resalta, que previamente, es necesario *ceder* un tiempo –durante ese encuentro– para escuchar a los sujetos y conocer sus necesidades. Un momento en términos de tiempo que facilita la construcción de vínculos, la (re)configuración de las decisiones pedagógicas y, por ende, otorga un nuevo significado al encuentro para los participantes.

Con el siguiente aporte se consolida, por un lado, una concepción de docente y por otro, resalta la necesidad de reconocer no solo la dimensión integral de sujeto sino también la importancia de centrarse en su singularidad.

Por sobre todo que para ser buenos docentes tenemos que ver a nuestros alumnos como seres únicos y ser una guía no solo desde lo académico sino desde lo emocional. Darle contención, apoyo y motivación para que no se pierdan en un camino sombrío y frustren sus sueños, pensando que no hay posibilidades de salir adelante, sino que sepan que existen lugares como la escuela, los merenderos, los centros de apoyo y distintas entidades que están haciendo todo lo posible para brindarle el apoyo que necesiten y así formar personas integrales con valores sociales, y erradicar la falacia de que la juventud está perdida, siendo nosotros los responsables de que esto no ocurra, generando acciones que permitan que estos niños tengan un futuro mucho mejor al presente que les ha tocado vivir. (Cabral en Linares, 2023, p. 36.)

En ese reconocimiento como docente responsable de entusiasmar a nuestros estudiantes con su proyecto de vida a partir de la experiencia de enseñar en estos espacios, cobra un sentido particular: «obliga a levantar la mirada de ese pequeño niño o niña pensados –demasiado a menudo– como meros receptores de una herencia sin pregunta» (Greco. 2023, p. 74). Podríamos agregar entonces que en ese proceso

no solo se enseña al otro y se aprende con el otro, sino que también se enseña a uno mismo.

En este sentido, celebramos la disposición del equipo de la Práctica que, pese a la resistencia propia ante lo desconocido, decidió anticipar y abrir las puertas a los estudiantes a un posible escenario sobre el cual intervenir; que no es la escuela, pero está conectado con ella desde un espacio interinstitucional creado por la política educativa provincial.

Durante esos días, nosotros también formamos parte de esta red comunitaria, ya que nuestra labor como educadores se fue integrando con el único fin de acompañar a niños y adolescentes en sus trayectorias escolares desde la solidaridad, promoviendo la continuidad en las escuelas, a pesar de las dificultades económicas y sociales que los interpela. (...) Acompañar, enseñar, escuchar al otro... Estas cuestiones no están plasmadas en ninguna planificación curricular, son inherentes en cada acción del maestro, docente, profesor o educador, se enseña desde la mirada y escucha con el otro, se construye este puente de saberes desde diferentes contextos. Y esto en particular lo menciono teniendo en cuenta que los centros de apoyo operan en espacios no escolares, que en muchos casos no cuentan con paredes ni pizarrones. (Monzón en Linares, 2023, p.39)

A través de estas experiencias se abre la exploración a una multiplicidad de perspectivas y realidades, trascendiendo los modelos de estudiante y las condiciones materiales esperadas o deseadas. Al desafiar las limitaciones de los estereotipos deseados nos abrimos a mirar un universo de posibilidades y conocimientos que enriquecen y tensionan nuestras concepciones. En relación con la experiencia de mirar sostiene Greco (2023, p. 82) «Hoy todo es visible, transparente, accesible en redes que parecen sostenernos, pero ¿de qué modo aprender a mirar el mundo sino en lazo con otros/as que lo hicieron antes que nosotros/as, confrontando, interpretando, leyendo críticamente, en disidencia?»

Un desafío que cobra fuerza porque las prácticas, las creencias, las fundamentaciones y los valores –estructuras profundas– que sustentan a las tradiciones o matrices de configuración docente no se modifican a pesar de decretos, normativas o reformas curriculares. La modificación requiere de un sostenido y paciente trabajo con los «gajes» del oficio, con el hábitus profesional, con los supuestos básicos subyacentes que le dieron origen, que mantienen una notable estabilidad y, que se resisten a ser modificados (Sanjurjo, 2017).

En pocas palabras, es necesario posibilitar al practicante el contacto con otros escenarios donde desde su presencia curiosa como sujeto frente al mundo pueda intervenir con su acción transformadora construida con y entre otros.

Recuerdo mi primer contacto con una madre en la espera al horario en que se encuentran las docentes del centro de apoyo. Ella me comentó que estaba muy feliz por este tipo de espacios, porque sus hijos están en 6.º grado, y –es un grado muy difícil de pasar y yo no los puedo ayudar, porque no sé nada de la tarea que le mandan–». (Balmaceda en Linares, 2023, p.40)

Finalmente, mi Práctica Profesional culminó en este espacio comunitario, que me permitió fortalecer mi formación académica desde la mirada y escucha al otro en un espacio no escolar, resignificando mi trayectoria académica desde otra postura, concibiendo el valor de la ética, solidaridad y compromiso como educador en la comunidad. (Monzón en Linares, 2023, p.39)

Los relatos de las practicantes que transitaron por esta aventura hacen referencia a un proceso y destacan la experiencia como una posibilidad para explorar realidades y visiones diversas. La implicación en cada una de sus intervenciones, fueron huellas que marcaron su paso por esta travesía socioeducativa. Los posicionamientos epistemológicos, los enfoques, las tensiones, los supuestos, las fortalezas y también la distinción de las dificultades son insumos para continuar reflexionando sobre la complejidad de la práctica docente y en ese sentido la relación teoría y práctica.

Configuraciones en clave de innovación

En este camino hacia la política educativa de reconocimiento y de expansión de las experiencias, se propone una idea de justicia anclada en la misión de ampliar las esferas de acción y reflexión de todos los alumnos. Para ello, se parte de la creciente diversidad como un valor educativo y no como un «problema» a resolver.
(Veleda C, Rivas A y Mezzadra F. 2011, p.163)

En el tiempo de pandemia, las instituciones fueron convulsionadas en las prácticas cotidianas. Desde las familias y su configuración de tiempos y usos de dispositivos electrónicos; pasando por el supermercado, el tránsito por el espacio público; hasta la escuela y la universidad en su modelo presencial, simultáneo y sistémico. Esta disrupción tensionó percepciones y labores que (ya) estaban en debate. Antes del ASPO⁽⁵⁾ «la educación estaba en crisis». Durante y después el dilema era y es el retorno a la presencialidad, en palabras de Phillipe Meireiu (2020) sería «¿Qué

(5) En abril del 2020, éramos 151 países con cierre completos de escuelas que afectaron al 81,8% de los estudiantes matriculados en algún nivel obligatorio. UNESCO, 2020. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid-19 <https://webarchive.unesco.org/web/20220626172228/https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/>

se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano?»⁽⁶⁾

Podríamos considerar que, en consecuencia, el sentido de innovación cobra otras dimensiones, casi en formato caleidoscópico, a partir del trabajo interinstitucional. Las tramas visibles e invisibles en las instancias locales y jurisdiccionales impregnaron los modos de intervención formativa y por ende en la construcción de subjetividades. Es posible, que lo innovador de la formación docente sean las re-configuraciones que ponen en valor nuestras convicciones acerca de la Educación como un Derecho Humano inalienable. Una mirada sobre la dimensión social, política, ética y colectiva de la tarea docente. Una profesión cuya misión es la construcción de una sociedad más igualitaria, equitativa e inclusiva.

En esa línea, destacamos la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela, es decir «(...) a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad» (Sirvent 2018, p.18). Podríamos decir también, la institución educación se manifiesta en tanto acción universal, en diversos contextos, según una amplia variedad de organizaciones. Hay educación en la familia, en la cooperativa, en el club, en el templo. ¿Y la escuela? es la organización legitimada en la sociedad de responder a los conocimientos relevantes para el conjunto social en el momento histórico preciso⁽⁷⁾.

Entonces, en el desarrollo de este proyecto colaborativo distinguimos posibles (re) configuraciones de la práctica de la enseñanza en tanto:

- a- Los estudiantes de los profesorados en educación secundaria acceden a la posibilidad de acompañar a niñas y niños de nivel primario a resolver las dificultades de alfabetización inicial, avanzada y/o académica. Una cuestión es teorizar la idea de trayectoria escolar en tanto itinerario; otra muy diferente es experimentarla.
- b- Con el consentimiento de las familias: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes reciben un refuerzo educativo a través de un acompañamiento pedagógico gratuito. Esto cobra relevancia para los sectores más vulnerables porque contratar a un profesor particular resulta económicamente inaccesible. El objetivo es garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, independientemente de su situación económica.

(6) [1] Philippe Meirieu. 2020. *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* En <https://latinta.com.ar/2020/04/21/escuela-despues-pedagogia-antes/>

(7) Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu. y Fernández, Lidia. (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- c- El docente reconoce y valora enormemente el invaluable conocimiento especializado que posee. Un saber pedagógico que es construido a lo largo de su formación con el acompañamiento de los profesores de sus prácticas profesionales. En este sentido, destacamos como fortaleza de los estudiantes de la Práctica Profesional III, la disposición para enfrentarse a su (propia) resistencia, al temblor, a los vestigios que lo acercan a sus matrices de configuración inicial y; la confianza depositada en la experiencia presentada por el equipo de Cátedra.
- d- Las actividades coordinadas entre: los docentes de las escuelas –que enviaban a sus estudiantes con indicaciones sobre los contenidos/temas a reforzar/recuperar– los educadores comunitarios, los docentes voluntarios y los estudiantes de la práctica conforman el engranaje para un trabajo colaborativo. Una acción transformadora: «(...) lo que encuentra es el mundo que deja de ser un objeto de compilación y manipulación del sujeto, para ser experimentado como una actividad compartida. Lo que encuentra, por lo tanto, no es una comunidad sino un mundo común (Garces (2014) en Greco, 2023, p.93).
- e- La comunidad y el municipio en el marco de esta política educativa se transforman en corresponsables haciéndose también cargo de las zonas pantanosas e indeterminadas que atraviesan la complejidad de la práctica docente poniendo a disposición: los Centros Integradores Comunitarios (CIC), Salón de Usos Múltiples, Merenderos, Puntos Digitales, bibliotecas, entre otros.
- f- El diseño y la planificación de propuestas para fortalecer vínculos entre familias, estudiantes, educadores comunitarios y estudiantes de la Práctica III con instancias lúdicas de aprendizaje como kermese educativa, cine y juegos.
- g- La recuperación y la puesta en valor de lo que hacemos, lo que decimos que hacemos y las buenas razones que damos de ello en pos de sentirnos convocados e implicados a la tarea de que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se queden en sus escuelas, aprendan mucho, proyecten futuro y sueñen con crecer sanos.
- h- El conocimiento también está en el encuentro, en los múltiples escenarios sociocomunitarios/socioeducativos que nos invitan a escuchar, comprender, respetar, reconocer, juntarnos, armar, evaluar, retroalimentar y volver a hacer. El desafío (para la gestión) es cuidar a quienes se encuentran.
- i- El educador comunitario y el docente voluntario son considerados y reconocidos por el Estado como etapas formativas clave para el desarrollo profesional de los docentes. Este trabajo es colectivo, indiscutiblemente; acciones que en la pluralidad de posiciones identifica el punto común de encuentro y abordajes.

La diversidad de posiciones, expectativas, ideas, sentidos de los sujetos intervinientes se entrelazan y dislocan en el desarrollo de las actividades. Gandulfo y Unamuno (2020:36)⁽⁸⁾ aclaran:

«Esta dislocación define nuestra metodología en disímiles sentidos (...) por un lado buscamos producir simetrías entre los estatus de los participantes de los proyectos donde trabajamos. Sabemos que las posiciones de cada uno están definidas por condiciones sociales, institucionales e históricas ubicándonos en posiciones asimétricas y jerarquizadas con cargas de valor y poder diferenciadas».

Sin renegar del conflicto o las tensiones que un colectivo heterogéneo plantea, los CAPyT permitieron el encuentro en pos de la inclusión y la equidad educativa.

Todo lo planteado define la innovación cuando de educación se trata.

A modo cierre

En estos tiempos de tensiones, ataques y confrontaciones, el encuentro se valora. Y mucho. Cuando se planifica desde el Estado, reconociendo la necesidad de abrir al encuentro cada línea. Emergen la paciente empresa de sostener la voz de todos y la claridad respecto a dónde queremos llegar o bien a quiénes cuidar y sostener. Es ante todo una decisión política. La fundamentamos en marcos teóricos profusos. La delineamos con diversos recursos técnicos. Y la echamos a andar.

Bien pudiera ser que lo hecho, lo hubieran logrado de modos más eficientes los actores que conformaron este colectivo. Cada uno por su lado, sin dudas concreta objetivos y metas. Es compartido que la pandemia nos afectó en múltiples dimensiones, no solo la profesional.

Entonces, qué nos convocó a cruzar iniciativas, recursos, actividades y tiempos. La producción del conocimiento, capaz sí. La amplificación de experiencias a espacios nuevos o poco abordados, también sí.

Pero creemos que el deseo estuvo en otro lado. En parte lo reconocíamos, en parte aún lo estamos deshilvanado. Nos convocó la equidad y la inclusión. Nos atrajo la sinergia que hace a la tarea docente la profesión política emancipadora por exce-

(8) Gandulfo, Unamuno y Andreani (2020) *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires. Biblos

lencia. Nos interpelaron los chicos y las chicas que no alcanzaban a vincular con sus escuelas. Este llamado nos prendió en la dinámica de reconocer que el estado es, ahí donde el nosotros se manifiesta.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula** (2013) «Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica», en *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013, Bogotá, pp. 19-29.
- Freire, P.** (1984) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Davini, M. C.** (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Gandulfo, C.; Unamuno V. y Andreani H.** (2020) *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires. Biblos
- Greco, M.** (2023) *La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente*. Rosario. Homo Sapiens.
- Linares, R.** (2023) *El día que un gurí volvió a la escuela*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones; ONG Desarrollo y Autogestión; Subsecretaría de Educación; Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Lourau, R.** (1988) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu. y Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P.** (2020) *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* En <https://latinta.com.ar/2020/04/21/escuela-despues-pedagogia-antes/>
- Sanjurjo, L.** (2009) (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Homo Sapiens.

Sirvent, M. (2018) «De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias». En: *Inter-cambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* v 5 (1), 12-29

Veleda, C.; Rivas A. y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CI-PPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.

