

La continuidad pedagógica, modelos pedagógicos y los centros de apoyo pedagógico y tecnológico de la provincia de misiones en el escenario del covid-19

Pedagogical continuity, pedagogical models and the pedagogical and technological support centers of the province of Misiones in the scenario of covid-19

Agustín Villarreal¹

Lidia Schöninger²

Rosana Linares³

Resumen

El siguiente artículo es el resultado de un trabajo de investigación realizado en la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Misiones, Argentina. El objetivo fue realizar una observación de las funciones y prácticas educativas desarrolladas en espacios no formales denominados Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico, ubicados en puntos estratégicos de toda la provincia. Estos espacios responden a un plan de acción de la Subsecretaría de Educación con el propósito de impulsar los cuatro ejes de la política educativa: revinculación educativa, continuidad pedagógica, acompañamiento a la trayectoria educativa y egreso de los estudiantes del nivel secundario (educación obligatoria) durante la pandemia del COVID-19 en el 2020. La metodología utilizada fue de carácter cualitativa de corte exploratorio y descriptivo por medio de instrumentos de entrevistas en profundidad y recopilación documental. El corte temporal se realizó en la etapa inicial de la propuesta: junio 2020 – marzo 2021. El estudio empírico fue fundamental para comprender los sentidos y significados que producían los actores educativos frente a la propuesta, y así el análisis de los datos se pudieron identificar modelos pedagógicos subyacentes en las diferentes sedes de la provincia de Misiones. Los principales hallazgos podrían centrarse en la comprensión acerca de las funciones que debe asumir un pedagogo con respecto al acompañamiento educativo, a la hora de realizar trabajos en ámbitos no escolares. Como así también, experiencias educativas innovadoras que podrían generar diversas propuestas o líneas temáticas a fin de fortalecer las trayectorias educativas.

Palabras clave: covid-19; continuidad pedagógica; revinculación educativa

Abstract

The following article is the result of a research work carried out in the Undersecretary of Education of the Province of Misiones, Argentina. The objective was to observe the educational functions and practices developed in non-formal spaces called Pedagogical and Technological Support Centers, located in strategic points throughout the province. These spaces respond to an action plan of the Undersecretariat of Education with the purpose of promoting the four axes

of education policy: educational re-integration, pedagogical continuity, accompaniment to the educational trajectory and graduation of secondary-level (compulsory education) students during the COVID-19 pandemic in 2020. The methodology used was qualitative and exploratory and descriptive by means of in-depth interview instruments and documentary compilation. The temporary cut was made in the initial stage of the proposal: June 2020 - March 2021. The empirical study was fundamental to understand the meanings and meanings produced by the educational actors in front of the proposal, and thus the analysis of the data could be identify underlying pedagogical models in the different headquarters of the province of Misiones. The main findings could focus on understanding the roles that a pedagogue should assume with respect to pedagogical accompaniment, when carrying out work in non-formal education areas. As well as, innovative educational experiences that could generate various proposals or thematic lines in order to strengthen educational trajectories.

Keywords: covid-19; pedagogical continuity; educational reconnection.

Recepción: 2/09/2022

Evaluación 1: 12/09/2022

Evaluación 2: 16/09/2022

Aceptación: 1/10/2022

Introducción

Para educar a un niño hace falta la tribu. Proverbio Africano

Las políticas educativas federales en Argentina, cobran dinámicas diversas según la Jurisdicción (estado subnacional) en la que se inscriban. La aparición del COVID 19 y la respuesta política y social del Distanciamiento Social Obligatorio (DISPO) y del Aislamiento Social Obligatorio (ASPO) disrumpieron los cotidianos sociales. Se aceleraron dinámicas en parte desconocidas, con especial impacto en las formas de *hacer* la escuela sin el espacio físico, o dentro de la educación formal y sistémica. Es por ello que los procesos de escolarización se desarrollaron bajo un esquema más amplio como la educación no formal, es así que se describen las acciones de los centros de apoyo pedagógico y tecnológico.

A la diversidad de acciones políticas que se implementaron desde el gobierno argentino, se presentaron nuevos escenarios con el Covid-19, otras maneras de interactuar. Emergieron actores sociales para la enseñanza en relación con mediaciones pedagógicas ligadas a entornos tecnológico poco frecuentes. Se necesitaba dar respuesta a la escolarización en los primeros meses del año 2021, y desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones se propuso la realización de un trabajo pedagógico desde los espacios de educación no formal para poder interactuar con las familias vulnerables, alumnos y las zonas más alejadas que habían cerrado sus escuelas de forma temporal. En este sentido, la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Misiones afirmó que:

"...a partir de considerar las políticas federales en un diseño situado y estratégico, se reconocieron a los municipios como actores claves en la construcción de acuerdos respecto a la necesidad de resguardar derechos. Des así que, en la construcción del bien público, emergieron sujetos y organizaciones en los espacios locales a partir de los cuales se presentaron los Centros de Apoyo Pedagógicos y Tecnológicos" (Comunicación personal, 2 febrero 2021).

Los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT) que fueron analizados durante 4 (cuatro) meses en 29 municipios de la Provincia de Misiones funcionan por medio de cinco actores: facilitador municipal, asesor pedagógico, asesor tecnológico, docente voluntario y tutor par.

Las funciones de dichos actores fueron delimitadas en términos operativos por los autores de este artículo con el objeto de organizar su sistematización. El facilitador municipal es la persona designada por el Intendente del municipio de trabajo. Hace las veces de nexos entre las familias, las instituciones educativas y los asesores de cada CAPyT (promoción de las actividades, contacto con las escuelas para obtener información sobre la nómina de alumnos/as que se encuentran desvinculados de las actividades pedagógicas y requieren de ayuda extra-escolar, concientización a las familias, etc.).

Por otro lado, "el trabajo de asesoramiento pedagógico tiene como principal objetivo acompañar los cambios en la enseñanza, colaborando con el docente de la disciplina para lograr un adecuado resultado de sus prácticas de enseñanza y promover mejores aprendizajes en los estudiantes" (Passarini y Borlido, 2017, p. 19). En este sentido, la función del asesor pedagógico es la de diagnosticar, orientar y asesorar en situaciones de aula a los fines de velar por la continuidad pedagógica y de acompañar la trayectoria educativa de los estudiantes.

El asesor pedagógico es "responsable de identificar la condición académica de cada estudiante para, a partir de este diagnóstico, ofrecerle alternativas de re-vinculación para que pueda retomar el diálogo con sus docentes sin mayores dificultades" (Referente de Políticas Socioeducativas, Comunicación personal. 24 de enero de 2021). A su vez, la figura del asesor tecnológico es responsable de sostener la conexión pedagógica a los efectos de no generar una desvinculación. Sus funciones son: diagnosticar, orientar y asesorar en cuanto a la implementación de tecnologías y herramientas necesarias para el desarrollo de la continuidad pedagógica (busca hallar soluciones ante dificultades de índole tecnológica, sugiriendo las mejores opciones al alcance de los educadores y educandos).

El docente voluntario es el profesor o maestro interesado y dispuesto a colaborar oficiando de tutor pedagógico; es decir que es el responsable de acompañar el proceso pedagógico. Realiza el seguimiento y apoyo a los aprendizajes. Orienta y guía el proceso de aprendizaje. En este caso, recibe el reconocimiento a su labor a través de una certificación de voluntariado que impacta en la carrera docente.

Una de las funciones centrales de los CAPyT es la de tutores entre pares. Esta actividad es una forma de acompañamiento pedagógico o estrategia que interviene en el proceso de enseñanza y

de aprendizaje por parte de otro estudiante, con el fin de lograr reducir la deserción y sostener el vínculo. Siguiendo a Barbosa-Herrera y Barbosa-Chancón (2019) se considera tutoría entre pares:

"...una estrategia para el aprendizaje en la que estudiantes orientan a sus compañeros. En esta estrategia se busca que, gracias a la congruencia cognitiva y social, se logren condiciones especialmente para el aprendizaje. Las estrategias se enfocan hacia cursos difíciles o estudiantes en riesgo, buscando un aporte a la disminución de la deserción y la repitencia, así como a la persistencia hacia la graduación". (p.1)

En este sentido, la investigación empírica se correspondería con la observación de las funciones del CAPyT pretendiendo analizar el nivel del alcance de la continuidad pedagógica por medio de tres categorías teóricas: revinculación educativa, intensificación de la enseñanza y el trabajo pedagógico en espacios no formales. Se entiende por continuidad pedagógica (CP) a la previsión de las discontinuidades y su impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde el cuidado de todos los actores es fundamental para garantizar la institucionalización. Implica un trabajo articulado entre los actores educativos (supervisores, directivos, docentes), con el objeto de establecer en forma consensuada las estrategias a implementarse para garantizar el vínculo o lazo social y el aprendizaje y, por ende, la inclusión.

Se considera como uno de los elementos a la intensificación de la enseñanza, donde el análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje se distingue de los aspectos instructivos del mismo para brindar más fuerza y energía a los aspectos primordiales para sostener la continuidad pedagógica. Las identificaciones o distinciones en el proceso llevarán a re-crear prácticas educativas buscando alternativas efectivas para el contexto de enseñanza (Maggio, 2012).

Otro de los elementos fundamentales de la CAPyT en la revinculación pedagógica que implica mantener la continuidad pedagógica sosteniendo o manteniendo el lazo social. Esta figura "re", implica retomar el lazo social que ha sido interrumpido por factores económicos sociales, económicos, y epidemiológicos teniendo en cuenta el problema institucional que generó el nuevo corona virus COVID-19. Esto permitió observar prácticas educativas que buscaban no solo resolver problemas del trabajo docente, sino también institucionales. Es por ello que se realizó una revisión de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que ocurrieron en los CAPyT (dentro del sistema educativo) en relación con las trayectorias educativas.

Terigi (2009) señala que hay dos tipos de trayectorias: teóricas y reales. Las trayectorias teóricas "expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2009, p.16); es decir que aluden a la organización del sistema por niveles, a la gradualidad del curriculum y anualización de los grados de instrucción. En cambio, y desde una postura oficial acerca de las trayectorias reales se enuncia que son "particulares y singulares en las que cada estudiante transita la experiencia formativa en la escuela. Esto implica considerar dos dimensiones: la vincular y la académica" (Argentina, 2017, p. 9). En lo que refiere a esta investigación, se destaca el análisis de las trayectorias reales:

se observaron a los actores educativos en los puntos de partida, de procesos y de resultados del aprendizaje.

Por último, es necesario describir el espacio no escolar de la educación. Este se diferencia de la educación formal, como de la educación informal. Por lo general la educación no formal no es contemplada en las legislaciones educativas, lo extraescolar, que está por fuera del contexto formal o no institucionalizado y puede abordarse desde un recurso formativo dirigido a la población pero en efecto no suele participar de los procesos de escolarización directamente (Trilla, 1996, 2009; Mialaret, 1985; Colom Cañellas, 2005).

Por medio de las categorías se buscó delimitar la observación a cuatro indicadores que responden a los objetivos y alcances de la política educativa y/o programa de los CAPyT: por medio de la identificación de las trayectorias educativas de los estudiantes vinculados, la intensificación de la enseñanza, los procesos de enseñanza y de aprendizajes, y por medio de la articulación con el sistema educativo.

De esta forma, la identificación de las prácticas educativas de los conceptos anteriores puede brindar datos que van más allá de la funcionalidad de una política educativa sino que se considera su adaptación y relación con la comunidad de los municipios en diferentes contextos (rural y urbano) y la interpretación de los sentidos que se generaron a partir de la implementación de los CAPyT teniendo en cuenta como se asimilan la educación no formal.

Los programas y proyectos federales, se traducen en cada espacio subnacional, según un complejo entramado de sujetos y organizaciones. Las interacciones que se plantean cobran una multiplicidad de dimensiones muy pocas veces registradas. Aún con los mejores instrumentos de monitoreo. Porque mientras acontece, afecta a los intervinientes, crea prácticas y configura lazo social. Este primer “avistaje” a la realidad de cada CAPyT en funcionamiento, el registro de lo que sus actores viven como responsabilidad cotidiana, las miradas propias de los investigadores intervinientes, brindan un cuadro de situación inicial sobre el cual se van trazando nuevas cartografías respecto a la escuela y el derecho a la educación que tiene todo habitante de la nación.

Metodología

El tipo de investigación utilizada fue de tipo exploratoria–decriptiva basado en las interacciones sociales (Strauss y Corbin, 1990), de carácter cualitativo porque se presenta en base a problemas sociales como a los mecanismos institucionales y profesionales (Groulx, 2008), con un diseño flexible (Vasilachis de Gialdino, 2007).

Es por ello, que los criterios de selección de la muestra se basaron en unidades de análisis que fueron seleccionadas teniendo en cuenta la territorialidad –cada centro ubicado en una localidad de la Provincia de Misiones-, y la cantidad de estudiantes en vinculación (mayor – menor).

La muestra partió de una planilla elaborada por el equipo técnico de los CAPyT. Al no disponer de muchos de los datos de contacto de las unidades de análisis se optó por realizar una investigación basada en los problemas in situ (Mendicoa, 2003). Se procedió a un muestreo no probabilístico de tipo estratificado, debido a que las entrevistas surgieron según las necesidades que se fueron presentando y por cuotas e intencionalidad a medida que el equipo de investigación fue completando los datos de la planilla (Padua, 1979). La muestra para el trabajo de campo se dividió territorialmente en norte /centro /sur.

Las unidades de análisis fueron: Facilitadores, Asesores pedagógicos, Asesores tecnológicos, Tutores pares, Docentes voluntarios e Intendentes de las localidades en donde funcionan los CAPyT. Los instrumentos que se utilizaron fueron entrevistas abiertas o en profundidad, “...un diálogo que contribuya a garantizar la fecundidad del encuentro” (Spradley, 1979: 55-67); pero, en instancias en donde se recurría a problemáticas puntuales de gestión, se optó por la utilización de la entrevista no-estructurada (Sampieri y otros, 2010).

Las entrevistas realizadas han sido 20 (veinte). Las mismas se distribuyen en 10 entrevistas abiertas y 10 en entrevistas no estructuradas, realizadas en 29 CAPyT que han sido visitados por el equipo de investigación hasta el momento.

Cabe destacar que muchos CAPyT no se encontraban en funcionamiento. No obstante, se pudieron realizar entrevistas a las unidades de análisis para indagar acerca de su proyección y función.

Los indicadores o dimensiones de análisis se enmarcaron en los siguientes aspectos: identificación de las trayectorias educativas de los estudiantes vinculados, intensificación de la enseñanza, procesos de enseñanza y de aprendizaje y, articulación con el sistema educativo.

Los datos fueron analizados basados en el proceso de categorización y codificación (Taylor y Bogdam, 1986) que fueron el resultado de las entrevistas realizadas y de los indicadores anteriormente mencionados. Llevando así a la propuesta del método de procesamiento de datos análisis de contenido (Spradley, 1979; Álvarez Valdivia, 1997; Vázquez Sixto, 1997).

Análisis de los datos

En función de la categorización realizada por medio de los discursos, textos recolectados, diálogos entablados en las entrevistas con los actores institucionales de los CAPyT, se procedió a delimitar los indicadores empíricos como categorías de análisis que proponen y dan sentido al análisis del contenido propuesto (Spradley, 1979; Álvarez Valdivia, 1997; Vázquez Sixto, 1997). Es por ello que por medio de los cuatro indicadores mencionados en la metodología se procedió al análisis, y descripción de las interpretaciones.

En la identificación de las trayectorias educativas de los estudiantes vinculados se presentaron posiciones en donde las unidades de análisis nos decían quiénes eran los principales usuarios del CAPyT: “La mayoría de los estudiantes son personas sin recursos” (Facilitador municipal,

comunicación personal, 18 de marzo 2021). Por otra parte, el medio de apoyo se presentaba desde el interés por el uso de los medios tecnológicos -y de comunicación: "...los chicos vienen aquí más que nada a imprimir lo que le pasan en la escuela o bien, a abrir por computadora lo que le mandan" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 18 de marzo 2021).

En la intensificación de la enseñanza las actividades fueron sostenidas por medio de estrategias didácticas en las que el docente voluntario -predispuesto e interesado- fue realizando invenciones en la enseñanza:

"...Yo intento captar el interés de los chicos... por ello siempre tengo en mi portafolio algo para atraerlos, ya sea un juego u algo... el otro día se me ocurrió realizar una ruleta para la enseñanza de la matemática, y los chicos quedaron muy enganchados" (Docente voluntaria, comunicación personal, 23 de marzo 2021).

Cabe destacar que el perfil de la educadora es de profesora de enseñanza primaria, lo cual da cuentas de que los CAPyT están trabajando con estudiantes de diversas edades. Por otra parte, se presentaron situaciones en las que acompañan la enseñanza con materiales curriculares distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación: "Acá no sólo vienen para bajar información o para resolver tareas; sino también, se les orienta con técnicas de estudio. Usamos bastante el material impreso: revistas Acompañar" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 23 de marzo 2021).

Con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizajes, al ser una categoría amplia y universal, se decodificó el proceso como las actividades que dan lugar a la innovación en la práctica más allá de los aspectos disciplinares, como es el caso de un asesor pedagógico que tuvo que enseñar inglés sin ser profesor específico de la disciplina:

"Una vez llegó una alumna que tenía que rendir inglés. Y bueno, teníamos que hacer algo, tenía solo unos días para presentarse a la mesa de exámenes, entonces con el facilitador que le ayudaba a traducir y el asesor tecnológico que ayudaba con algunas páginas web logramos que la alumna rinda y salga aprobada" (Asesor pedagógico, comunicación personal, 18 de marzo 2021).

También las actividades estuvieron enmarcadas en realizar deportes para poder captar a los alumnos que habían quedado por fuera de la escolaridad: "Después de mucho andar, implementamos una actividad deportiva, el padle. La estrategia consistió en atraerlos a través del deporte. Esperamos que de a poco podamos acercarlos con propósitos pedagógicos" (Facilitadora municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021)

La articulación con el sistema educativo fue identificada con la complementación curricular; es decir, con el abordaje de contenidos que no se pudieron desarrollar en el período 2020 o durante la pandemia de COVID- 19. Se destaca que esta es la práctica pedagógica más recurrida por diversos actores del CAPyT: "Aquí completamos las tareas que traern de la escuela" (Facilitador municipal, comunicación personal, 25 de marzo 2021); "El objetivo del Centro es ver la materia

que le falta y como le ayudamos a rendir o completar..." (Asesor pedagógico, comunicación personal, 09 de abril 2021); "... yo fui a todas las escuela a ver qué les faltaba a cada una y así empezar con el Centro de apoyo..." (Facilitadora municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Desde otra sede afirmaban que se abordan varias materias o disciplinas de la escuela: "Intentamos brindar a los alumnos la mayor oferta en materias posible... Estamos desarrollando en el Centro de apoyo: Matemática, Lengua, Físicoquímica, Ciencias Políticas, Idioma, entre otras..." (Facilitador municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Por último, se presenta evidencia de que a los CAPyT acudían niños de 10 años estarían finalizando su escolarización primaria: "Nosotros esperamos hacer que los niños vuelvan a la escuela sobre todo los que son de la colonia y no volvieron más..." (Facilitadora municipal, comunicación personal, 9 de abril 2021). En síntesis, los facilitadores municipales y asesor pedagógico expresan la idea de continuar el trabajo pedagógico que realiza la escuela está presente como tarea fundamental, pero sobre todo el interés de desarrollar las propuestas curriculares formales dentro de cada materia.

Temáticas identificadas en el período del COVID-19 y funciones en el CAPyT

Las revinculaciones socio-educativas se ajustaron a la propuesta conceptual de revinculación. Se observa que muchos de los actores de los CAPyT extendieron la propuesta avanzando de forma territorial, llevando la oferta educativa a zonas periféricas y a las colonias aledañas. Al respecto, una docente voluntaria que trabajaba en los centros manifestó: "Fuimos buscando los alumnos que estaban más alejados y les propusimos acercarse y vinieron... inclusive con sus padres" (Docente voluntaria, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Por otra parte, los facilitadores municipales comentaban la importancia de las tareas escolares: "Como los padres vienen de barrios alejados de la ciudad para hacer trámites en la Municipalidad, aprovechan y dejan a sus niños para que trabajen en las tareas escolares. Aquí contamos con profesores de lengua, matemática, geografía y otros" (Facilitadora municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021).

Además, se identificó el problema de las distancias en tiempos del COVID-19: "Empezaron a venir alumnos de las colonias... Es por eso que nos surgió la idea de que se pueda colocar un colectivo desde la municipalidad para que se los pueda traer..." (Facilitador municipal, comunicación personal, 18 de marzo 2021). Al referirse a "las colonias" alude a zonas o localidades más alejadas de los centros urbanos; es decir, a poblados rurales pequeños. En este sentido, se destaca que comenzaron a realizarse conexiones interinstitucionales: Centros de Apoyo y Municipalidad.

A su vez, se analizaron los saberes acerca de las funciones del CAPyT por parte de los actores. Se observó que la mayoría de los actores entrevistados presenta un desconocimiento de las funciones; incluso les resultaba muy complejo definir cada función: "Desconocía esta figura del tutor par" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 18 de marzo 2021). Los facilitadores

municipales también expresaban el desconocimiento de las funciones: "No tengo muy en claro quiénes pueden contribuir en esta actividad" (Facilitador municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021); "yo no sé si es facilitador o asesor, no hay nada de eso, yo solo trabajo en las tareas que traen los chicos..." (Facilitador municipal, comunicación personal, 9 de abril 2021). La falta de conocimiento de las funciones podría estar generando un problema en las acciones pedagógicas que se tendrían que llevar adelante en el CAPyT.

Por otra parte, se presentan un grupo de facilitadores municipales quienes no solo reconocieron las funciones sino que presentan demandas acerca de como poder ampliar su equipo. Al respecto señalaron: "Contamos con docentes sin cargo, voluntarios, quienes colaboran para que podamos atender las demandas/necesidades"; "a fin de mes llega equipo de robótica. Nos vendría muy bien un asesor tecnológico también, para el apoyo virtual, pues nosotras no manejamos mucho esa parte"; "acá tenemos todos los perfiles de docentes voluntarios". Se observa que se reconoce a los docentes voluntarios, al asesor tecnológico, y al equipo provincial de robótica perteneciente al programa educativo del ministerio de educación, es por ello que se propone por parte de este grupo de facilitadores realizar un equipo.

Por último, se presenta la idea de asignación a una función "la familia" o tutela refiriéndose a la presencia familiar a los CAPyT: "Las madres traen a sus hijos porque es un espacio que les dio aire a los padres por el tema de la conectividad". (Asesor tecnológico, comunicación personal, 25 de marzo 2021). Algunas familias al acercar a sus hijos a los centros se quedaban en la municipalidad: "viene toda la familia y espera en la puerta o en el pasillo" (Asesor pedagógico, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Luego, se identifica la falta de escolarización en los centros ubicados en la región norte de la provincia: "las madres están muy agradecidas por la ayuda que se les brinda a sus hijos en el Centro, dado que muchas son analfabetas" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 30 de marzo 2021). La presencia de la familia a los CAPyT encamina las acción hacia una pedagogía social, debido que la mayoría de las familias están en condiciones de vulnerabilidad social debido a que menciona que muchos padres están en situaciones de analfabetismo.

Análisis de modelos pedagógicos en los CAPyT

Se entiende por modelo pedagógico a una representación abstracta-conceptual de las relaciones que subyacen en el fenómeno de la enseñanza, procesos educacionales que podrían generar predicciones (Cantor Isaza y Altaváz Ávila, 2019). A continuación se interpretan 6 (seis) prácticas educativas que se pudieran estar realizando en los CAPyT en base a un modelo pedagógico-didáctico de enseñanza y de aprendizaje; modelo conductista; modelo desarrollista o cognoscitivismo; modelo de la escuela nueva o activista o de renovación pedagógica; y el modelo social procedente de la teoría crítica (Ibidem, 2019).

La codificación es parte del análisis de las entrevistas realizadas a los actores y la interpretación de sus prácticas pedagógicas: En primer lugar, *modelo conductista*. Se identificó que las tareas se

ordenaron en función del *recurso tecnológico* y su utilización llevando a una pedagogía postivista, planificada y basada en los resultados. Sedes analizadas: Colonia Victoria – Puerto Leoni – Bompland – Hipólito Irigoyen – Puerto Esperanza – Wanda. En segundo término, *modelo de la escuela nueva o activista o de renovación pedagógica*. Se pudo intificar el apoyo escolar (*acompañamiento curricular de la escuela*) siempre dando libertad a los/as alumnos/as para la elección de temas a desarrollar. Sedes analizadas San Vicente – Concepción- San Antonio- San Pedro – Gdor. Roca - Santa Ana – L. N. Alem - Campo Viera – Campo Grande – San Ignacio – Puerto Rico. En tercer lugar, se podría interpretar prácticas relacionadas al *modelo desarrollista o cognotivista*, donde se buscó, por un lado, la *articulación pedagógico-tecnológico*, llevando a un proceso de estructuración de la tarea con pasos y niveles dialógicos, con una planificación flexible en base a los intereses de los estudiantes. Prácticas identificadas en las sedes de San Vicente – Santa Ana. En cuarto lugar, se observó un *acompañamiento pedagógico-didáctico en los CATyP* de San Javier – Santa María, donde los tutores/asesores buscaron realizar clases armadas en función del interés por medio de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, y su elección como curiosidad. Algunas de estas sedes (San Vicente – Soberbio – Santa Ana – Montecarlo – Capioví) tenían como compromiso un *convenio con Punto Digital para la acción pedagógica* donde se articulaban tareas y objetivos de enseñanzas con las universidades y profesorados que estén realizando los estudiantes que se acercaban al centro de apoyo. Por último, se identificó un *modelo social en base a la teoría crítica*. Se pudo reconocer una *re-vinculación socio-educativa (realizadas primordialmente en zonas de la periferia/colonia/familias)* en las sedes de Montecarlo – Santa María - San Javier – San Antonio – Santa Ana; donde el trabajo pedagógico estuvo centrado a partir de la preocupación de la situación socio económica de los estudiantes como de sus padres.

Se pudo observar claramente una educación no bancaria en el sentido que se buscaba trabajar con las familias, sus necesidades y aprendizajes prioritarios para llevarlos a reinsertarlos al sistema educativo. En algunas sedes se contó con la colaboración de la secretaría de desarrollo social del municipio para el trabajo. Se pudo evidenciar que en algunos CATyP había jóvenes y niños que contaban con padres analfabetos, y que es por ello que no los padres acercaban a sus hijos a los centros dando lugar a un sentido pedagógico enfocado en lo social, cultural y de primera necesidad.

Estos modelos son los que configuran el *sentido pedagógico* de los CAPyT, donde la funcionalidad del centro se puede ordenar en función de la tarea (Riviere, 1971; Gómez Mujica y Acosta Rodriguez, 2003) y no dejar margen a la improvisación. En este sentido, se presentó en cada CAPyT un "modelo funcional" o una forma de organización institucional, que coincidió en muchos de los centros y estuvo constituida de la siguiente manera: a) Facilitador, asesor pedagógico, asesor tecnológico, docente voluntario y tutores pares. b) Facilitador, asesor tecnológico, docente voluntario y tutores pares; c) Facilitador y asesor tecnológico; d) Facilitador (a falta de asesores, cumple todas las funciones) y docente voluntario; y e) Facilitador.

Cabe destacar que las actividades en función a la organización presenta una estructura pirameidal (Matus Supulveda, 2003) de eficiencia a la hora de realizar las tareas. A mayor

número de funciones en el CAPyT, mayor eficiencia y propuesta de actividades pedagógicas. Ejemplo: punto a), mayor eficiencia; punto e), eficiencia precoz.

Discusiones y conclusiones

Luego del análisis se encontraron lo que podría denominarse categorías o temáticas "sui generis" (nuevas). Estas fueron identificadas en las entrevistas y textos que aparecieron de forma predominante en los discursos registrados en el trabajo de campo realizado durante el transcurso del ciclo escolar 2021, en el marco del COVID-19, mientras se transitaba la etapa de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), a saber: revinculaciones socioeducativas, formas de comunicación de la propuesta y el conocimiento de las funciones de los CAPyT. Lo importante es que no se alejan de los objetivos de la política educativa provincial, la continuidad pedagógica ni de la intensificación de la enseñanza.

Por otra parte la identificación de los modelos pedagógicos en base a la representación del fenómeno de la enseñanza (Cantor Isaza y Alataaváz Ávila, 2019) conduce a observar que los 4 (cuatro) modelos pedagógicos tienen 6 (seis) prácticas específicas que se repiten en varias sedes llevando a priorizar al modelo desarrollista o cognotivista como el más presente a la hora de llevar adelante la acción pedagógica en los CAPyT en contextos no formales. Siguiendo dentro de los modelos, se destaca que si bien los objetivos fueron la continuidad pedagógica, la revinculación educativa y la intensificación de la enseñanza, muchas prácticas pedagógicas se identificaron con un modelo conductista, como también en otras sedes con un modelo social basado en la teoría crítica.

Además, se detectaron experiencias pedagógicas en las cuales los actores educativos propusieron actividades innovadoras para el desarrollo de las tareas pedagógicas y tecnológicas, tales como: desarrollo de actividades didácticas en zonas periféricas, a través de diferentes juegos y estrategias de interacción con estudiantes en situación de revinculación (CAPyT de San Javier); incorporación de técnicas de estudio y estrategias diversas como complemento para el desarrollo de las tareas escolares, mediante el acompañamiento y seguimiento personalizado de cada estudiante (CAPyT de San Javier, San Antonio y San Vicente).

Para el análisis puntual de las funciones y la organización de las sedes, se observan 5 (cinco) posibilidades de organización institucional, en las cuales la estructura facilitador, asesor pedagógico, asesor tecnológico, docente voluntario y tutores pares, se presentó como la más eficiente a la hora de atender la demanda, proponer tareas y responder a los objetivos. Otro factor a tener en cuenta, es la concientización de la tarea de cada actor dentro del CAPyT; dado que durante la investigación se observó que muchos actores no reconocían su tarea específica y no obstante, tampoco reconocían qué deberían hacer otros actores.

Es así que se propone cuatro posibilidades para el desarrollo de las actividades en los CAPyT. Primero, la formación de equipos técnicos-pedagógicos para brindar capacitaciones acordes a

los roles/funciones de cada actor involucrandolo con talleres de reflexión, planificación estratégica, análisis de casos, estrategias de intervención y evaluación formativa y sistematización de experiencias. Funciones que no se mencionaron en las entrevistas realizadas. Segundo, la formación de un equipo de acompañamiento a la gestión pedagógica, por medio de una mesa de ayuda o asistencia técnica y pedagógica para la resolución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Tercero, la articulación con el sistema educativo a través de acuerdos/convenios institucionales para la validación de las tareas escolares que se lleven a cabo en los CAPyT. Y por último, los acuerdos o convenios con los institutos de formación docente para que los practicantes/residentes puedan cumplir sus prácticas en los CAPyT (bajo la supervisión de los asesores pedagógicos) y que éstas puedan concretarse en cercanías a sus lugares de residencia (zonas adonde viven).

Para finalizar se observa que los espacio no formales propuestos desde la política educativa sostuvieron una revinculación educativa por medio de la continuidad pedagógica y el acompañamiento a la trayectoria educativa de los estudiantes del nivel primario y secundario (educación obligatoria) durante la pandemia del COVID-19 en el 2020 y comienzos del 2021; generando prácticas innovadoras en contextos no formales de escolarización, adhesiones a diferentes modelos pedagógicos y organizaciones -muchas veces unipersonales- que pudieron dar respuestas a las demandas de contextos rurales y periféricos.

Referencias Bibliográficas

Álavarez Valdivia, I. (1997). Diseños humanísticos interpretativos, Curso Investigación Científica. Santa Clara: Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas Departamento de Psicología, Universidad Central de Las Villas.

Barbosa-Herrera, J. C. y Barbosa-Chocón, J. W.. (2019) La tutoría entre pares: Una mirada al contexto universitario en Latinoamérica. Caracas: Revista Espacios. Vol. 40 (Nº 15) e19.

Cantor Isaza, C., Farley, J. & Alatavaz Ávila, A. C. (2019) Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. Varona: Revista Científico Metodológica, (68), e19.

Castro de Castillo, E. y Puiatti de Gómez, H. (2005) Estrategias superestructurales o esquemáticas. En: Cubo de Severino et al, Leo, pero no comprendo. Córdoba: Comunicarte. 65 – 127.

Colom Cañellas, A. (2005) Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. La Rioja: Revista de educación Nº 338. Fundación Dailnet.

Argentina (2017). Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Construcción de una Nueva Escuela Secundaria. Plan de implementación Acompañamiento a las trayectorias escolares. En https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2jornadadoc2_plan.pdf

Gómez Mujica, A. & Acosta Rodríguez, H. (2003) Acerca del trabajo en grupos o equipos. Ciudad de la Habana: ACIMED, 11(6).

- Grounñz, L. H. (2008) A pesquisa qualitativa. Enfoques e metodológicos. Petrópolis. Editora Vozes.
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Matus Sepulveda, T. (2003) La intervención social como gramática. Hacia una semántica propositiva del Trabajo Social frente a los desafíos de la globalización. Santiago de Chile: Revista de Trabajo Social N° 71, pp. 55-71. Universidad Católica de Chile.
- Mendicoa, G. (2003) Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Mialaret, G. (1985) Introducción a las ciencias de la educación. Ginebra: Unesco.
- Passarini, J. y Borlido, C. (2017) El asesor pedagógico: nuevos escenarios y los desafíos de siempre. Montevideo: Universidad de la República del Uruguay.
- Padua, J. (1979) Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. FCE. México DF.
- Pichon-Riviere, E. (1971) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Sampieri Hernandez, R, Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) Metodología de la investigación. Mexico DF: Mac Graw Hill. Interamericana.
- Spradley, J. (1979) The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universitaria de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdam, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. 1ra ed. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Trilla, J. (1996) La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.
- (2009) La Educación no Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa. Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo. pp. 99-127.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.
- Vázquez, S. F. (1997) Objetivos y medios de la investigación psicosocial. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

¹ Agustín Villarreal es Prof en Filosofía (ISARM). Prof. Sup. En Artes (ESMU). Lic. en educación (UNaM). Esp. en Filosofía de la Cultura (UNCo – UNaM). Esp. en Políticas SocioEducativas (MEN). Magister en Políticas Sociales (UNaM). Doctor en Ciencias de la Educación (UNC). Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (en curso UBA). Posdoctorado en educación (en curso UNISANTOS). angusvillarreal@hotmail.com

² Lidia Schöninger es Prof. de Castellano, Literatura y Latín (ISARM). Lic. en Letras (UNaM). Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Magister en Docencia y Gestión Universitaria (UNAE). Doctoranda en Educación y Desarrollo Humano (UNAE). schoningerl@hotmail.com

“La continuidad pedagógica, modelos pedagógicos y los centros de apoyo pedagógico y tecnológico de la provincia de misiones en el escenario del covid-19 ”.

Agustín Villarreal, Lidia Schöninger y Rosana Linares / pp. 137-150 - **ARTÍCULO-**

³ Rosana Linares es Profesora de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación. (UNNE) Profesora de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación. (UNNE). Especialista de Postgrado en Análisis e Intervención Institucional. (UNNE). Doctoranda en Educación. En etapa de tesis (UBA). cielolin031@yahoo.com.ar