

### III Jornadas Nacionales de Formación Docente

Los caminos de los practicantes en el territorio salteño (N'äyhäy ta lhayelhtejehen iyhäj ta häpehen saltenos). Una experiencia formativa de prácticas y residencias.

Elizabeth Carrizo ([eycarrizo@yahoo.com](mailto:eycarrizo@yahoo.com)) - María Sira Tabarcache ([msiratab@gmail.com](mailto:msiratab@gmail.com))

- María Elvira Giménez ([maelgim426@gmail.com](mailto:maelgim426@gmail.com))

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR SALTA

#### Resumen Analítico

El presente trabajo tiene como propósito la presentación del programa provincial Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico a través de una experiencia particular llevada a cabo en Misión Chaqueña de la mano de tres intrépidos estudiantes del cuarto año del Profesorado en EIB. Experiencia que puso el cuerpo para que se materialice el Programa Integral antes mencionado. Esta propuesta permitirá activar a través de una necesidad real el trayecto de las prácticas y residencias, adecuando el mismo a los nuevos escenarios que hoy la pandemia pone en agenda como un gran desafío a la educación.

Palabras Claves: Prácticas docentes –rol docente - Enseñanza - nuevos escenarios - revinculación pedagógica.

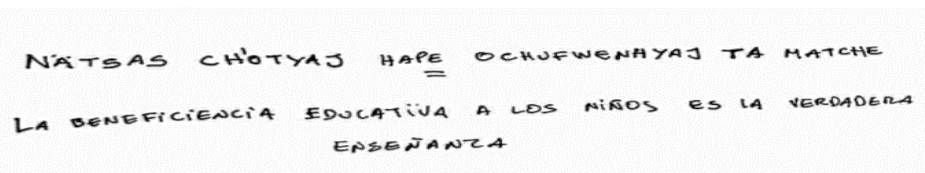
#### **ALGUNAS NOTAS INICIALES PARA DEFINIR EL PROGRAMA**

Pensar resolver las prácticas y residencias en tiempos de incertidumbre y de ASPO en el marco de una pandemia mundial muchas veces inmoviliza, a veces simplemente porque se lo piensa , desde el lugar de los docentes, porque se debe cerrar un ciclo o desde la necesidad de cumplimentar un requisito de acreditación importante para culminar una carrera; pero cuando se lo piensa desde el pedido implícito o desde la mirada inocente de un niño a quien la pandemia lo dejó con un vacío que es casi imposible de llenar, porque no hay tecnología que supla el rol de la escuela , o actividades que se puedan realizar porque se tienen la competencias para hacerlas de forma autónoma, o porque no hay adultos disponibles para enseñar lo que la escuela enseña... entonces se generan movimientos insospechados... a veces desde los propios protagonistas de la escena educativa: los estudiantes de carreras de formación docente, en este caso, alumnos originarios de Misión Chaqueña. Ellos nos han enseñado, a partir de su disposición activa,

a poner en práctica conceptos importantes, como los de flexibilización, predisposición y compromiso, para actuar de manera efectiva en este contexto incierto.

Los roles estelares de esta experiencia los tienen Alcides, Marcos y Samuel, quienes han liderado esta épica pedagógica que nos ha conmovido profundamente, que ellos han llamado N'Átsas chótyaj<sup>1</sup> y que hoy queremos compartir puesto que dieron forma a un programa de revinculación y acompañamiento pedagógico que posibilita poner nuevamente en movimiento las prácticas y residencias educativas en nuevos escenarios. Jóvenes pujantes que han desafiado a la pandemia y a la inercia que la misma impuso, no tan solo para ellos, en su trayectoria académica, sino para un puñado de chiquitos de su comunidad los han hecho redescubrir sus ganas de seguir la carrera docente, cuando por primera vez, al visitarlos, corrieron hacia ellos y fundidos en un abrazo se les escapó la palabra ochjcha<sup>2</sup>!! Esto es lo que representa para ellos la figura del maestro, esto es lo que todos los profesorados propician año a año en sus trayectos formativos, pero que ellos hoy redescubrieron en espacios similares pero fuera de la escuela y con un compromiso ético político para con la comunidad.

## CORPORIZANDO EL PROGRAMA EN TERRITORIOS REALES



Para llegar allí, al lugar donde nuestra propuesta tomó cuerpo, debemos recorrer un largo camino, que poco a poco comienza a dejar de lado los centros urbanos para comenzar a encontrar en el corazón del monte pequeñas localidades con toques característicos que conforman la geografía salteña. Un dato que nos indica que nos estamos acercando a estas localidades se vincula con la temperatura, partiendo de 24 o 25 grados y llegando conforme se avanza en los kilómetros a los 40 o 45 grados y subiendo. La mirada se nubla, los paisajes se desdibujan con el calor, el monte aparece en su magnitud. El Ifwala<sup>3</sup> está rojo, caliente y persevera hasta las 20 o 21 horas en el cielo. Finalmente aparece como una gran víbora marrón el río Bermejo, lo cual nos indica, mirando a los pescadores en la orilla, que ahí

<sup>1</sup> N'Átsas chótyaj que significa "ayuda para los niños" o en una traducción bien similar sería "Ángel de la guarda" en wichi

<sup>2</sup> Ochjcha: significa papá en wichi.

<sup>3</sup>Ifwala: significa Sol en wichi

nomás esta Embarcación. En la ruta podemos ver apostados en pequeños puestos a los pueblos originarios vendiendo sus características artesanías, tejidos en chaguar y mesas y sillas en madera. Sí, ya estamos en Embarcación, sede del instituto N° 6015. Pero no es allí adonde queremos llegar, solo haremos un alto para recobrar fuerzas, refrescarnos y seguir el camino.

Misión Chaqueña está enclavado en el monte chaqueño, el cual da su nombre a la comunidad aborígen colonizada por un grupo de misioneros anglicanos en 1914. Se encuentra hacia el nordeste de Salta, muy cerca del límite con Formosa, a cinco kilómetros de la orilla este del río Bermejo, hasta donde llega su jurisdicción. Está a 45 km de Embarcación, pero por lo aislada y diferente parece estar mucho más lejos. El N'ayij<sup>4</sup> que lleva a la comunidad es de tierra, señal de que el asfalto, el agua corriente, las cloacas y el gas natural quedaron atrás. Tras las huellas de viejos ómnibus, que circulan tres veces al día, se accede a la misión que, si es de noche, puede distinguirse por un escaso tendido eléctrico que zigzaguea entre el conjunto central de las casas. Pero lo que confirma que uno está pisando tierra wichi es ese inconfundible perfume que caracteriza a Misión Chaqueña, el del palo santo. Es una de las nobles maderas salteñas que, en manos de estos pueblos se convierte en transmisor de su cultura. No en vano terminan siendo el pico, las plumas o las patas de bellísimas representaciones de pájaros y aves que habitan el monte.

Es en este lugar donde inquietos jóvenes líderes comunitarios, comenzaron a agitarse en la quietud impuesta por la pandemia. En esta historia resuena fuerte la presencia de Leonardo Pantoja quien está al frente de la universidad del monte. Leonardo, por crear algo en medio de la nada, es promotor de una pueblada ganando un predio a una multinacional. Quería crear allí un ámbito de formación para sus jóvenes, o para encuentros culturales, naciendo la UNIVERSIDAD DEL MONTE<sup>5</sup>. Hoy la cruda realidad de la zona planteó la aparición de un comedor donde se alimenta a 60 chicos.

---

<sup>4</sup>N'ayij: significa camino en wichi.

<sup>5</sup>La Universidad del Monte es un proyecto apoyado por Deuda Interna en territorio Wichí que deriva de la Escuela de Capacitación de Dirigentes Indígenas del Chaco Salteño.

Nuestra institución ha sido cofundadora de este proyecto en la Comunidad Wichí de Misión Chaqueña pero sólo acompaña el proceso que llevan adelante las comunidades aborígenes en pleno ejercicio de su autodeterminación.

Esta iniciativa surge por necesidad de las comunidades de disponer de un lugar de encuentro y capacitación que les permita recuperar y revalorizar los intereses propios de su cultura y comunidad.



El encuentro de Leonardo con tres alumnos del lugar que cursan en Embarcación PROFESORADO DE EIB da inicio a una conversación que da cuenta de la necesidad de los niños de continuar con su formación puesto que: *“(...) estos chicos están muy a la deriva, recibiendo cartillas y tareas pero solo en lengua castellana, materiales con una doble complicación, por un lado las familias no son bilingües y tampoco alfabetizadas, lo que implica que se sientan muy perdidos y al margen del sistema. Nosotros somos muy afectivos, de abrazarnos, los chicos se emocionaron y comenzaron a tirarse encima, tratamos de darles distancia, y a la vez nos dolía porque debíamos mantener el protocolo. Incluso escapábamos, uno de ellos le decía a mi compañero ochjchá, papá, le decía, nosotros pudimos vivir esa sensación del rol de maestro, es algo tan hermoso, más allá de todo, que a veces nos cuesta volver, traer las cosas, es algo tan gratificante cuando el niño te abraza, que más allá de esta situación muestra un amor...”*<sup>6</sup>



Diez son los alumnos originarios de misión chaqueña que cursan el Profesorado EIB en la localidad de Embarcación, están ya transitando el cuarto año, de este grupo se destaca el interés y compromiso con su comunidad Alcides, Marcos y Samuel. Son ellos quienes les plantean a sus profesoras de prácticas que necesitaban hacer algo porque sentían que perdían el ritmo que ellos

traían cuando estaban en la presencialidad. “Los chicos de las comunidades son muy aplicados” nos cuenta su coordinadora institucional. Nos ayudaron mucho los conversatorios de EIB en los que participamos, trasladar el curriculum a lo que el contexto nos pide, de allí partió la idea. Pero fue importante no quedarse solamente en las cartillas y se ponen en contacto con el Dr. Franco, el médico del lugar quien les enseñó cómo prevenir el contagio del COVID, y todo esto lo tradujeron a su lengua materna. El Dr. Afirma que el compromiso de los chicos es terrible y que estos se siguen enamorando de la realidad que caminan a diario desde que nacieron en el lugar. Marcos sostiene que: “es

<sup>6</sup>Entrevista a ALCIDES alumnos del Profesorado de EIB N° 6015, Embarcación.



*importante conocer acerca de este virus, si bien no está acá, pero ya está llegando. Primero en embarcación, ahora ya tenemos noticias de que está en Carboncito, en Hickmann, en Lozano y se acerca cada vez más. Hubo una mortandad en la comunidad. Si el virus entra en nosotros, que no tenemos salita ni médicos, que va a ser de nuestra comunidad. Es por eso que este paraje estará cerrado hasta tanto todo pase”<sup>7</sup>*

Nuestra curiosidad para poder imaginar sus rutas nos llevan a indagar acerca de su rutina de vinculación pedagógica. Es



Alcides quien nos dice que deben dividir a Misión Chaqueña en dos a modo de una mejor organización logística: la parte donde está el pueblo que es donde viven ellos, que no



caminan casi nada, pero luego tienen la parte sur de Misión Chaqueña que queda casi a la vera del Río Bermejo y para ahí si se camina mucho, casi tres kilómetros, bajo un sol que es fuerte, pero que esto se ve recompensado por la espera alegre de todos los niños del lugar. Incluso en algún momento, tuvieron que suspender las visitas porque esto del virus se puso feo, pero los mismos chicos iban a nuestras casas a buscarnos, por decirlo de alguna manera a reclamarnos y preguntarnos porque dejamos de ir. Y esto me llegó al alma, estoy

esperando que mis profesores nos autoricen para seguir con la continuidad. Tranquilos ya vamos a volver, les decíamos siempre. Y es en este proceso que nos pusimos a pensar.

Acá los chicos no disponen de teléfonos, acá la carencia se nota. Es difícil. La única alternativa efectiva es tener una clase presencial. Las cartillas que enviaban sus respectivos maestros, nos sirvió, además para que no exista un choque de enseñanza, porque si no van a decir que uno hace una enseñanza a contramano, lo que hacíamos es ayudar a terminar su cartilla. No es que hacemos la tarea de los chicos, sino que explicamos lo que dice la cartilla, pero en wichi, y en ese sentido estamos empleando también lo que es la interculturalidad. En eso es tan efectivo ser maestro bilingüe, la comunicación es muy fluida,

<sup>7</sup>Entrevista a Marcos, estudiante del Profesorado EIB N° 6015

más allá que los conceptos científicos o enciclopédicos sean difíciles buscamos la forma de interpretar para que los niños traten de comprender lo que dicen sus cartillas.

Alcides, Marcos y Samuel afirman sin duda alguna que una vez egresados se quedarán a trabajar en su comunidad: “(...) si, no hay duda, no hay duda, dicen, hasta siempre yo digo, sea lo que me



*toque, la comunidad wichi ya sea que no sea mi lengua, yo pienso que un maestro intercultural se tiene que adaptar no?, se tiene que adecuar al contexto que le toque. Por ejemplo cuando tuvimos que aprender la lengua ava guaraní, cuando me puse a pensar como hago para aprender, porque era muy difícil, bueno yo consulté con mi mamá que ella también es wichi, de Formosa, y que también tiene otra forma de hablar de dialecto, pero que también maneja fluidamente otras lenguas que es de acá. Y le pregunté, y me dijo bueno mi abuela....y vamos pasando de generación en generación. A la lengua ya sea de otras etnias, tienes que amarla, cuando amas esa lengua la aprendes de manera fluida. Lo tomas como algo*

*que vas a necesitar y que de alguna forma vas a comunicarte con los demás. Hasta sorprendí a mi profesora porque aprendí mucho los números, las letras, todo en ava guaraní.”*

Cabe preguntarnos ahora, en el marco de nuestra experiencia, de qué manera esto que



parece ser una experiencia sociocultural se vincula estrechamente con lo pedagógico, con la enseñanza y con el aprendizaje. Alcides nos cuenta que sus profesores de la práctica no son del lugar, son de Embarcación o de zonas cercanas, pero que vía telefónica, obtuvieron el permiso de la profesora y una nota de presentación. Con esa nota se acercaron a la directora de la escuela de Misión Chaqueña, y es esta directora quien hace de “co formadora”, puesto que las maestras tampoco son nativas del lugar y tienen su residencia en otros lados.

En el proyecto RRAP el trabajo de los co formadores y formadores se entrelaza con la actividad de los practicantes, poniendo el eje en la experiencia, pero sin dejar de lado factores vinculados a: intensificación de la revinculación, a las actividades seleccionadas como prioritarias, dispositivos de revinculación propuestos por las escuelas y por supuesto

al sentido que se construye en equipo durante los encuentros. En este sentido es importante el registro de cada escena para poner en contacto las intenciones de los co formadores y los sentidos contruidos al momento de la elaboración las vinculaciones, las dudas, las insistencias y las omisiones. La tarea en equipo posibilita que las mediaciones que realizan los practicantes se entretrejan con la tarea que los co formadores realizan en sus aulas, quienes pueden tomar como insumo la experiencia en la elaboración de nuevas propuestas educativas. Los talleristas, como parte del equipo en el espacio de las prácticas docentes, orientan acerca de los recorridos didácticos que surgen cuando los niños y niñas entran en contacto con material impreso y la mediación de los practicantes. Capitalizar el contacto con la naturaleza y simbolizarlo a partir de la experiencia en un documento que representa la tarea escolar, expone el trabajo arduo de intercambio en la significación de temas escolares, generando producción de saberes a través de adecuaciones curriculares a las diferentes realidades socio culturales.

Seguramente, este puñado de jóvenes proactivos, ha estudiado en las aulas del profesorado algunas premisas que se deben considerar para una educación inclusiva; habrán aprendido que *“... La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad... También que “...Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar -incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad- y otros problemas de la sociedad. Seguramente también han abordado que “...El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres - u otras personas encargadas de ellos- se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante...”<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup>**Organización de Estados Iberoamericanos.** Para la educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Cap. 5 y 6

Indudablemente, Alcides, Marcos, Samuel y algunos estudiantes más, se han dado cuenta en la práctica misma y ante la necesidad de continuar con el ritmo impreso por la educación formal, que efectivamente, para hacer realidad los principios de una educación para todos, es importante que cada integrante de la sociedad contribuya desde sus lugares para satisfacer las demandas básicas de aprendizaje de la comunidad. Allí, se dieron cuenta que la escuela sola no puede trascender algunas barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Asimismo, tomaron conciencia que ellos, como integrantes de esa comunidad pueden aportar a la solución de una problemática muy sentida e histórica, como lo es la enseñanza de los contenidos de la educación primaria en su lengua materna, como parte de la ciudadanía. Por ello, el diálogo constante entre los miembros del equipo de práctica docente junto a los co formadores revitaliza la experiencia y los desempeños en situaciones de aprendizaje en contextos reales, problematizando cada escenario escolar.



Cambia todo al no estar en la escuela, y por ende la planificación se modifica totalmente. *“Por ejemplo en este caso el contexto donde nosotros nos ocupamos, el contexto de los chicos, es complicado. Nosotros notamos que las propuestas formativas no van acorde a los grados que queremos seguir. Por ejemplo en el curriculum para un niño de primer grado tendría que estar sabiendo vocales, abecedarios y los números, pero resulta que acá deben bajar un escalón menos, resulta tedioso y trabajoso porque con estos chicos habría que empezar de cero. Por ejemplo en la zona sur, en esta parte a los chicos se les dificulta más todavía, hasta los padres son analfabetos, les preocupa no poder ayudar a sus hijos, porque ni ellos saben los números. En esta parte hay que trabajar más pero debemos bajar un escalón, para estar al nivel del curriculum. Sería mucho más fácil si además el material está en formato bilingüe. Facilitaría la enseñanza”<sup>9</sup>.*

Los desafíos escolares toman diferentes matices y oportunidades, aun en los ámbitos de no conectividad, invitándonos a “abrir proyectos de conocimiento sobre esta crisis y en recordar que los saberes valiosos no se reducen al programa escolar, tal como nos ha planteado Francesco Tonucci (2020). Teniendo en cuenta que la experiencia está situada en el lugar habitual de los practicantes, pero fuera del escenario de la organización escolar, no fue una profecía de reproducción de la misma, o un imponderable de conservación. A partir del ejercicio de la reflexión en la práctica, se construyó una oportunidad de reconocimiento de las sujeciones de la escuela a través de un currículo univoco. La posibilidad de reflexionar acerca de la necesidad de producción de materiales didácticos en las dos lenguas da cuenta del encuadre de las prácticas docentes en el proceso

<sup>9</sup> Alcides, alumnos del IES N° 6015, Embarcación.



formativo, en tanto promueve pensar nuevas condiciones de aprendizaje para nuevos escenarios.

Evidentemente esta experiencia enseñó a los estudiantes que ningún aula es homogénea; que pretender que podemos enseñar a todos lo mismo en un mismo grado, es eso: una

1  
29/08/20

**PRACTICANTE:** Gutiérrez, Américo Marcos

**CARRERA:** Profesorado de Educación Primaria con Orientación Intercultural Bilingüe

**CURSO:** 4<sup>to</sup> AÑO

El primer día empezamos en la "Universidad del monte" del día miércoles 08/07 del corriente año, los alumnos se mostraron muy participativos, entusiasmados por volver a hacer las tareas de la escuela.

- Luego hubo una pequeña charla explicando el motivo por el cual fuimos al lugar mencionado, y también concien-  
tizando sobre la pandemia del CORONAVIRUS, a partir de ahí, separamos a los chicos por grado, lo cual elegí ayu-  
dar a los chicos de 4<sup>to</sup> y 5<sup>to</sup> grado. Como algunos no traían sus cartillas escolares decidí hacer un repaso, algo parecido a una evaluación diagnóstico en el área de matemática, teniendo en cuenta el diseño curri-  
cular como guía y las cartillas que les dieron sus maestros.

Día 9/07/2020 hicimos la primera visita a dos pequeños grupos familiares de la "Zona Sur" de nuestra comunidad.

Mis alumnos/as: - Maribel Rojas de 7<sup>mo</sup> año, con la edad de 14 años;  
- Elinda González de 7<sup>mo</sup> año, edad 12 años.

De acuerdo con sus cartillas escolares, hice un breve repa-  
so para saber hasta donde llegaron a aprender, porque debido a la pandemia no ~~ley~~ pudieron asistir a clases normalmente desde principios de este año.

pretensión solamente. Compartir con los niños y niñas, indagar sobre sus saberes previos, escuchar sus preguntas, orientar sus inquietudes, despertar el interés por algunos temas, ha hecho que los futuros maestros se dieran cuenta de manera palpable que allí aplican los conceptos del enfoque pedagógico de la diversidad, porque eso que estaban viviendo es la heterogeneidad, la diversidad misma, condición inherente de todo ser humano y que se constituye en un valor que toda sociedad debe respetar.

Merieu (2005) se pregunta cómo hacer

trabajar juntos a los diferentes, para lo cual plantea la necesidad de generar un diálogo genuino entre las diversidades, que implique también salir de la escuela e interactuar con otras personas y realidades. No alcanza con reconocer que somos diferentes; también necesitamos definir cómo ponemos en conversación esas diferencias para lograr un mundo mejor en el que se tiendan puentes y se disminuyan las brechas sociales.<sup>10</sup>

Aquí los jóvenes aprendieron que la flexibilidad es fundamental; que es imprescindible tener en cuenta las características del entorno, de los sujetos, de los materiales, etc. Y adaptarse, y crear a partir de ello, a dar soluciones, a plantearse toda dificultad como un desafío. Dice Anijovich (2016, pág 36) "... las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de flexibilidad, implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los

<sup>10</sup> En Anijovich, R. "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad" Pág. 26. Bs. As. Paidós 2016

*alumnos, los canales de comunicación y los recursos en función de los que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender, requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad...”.*

Los estudiantes de formación docente también pudieron aprender en situación de práctica, el rol relevante que juegan las emociones en el aprendizaje y puntualmente éste en la escuela. Las ideas de seguridad, contención y afecto son esenciales para que la mente se abra al desafío del aprendizaje. Asimismo, también las emociones tienen una gran influencia en la perdurabilidad de ciertos saberes en el tiempo. La fuerte presencia del vínculo, construido hasta en la escuela, debe ser re pensado, puesto que el mismo posibilita la afectación con el otro, y las posibilidades de generar experiencias educativas potentes.

Es en este sentido, que remarcan la importancia del AFECTO presente en la relación con el



maestro, sumando también a los padres que se sienten a gusto con la presencia de este. *“Cuando nos ven llegar desde lejos, empiezan a correr, a preparar las sillitas y a limpiar bajo el árbol. Acá el sol es muy fuerte, y aunque vamos muy temprano, igual tenemos que refugiarnos bajo los árboles. Son los padres quienes nos ambientalizan el lugar al momento de*

*enseñar a los chicos. (...) Comenzamos a las 9 y terminamos antes de las 12, pero a veces los chicos están entretenidos, pareciera que tienen bien cargadas las pilas y entonces extendemos un poquito más, pero no siempre nosotros tenemos las pilas cargadas, a veces se nos descargan. Creo que este es el precio de ser profesor, sería bueno tener baterías de repuesto<sup>11</sup>.*

Muchas veces en estas comunidades, donde no siempre tienen un plato para comer, asisten a la escuela solo para alimentarse. *“Por eso nosotros aprovechamos el lugar de encuentro y nos metemos para poder enseñar. Sabemos que hay un tiempo de enseñar, pero los chicos saben que luego vendrá la comida. Muchas veces cuando se acerca la hora del almuerzo, percibimos en los rostros de los padres la incomodidad de no saber si invitarnos o no a la mesa. Nosotros nos anticipamos y les decimos que ya nos estamos yendo y que sigan tranquilos.<sup>12”</sup>*

En la ciudad, desde la experiencia transitada en la no presencialidad de estos y otros jóvenes, nace el Programa de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico - RRAP.

El presente programa de acompañamiento tiene como propósito el abordaje de un doble objetivo: por un lado se busca re vincular



**RRAP.**  
REDE DE REVINCULACIÓN Y  
ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO

<sup>11</sup> Entrevista a Alcides, alumnos IES N° 6015.

<sup>12</sup> Entrevista a Alcides, alumno IES N° 6015.

a los estudiantes en situación de riesgo o vulnerabilidad de los niveles obligatorios cuya situación particular les ha obstaculizado establecer el vínculo pedagógico con la escuela, resultando en la interrupción de su trayectoria estudiantil. Por otro lado, en el caso particular del nivel superior, se pretende una alternativa formativa que se adecue a los tiempos de ASPO Y DISPO en el marco de la Pandemia que posibilite transitar y concluir los trayectos de prácticas docentes, particularmente en 3°, 4° y 5° año de los profesorado.

Las regulaciones emanadas de la Resolución 373/2020 del CFE y las Disposiciones N° 38, 50, 54, 72, 73, 74, 75 y 76 de la DGE no definen marcos que encorsetan las prácticas institucionales sino que recomiendan “la creación de condiciones de posibilidad para el desarrollo en diferentes escenarios”, los cuales deben ser lo suficientemente flexibles y versátiles como para acomodarse a las distintas contingencias. Específicamente la Resolución 373/2020 habilita posibles escenarios para las distintas dimensiones que involucran a las prácticas educativas, particularmente en cuanto a la evaluación y acreditación.

Este es el marco en el que se origina esta propuesta vinculada a establecer puentes de articulación entre niños y jóvenes, en condiciones de vulnerabilidad, y la escuela: vinculando trayectorias, reconociendo los diferentes puntos de partida de los alumnos al momento de vincularse con las propuestas escolares, disponiendo las medidas tendientes a brindar múltiples oportunidades para apropiarse del conocimiento y generar mejores condiciones para que los estudiantes construyan trayectorias integrales y continuas. Este es el desafío que se le presenta a los IES para que en los espacios de prácticas y residencias (3, 4 y 5) puedan (re)pensarse nuevos lugares de construcción del conocimiento, que van más allá



de los muros de la escuela, tal es el caso de Alcides, Marcos y Samuel.

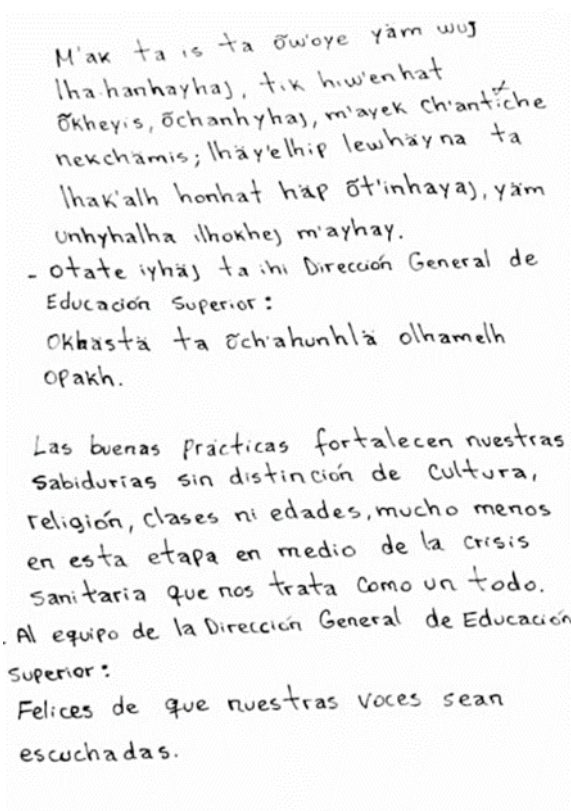
Pensar en este nuevo formato hizo necesario el establecimiento de tiempos y espacios de trabajo comunes

y nuevos que posibiliten construir acuerdos, diseñar proyectos y actividades en función de

las trayectorias de todos los estudiantes y los nuevos escenarios. Desde la DGES y el observatorio de prácticas y residencias se ha conformado un equipo integral para dar curso a propuestas inclusivas y articuladas, conjuntamente con las Secretarías de Gestión Educativa, Planeamiento Educativo, Políticas Socio Educativa y las direcciones de nivel, que sean significativas y formativas de manera tal que impacten positivamente en las trayectorias estudiantiles de los participantes de esta iniciativa.

En este contexto de PANDEMIA, RRAP (redes de re vinculación y acompañamiento pedagógico) cobra sentido y fuerza puesto que cada docente forma parte de una cadena de eslabones que deben conectarse en forma espiralada para dar sentido a la trayectoria individual de todos los estudiantes. Es por ello que el presente programa está pensado como una estrategia de Política Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta para el nivel superior, orientado a fortalecer la trayectoria formativa de los estudiantes del mencionado nivel, y al mismo tiempo tender puentes de igualdad en los niveles obligatorios.

En esta línea resulta importante sostener, acompañar, guiar a los practicantes y residentes que se están iniciando en el oficio de enseñar con propuestas pertinentes a los nuevos



escenarios, desde un trabajo plural y colaborativo. Por ello, planificar su trayecto formativo requiere del diseño de acciones conjuntas entre las Direcciones de Nivel, el ISFD, escuelas asociadas, municipios, y Secretaría de políticas socio educativas que busquen impulsar este trabajo en equipos, los procesos de pensamientos compartidos, documentar y sistematizar las experiencias/acciones que se desarrollan en las prácticas de enseñanza, tendiendo puentes entre la escuela y los sectores de mayor vulnerabilidad social, que nos posibiliten la producción de conocimientos



y saberes en contextos extraordinarios, que puedan ser socializados a partir de documentaciones narrativas. Al mismo tiempo la experiencia debe transformarse en insumo necesario para proyectar futuros escenarios de prácticas y residencias en los equipos de docentes formadores.

Es necesario seguir construyendo, hoy más que nunca, sólidas redes interinstitucionales que vayan más allá de las escuelas asociadas involucrando a la comunidad toda para afianzar el diálogo y las responsabilidades en relación a la educación de las nuevas generaciones, debido a que cada uno de estos “nuevos escenarios” tiene características propias que nos posibilitarían reinventar las prácticas para esta nueva normalidad que se avecina y que es siempre dinámica.

Avanzar y profundizar en esta línea de trabajo colaborativo, parafraseando a Carlos Skliar, podemos decir que sostener la tensión entre *el contraste de un mundo seguro y asegurado y un mundo inseguro e inestable no deja de ser un punto de partida para pensar la existencia singular/plural. En este sentido la “respuesta a un mundo en llamas o que tambalea requiere de gestos colectivos y no individuales”*. Por ello pensar el trayecto de prácticas, específicamente 3, 4 y 5, siendo los espacios más complejos de organizar y resolver en esta incertidumbre, implica asumir responsabilidades y acuerdos interinstitucionales en su planificación, posibilitando que los formadores, practicantes y residentes aborden desafíos formativos y generen espacios reflexivos que les permitan construir nuevos saberes para afrontar los desafíos de enseñar y aprender.

#### **A MODO DE ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

Desde la gestión, pensar nuevas propuestas para las prácticas y residencia en tiempos de no presencialidad nos lleva inevitablemente a preguntarnos los motivos por los que no podemos pensar modos alternativos de trabajo en nuevos escenarios y algunas prácticas potentes que se originan desde la demanda concreta y toman forma en conjunto con los actores intervinientes.

¿Será que esta imposibilidad se vincula con el hábito de trasladar el rol de la escuela hacia otros ámbitos (televisión, redes sociales, radio, juegos) que no nos dejan margen para



analizar los intersticios posibles que puedan atender demandas reales desde lo singular y concreto?

¿Qué motivaciones se ponen en juego para diseñar estrategias pertinentes para dar respuesta a las necesidades de una comunidad apremiada por la desvinculación de la escuela? ¿Es factible pensarnos y (re) construir los espacios de las prácticas y residencias desde los lugares de la no presencialidad en la escuela? Estaremos los profesores de los trayectos de las prácticas dispuestos a generar modos de acción en los nuevos escenarios que se nos presentan? Ese es hoy nuestro desafío principal. Seguimos pensando

## Bibliografía

- ALLIAUD, A. Y D. SUÁREZ (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA, CLACSO.
- ANIJOVICH, R. , CAPELLETI, G., MORA, S. Y SABELLI, M.J. (2018) “TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA. DISPOSITIVOS Y ESTRATEGIAS. ED. PAIDÓS. BUENOS AIRES.
- ANIJOVICH, REBECA. (2016). “ GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA DIVERSIDAD”, ED. PAIDÓS. BUENOS AIRES.
- BISQUERRA, RAFAEL. (2017). “ 10 IDEAS CLAVES. EDUCACIÓN EMOCIONAL”. NOVEDUC. GRAÓ. BUENOS AIRES.
- BOLÍVAR, A. (2002) ¿De nobisipsissilemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa 4 (1). Consultado el 29 de agosto de 2020: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4n1/contenido-bolivar.html>
- CARRIZO, E. (2015). Dispositivos y tramas que gestionan prácticas educativas desde nuevos modelos pedagógicos en la agenda educativa hoy. Ponencia presentada al I Congreso de Calidad e Innovación Educativa, Salta: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- CARRIZO, E. Y M. AROCENA (2011). *Pedagogías viajeras. Narrativas de formación docente*. Salta: CAIE (Centro de Actualización e Investigación Educativa), IFD N° 6005.
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (Comp.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Editorial Morata. España.
- CUDA, MARIELA. (2018). “NEUROCIENCIAS, DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍAS” ED. BONUM. BUENOS AIRES.
- DAVINI, María Cristina (2015) La formación en la práctica docente. Editorial Paidós. Argentina.
- DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1999) “ Una escuela en y para la diversidad” . Aique. Sao Paulo. Brasil.
- Disposiciones DGES N° 38, 50, 54, 72, 73, 74, 75, 76 /2020.
- EDELSTEIN, G. (2003). “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes” en *Revista Iberoamericana de Educación* n° 33 (OEI) <http://rieoei.org/rie33a04.htm>

EDELSTEIN, G. Y A. CORIA (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

FERRY, G. (1990). *El trayecto de la Formación*. Buenos Aires: Paidós.

JACKSON, P (2002) PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA. AMORRORTU EDITORES. ARGENTINA.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. ( 1990) PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS"SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE"JOMTIEN, TAILANDIA.

PERRENOUD, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Buenos Aires: Noveduc, GRAO, Argentina.

SANJURJO, L. (COORD) (2017) " LOS DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES" HOMO SAPIENS EDICIONES. ROSARIO DE SANTA FÉ.

SANJURJO, L. (COORD). (2018) LOS DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. EDITORIAL HOMO SAPIENS. ARGENTINA.

SKLIAR, CARLOS (2016) LA INTIMIDAD Y LA ALTERIDAD (EXPERIENCIAS CON PALABRAS). EDITORIAL MIÑO Y DÁVILA. ARGENTINA.

RESOLUCION 004 Y 008.

RESOLUCIÓN CFE N° 366/20, RESOLUCIÓN CFE N° 367/20, RESOLUCIÓN CFE N° 368/20

RESOLUCIÓN CFE N° 372 Y 373/ 2020.

TONUCCI, F. (2020)"NO PERDAMOS ESTE TIEMPO PRECIOSO DANDO DEBERES", EN EL PAÍS, 11 DE ABRIL. [HTTPS//ELPAIS.COM/SOCIEDAD/2020-04-11/FRANCESCO -TONUCCI-NO-PERDAMOS-ESTE-TIEMPO-PRECIOSO-DANDO-DEBERES.HTML](https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html).

## Fotografías

