



G O B I E R N O D E L A P R O V I N C I A D E B U E N O S A I R E S

2023 - Año de la democracia Argentina

Disposición

Número:

Referencia: EX-2023-12750995- GDEBA-SDCADDGCYE

VISTO el Expediente: EX-2023-12750995- GDEBA-SDCADDGCYE, la Ley N.º 13688, la Resolución RESOC-2022-3842-GDEBA-DGCYE, la Resolución RESOC-2023-1952-GDEBA-DGCYE y

CONSIDERANDO:

Que por RESOC-2022-3842-GDEBA-DGCYE se ha determinado el criterio para la asignación distrital de módulos de formador/a de los Equipos Técnicos Regionales de los Centros de Capacitación Investigación e Información Educativa (CIIE);

Que la cantidad de formadoras y formadores pertenecientes al CIIE de cada distrito se determina por la cantidad de secciones del mismo teniendo en cuenta los rangos que se detallan en el Anexo Único de la RESOC-2022-3842-GDEBA-DGCYE;

Que la RESOC-2023-1952-GEDEBA-DGCYE establece que, en la Planta Orgánico Funcional de los CIIE, la totalidad de los módulos correspondientes a los formadores y las formadoras serán cubiertos por el mecanismo de selección por evaluación de Títulos, Antecedentes y Oposición, designándose el personal a término en situación de revista provisional y remunerado con el índice de Educación Superior;

Que la RESOC-2023-1952-GEDEBA-DGCYE establece a los efectos de las convocatorias masivas que se realicen cada cuatro años, la Dirección de Formación Docente Permanente pautará –mediante Disposición de acuerdo a la normativa vigente al momento de la convocatoria– la conformación básica de los Equipos Técnicos Regionales, los perfiles, la distribución de la carga horaria, el encuadre político pedagógico didáctico de la tarea a desarrollar, entre otros aspectos de modo de garantizar la equidad y la calidad de las ofertas de formación docente permanente en todas las Regiones de la Provincia de Buenos Aires;

Que la Dirección de Formación Docente Permanente ha diseñado para esta convocatoria 2023 las plantas de los ETR con el objeto de garantizar equidad y calidad en la distribución y nivel de las ofertas de formación permanente que se realicen regionalmente;

Que la presente medida se dicta en uso de las atribuciones conferidas por el Anexo 1 de la RESOC-2023-1952-GEDEBA-DGCYE, punto 1 “Pautas para la implementación”;

Por ello;

**LA DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACION SUPERIOR
DISPONE**

ARTÍCULO 1: Convocar a pruebas de selección por evaluación de Títulos, Antecedentes y Oposición a formadores y formadoras, para desempeñarse en los equipos técnicos regionales de los Centros de Capacitación Investigación e Información Educativa (CIIE) de la Región Educativa Número cinco (5) , en el marco de la RESOC-2023-1952-GEDEBA-DGCYE.

ARTÍCULO 2: Determinar el cronograma de acciones tentativo, según se consigna en el Anexo 1 de la presente, IF-2023-25741439-GDEBA-DFDPDGCYE, el cual podrán modificar las diferentes regiones educativas al difundir la convocatoria a las pruebas de selección.

ARTÍCULO 3: Aprobar de acuerdo a lo resuelto en la RESOC-2022-3842-GDEBA-DGCYE la conformación de las plantas básicas de los Equipos Técnicos Regionales de los CIIES de la Región Educativa Número cinco (5) según se consigna en el Anexo 2 de la presente, IF-2023-26563210-GDEBA-DFDPDGCYE, los módulos correspondientes a cada CIIE.

ARTÍCULO 4: Establecer el encuadre político pedagógico didáctico de la tarea a desarrollar, los perfiles generales y específicos requeridos desempeñarse como formadores/as, los requerimientos formales y sustanciales del proyecto de formación docente permanente que se presentará a las pruebas de selección masivas para la Región Educativa Número cinco (5), que se encuentran en el anexo 3 de la presente IF-2023-25552887-GDEBA-DFDPDGCYE.

ARTÍCULO 5: Determinar la distribución de la carga horaria de los y las formadores/as en 8 (ocho) módulos; cuya prestación será 5 (cinco) módulos en horario de servicio y 3 (tres) módulos en horario fuera de servicio.

ARTÍCULO 6: Especificar las carreras de formación docente del nivel superior y las materias vinculadas que deberán tener en cuenta, los tribunales descentralizados, para la bonificación de puntaje docentes a efectos de la presente convocatoria, el procedimiento que tendrá en cuenta la Comisión Evaluadora regional para el cálculo de los antecedentes específicos en el Anexo 4 de la presente IF-2023-25741439-GDEBA-DFDP-DGCYE.

ARTÍCULO 7: Registrar esta Disposición, la que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su reemplazo agregará copia autenticada de la misma ; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a las Subsecretarías de Educación y Administrativa, a las Direcciones de Personal, a la Dirección de Gestión de Asuntos Docentes , a la Dirección de Tribunales de Clasificación, a la Dirección Provincial de Gestión Educativa, a la Dirección Provincial de Formación Docente y a la Dirección del Centro de Documentación e Información Educativa. Cumplido, archivar.

Digitally signed by GORI Sandra Marisa
Date: 2023.06.28 21:52:33 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE
JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL,
serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.28 21:52:34 -03'00'

ANEXO 1

CRONOGRAMA TENTATIVO PARA TODAS LAS REGIONES

FECHA	ACCIONES
3 de Julio al 14 de Julio (10 días hábiles)	Difusión a través de la Secretaría de Asuntos Docentes; CIIES y Gremios. La difusión comienza con la realización de Asistencia Técnica Virtual, Brindada por el Director de Formación Docente Permanente Carlos Grande y la Subdirectora Gabriela Carnevale A través del canal del ABC
31 de julio al 4 de agosto (5 días hábiles)	Inscripción de los aspirantes en CIIE
7 de agosto al 9 de agosto (3 días hábiles)	Período de Recusación/Excusación de la CER
10 agosto al 31 de agosto (hasta 15 días hábiles)	Evaluación de Proyectos.
1 de septiembre al 4 de septiembre. (2 días hábiles)	Notificación de Resultados de Evaluación: Puntajes y Proyectos. Notificación de fecha hora y lugar de entrevistas.
5 de septiembre al 26 de septiembre (15 días hábiles)	Realización de entrevistas. Notificación del Orden de mérito



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
2023 - Año de la democracia Argentina

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número:

Referencia: anexo 1 todas las regiones

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 1 pagina/s.

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL, serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.21 14:20:38 -03'00'

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE
JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL,
serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.21 14:20:38 -03'00'

ANEXO 2
MODULOS FORMADORES/FORMADORAS
REGION EDUCATIVA 5
CIIE ALMIRANTE BROWN

Área y/o Modalidad	Nivel	Cantidad de módulos
Prácticas del Lenguaje	Inicial	8
Generalista	Primaria	8
Ciencias Sociales	Primaria	8
Generalista	Secundaria	8
Matemática	Secundaria	8
Biología	Secundaria	8
Prácticas del Lenguaje	Inicial	8
Física	Secundaria	8
Geografía	Secundaria	8
Artística - Música	Todos	8
Lengua extranjera	Todos	8
Especial	Todos	8
Ciudadanía y DDHH	Todos	8
ESI y perspectiva de género	Todos	8
Educación Ambiental	Todos	8
Culturas y mundo contemporáneo	Todos	8
Cultura Digital	Todos	8

Matemática	Primaria	8
Prácticas del Lenguaje	Secundaria	8
Artística - Danza	Todos	8
Prácticas del Lenguaje	Primaria	8
Cultura digital	Todos	8
Matemática	Inicial	8
Psicología	Todos	8

CIIE ESTEBAN ECHEVERRIA

Área y/o Modalidad	Nivel	Cantidad de módulos
Matemática	Inicial	8
Generalista	Primaria	8
Matemática	Primaria	8
Ciencias Sociales	Primaria	8
Prácticas del Lenguaje	Secundaria	8
Química	Secundaria	8
Historia	Secundaria	8
Ciencias de la tierra	Secundaria	8
Economía	Secundaria	8
Artística - Plástica	Todos	8
Adultos	Todos	8

Psicología	Todos	8
Ciudadanía y DDHH	Todos	8
Culturas y mundo contemporáneo	Todos	8
Cultura digital	Todos	8

CIIE EZEIZA

Área y/o Modalidad	Nivel	Cantidad de módulos
Prácticas del Lenguaje	Inicial	8
Matemática	Inicial	8
Prácticas del Lenguaje	Primaria	8
Ciencias Naturales	Primaria	8
Generalista	Secundaria	8
Prácticas del Lenguaje	Secundaria	8
Educación física	Todos	8
Ciudadanía y DDHH	Todos	8
Educación Ambiental	Todos	8
Cultura digital	Todos	8
Adultos	Todos	8

CIIE PRESIDENTE PERON

Área y/o Modalidad	Nivel	Cantidad de módulos
Ambiente Social y Natural	Inicial	8
Prácticas del Lenguaje	Primaria	8
Ciencias Naturales	Primaria	8
Matemática	Secundaria	8
Lengua extranjera	Todos	8
Cultura digital	Todos	8
Generalista	Inicial	8
ESI y perspectiva de género	Todos	8

CIIE SAN VICENTE

Área y/o Modalidad	Nivel	Cantidad de módulos
Generalista	Inicial	8
Ambiente Social y Natural	Inicial	8
Prácticas del Lenguaje	Primaria	8
Matemática	Primaria	8
Matemática	Secundaria	8
Filosofía	Secundaria	8
Educación física	Todos	8
Cultura digital	Todos	8

ESI y perspectiva de género	Todos	8
-----------------------------	-------	---



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
2023 - Año de la democracia Argentina

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número:

Referencia: EX-2023-12750995- GDEBA-SDCADDGCYE

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 5 pagina/s.

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL, serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.27 10:00:20 -03'00'

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE
JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL,
serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.27 10:00:21 -03'00'

ANEXO 3

I.- Formato para la presentación de los proyectos

Los proyectos deberán ser presentados en forma impresa, en fuente tipo Arial, tamaño 12, interlineado sencillo, en hojas tamaño A4 (21 x 29,7 cm) o en versión digital, archivo PDF, con los datos del aspirante, año de presentación y título del proyecto, área, nivel, región y distrito.

Las hojas no deben contener ningún membrete, logo, encabezado, solo deberán estar numeradas a pie de página.

Estructura para la presentación de los proyectos.

Los proyectos de formación contemplarán los siguientes aspectos y características para su presentación:

- Título del Proyecto

Deberá hacer referencia explícita al contenido específico de la capacitación. No se aceptarán títulos de fantasía. La extensión del título no podrá exceder los 45 caracteres.

- Síntesis del proyecto

Debe describir con exactitud la propuesta de formación, permitiendo al evaluador tener una idea precisa sobre el objeto de la capacitación, con orden y secuencia de desarrollo. La extensión tendrá como máximo 150 palabras.

- Destinatarios

Cada proyecto indicará de manera precisa los destinatarios, especificando nivel, ciclo y modalidad, si ésta correspondiere, con la debida justificación.

- Fundamentación

Es la justificación teórica de la correspondencia entre el proyecto y un problema que ha sido diagnosticado y requiere de acciones de capacitación para su solución. Su extensión no podrá superar las 200 palabras.

- **Objetivos**

Se enunciarán en términos de los logros que se espera que alcancen los capacitandos.

Deben permitir evaluar la coherencia de todos los componentes del proyecto en función del problema a abordar.

- **Contenidos**

La selección de contenidos propuestos deberá guardar coherencia con los enfoques pedagógico-didácticos de la jurisdicción, los lineamientos de la política educativa provincial y las temáticas y problemas prioritarios de la enseñanza que la Dirección de Formación Docente Permanente comunica en cada convocatoria.

Los contenidos se adecuarán al contexto en el que se desarrolle el proyecto procurando el equilibrio entre el alcance y la profundidad. En todos los casos, deben ser superadores de la formación inicial.

- **Duración y carga horaria**

La carga horaria se especificará en horas reloj o teniendo en cuenta la duración de la propuesta que presenta en cantidad de encuentros (carga presencial y no presencial).

El cálculo de las horas deberá ser muy estricto procurando que quede justificado el total con el desarrollo de la propuesta. Detallar cantidad de encuentros y horas cátedra de cada uno.

Para el otorgamiento del puntaje bonificante el proyecto tendrá, como mínimo, 30 horas cátedra (20 horas reloj).

Nota: las actividades de rutina o propias de una acción de formación, como por ejemplo la lectura de bibliografía, no se considerarán en la ponderación de la carga horaria.

- Propuesta didáctica

La propuesta didáctica contemplará, entre otros aspectos los siguientes:

-El análisis de dificultades reales de la práctica institucional y/o de aula en cualquiera de las modalidades que adopte la oferta.

-La selección e inclusión de actividades que promuevan el debate e intercambio de experiencias y de estrategias que ayuden al docente a analizar y replantear su práctica en el aula y/o en la institución.

-La previsión del trabajo que se llevará a cabo con la bibliografía seleccionada.

El dispositivo a presentar deberá estar planificado para su ejecución en forma presencial o mediado por plataforma tecnológica, para lo cual se deberán explicitar estrategias acordes a las herramientas digitales (compartir documentos, abrir salas, utilización pedagógica de foros, repositorios de materiales, etc)

Desarrollando una jornada de capacitación tipo incluyendo los contenidos, las actividades, los trabajos prácticos descritos con minuciosidad, la bibliografía utilizada y la evaluación de proceso.

Se detallarán las especificaciones necesarias en relación con el material de apoyo:

Tipo de material (audiovisual, experimental, otros).

Material obligatorio y/o complementario.

Disponibilidad de materiales para los cursantes (posibilidades de acceso).

Otras características particulares si las hubiera.

- Bibliografía

Para los cursantes:

La bibliografía del proyecto abordará tanto textos de carácter obligatorio como optativo, especificando, en todos los casos, la cita bibliográfica completa: autor,

nombre, editorial, lugar y fecha de edición y los capítulos y apartados correspondientes.

Para la formadora y el formador:

Es necesario consignar la bibliografía de consulta para el abordaje del proyecto.

En ambos casos, hay que contemplar la necesaria actualización del material bibliográfico propuesto, así como la pertinencia de los enfoques en relación con los Diseños Curriculares, con la política educativa vigente y con las temáticas y problemas prioritarios de la enseñanza que la Dirección de Formación Continua comunicará en cada convocatoria.

. Evaluación

La evaluación final del dispositivo se realizará en forma escrita, de elaboración individual. La evaluación final deberá reflejar el recorrido formativo que realizó el capacitando en esta capacitación y contemplar instancias de devolución y recuperación en caso de desaprobación.

Deberán consignarse en el proyecto:

- a) Evaluación diagnóstica, estrategias en relación con la temática del proyecto y los objetivos que se esperan alcanzar.
- b) Evaluación formativa, estrategias y/o criterios que permitan la rectificación en proceso de la instancia de capacitación que se desarrolla.
- c) Evaluación final. Será requisito imprescindible incluir ejemplos de instrumentos, técnicas y/o procedimientos, que se aplicarán en la evaluación.

. Seguimiento y monitoreo del proyecto

El aspirante deberá incluir alguna precisión sobre las instancias dirigidas especialmente al seguimiento y monitoreo del proyecto. Este punto no debe ser sólo una enunciación, sino el detalle de un plan específico y de su ejecución.

Material de consulta:

DGCYE. Propuestas formativas de la DFDP

DGCYE. Líneas Transversales de la Dirección de Formación Docente Permanente 2019-2023

<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-permanente/direccion-de>

II.- Marco general del perfil de los Equipos Técnicos Regionales (ETR):

Entendemos a las y los integrantes de los Equipos Técnicos Regionales (ETR) como formadoras y formadores, como trabajadoras y trabajadores de la cultura, profesionales de la enseñanza que anclan sus propuestas en torno a garantizar el derecho a la formación permanente de las y los docentes y los equipos de conducción de los niveles de educación obligatoria (Inicial, Primario y Secundario) y las modalidades de enseñanza del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

En el marco de su tarea las formadoras y los formadores construyen un espacio de reflexión colectiva acerca de las prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas involucrando al conjunto de los actores de la enseñanza del Nivel, Modalidad y/o área disciplinar en la que se desempeñe, problematizando acerca de la educación y la enseñanza, en un escenario situado, contextualizado, institucional; atendiendo a las necesidades pedagógicas y didácticas y sus relaciones con las tramas sociales, culturales, políticas y educativas que las condicionan y contribuyendo a transformar las prácticas de enseñanza aportando herramientas para pensar la enseñanza, el aula y la escuela en diálogo con el mundo contemporáneo.

Estos aspectos recorren y deben ser tomados en cuenta por el conjunto de las formadoras y los formadores independientemente del Nivel, Modalidad o Área Disciplinar en la que se desempeñen, desde su propio campo de reflexión y acción y de acuerdo a sus propias tradiciones. Al orientar las acciones, este marco general del perfil de los ETR procura evitar el didactismo especializado y tecnocrático, y busca en cambio un replanteo de la formación permanente que coloca en el centro de su quehacer a las aulas, las escuelas, las y los docentes, las y los estudiantes y las formas de interacción concretas y

específicas que se desarrollan en torno a la producción y transmisión del conocimiento y la cultura.

Se espera que las próximas y los próximos ETR logren pensarse desde un posicionamiento acorde a las diferentes líneas transversales y a los dispositivos propuestos por la Dirección de Formación Docente Permanente a través de los CIIE, desarrollando una mirada crítica, entendiendo la función social de la educación, reconociendo el carácter intencional y político de toda actividad educativa, entendiendo a la institución educativa desde y a partir de procesos democráticos que promuevan la participación del conjunto de las y los miembros de la comunidad educativa.

Las formadoras y los formadores entre sus **rasgos generales y comunes** deberán contar con:

- Conocimiento y aptitud para llevar adelante propuestas formativas desde una perspectiva institucional y situada en el acompañamiento pedagógico didáctico de la enseñanza.
- Experiencia en el desempeño de instancias de formación que contemplen la bimodalidad (presencial y virtual) como contexto de la formación docente permanente.
- Capacidad para el diseño, desarrollo y evaluación de distintos dispositivos de formación.
- Titulación y trayectoria profesional con incumbencia en la especificidad del área, disciplina o modalidad.

Entre sus **tareas generales** será necesario que puedan:

- Fortalecer la formación permanente de las y los docentes a través del desarrollo de distintos dispositivos (MAPD, curso, talleres, ateneos, entre otros posibles) que garanticen la proximidad y el acompañamiento.
- Trabajar y promover espacios de articulación entre distintos actores e instituciones educativas para el desarrollo de acciones formativas

considerando la diversidad territorial, la identidad de los CIIIE y las escuelas.

- Participar en mesas de gestión distritales y regionales, como parte del equipo CIIIE, y establecer acuerdos y criterios para la planificación y articulación de acciones formativas en el territorio.
- Trabajar en el registro de las experiencias de formación docente permanente propiciando la construcción del saber pedagógico y didáctico.
- Promover espacios de articulación entre instituciones educativas que participan de las propuestas formativas.
- Participar en encuentros con la coordinación pedagógica para el trabajo sobre las líneas políticas pedagógicas de la DFDP.

Específicamente realizará **intervenciones** tendientes a:

- Favorecer la construcción de una planificación institucional que promueva el derecho social a la educación.
- Favorecer el diseño de problemas institucionales, pedagógicos y/o didácticos como estrategia de trabajo en las escuelas.
- Elaborar y analizar diferentes datos que le permitan generar instrumentos institucionales, pedagógicos y/o didácticos para la construcción de problemas.
- Favorecer la contextualización, organización y planificación de la enseñanza y la evaluación, priorizando la atención a las trayectorias escolares en la continuidad pedagógica.
- Promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la defensa de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

- Colaborar en la resignificación del Proyecto Institucional en relación con los diseños y propuestas curriculares de los Niveles, Modalidades y Áreas Disciplinarias
- Problematizar la enseñanza de manera integrada.

III.- Perfiles Específicos Formadores y Formadoras.

Perfiles Nivel Inicial:

Perfil de la formadora y del formador de Prácticas del Lenguaje:

Las formadoras y los formadores para democratizar el acceso a las prácticas sociales del lenguaje es imprescindible que generen propuestas formativas para pensar las condiciones de enseñanza propicias que permitan al conjunto de las y los estudiantes desempeñarse como lectores y escritores desde el momento en que ingresan a la institución escolar. Al mismo tiempo, que contemplen las cuatro situaciones didácticas en el marco de situaciones de enseñanza: Lectura y escritura a través de la o el docente; lectura y escritura de las niñas y los niños por sí mismos.

Como formadoras y formadores las aproximaciones a estos marcos teóricos que delinean su tarea en términos de las interacciones con las y los docentes como sujetos de formación nos invitan a pensar el conocimiento didáctico que se construye en el trayecto formativo a través del estudio de las interacciones entre el maestro, las y los estudiantes y el objeto de enseñanza.

Los procesos formativos no son lineales, sino que a mayor posibilidades de aproximaciones diferentes a una misma problemática o al objeto de conocimiento, mayores interacciones como parte del proceso formativo que teje estrechas relaciones entre el espacio de análisis, reflexión y planificación en las aulas-territorio de formación docente permanente, coordinado por la formadora o el formador, y la puesta en práctica en las salas escolares de las distintas propuestas didácticas a cargo de las y los docentes vinculadas a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, considerando ciertas condiciones didácticas, teniendo en cuenta el contexto en el que se desempeña, más adecuada de comunicar conocimientos específicos que se desarrollan en situaciones de

enseñanza también específicas, por lo tanto contempla una fuerte dimensión del orden del “cómo hacer”.

La formadora o el formador acompaña con insumos significativos para el trabajo y las decisiones sobre la enseñanza en cada institución escolar donde la centralidad de ella ponga a disposición un legado cultural que incluya en las experiencias formativas que el medio social o familiar no le provee, tratar que el conocimiento escolar sea una herramienta que permita salir del inmediatismo y la inmanencia (Meirieu, 1998).

En el espacio de formación se recogen y plasman demandas y aportes, se da continuidad y se profundiza el desarrollo de nuestro enfoque de enseñanza que orienta, colabora con los procesos de evaluación de los aprendizajes, y las progresiones de los aprendizajes. Así, es necesario que las acciones formación inviten a acompañar a los docentes en la construcción de una perspectiva crítica que promueva la transformación de las prácticas cotidianas, acortando las distancias entre aquello que se hace y aquello que se teoriza a partir de la reflexión, y que permita, además, enlazar las experiencias entre colegas y con la formadora y el formador.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, Beatriz (2005). “La lectura en la enseñanza de La Historia: las consignas del docente y el trabajo Intelectual de los alumnos” en Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 26(3), 22-31. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf

Bautier, Elisabeth y Bucheton, Dominique (1997). “Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?”, en Repères. Investigación en didáctica del francés idioma materno, Año 13, N° 15. París, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Traducción Flora Perelman.

Bronckart, Jean Paul y Schneuwly, Bernard (1996). “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”, en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N° 9. Barcelona, Graó, julio/ septiembre de 1996.

Camps, Anna y Milian, Marta (comps.)(2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario, Homo Sapiens.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Siro, Ana (1999). Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires, México, Novedades Educativas.

Chambers, A (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México, Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A (2008), Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños. México, Fondo de Cultura Económica.

Chartier, Anne-Marie (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México, Fondo de Cultura Económica.

Chevallard, Yves (1999). La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado. Traducción de Dilma Fregona y Facundo Ortega. Argentina, Universidad Nacional del Comahue.

Colomer, Teresa (1998). La formación del lector literario. Nueva narrativa infantil y juvenil. Madrid. Fundación Sánchez Ruipérez.

Devetach, Laura (2008). La construcción del camino lector. Córdoba. Ed. Comunicarte.

DGCyE (2008). La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. Coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo. La Plata, DGCyE

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm?path=publicaciones/default.htm>

DGCyE (2008), La escritura en la alfabetización inicial. Producción en grupos en la escuela y en el jardín. Coordinado por Claudia Molinari. La Plata, DGCyE

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm?path=publicaciones/default.htm>

DGCyE. Documento de Apoyo N° 1 La función alfabetizadora de la escuela, hoy. La Plata, DGCyE. Documentos de orientaciones didácticas. Volumen 4 - Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2005.

DGCyE. Documentos de orientaciones didácticas. Volumen 1 - Área Lengua y Literatura. La Plata, -DGCyE, 2002.

DGCyE. Documentos de orientaciones didácticas. Volumen 2 y 3- Área Lengua y Literatura. La Plata, DGCyE, 2003.

DGCyE (2015). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 7ª parte. La Plata, Buenos Aires.

DGCyE. Diseño Curricular Educación Inicial.2022

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Dise%C3%B1o%20curricular%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202022%20%28versi%C3%B3n%20digital%29.pdf>

Ferreiro, Emilia y Teberosky Ana (1979), Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI Editores.

Ferreiro, Emilia (1997), Alfabetización. Teoría y práctica. México, Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (comp.) (2003), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona, Gedisa.

Freire, Paulo (1996), "La importancia del acto de leer" en Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Barcelona, Graò, nº 15, 1996, pp. 81 a 88.

Garcia-Debanc, C.; Laurent D. y Galaup M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Pratiques, 143-144, décembre, pp. 27-50. (traducción Flora Perelman.

Garralón, Ana (2013). Leer y saber: los libros informativos para niños. Buenos Aires. Tarambana libros.

Goldín, Daniel; Kriskautsky, Maria; Perelman, Flora, (2012) Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Océano Travesía.

Kaufman, Ana María (1998), Alfabetización temprana...¿y después?. Buenos Aires, Santillana.

Kaufman, Ana Maria & Lerner, Delia (2015). Documentos transversales N° 1a1 3 (DT). La alfabetización en la Unidad Pedagógica. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Lerner D., Levy H. y Lobello S. (1999), "Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar" Lengua, Documento de Trabajo N°5. Gob de la ciudad de Bs As. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep_ac_lengua_doc5.pdf

Lerner, Delia (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, José Antonio y otros, Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.

Lerner, Delia, (2001), Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, Delia; Stella, Paula y Torres, Mirta (2010), Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Buenos Aires, Paidós.

Molinari, Claudia; Siro, Ana y otros, (1999), Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.

Sitios web recomendados

-Repositorio de la DPEI: <https://www.pearltrees.com/dpei>

Babar, Revista de literatura infantil y juvenil, [http://www.revistababar.com./](http://www.revistababar.com/)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/>

Cuatrogatos, Revista de literatura infantil, <http://www.cuatrogatos.org/>

Ciudad Seva, Biblioteca digital, <http://www.ciudadseva.com/>

Imaginaria, Revista de literatura infantil y juvenil, <http://www.imaginaria.com.ar/>

DGC y E, Propuestas y orientaciones didácticas elaboradas por el Equipo de Prácticas del lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria (2008-2016). DGC y E. Disponibles en: <http://abc.gob.ar/primaria/pedagogicos>

Jitanjáfora Ong, Mar del Plata, Espacio literario. <http://www.jitanjafora.org.ar/>

Perfil de la formadora y del formador de Ambiente Natural y Social:

El Nivel Inicial tiene una mirada propia, el objeto de conocimiento es el ambiente, el cual no es natural ni social sino un entramado socio natural, diverso, en continuo cambio, dinámico, en permanente conflicto y complejo (Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

Las y los formadores diseñan propuestas formativas que apunten a la integralidad de la dimensión natural y social del ambiente, incorporando el conflicto y la complejidad para desarmar miradas estereotipadas, simplificadas o distorsionadas del ambiente. Además, buscan en el espacio de formación la reflexión sobre los recortes seleccionados a partir de intervenciones que interpelen las prácticas docentes.

Para lograr esto es necesario ofrecer itinerarios ricos en actividades tanto de búsqueda como de sistematización y comunicación de la información. La diversidad y variedad de actividades se constituye como elemento central para que niños y niñas enriquezcan sus trayectorias educativas. Así los intercambios, la confección de cuadros y los registros acompañan a las observaciones, exploraciones, los informantes, salidas, lectura de imágenes y objetos tornándose en propuestas privilegiadas que junto al juego proponen un abordaje integral para lograr conocimientos.

Así, las formadoras y los formadores:

- acompañarán el diseño de propuestas para todas las salas del Nivel Inicial que partan de los conocimientos de niños y niñas y busquen ampliarlos, enriquecerlos y complejizarlos.
- tendrán un posicionamiento puesto en la indagación del ambiente y no en los contenidos disciplinares.
- buscarán enriquecer las trayectorias docentes ofreciendo propuestas modélicas, ejemplos, recursos, estrategias de intervención, etc. que sean innovadoras, relevantes y actualizadas.
- propiciarán, en el aula de formación, espacios para la reflexión sobre la propia práctica en diálogo con el enfoque propio del Nivel.

Referencias bibliográficas

Bernardi C., Kauffman, V. y Serafini, C y Serulnicoff A. (2015) “Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Volumen 3: el ambiente social y natural”. - 1a ed ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Brailovsky D (2019) “Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica” Novedades Educativas.

Dirección General de Cultura y Educación; Dirección Provincial de Educación Inicial; Diseño Curricular para la Educación Inicial-2022 <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Dise%C3%B1o%20curricular%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202022%20%28versi%C3%B3n%20digital%29.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2015). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 7ª parte. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2020) Jornada: “El Nivel Inicial es y hace escuela”. DGCyE, Buenos Aires. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/el-nivel-inicial-es-y-hace-escuela>

DPEI (2021) Serie “Canto Rodado” Capítulo: “La centralidad de la enseñanza” a cargo de Ana Malajovich, DGCyE Buenos Aires. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yDAWT80PgLA>

DPEI (2021) Serie “Canto Rodado”, capítulo: “La ESI en el Nivel Inicial: apuntes para pensar los jardines” a cargo de E. Castro y M. Bilinkis. DGCyE, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HT-coXDtQrM>

García D., Menegaz A. y Poch L. (2021) Educación ambiental: desafíos e inéditos en contexto de epidemia. En Revista novedades educativas n.º 368 - Educación ambiental y cultura del cuidado. Ediciones Novedades Educativas. Septiembre 2021

García M. y Domínguez R (2011) La enseñanza De Las Ciencias Naturales En El Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje. Ed Homo Sapiens

Goris B. (2010) Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes: unidades didácticas y proyectos. Ed Homo Sapiens

Kauffman, V. y Serulnicoff A. (2000) Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial en Malajovich A. (comp.) Recorridos didácticos en la educación inicial (pp. 25 a 61). Buenos Aires. Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2015) Temas de Educación Inicial: La organización de la enseñanza. / coordinado por Ana M. Malajovich. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2020) Saberes cotidianos, explorar, jugar y aprender en casa. 1a de. Serie Seguimos Educando. Ministerio de Educación de la Nación - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/154263/saberes-cotidianos-explorar-jugar-y-aprender-en-casa>

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Consejo Federal de Educación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008) Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral pp 17 a 19.

Ministerio de Educación de Neuquén (2018) Del ambiente a la selección de contextos: una propuesta que articula las áreas de ciencias naturales y sociales. Programa Formación Situada. Áreas De Conocimiento: Ciencias Naturales Y Ciencias Sociales. Nivel Inicial Coordinador General: Sergio Espósito Integrantes: Susana Abrego y Nora Furlan. Consejo Provincial De Educación De Neuquén.

Salvalai M. y Godoy E. (2019) Las Ciencias Sociales y las efemérides en el Nivel Inicial. Entre la teoría y la práctica. Ed Homo Sapiens.

Serulnicoff A. (2021) La articulación entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Presentación realizada en las I jornadas de enseñanza de las Cs. Sociales y de las Cs. Naturales. Departamento de Ciencias de la Educación UNS. 24 de junio de 2021. Desde 1:40 hasta 30:00 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=99ezROqBy5s>

Tonucci F. (2021) ¿Qué han aprendido los niños y qué ha aprendido la escuela durante la pandemia? Ponencia y conversatorio en 12ntes Sin Distancias. Realizado el sábado 24 de abril. Disponible en: <https://12ntes.com.ar/producto/francesco-tonucci-12ntes/>

Weissmann H. (2011) Documento de apoyo N° 6: Referencias sobre la educación ambiental en el Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Dirección Provincial de Educación Inicial Provincia de Buenos Aires Octubre / Noviembre. DGCyE. Disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2011/1_referencias_sobre_la_educacion_ambiental_en_el_diseno_curricular_para_el_nivel_inicial.pdf

Weissmann H. (2020) “La educación ambiental en la primera infancia” Organizado por la Dirección General de Educación Inicial de la Provincia del Chubut. 31/8/2020. disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bZWhZUgK9W8>

Sitios web

Ciclo “Conversaciones de la DFDP” Nivel Inicial:
<https://www.youtube.com/c/BAeducaciondgcye>

- ALEJANDRA BIRGIN Y PATRICIA REDONDO: Primera infancia, políticas, pedagogías y formación
- MARCELA BILINKIS y ELISA CASTRO: La ESI en la formación: apuntes en torno a la transversalidad.
- LUCIANO ROUSSY Y DIANA PAOLINI: Paisajes y ciudadanía. La vegetación como derecho en las infancias.

Repositorio de la DPEI: <https://www.pearltrees.com/dpei>

Perfil de la formadora y del formador Generalista:

En el marco de su tarea la formadora y el formador deberá construir un espacio de reflexión colectiva acerca de las prácticas pedagógicas-institucionales involucrando a todas y todos los sujetos implicados en el hecho educativo problematizando acerca de la educación, el cuidado y la enseñanza en un escenario situado, contextualizado e institucional que atiende las necesidades sociales, culturales, políticas y educativas. Se espera que las futuras formadoras y los futuros formadores generalistas desempeñen su tarea desde un posicionamiento crítico que, en el marco del derecho a la educación y la construcción de lo común, reconozcan el carácter intencional y político de toda actividad educativa. En este sentido, resulta inevitable incorporar nuevas lecturas acerca de las transformaciones del mundo contemporáneo, la educación sexual integral con perspectiva de género, la educación ambiental, la cultura digital y la construcción de ciudadanía.

Al mismo tiempo, el desempeño de la formadora y el formador debe ir en línea con los dispositivos puestos a disposición desde los CIIE, atentos a una doble mirada, tanto regional como del distrito de pertenencia. Se espera que pueda desempeñarse en instancias de formación que contemplen la bimodalidad (presencial y virtual) como así también cuente con capacidad para el diseño y el desarrollo de distintos dispositivos de formación.

Se espera que la y el formador, en clave institucional, acompañe los procesos de formación docente permanente a partir de:

- Revisitar la organización de lo escolar para adoptar nuevas definiciones institucionales que abran otros caminos que garanticen el derecho a la educación
- Orientar sobre el proceso de construcción de acuerdos que permitan sostener proyectos institucionales situados, en diálogo con el contexto y los nuevos aportes del campo pedagógico
- Acompañar en el proceso de apropiación de la conformación de problemas pedagógicos como la antesala de los proyectos de intervención
- Generar espacios para la circulación de diferentes saberes que enriquezcan la mirada hacia el nivel, hacia la escuela y hacia la propia carrera docente promoviendo la articulación entre los diferentes actores e instituciones que confluyen en la responsabilidad de cuidar y enseñar a niños pequeños.

Referencias bibliográficas

Birgin, A. (2012) Mas allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires. Paidós

Blejmar, B. (2005): Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Brailovsky, A. E. (2014) “Lo ambiental: cruce entre la naturaleza y sociedad. Estimulación del pensamiento crítico.” *Novedades Educativas N° 282*.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires. Del Estante.

DPEP (2020) Los CIIE con las escuelas. La Plata, Buenos Aires, DGCyE

DPEP (2020) Documento 1 "Mesas de acompañamiento diálogos pedagógicos para compartir y pensar la enseñanza". La Plata, Buenos Aires, DGCyE

DPEP (2020) Documento N°2 Mesas de acompañamiento pedagógico didáctica (mapd) propuesta de formación territorial y situada. La Plata, Buenos Aires, DGCyE

DPEP (2020) El CIIE con las escuelas: Trayecto formativo con Ateneo. Consideraciones para su puesta en acto. La Plata, Buenos Aires, DGCyE

DPEI (2020) Circular N° 2. La enseñanza y la evaluación en el nivel inicial en el marco de la continuidad pedagógica. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2020) El CIIE con las Escuelas: Trayecto formativo con Ateneo. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2021) Circular N° 6 Jardines y familias: reflexiones en tiempos de pandemia. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2021) Serie "Entre saberes, prácticas y políticas, el Nivel Inicial es y hace escuela" Mesas de trabajo con Inspectoras de Nivel Inicial. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2020). Currículum prioritario para el nivel inicial. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2015). Documento N° 2 El juego como área de enseñanza. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2013). Documento N° 3 Previsiones curriculares en los Jardines Maternales en el periodo de inicio. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2007). La tarea de enseñar en el ámbito rural. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DGCYE; DPEI; Diseño Curricular para la Educación Inicial-2022
<https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2023->

04/Dise%C3%B1o%20curricular%20Educa%C3%B3n%20Inicial.%202022%20%28versi%C3%B3n%20digital%29.pdf

DGCyE (2020) Orientaciones para la organización del ciclo lectivo 2020 serie/Documento de trabajo N° 1. La gobernabilidad del territorio educativo: la supervisión. La Plata, Buenos Aires.

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24).

Dussel, Inés y Blanca Flor Trujillo Reyes (2018). “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela”. En: Perfiles Educativos. Vol. XL, Número especial, pp. 142 a 178. México: IISUEUNAM

Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Ley de Educación Sexual Integral n° 26.150.

Ley Provincial de Educación Sexual Integral n°14.744

Ley de Educación ambiental integral n° 27621

Kohan, W. (2013). El maestro inventor. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2017) Elogia de la escuela. Buenos Aires, Mino y Dávila

Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el nivel inicial. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Malajovich, A. (2012) La organización de la enseñanza. Cuadernos para el aula, Ministerio de Educación de la Nación

Marina, M. (2010) Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación.

Masschelein J. (2014) Defensa de la Escuela. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Merieu, P. (S/F) "La escuela después"... ¿con la pedagogía de antes?. Publicado en MCEP (Movimiento Cooperativo de Cultura Popular)

Ministerio de Educación de la Nación (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial: Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo, Buenos Aires.

Nicastro, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Pitman, L. (2012) Manual del capacitador . Capacitación docente, enfoque y método en: Birgin, A. (comp.). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

Redondo, P. (2006). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires, Del Estante.

Redondo, P. (2010). "Desigualdad y educación en las cárceles de mujeres latinoamericanas: el caso argentino" en Añaños T. F. (coord.) Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto (pp. 165-182). Barcelona, Editorial Gedisa.

Santillán, L. (2017). "¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación" en Redondo P. y Antelo E. (comps.) Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias (pp. 17-35). Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Siede, I. (2015). Casa y Jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVII (41), 11-22.

Spakowsky, E (2011) Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Editorial Homo Sapiens, Santa Fe.

Pico, P. y Soto C. (2013) "Experiencias de cuidado y educación para la primera infancia". Serie Temas de 0 a 3 años, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Soto C., Mateos, N. y Castro, E. (2014) "La vida en las experiencias de cuidado y educación para la primera infancia". Serie Temas de 0 a 3 años, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Zattera, O. (2015). Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural. Buenos Aires, Editorial UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales.

Sitios web

Producciones de la DPES:

- Proyecto "De autores y autoras";
<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/educacion-superior/proyecto-de-autoras-y-autores/>
- Apuntes pedagógicos; <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/apuntes-pedagogicos-07.pdf>

Producciones de la DPEI:

- "El Nivel Inicial es y hace escuela".
- Serie "Canto rodado";
<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-inicial/educacion-inicial/canto-rodado>
- Serie: "Relatos que viajan... De puño y letra

Perfil de la formadora y del formador de Matemática:

Llevar adelante propuestas formativas desde una perspectiva institucional y situada requiere por parte de las formadoras y los formadores de una disposición por entrar en diálogo con las diversas perspectivas de las y los docentes ligadas a la enseñanza de la matemática. En este sentido, es necesario poner en juego marcos de referencia que permitan a las formadoras y los formadores disponer de márgenes de maniobra para interactuar con diferentes posturas sobre el hacer matemática en la escuela. En otras palabras, es tarea de las y los formadores llevar adelante un proceso de problematización que habilite el reconocimiento, por parte de las y los docentes, de problemas ligados a la enseñanza de la matemática que surgen de su propia práctica.

Esta idea supone ubicar a las y los docentes en una posición de análisis de las orientaciones curriculares estableciendo puentes con las condiciones institucionales singulares que las harían posibles. (Sadovsky y otros, 2015).

Así como la institución escolar enseña una relación particular con el saber (Charlot, 2006), el encuadre anterior exige que las y los formadores sostengan como preocupación generar condiciones para que las y los docentes puedan maniobrar de manera autónoma con el saber matemático didáctico en el nivel inicial.

Es tarea de las y los formadores sostener espacios con las y los docentes en los que se discutan, revisen, ajusten, diseñen e implementen propuestas de enseñanza. En este sentido se asume una posición exploratoria respecto a la enseñanza. Es tarea de las y los formadores construir conjuntamente con los y las docentes categorías de análisis que permitan comprender y conceptualizar lo que sucede en las salas frente a las propuestas de matemática. Algunas de ellas -en el marco de una construcción situada- podrían ser: la pertinencia de la propuesta respecto del contenido objeto de enseñanza, los modos de elaborar la consigna, las decisiones tomadas en relación con los materiales didácticos, la anticipación y puesta en juego de variables didácticas atendiendo a la heterogeneidad y trayectorias diversas de las niñas y los niños, sus estrategias de resolución, las interacciones entre pares, las intervenciones docentes, el avance en las ideas en relación con los conocimientos puestos en juego, etc.

A partir de esta perspectiva es tarea central de las formadoras y los formadores poder orientar espacios de debate y discusión entre las y los docentes - en el marco de los diseños curriculares vigentes- que contribuyan a producir intervenciones situadas, contextualizadas y fundamentadas reconociendo las condiciones materiales, sociales, históricas y biográficas que intervienen en las decisiones de los y las docentes frente a las propuestas de enseñanza y a las condiciones también materiales, sociales e históricas que intervienen en las posibilidades de aprendizaje de las y los niños. En este sentido, las líneas propuestas por la DFDP sobre Mundo Contemporáneo, Educación Ambiental y Cultura Digital forman parte de los marcos referenciales de los que se espera que las y los formadores se apropien a fin de considerar transversalmente estos posicionamientos en cada una de los dispositivos que lleven adelante.

Referencias Bibliográficas

Anijovich R. & González, C. Capítulo 7: El error como oportunidad para aprender en *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Serie Nueva carrera docente. Ed Aique Educación: Argentina

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo, Ediciones Trilce.

Cobeñas, P.; Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. La Plata: Asociación Azul.

DPEI (2021) Circular N° 6 Jardines y familias: reflexiones en tiempos de pandemia. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2021) Serie "Entre saberes, prácticas y políticas, el Nivel Inicial es y hace escuela" Mesas de trabajo con Inspectoras de Nivel Inicial. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2020). Currículum prioritario para el nivel inicial. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2015). Documento N° 2 El juego como área de enseñanza. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2013). Documento N° 3 Previsiones curriculares en los Jardines Maternales en el periodo de inicio. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DPEI (2007). La tarea de enseñar en el ámbito rural. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DGCYE; Lucas, M. (2007). Circular N° 4. Educación intercultural en el Nivel Inicial en y para el contexto multilingüe. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DGCYE; DPEI (2020). Circular N° 2. La enseñanza y la evaluación en el nivel inicial en el marco de la continuidad pedagógica. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.

DGCYE; DPEI; Diseño Curricular para la Educación Inicial-2022
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Dise%C3%B1o%20curricular%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202022%200%28versi%C3%B3n%20digital%29.pdf>

Escobar, M. (2018). Enseñar matemática en contextos de diversidad. // *Congreso Internacional "Infancias, Formación Docente y Educación Infantil"*, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná

Lerner, D.; Sadovsky, P.; Espinoza, A.; González, H.; Vázquez, S.A. (2013). *Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo*. Serie Materiales para el Debate. Proyecto de Formación "Políticas públicas y transformaciones institucionales: hacia una educación pública con calidad social". Buenos Aires: SUTEBA.

Ley de Educación Sexual Integral 26.150.

Ley Provincial de Educación Sexual Integral 14.744.

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el nivel inicial. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Meirieu (2013) "La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común". Entrevista La Nación. Enfoques.
<https://www.lanacion.com.ar/opinion/philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com-nid1636530/>

Redondo, P. (2006). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires, Del Estante.

Nicastro, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique, Bruselas, De Boeck.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Perfiles Nivel Primario:

Perfil de la formadora y del formador de Ciencias Naturales:

Llevar adelante propuestas formativas desde una mirada institucional y situada requiere por parte de las formadoras y los formadores de una disposición por entrar en diálogo con las diversas perspectivas de las y los docentes ligadas a la enseñanza de las ciencias naturales. Es tarea de las y los formadores llevar adelante un proceso de problematización que habilite el reconocimiento, por parte de las y los docentes, de problemas ligados a la enseñanza de las ciencias que surgen de su propia práctica.

La intervención de las formadoras y los formadores es pensada desde el conocimiento disciplinar y didáctico (Conocimiento Pedagógico del Contenido (Grossman, P et al, 2005)), junto con el diseño curricular de la provincia para el nivel primario y las diferentes realidades institucionales que las y los docentes traen al aula de formación continua. Las y los formadores interpelan a las y los docentes desde sus contextos de intervención para ajustar sus prácticas al desafío de alfabetizar científicamente a los ciudadanos desde el nivel primario. En esta concepción, desde la ciencias naturales, se enmarcan desde un modelo de enseñanza por indagación, donde desempeñan un papel fundamental el contexto de las y los niños y niñas, para situar los contenidos de la ciencia escolar y las cuestiones metodológicas: la observación, la exploración, la puesta a prueba de hipótesis y su investigación, la obtención de datos, su presentación en gráficos y otros tipos de texto, la elaboración de conclusiones, entre otras y las actitudes (que incluyen valores y normas), entre las que cabe destacar las relativas al trabajo en equipo, las relaciones ciencia-sociedad y la carga valorativa de la investigación, las referentes a la resolución de problemas, al proceso de construcción del conocimiento científico, las relacionadas con el funcionamiento y cuidado del propio cuerpo (desde una escuela promotora de salud (Gavidia, V 2001) y una Educación Sexual Integral (Ley 26150)), la comprensión y expresión de mensajes científicos, y las propias del pensamiento científico. Para concretar este enfoque, desde el punto de vista didáctico, sostenemos los tres pilares enunciados en los Diseños Curriculares: Hablar, leer y escribir en Ciencias Naturales, trabajar con modelos y con problemas.

Este modelo por indagación de enseñanza atraviesa el aula de formación permanente como modelo de investigación dentro de una comunidad de práctica, donde la simetría entre los participantes permite construir conocimiento nuevo problematizando los diferentes contextos que las y los docentes traen. De esta articulación las y los docentes junto con las formadoras y los formadores enriquecen sus prácticas en las diferentes aulas. Es la experiencia mediada por la interpretación de los marcos teóricos lo que permite esta construcción.

Referencias bibliográficas:

Birgin, A. (compiladora) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Editorial Paidós.

DGCYE. Anexo I. Currículum Prioritario. 2020

DGCYE. Anexo II. Evaluar en pandemia. 2020

DGCYE. Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018)

DPEP. Documento N°1-20 Enseñar en la escuela (2020).

Gavidia, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. Rev. Esp. Salud Pública. 75: 505 – 516.

Grossman, P. L. y Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9 (2), 0. [Fecha de Consulta 1 de noviembre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>

Lerner, D; Cuter, M. (2021) “Leer y escribir los contenidos prioritarios”. *Conversaciones @cerca de la formación*. <https://youtu.be/3-JIhi8YS2w>

Lerner, D y Kaufman, A.M (2015), Módulo 3, Escribir y enseñar a escribir, Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (y un consorcio de 14 Universidades Nacionales) Participaron de este Postítulo maestros de 14 Provincias de nuestro país entre 2015 y 2017 con el apoyo de 14 Universidades Nacionales <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en las Jornadas de apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.

http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Torres, M. (2020). *Enseñar en la escuela. El enfoque de enseñanza y las decisiones didácticas*. Documento 1 /20. Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

Sanmartí, N. (2011) *Evaluar para aprender*. Serie: 10 ideas claves. Barcelona: Editorial Grao.

Perfil de la formadora y del formador de Ciencias Sociales:

En la actualidad, en un mundo contemporáneo dinámico, cambiante y con latentes tensiones, las Ciencias Sociales buscan ocuparse de comprender el mundo social en su complejidad, otorgándole preponderancia a los grupos sociales que con intereses disímiles y muchas veces contradictorios conviven en una sociedad desigual, y por lo tanto conflictiva, que llevan adelante interrelaciones entre sí y con el ambiente en un espacio en permanente cambio y transformación.

Las formadoras y los formadores deberán establecer un diálogo entre docentes que permita transformar las prácticas de enseñanza en su conjunto a partir de un necesario anclaje institucional que tome a la escuela como la unidad pedagógica privilegiada. Las formadoras y los formadores deberán considerar que la realidad social en tanto objeto de estudio es inabarcable en su totalidad, por ello es necesario plantear recortes didácticos que como con una lente de aumento permitan focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman y analizar las relaciones que los vinculan entre sí (Gojman y Segal, 1999, p. 83). Esos recortes deben contemplar los conceptos estructurantes del área: sujetos sociales, tiempo histórico y espacio geográfico. Utilizar múltiples y diversas fuentes que enriquezcan el trabajo didáctico al permitir reconstruir la complejidad de la vida social presente y pasada, reconociendo que seleccionar fuentes implica tomar decisiones sobre lo que se quiere enseñar.

En este marco, fortalecer la formación permanente desde el área de Ciencias Sociales implica que las formadoras y los formadores puedan promover en las instituciones educativas espacios donde se problematice la realidad social, donde se promueva la pregunta y la repregunta, donde se interpelen las

desigualdades, donde se brinde la oportunidad para el intercambio de opiniones en un marco de horizontalidad, donde se dé lugar a las múltiples voces del mundo contemporáneo, donde la escuela sea la unidad pedagógica en la que se van entretejiendo saberes de manera colectiva, donde se dé lugar a las diversidades, donde se sostengan y defiendan derechos. La formación debe entenderse como un proyecto colectivo.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2008) Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (Nº7), 37-45

Augustowsky, G. (2011) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.

Barrancos, D. (2021) Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1, (Nº 1), junio. 31-41

DGCYE. Anexo I. Currículum Prioritario. 2020

DGCYE. Anexo II. Evaluar en pandemia. 2020

DGCYE. DPES. *Apuntes pedagógicos* de la Formación Docente. (Nº2). Septiembre 2020.

DGCYE. Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018).

DPEP. Documento N°1-20 Enseñar en la escuela (2020).

Freire, P. (1978) "La educación es siempre un quehacer político" en Diario El País. https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

Freire, P. y Faundez, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Gojman, S; Segal, A. (1999) Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta. En B. Aisenberg y S.

Alderoqui (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II: teorías con prácticas*. Paidós.

Gurevich, R. (1997) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.

Hollman, V. y Lois, C. (2015) *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Paidós, Buenos Aires.

laies, G; Segal, A. (1997) La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y adelante. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.

Larramendy, A. y Lewcowicz, M. (2021) “Las Ciencias Sociales en la escuela primaria”. *Conversaciones @cerca de la formación*. <https://youtu.be/Ce8zyppzWrU>

Lerner, D; Cuter, M. (2021) “Leer y escribir los contenidos prioritarios”. *Conversaciones @cerca de la formación*. <https://youtu.be/3-JIhi8YS2w>

Lerner, D. (2017) *Leer para aprender Historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. UNIPE.

Ley de Educación Provincial. Nº 13.688

Linare, C. (coord.) (2016) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria*. Material de apoyo para la enseñanza. Dirección Provincial de Educación Primaria.

Ministerio de Educación de la Nación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. 2008

Siede, I. (coord.) (2012) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

Varela, B. (2017) Epistemología de la Geografía. *Revisiones desde la perspectiva de género e implicaciones en la enseñanza*. Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 04 N° 05: 79-102

El Perfil de la formadora y del formador de Prácticas del Lenguaje:

La enseñanza de las prácticas del lenguaje no es responsabilidad exclusiva de la maestra o maestro de cada año escolar, sino que la institución en su conjunto debe atender a la formación de lectores y escritores cada vez más autónomos. Esto implica la co-responsabilidad de todos los actores institucionales en la construcción de problemas referidos al área y la búsqueda de diversos caminos para democratizar la enseñanza y permitir el acceso del conjunto de las y los estudiantes a leer y escribir de manera cada vez más autónoma.

En este marco, las formadoras y los formadores tendrán un rol clave en los diversos dispositivos de capacitación –cursos, talleres, mesas de acompañamiento, ateneos- para invitar a los y las cursantes a pensar problemáticas específicas y en contexto, vinculadas a la formación de lectores y escritores en clave institucional. Al mismo tiempo, propiciará espacios de intercambio en los que se discutan, revisen, actualicen, ajusten e implementen secuencias de enseñanza para indagar y encontrar las intervenciones más adecuadas a los problemas que los y las docentes identifiquen.

Coordinar propuestas formativas desde una perspectiva institucional y situada exige a la formadora y al formador la necesidad de poner en diálogo las diversas miradas y saberes que las y los docentes han construido a partir de su propia experiencia vital y su práctica sobre la enseñanza. El vínculo que se entrama en el espacio de formación es crucial para el establecimiento de un clima de exploración y confianza que permita el reconocimiento de los saberes adquiridos y la incorporación de nuevos aprendizajes por parte de las y los cursantes para revisar sus modos de enseñar. Asimismo, será importante incluir conocimientos y problemáticas sobre el mundo actual en que las prácticas del lenguaje están inscriptas: el Análisis del Mundo Contemporáneo, Política y Ciudadanía, Educación Ambiental, ESI -desde una perspectiva de

género - y Cultura Digital son líneas de la DFP que abren el espacio para la construcción de problemas y reflexiones potentes e irrenunciables en el aula de formación.

En cuanto a la alfabetización inicial, las y los formadores necesitan conocer los procesos de adquisición de la escritura y la lectura –procesos independientes a partir de un mismo objeto, “lo escrito”- y los desarrollos didácticos surgidos en las últimas décadas del siglo XX que han permitido conceptualizar el tipo de intervenciones docentes más apropiadas para cada momento del proceso por el que atraviesan los niños.

Será tarea de las y los formadores analizar con maestras y maestros tanto las condiciones didácticas que favorecen los aprendizajes iniciales de la lectura y la escritura, como acompañarlos a tematizar las intervenciones docentes y problematizar hasta qué punto algunas de ellas pueden o no significar un desafío para cada niña o cada niño y constituirse para ellas y ellos en una oportunidad que les permite avanzar en el camino de su desempeño autónomo como lectores y escritores.

La disponibilidad de las formadoras y los formadores para tematizar y problematizar sobre estas cuestiones será de vital importancia en su acompañamiento en el aula de capacitación, entendido como espacio de exploración, diálogo y confrontación de ideas, representaciones y saberes construidos por las y los docentes en diálogo con los documentos curriculares propios de la jurisdicción.

Referencias bibliográficas

Aidan Chambers (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Bajour, Cecilia. La conversación literaria como situación de enseñanza (2010). *Revista Imaginaria*. Nº 282. <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Camps, Anna (2003). Miradas diversas a la composición y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24. Nº 4.

Cassany, Daniel (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Castedo, Mirta (2008). Dar clase con bibliotecas en las aulas. *Bibliotecas y escuelas en la sociedad del conocimiento*. Océano.

Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura económica.

DGCYE. Anexo I. Currículum Prioritario (2020)

DGCYE. Anexo II. Evaluar en pandemia (2020)

DGCYE. Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018)

DPEP. Documento Nº1-20 Enseñar en la escuela (2020).

Dussel, Inés (2021). La cultura digital en la formación docente: mapear los debates. *Apuntes pedagógicos* Nº 7, Año 1, p.11-14.
<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/educacion-superior/boletin-apuntes-pedagogicos>

Kaufman, Ana María (coord.) (2015) *Evaluar...enseñar...evaluar: prácticas del lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*. Aique.

Lerner, D y Cuter, M. E. (2021). Leer y escribir. Los contenidos prioritarios. Conversaciones @acerca de la formación. Disponible en <https://youtu.be/3-Jlhi8YS2w>

Lerner, D y Kaufman, A.M (2015), Módulo 3, *Escribir y enseñar a escribir*, Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (y un consorcio de 14 Universidades Nacionales)

<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, Delia et al. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Paidós.

Molinari, Claudia, Corral, A. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Nemirovsky, Myriam (2009). *La escuela: espacio alfabetizador*. Graó.

Paione, Alejandra y equipo de Prácticas del Lenguaje (2016). *Enseñar a leer, escribir y tomar la palabra en la Escuela Primaria*. Dirección Provincial de Educación Primaria.

Petit, Michelle (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.

Petit, Michelle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Solé, Isabel. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. Revista *Lectura y Vida*, Año 22, pp. 6-17.

Terigi, Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en las Jornadas de apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa. http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Torres, Mirta (2020). *Enseñar en la escuela. El enfoque de enseñanza y las decisiones didácticas*. Documento 1 /20. Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

Torres, Mirta (2021). *Conversatorio: La lectura en la centralidad de los aprendizajes*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5ecqcJbBrQ4>

Perfil de la formadora y del formador de Matemática:

Llevar adelante propuestas formativas desde una perspectiva institucional y situada requiere por parte de las formadoras y los formadores de una disposición por entrar en diálogo con las diversas perspectivas de las y los docentes ligadas a la enseñanza de la matemática. En este sentido, es necesario poner en juego marcos de referencia que permitan a las y los formadores disponer de márgenes de maniobra para interactuar con diferentes posturas sobre el hacer matemática en la escuela. En otras palabras, es tarea de las formadoras y los formadores llevar adelante un proceso de problematización que habilite el reconocimiento, por parte de las y los docentes, de problemas ligados a la enseñanza de la matemática que surgen de su propia práctica.

Esta idea supone ubicar a las y los docentes en una posición de interpelación de las exigencias curriculares -que ponen el acento en los procesos de producción de las y los estudiantes- estableciendo un vínculo con las condiciones institucionales singulares que harían viables esas propuestas. (Sadovsky y otros, 2015).

Así como la escuela enseña una relación particular con el saber (Charlot, 2006), el encuadre anterior exige que las y los formadores sostengan como preocupación generar condiciones para que las y los docentes puedan maniobrar de manera autónoma con el saber matemático didáctico.

Se asume una posición exploratoria respecto a la enseñanza y se ubica al aula como ámbito de exploración. Es tarea de las formadoras y los formadores construir conjuntamente con los y las docentes categorías de análisis que permitan comprender y conceptualizar los fenómenos que tienen lugar en la clase de matemática. Algunas de ellas -en el marco de una construcción situada- podrían ser: el tipo de problema que se propone, las variables didácticas puestas en juego, las estrategias de resolución de las y los estudiantes, las formas de validación, los modos de representación, las interacciones, las funciones de las intervenciones docentes, el lugar del error

en la clase de matemática, la evolución de ideas como aprendizaje, los diversos sentidos de las puestas en común.

Los problemas de enseñanza de la matemática que se identifican en la singularidad de cada escuela, el diseño de modos de exploración y el análisis de los materiales recolectados configuran un modo de construir una zona común que medie los intercambios entre las y los formadores con las y los docentes. Esta escena de trabajo colaborativo requiere la construcción de una posición de simetría y confianza en la que, desde diferentes lugares, todas y todos tienen algo para aportar (Bernarz & Proulx 2010; Sensevy, 2011).

De este modo, la Formación Permanente se configura como una oportunidad para el avance y la producción de nuevas ideas tanto para las y los docentes como así también para las y los formadores. Por un lado, las y los docentes pueden profundizar y ampliar su “texto de enseñanza” (Chevallard, 2013) ligado a los asuntos matemáticos didácticos y, por otro parte, las y los formadores pueden avanzar en su conocimiento didáctico al ubicar una elaboración didáctica - producida en otro contexto – al servicio de contribuir en la aproximación de una respuesta a inquietudes de las y los docentes (Sadovsky y otros, 2016¹).

Referencias bibliográficas

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo, Ediciones Trilce.

Chevallard, Y. (2013). *La matemática en la escuela. Por una revolución epistemológica y didáctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Libros del Zorzal

DGCYE. Anexo I. Currículum Prioritario. 2020

¹ Las y los autores refieren a tensiones del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. Aquí se han redefinido tensiones y se han ubicado en el marco de la interacción entre formadores y docentes.

DGCYE. Anexo II. Evaluar en pandemia. 2020

DGCYE. DPES. Apuntes pedagógicos de la Formación Docente. (Nº2). Septiembre 2020.

DGCYE. Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018).

DPEP. Documento N°1-20 Enseñar en la escuela (2020).

Sadovsky, P. I. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. (A. C. Avila Storer, Ed.) Educación Matemática, 28(3), 9-29.

Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. & García, P. (2015). La noción de relaciones entre cálculo y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. Educación Matemática, 27(1), 7-36.

Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. & García, P. (2015). Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores. En "Prácticas pedagógicas y políticas educativas; Investigaciones en el territorio bonaerense". Cap3, 223-252.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique, Bruselas, De Boeck.

Sadovsky, P., Tarasaow, P., Quaranta, M., y otros. (2015). Analizar clases de matemática. Una herramienta de estudio para la formación docente. En "Colección Desarrollo Profesional Docente". INFD.

Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. & García, P. (2018). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática: de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. Educación Matemática, 31(2), 105-131.

Sadovsky, P., García, P., Quaranta, M., Becerril, M & Perez, P. (2021). Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los

alumnos en la clase de matemática. Resultados de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. *Educación Matemática*, 33(2), 57-86.

Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. & García, P. (2015). La noción de relaciones entre cálculo y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación Matemática*, 27(1), 7-36.

Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. & García, P. (2021). Análisis de producciones de alumnos: su potencialidad en un espacio colaborativo entre docentes de escuela primaria e investigadores en didáctica de la matemática. En "Estudios sobre prácticas docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores e investigadoras". Unipe Ed Universitaria. Cap 1, 13-34.

Sadovsky, P., Sessa, C., Herrera, H., Giorgi, G. y otros (2015). Otra matemática es posible. *La educación en debate*, (29). le monde diplomatique.

Sadovsky, P. I. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. (A. C. Avila Storer, Ed.) *Educación Matemática*, 28(3), 9-29.

Sadovsky, P., Quaranta, M., García, P., Becerril, M., Itzcovich, H. (2019). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Reflexiones metodológicas. Contextos de Educación* 26, 41-52

Sensey, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 23-39.

Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. – 1ra ed. - Buenos Aires: Santillana.

Perfil de la formadora y del formador Generalista:

Resulta esencial que la formadora y el formador generalista entienda la escuela como una unidad constitutiva del sistema educativo que, en corresponsabilidad con otras instituciones y organizaciones de la comunidad, configuran el territorio y le dan sentido a un sistema educativo concebido como un todo formativo. Entender la escuela más allá de su arquitectura. Así entendida la escuela asume responsabilidades en forma colaborativa, con otros en procesos de formación situada, y el formador generalista deberá favorecer y fortalecer esta construcción, y desde un principio de corresponsabilidad. En definitiva, la formadora y el formador generalista debe favorecer la construcción de lo diverso en lo común, lo individual en lo colectivo, y a las instituciones en sus territorios.

Definir el perfil de la formadora y el formador implica, en primer lugar, abordar la dimensión institucional, mirar a las instituciones como un entramado de relaciones que favorezca, desde la gestión y gobierno escolar, los procesos de enseñanza y de los aprendizajes. Siempre, reconstruyendo la trama pedagógica desde una lectura compleja, en clave de época.

En segundo lugar, pensar la formación desde una perspectiva institucional, implica que el formador del área de gestión, pueda asumir un posicionamiento ético y político para acompañar las diversas propuestas de formación en las cual desarrollará su práctica. La formadora o el formador generalista, debe poder pensarse como agente del Estado, y debe trabajar en pos de garantizar el derecho a la formación permanente de todas y todos quienes forman parte del equipo de gestión de las escuelas de la provincia de Bs. As.

En esos encuentros de formación se espera que se genere un espacio de reflexión sobre lo institucional, colaborando en la construcción de problemas de la escuela, con una mirada situada y en la complejidad del escenario actual. Esto requiere de la formadora y el formador una escucha activa, garantizar espacios de diálogo, entamar los sentidos de cada discusión, favoreciendo así la construcción colectiva, poniendo en diálogo la normativa y entamando los significados, funciones e intervenciones que es necesario considerar, en cada

encuentro. El marco normativo de la política educativa, contiene, delimita, especifica aquellos “irrenunciables” que hacen a la política pública.

Asumir la formación del área generalista, implica considerar que, más allá de la norma, es necesario tener en cuenta las condiciones y problemáticas institucionales. La prescripción de la norma es la que nos permite mirar lo institucional, es el encuadre de trabajo que nos permite visualizar lo escolar, pero qué al decir de Sandra Nicastro, no es la realidad sino que las prescripciones son aproximaciones a esa realidad que permiten comprender y encuadrar la gestión.

En el marco de esa construcción de problemas deberá poder ayudar a pensar la organización de lo escolar, y colaborar en la construcción de acuerdos, líneas de acción e instrumentos de evaluación y monitoreo que favorezcan el análisis de lo planificado en el marco del proyecto institucional.

Referencias bibliográficas

Birgin, A. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. PAIDÓS, Bs. As.

Blejmar, B. (2005): Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Blejmar, B. (2013):” El lado subjetivo de la gestión”. Buenos Aires: Aique.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires. Del Estante.

DGCYE. Anexo I. Currículum Prioritario. 2020

DGCYE. Anexo II. Evaluar en pandemia. 2020

DGCYE. DPES. *Apuntes pedagógicos* de la Formación Docente. (Nº2). Septiembre 2020.

DGCYE. Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018).

DPEP. Documento N°1-20 Enseñar en la escuela (2020).

Meirieu, Philippe (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". Entrevista de Judith Casal Cervós en Cuadernos de Pedagogía N° 373.

Nicastro, S. "Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual"- <https://www.youtube.com/watch?v=eB5lk0nB87w&t=2s>

Terigi, Flavia (2020). Conferencia "Contenidos y Evaluación en tiempos de pandemia". Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=gkT_Cldh1nY&t=631s

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Rosario. Editorial Homo Sapiens.

Nicastro, S. El rol del director en la escuela. Disertación disponible en https://www.youtube.com/watch?v=SNW_rx5V91c&t=2016s

Pitman, L. Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método en: Birgin, A. (comp.) 2012. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

Perfiles Nivel Secundario:

Perfil de la formadora y del formador de Ciencias Sociales:

Las Formadoras y los Formadores, como productores de saber pedagógico situado y contextualizado en los distintos dispositivos que se implementan, ponen en juego enfoques epistemológicos del campo de las Ciencias Sociales que reconocen nuevas perspectivas en la construcción de conocimiento acerca de *lo social*. Por un lado, la propuesta de Immanuel Wallerstein de fines del siglo XX de "abrir las Ciencias Sociales" en términos de repensar la racionalidad y la delimitación de las disciplinas (Wallerstein; 1996). Por otro lado, nutrir los espacios de Formación Docente Permanente con las perspectivas nacidas desde lo que podemos denominar "el Sur", más precisamente, América Latina, acompañando el enfoque curricular de las distintas materias del Nivel Secundario, ya en este siglo XXI.

La Formadora o el Formador trabaja en función de las prácticas de enseñanza que ocurren en las escuelas, propone el foco y centro en la institución como espacio privilegiado para la Formación Docente Permanente. Esto implica una labor que consideramos *artesanal* (Alliaud; 2017), donde se van hilvanando prácticas con enfoques que permiten teorizarlas, al tiempo que se transforman. Concebido en estos términos, la construcción de saber pedagógico (Alliaud; 2011) en la enseñanza de las Ciencias Sociales se nutre dialógicamente. Acompañar a las y los docentes en la construcción de problemas que tengan como contenido a las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales será un campo de intervención central en la tarea de la Formadora o el Formador.

Las acciones del Formador y la Formadora se vuelven cruciales al abordar las prácticas docentes de manera reflexiva como tarea colectiva que, al tiempo que están abordando el área de Ciencias Sociales y sus especificidades para la enseñanza; esta reflexión, que puede convertirse en acción, puede inscribir las decisiones pedagógico – didácticas en un proyecto institucional con la democratización y la garantía de derechos como horizonte tanto de partida como de llegada.

Historia:

La enseñanza de la Historia está nutrida de diversas tradiciones que se renuevan y reescriben permanentemente en las aulas. Las Formadoras y los Formadores de esta disciplina podrán tener un lugar especial para lograr las transformaciones sobre las que se viene trabajando desde hace largo tiempo en toda nuestra Provincia (De Amézola; 2008).

Una de las cuestiones a abordar en los espacios de Formación Docente Permanente en Historia está vinculada a los sentidos de la enseñanza de esta disciplina en un contexto donde parecería que ciertos sectores hegemónicos pretenden una existencia sin tiempo, más puntualmente, sin pasado. Revisar, visitar, cuestionar, tensionar los sentidos y los fundamentos de la Historia, en las aulas de Secundaria para la elaboración de propuestas de enseñanza que dialoguen con una perspectiva institucional y con las culturas juveniles; son tareas propias de cada Formadora y Formador. Hacer una trama entre la

Historia y las diversas disciplinas en las escuelas, hacer una trama compleja que permita revisar prácticas y proponer nuevos enfoques de elaboración colectiva con las y los docentes. Estas reflexiones precisarán de un abordaje pedagógico – didáctico tanto como historiográfico.

Las formadoras y los formadores comparten y trabajan con las y los docentes en la revisión de los enfoques historiográficos desde los cuales plantean sus propuestas de enseñanza, entendiendo que la reflexión pedagógico – didáctica se entrelaza con estos posicionamientos respecto de la disciplina que están enseñando. En este sentido, es necesario entablar debates, intercambios, puesta a prueba de hipótesis de enseñanza de la Historia para reconocer esos posicionamientos historiográficos, y también políticos, que muchas veces, por naturalizados, quedan olvidados en un mandato que cristaliza e impide la elaboración de propuestas más democráticas y participativas. Puntualmente, la puesta en cuestión del canon de la Historia lineal y memorística.

Formadoras y formadores que propongan en sus aulas de formación la reflexión acerca de la construcción del conocimiento histórico como objeto de estudio y de los modos de conocer propios de la disciplina sin abandonar los enfoques epistemológicos

Las formadoras y los formadores en Historia, en la tarea artesanal que proponemos, acompañan a las y los docentes en la elaboración de propuestas de enseñanza situadas y contextualizadas. En sus propósitos, buscan que se fomente el pensamiento histórico rompiendo con viejas prácticas que obstaculizan la problematización de la realidad social. Proponemos una Historia viva en la escuela secundaria, una Historia que una el estudio de los muertos con los vivos, parafraseando al genial historiador Marc Bloch (1995). Consideramos crucial que las y los docentes de Historia atiendan a los problemas del mundo contemporáneo, como línea transversal, que puedan problematizar su propio tiempo y sean buenos conocedores de este (Pagés, 2009).

Geografía:

La decisión sobre *qué* geografía enseñar, *cómo* y *para qué* (las decisiones de enfoque, selección y organización de contenidos entre otros elementos a tener en cuenta) viene precedida por el contexto de la política curricular que parte de concebir a las niñas y a los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Desde este punto de vista se piensa e interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

Corresponde a la enseñanza de la Geografía conjugar las mencionadas consideraciones políticas de reconocimiento con las perspectivas teóricas y metodológicas de la disciplina que mejor se adecuen a los propósitos curriculares.

Desde los primeros años de la escuela secundaria de esta provincia se ha adaptado en un sentido amplio la perspectiva de la *geografía social*, considerada como la más propicia para dar respuestas a las finalidades de la materia conforme a la política curricular más general.

“Una manera de generar que los conocimientos geográficos sean más significativos para los estudiantes y a su vez los ayude a pensar críticamente la realidad es a partir del tratamiento de los problemas sociales” (Prieto y Lorda, 2011).

Desde el punto de vista disciplinar, consideramos que la geografía escolar, intenta:

“explicar las transformaciones que ocurren en el mundo real, a través del estudio del territorio. La realidad, que es compleja, múltiple y contradictoria nos acerca a diario situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de nuestra disciplina. La relación entre geografía y el problema de la relevancia de su estudio puede resolverse al ocuparnos de problemas territoriales actuales. Esto implica recortar una parcela de la realidad que se presenta como significativa, trascendente, conflictiva, y estudiarla en sus múltiples dimensiones” (Gurevich;1994).

A su vez los Diseños Curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires (DGCE, 2007) apuntan a la enseñanza de una *geografía social y crítica* que se pueda definir no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino por las relaciones sociales que estructuran a las sociedades y los vínculos que éstas mantienen con sus espacios. Esto involucra el modo en que los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen la sociedad y, con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan. En este sentido la idea principal de la geografía apunta a trabajar con los y las jóvenes en un conocer y en un saber para criticar, para decidir, para cambiar, para intervenir en la realidad.

¿Para qué enseñar Geografía? ¿Qué Geografía enseñar? y ¿Cómo enseñarla?

La enseñanza de la Geografía en el siglo XXI tiene como tarea en la educación formal, acercar a las y a los estudiantes al estudio de la realidad social, económica y ambiental en torno al análisis del espacio entendido como una construcción histórica. Su conocimiento y enseñanza no debe limitarse a los ámbitos académicos, sino que debe extenderse al “campo de acción” como participante de la sociedad y el territorio estudiado.

Formadoras y formadores que propongan en sus aulas de formación la reflexión acerca de la construcción del conocimiento geográfico como objeto de estudio y de los modos de conocer propios de la disciplina sin abandonar los enfoques epistemológicos

La necesidad de establecer el debate como motor de su enseñanza implica poner de manifiesto el poder de transformar la realidad y su complejidad demanda un abordaje integral que convoca el aporte de distintas disciplinas.

Economía:

La economía como ciencia social, remite a sus agentes y de este modo, se aleja de las posibilidades de pensarla como una ciencia universal y ahistórica. El aula de formación docente permanente debe entender que la actividad económica se encuentra incrustada en lo social (Polanyi, 1980) y embebida tanto de instituciones económicas como no económicas. De este modo, la

inclusión de esta consideración en el análisis económico resulta vital para comprender que la economía como ciencia social no puede quedar reducida a un análisis sólo formal (economía neoclásica vs. sustantivistas economía política). Se sostiene un enfoque plural de la economía y crítica del reduccionismo que explica la acción económica sólo para satisfacer el interés individual por el interés individual material.

Se sostiene un enfoque multiparadigmático, entre ellos los paradigmas de economía solidaria, economía sustentable, economía circular, popular y economía azul, con perspectiva de género, entre otros.

La economía no puede desentenderse de la realidad global y especialmente de la realidad latinoamericana y nacional, abordada desde un enfoque multiparadigmático como fuente de ideas, conceptos, relaciones y teorías que permitan comprender y transformar dicha realidad desde un enfoque de derechos e inclusión.

Con respecto a la economía social, solidaria y sustentable el objeto de estudio son las personas y sus condiciones de vida. Para Claudio Lowy “La economía solidaria se construye a la vez como una forma de inclusión social, una complementación de la economía del capital y de la economía pública, una alternativa de resistencia a la economía del capital y a las formas de la economía pública que la privilegian, así como conformando una parte importante de un paradigma económico diferente” (2013:46). Comprende organizaciones que producen bienes y servicios en forma asociativa, con participación democrática en la toma de decisiones y con distribución equitativa de los beneficios

La Economía Social y Solidaria incorpora “a la gestión de la actividad económica, los valores universales que deben regir la sociedad y las relaciones entre toda la ciudadanía: equidad, justicia, fraternidad económica, solidaridad social y democracia directa” (REAS, 2011).

Por otra parte, el enfoque de economía sustentable consiste en conjugar el desarrollo económico, social y ambiental para potenciar la igualdad de oportunidades, el empleo de calidad y la unión de la sociedad, así como

también garantizar la protección del medio ambiente mediante el cuidado responsable de los recursos naturales, de forma que podamos satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer a las generaciones futuras.

En la misma línea, priorizando el cuidado del medio ambiente se encuentra la economía circular (Ellen McArthur) y la economía azul (Gunter Pauli).

Filosofía:

La enseñanza de la filosofía como objeto de la enseñanza supone, en su génesis, un carácter eminentemente reflexivo. Concebir la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico adjudica un protagonismo de la/os formadores en el sentido que se la/os interpela como filósofos y filósofas. Es vital que las y los formadores sean capaces de recrear la filosofía, caracterizarla, mostrarla desde la experiencia y/o construirla en los espacios de formación que comparten con docentes y que no es otro que un espacio común de pensamiento donde se tejen vínculos

Se trata entonces, de recrear la propia didáctica de la filosofía en función de las diferentes condiciones y/o situaciones que puedan darse.

El diseño curricular vigente de la asignatura Filosofía en el ciclo superior del nivel secundario nos presenta una tensión inherente entre dos aspectos de la enseñanza que deben de ser relevados: la enseñanza de la filosofía y la enseñanza del filosofar (Diseño Curricular: 10). El primero de estos momentos se refiere al carácter objetivo, a la comprensión de la filosofía como un fenómeno disciplinar y como tradición del pensamiento que se remonta desde los pensadores presocráticos hasta nuestros días; mientras que el segundo implica el carácter subjetivo, la afectación del preguntar filosófico en nuestro tiempo presente, la creación y recreación de problemas. Ambos aspectos de la enseñanza filosófica se hallan imbricados, entramados, descubriendo tanto un carácter vivificante de la tradición escrita en la filosofía como los ecos de la tradición en el filosofar. En palabras de Alejandro Cerletti,

Filosofía y filosofar se encuentran unidos, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento. Es en virtud de esto que estimamos que toda enseñanza de la filosofía debería ser, en sentido estricto, una enseñanza filosófica (Cerletti, 2008: 20).

En las aulas de formación de Filosofía se presenta como necesario reflexionar acerca de las propuestas de enseñanza en tanto deben habilitar al aprendizaje de la filosofía y la oportunidad de filosofar. La enseñanza de la filosofía no solo implica una enseñanza sobre los conceptos, textos o problemáticas tradicionales, sino -además- involucra una intervención filosófica, esto es, poder desplegar las herramientas filosóficas necesarias para abordar temáticas que no son las clásicas y/o habituales de la filosofía, poder enfocar con perspectiva filosófica nuevos problemas que irrumpen en la cotidianidad, en la vida, en la sociedad, también es parte importante de su enseñanza.

Es importante como formadores/as revisar (develar) el posicionamiento, la concepción filosófica que impregna tal posicionamiento, las modalidades y el enfoque en la enseñanza filosófica que explicita el diseño, resignificar los dispositivos didácticos que operan al momento de enseñar filosofía. Si partimos de la idea que la enseñanza de la filosofía implica la enseñanza de una actitud crítica radical nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Cómo crear las condiciones de posibilidad del filosofar en la formación permanente? ¿Por qué es necesario aprender filosofía hoy? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Qué aprendizajes se promueven?

La construcción del objeto de enseñanza se desarrolla a partir de problemas. En ese respecto, y siguiendo al diseño curricular, los problemas filosóficos no sólo son creados recogiendo elementos de lo real, sino que es precisa una abstracción, una indagación conceptual, para poder volver al elemento concreto, problemático, en vistas de resolverlo (Obiols, 2008). Los problemas filosóficos permiten experimentar el proceso de pensamiento conceptual creando un modo propio de relación con la realidad que no se comprende sin el

encuentro con el otro. En esta línea, la forma dialógica ha sido un método fundamental a lo largo de la historia de la filosofía. Es a través del diálogo que es y ha sido posible la vivificación de diversas posiciones históricas del pensamiento filosófico; es a través del diálogo que los problemas son pasibles de entrar en escena. El diálogo no es una mera conversación en la que el compromiso entre quienes intervienen no es visible. Una situación de diálogo implica un clima de confianza, de amplitud de escucha a las diversas posiciones de los otros (López), a darse dentro del aula la oportunidad, entre estudiantes y docentes, de producir un saber novedoso en base a la conversación. Pero para ello, es menester un aprendizaje alrededor de la escucha (Duschatzky, 2017; Han, 2017), que permita no una imposición de una práctica democrática a través de la palabra del docente, sino un interés, un deseo, por compartir la palabra con los otros. Y en este compartir, un *hacer conceptual* con los otros (Gallo, 2015).

Referencias bibliográficas del Área de Ciencias Sociales:

Agamben, G. (s / d). *¿Qué es lo contemporáneo?* Lección inaugural del curso de Filosofía Teórica 2006 – 2007 en la Facultad de Arquitectura y Diseño del Instituto Universitario de Arquitectura de Venezia

Alliaud, A. (2011). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. UNSAM. p. 3 – 4

Bana, P. (2020). Notas para una historia de la formación docente permanente en la provincia de Buenos Aires. *Apuntes Pedagógicos #02*. Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

Benejam, P. – Pagés, J. – Coord. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE – HORSORI.

Cuesta, V., Rocha, M. (2021). "Tiempos y espacios. Geografías e historias: Conversaciones sobre propuestas de trabajo para el aula." en G. De Amézola (Coord). *Enseñar Historia: temas y problemas*. La Plata. EDULP.

De Sousa Santos, B. "Introducción a las Epistemologías del Sur" en Meneses, P. Bidaseca, K. (2018). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: CLACSO. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. 1º Ed.

Dussel, I. (2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela en *La escuela ante la transformación cultural - Propuesta Educativa N° 28*. Año 16. Noviembre 2007.02 Buenos Aires.

Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires. Siglo veintiuno.

Hoffmann, O. (2019). "4. Espacios e Identidades en Tiempos de Internacionalización", en Igreja, R. L. (comp.) *Hacer ciencias sociales desde América latina: desafíos y experiencias de investigación*. Brasilia. FLACSO.

Kaplan, C. (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Buenos Aires. Miño y Dávila.

Lewkowicz, I. (2005). "Escuela y ciudadanía" en Corea, C. - Lewkowicz, I; *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. 1 ed. 1 reimp. Buenos Aires. Paidós.

Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad. El espacio relacional y polivalente de los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 24. Abril-mayo Junio 2000

Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante*, Libros del Zorzal.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.

Segato, R. L. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. En *Crítica y Emancipación*. CLACSO. Año II N° 3. Primer Semestre 2010.

Siede, I. – Coord. (2010). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Educación.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Sosa, N., Cardelli, M. y San Cristóbal, A. (2018). *Emergencias. Repensar el estado, las subjetividades y la acción política*, Ciccus.

Sotolongo Codino, P. – Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires. CLACSO.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva –*. Buenos Aires. Miño y Dávila Ed. Capítulo 4. pp. 123 – 150

Terigi, F. (2008). “Lo mismo no es lo común” en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante. Buenos Aires.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. En *Quehacer educativo*, junio 2011. pp. 15 – 22

Tosello, J. (2018). Identidades y enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de casos desde tres lugares del mundo en *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Número 2. 2018. pp. 88 – 103.

Referencias bibliográficas para Economía

Araujo, S. (2014). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Contreras Domingo, J. D. (1990). La Didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje En *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.

Cullen, C. (2000). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Editorial Paidós

Kliksberg, B. (2003). *Más ética, más desarrollo*. Ed. Temas

Lowy, C. (2013). *Economía solidaria: Distribución, necesidades y sustentabilidad ambiental*. FLACSO. Ediciones del Seminario Desarrollo local y Economía Solidaria

Polanyi, Karl (1980). *Nuestra obsoleta mentalidad de mercado*. Versión proveniente de Polanyi, Karl, *Economie primitive, arcaïche e moderne*, Giulio Einaudi editore, Turín 1980. Artículo publicado originalmente en *Commentary* 13, 1947, 109-117

Red de Economía Alternativa y Solidaria (2011) *Carta de Principios de la Economía Solidaria*.

http://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/CARTA_ECONOMIA_SOLIDARIA_REAS.pdf

Sánchez y Zorzoli (2019). *Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Ed. Noveduc.

Referencias bibliográficas para Filosofía:

Badiou, A. (2019). *Manifiesto por la filosofía*, Ex libris.

Berisso, D. (2021). *Filosofía de la educación y lógica del poder. Hacia una ética resistente, enseñante y enseñante*, Noveduc.

Blanco Illari, J. y Lavié C. (2015). *Ética y filosofía política. Primeras lecturas de filosofía*, UNGS.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*, Paidós. (2020). *La fuerza de la no violencia*, Paidós.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal.

Colectivo filosofarconchicxs, (2019). *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*, Seisdedos.

Connell, Robert (2009). "La justicia curricular". FLAPE, Año 6 no. 27 jul.

- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*, Amorrortu.
- Derrida, J. (2020). *La hospitalidad*, De la Flor.
- Dipaola, E. y Lutereau, L. (2017). *Cuando el otro es otro*, La Cebra.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*, Paidós.
- Dussel, I. (2014). “¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22, 1-26.
- Fanon, F. (2015). *Piel negra, máscaras blancas*, Akal. Cap. 4 y 7.
- Femenías, M. L. (2019). *Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria*, Lea.
- Foucault, M. (2017). *La parrêsía*, Biblioteca Nueva.
- Gallo, S. (2015). *Metodología de la enseñanza de la filosofía. Una didáctica para la enseñanza media*, UNGS.
- Han, Byung-Chul (2021). *La sociedad paliativa*, Herder. (2017). *La expulsión de lo distinto*, Herder.
- Ierardo, E. (2018). *Sociedad pantalla. Black Mirror y la tecnoddependencia*, Continente.
- Galazzi, L., (2012). *Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía*, Libros del Zorzal.
- Grau, O. (2009). “Otra vez el deseo, para pensar la filosofía”, *Revista de Filosofía Volumen 65*, 97-103.
- Guyot, V. (2017). *Arte, filosofía y educación*, Lugar Editorial.
- Knorr, P. y Lavié, C. (2013). *Trabajo, amistad y amor. Primeras lecturas de filosofía*, UNGS.

Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Libros del Zorzal.

Larralde, G. (2019). *Diversidad y género en la escuela*, Paidós.

López, M. (2009). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*, Noveduc.

Lynch, E. (2007). *Filosofía y/o literatura. Identidad y/o diferencia*, FCE.

Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Libros del Zorzal.

Obiols, G. y Rabossi, E. (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*, Noveduc.

Scannone, J. C. (2009). "La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual" en Revista Teología y Vida, Vol. L 59 – 73.

Sousa Santos, B. de (2021). *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*, Akal.

Videografía

Caminos de tiza <https://www.tvpublica.com.ar/programa/caminos-de-tiza/>

Conversaciones @cerca de la formación para el nivel secundario (1ero, 2do y 3er encuentro)

<https://www.youtube.com/channel/UCACqJorQNzXJ3Yg5bxqjIFw>

Dario Sztajnszrajber, Mentira la verdad, Canal encuentro
<http://encuentro.gob.ar/>

La filosofía latinoamericana

<https://www.educ.ar/recursos/100228/la-filosofia-latinoamericana>

Todo es fake - Anfibia Podcast - Revista Anfibia, UNSAM

<https://podcast.revistaanfibia.com/todo-es-fake/>

Referencias bibliográficas para Geografía

Fernández Caso, M. V. – Gurevich, R. (2009). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Gurevich, R. (1994). "Geografía: el desafío de explicar el mundo real". En: Aisenberg B. y S. Alderoqui (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Gurevich, R. (1998). "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa". En: Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comp.). *Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Prieto, M. – Lorda, M. (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la Geografía. Aportes para su aplicación en el aula. *Revista Geográfica de América Central*, 2 (47E).

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista Íber* 40, pp. 7-2

Zenobi, V. (2009). "Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar." En Insaurralde M. (comp.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

Zenobi, V. – Estrella, M. (2016). La enseñanza de temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Revista Contextos de Educación* Año 16 – Nº 21. pp 22-32.

Referencias bibliográficas para Historia:

Aróstegui, J. (1995). *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Editorial Crítica.

Bloch, M. (1999). *Historia e historiadores*. Madrid: Akal Ediciones.

Bloch, M. (1995). *Introducción a la Historia*. México: FCE.

Campagno, M. – Lewkowicz, I. (2007); *La historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires. Tinta Limón.

Cuesta, V. y Linare, C. (2018). “Los jóvenes, la enseñanza de la Historia y su mirada frente a los procesos de integración regional.” en G. De Amézola y L. Cerri (Coords.). *Los jóvenes frente a la historia : Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Fontana, J. (2001). *La Historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.

Hamra, D. (2010). *Estrategias en el aula de Ciencias Sociales, Historia y Geografía*. Dirección de Producción de Contenidos. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Lerner, D. et al (2017). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Gonnet. UNIPE – SUTEBA.

López Facal, R. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Nº 24, 2000, pp. 46-56

Meschiary, T (2016). Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua. *Revista del IICE* /40

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* Nº 7, octubre 2009. APEHUN.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. Mérida.

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, *Propuesta Educativa* N° 7.

Santisteban Fernández, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica.

Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona. Crítica.

Documentos Curriculares:

Ministerio de Educación de la Nación. *NAP, Núcleos de aprendizajes prioritarios de Ciencias Sociales*, 2014.

Ministerio de Educación de la Nación. *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria. Aportes y desafíos*. 1° Ed. ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

DGCYE. Diseños Curriculares del Área de Ciencias Sociales y Filosofía - 1° a 6° Año del Nivel Secundario.

DGCYE. *Breviario para directores. Aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza*. La Plata, 2013.

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%202022-23.pdf>

DGCYE. Resolución N°1236/23. Organización de la enseñanza y Resolución N°587 Régimen Académico para la Educación Secundaria.

DGCYE. Resolución 1235/23: "Acuerdos Institucionales de Convivencia"

DGCYE. Cuadernillo Tramo de inicio para ingresantes a la escuela secundaria (4 propuestas). DPESec. La Plata,

2023. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Cuadernillo%20Tramo%20de%20inicio%20acompa%C3%B1ado%20para%20ingresantes%20al%20Nivel%20Secundario_compressed%20%281%29_1.pdf

Sitios web

DGCyE: Continuemos Estudiando

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>

Perfil de la formadora y del formador de Prácticas de Lenguaje:

El aula de formación es propicia para imaginar condiciones de enseñanza que posibiliten modos de leer y escribir transformadores, que abran a los múltiples sentidos y alojen la ruptura y la invención (Sardi, 2014). En este sentido, llevar adelante propuestas formativas implica también entender a la lectura y la escritura como prácticas situadas y entrar en diálogo con los marcos teóricos y con las historias de las trayectorias de formación de las profesoras y los profesores que dan sentido y enmarcan sus prácticas.

Por otra parte, es evidente que el contexto actual hace visibles formas de intercambio fuertemente mediadas por las tecnologías o diferidas en tiempo y espacio, lo que lleva a pensar de qué modos es posible la creación de espacios, situaciones o encuentros que favorezcan la participación. La formadora y/o el formador de PDL y Literatura como usuaria o usuario pero también como productora o productor de conocimiento habilitará formas creativas y siempre alertas para acompañar a las y los docentes a leer los modos en que se despliegan la lectura y la escritura en el marco de la cultura digital, como parte sustancial del mundo contemporáneo.

Desde los espacios de formación se construyen puentes entre los actores y las instituciones de modo que puedan diseñarse recorridos donde el trabajo colaborativo y la reflexión sobre las prácticas se constituyan en la oportunidad para la toma de decisiones y para la construcción de agendas de trabajo. En este sentido, la tarea de las formadoras y los formadores de PDL/Literatura se centra en el acompañamiento a las y los docentes poniendo la mirada en la

enseñanza y en las condiciones que pueden favorecer la continuidad de las trayectorias. Se entiende que las prácticas de enseñanza cobran sentido al interior de las instituciones, donde se dirime cómo se enseña, cómo se diseñan las propuestas didácticas, cómo se seleccionan los recursos más apropiados, cómo se organiza el tiempo didáctico y cómo se evalúa. Las orientaciones curriculares encarnan en sujetos con historias de formación y con trayectorias profesionales, que despliegan su hacer en una institución donde dialogan con otros actores y con ciertas condiciones que a veces facilitan y a veces obstruyen las intervenciones.

Es central que la formadora y el formador de PDL y Literatura pueda acompañar a las y los docentes y a los equipos de gestión en la construcción de preguntas que puedan ser pensadas como problemas, sus propios problemas, a partir de la interrogación de las prácticas, de los saberes y de los vínculos entre los sujetos que se ponen en juego en cada institución.

En este sentido, es fundamental aportar al fortalecimiento de la dimensión institucional y favorecer la gestión de proyectos de integración curricular que desafíen los límites de las disciplinas y del formato escolar poniendo el eje en la lectura, la escritura y la oralidad.

El registro de esas experiencias, la memoria didáctica que guardan las instituciones necesita ser recuperada también como una forma de construcción del conocimiento y para constituirse en un banco de recursos que impulse nuevos itinerarios, nuevos proyectos en esa y en otras instituciones. Aquí, el rol de la formadora/formador de PDL y Literatura es vital para recoger experiencias y saberes y para comunicarlos.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2003). "La resolución de problemas" En Revista *Propuesta Educativa* N° 26.

<https://isfd87->

[bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Alvarado_Resolucion_de_problemas.pdf](https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Alvarado_Resolucion_de_problemas.pdf)

Alvarado, M. (2014). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.

Anijovich, R. y Cappeletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Bs As: Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Bs As: Aique Grupo Editor.

Bajour, C. (2010). "La conversación literaria como situación de enseñanza" en Revista Imaginaria, N° 282. <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Bombini, G. (2018). "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva (presentación en sociedad del guión conjetural)". En: *Miscelánea*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Brito, A. (dir.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Bs. As.: Homo Sapiens.

Carranza, M. (2007, marzo). "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios". En Revista *Imaginaria*. N° 202. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

Cassany, Daniel (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.

Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
Disponible en:
https://www.academia.edu/36435984/EL_MUNDO_COMO_REPRESENTACION_3%93N_Estudios_sobre_historia_cultural

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: FCE.

Cuesta, C. (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad" en Rev. *Literatura: teoría, historia, crítica* · Vol. 15, n.º 2, julio - diciembre 2013

DGCyE. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DGCYE. Cuadernillo Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas. Propuestas pedagógico curriculares. DPESec. La Plata, 2023. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Cuadernillo%20Aulas%20de%20Fortalecimiento%20de%20Trayectorias%20Educativas_0.pdf

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%20)

DGCYE. Resolución N°1236/23. Organización de la enseñanza y Resolución N°587 Régimen Académico para la Educación Secundaria

Resolución 1235/23: "Acuerdos Institucionales de Convivencia"

DGCYE. Cuadernillo Tramo de inicio para ingresantes a la escuela secundaria (4 propuestas). DPESec. La Plata, 2023. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Cuadernillo%20Tramo%20de%20inicio%20acompa%C3%B1ado%20para%20ingresantes%20al%20Nivel%20Secundario_compressed%20%281%29_1.pdf

Dib, Jimena (comp.) (2016). *Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura*, Buenos Aires, Paidós

Dussel, I; Ferrante, P; Pulfer, D. (comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-depandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Frugoni, S. (2002). "Escribir ficciones: un camino hacia la literatura". Ponencia presentada en las Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo. Bs. As. (Consideramos que este texto se encuentra desactualizado; agregamos bibliografía nueva sobre escritura)

https://ifdvregina-rng.infod.edu.ar/sitio/upload/Frugoni-Escribir_ficciones.pdf

Frugoni, S. (2010). "La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio)". En El toldo de Astier, N°1. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4291/pr.4291.pdf

Gerbaudo, A. (2011). *Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral; Rosario; Homo Sapiens Ediciones, 2011.

Gerbaudo, A. (2011) "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria" en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Hermida, C. y Cañón, M. (2021). *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Lerner, Delia, Stella, Paula y Torres, Mirta (2011). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Lanús, Edit.Paidós.

Lluch, G. (2017). "Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura". En Francisco Cruces (Dir.). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Barcelona: Ariel. Recuperado de https://www.lasnaves.com/wp-content/uploads/2017/08/como_leemos_en_la_sociedad_digital_online.pdf

Martín, M. V. (2016, diciembre). "La escuela frente a las nuev@as formas de leer, escribir y publicar." En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; Nº. 3, (pp. 84-101). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1841>

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.

Meirieu, P. (2020). "*La escuela después*"... ¿con la pedagogía de antes?. Publicado en MCEP (Movimiento Cooperativo de Cultura Popular), 18 de abril 2020. Disponible en: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Bs. As.: M.E.C. y T.

Nieto, F. (2017, junio). "En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* (pp. 129-151). Vol 2, nro. 4. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2085/2299>
(Consideramos que este texto no se corresponde con los lineamientos del enfoque del nivel respecto a la lectura literaria)

Picallo, X. (2020). *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: edupa.

Perelman, Flora y otras (2022). "Lectura crítica de noticias mediáticas en contextos escolares", disponible en *Navegando en la infodemia con AMI*, Paris-Bs.As., UNESCO.

Rosenblatt, L. (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

Sardi, V. (2014). *Lecturas fronterizas. Jóvenes y prácticas de lectura. Lectores, libros, lecturas: cambios en las prácticas y hábitos de lectura*. (66-82). Buenos

Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación. Disponible en: <https://issuu.com/secretariadecultura/docs/lectores-libros-lecturas>

Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.

Solé, Isabel. (2001). "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras". En "Lectura y Vida», Año 22

Southwell, M. (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo." Disponible en: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/southwell.pdf>.

Perfil de la formadora y del formador de Matemática:

El rol de la formadora y del formador supone no solo conocer las perspectivas didácticas de la enseñanza de la matemática sino también abordar propuestas formativas desde una perspectiva institucional y situada entrando en diálogo con las diversas concepciones de las y los docentes ligadas a la enseñanza de la matemática. En otras palabras, deberán llevar adelante un proceso de problematización que habilite el reconocimiento de problemas ligados a la enseñanza de la matemática que surgen de la propia práctica.

Interpelar la cultura matemática escolar, poniendo en diálogo con lo contemporáneo, identificando lo que se produce con las nuevas tendencias en la cultura digital.

Las y los docentes formadores poseen la ventaja pedagógica de la diversidad. Las diferentes estrategias y recursos utilizados por docentes para enseñar cierto objeto matemático deben iniciar el proceso de problematización. En el rol de formador, deberían emerger preguntas que profundicen la reflexión conjunta con las y los docentes: ¿Qué contextos utilizar? ¿El contexto utilizado para estudiar cierto objeto matemático oculta la provisoriedad del conocimiento? ¿Existe algún riesgo didáctico de homologar un contexto extramatemático a uno intramatemático? ¿Qué problemas y con qué criterios elijo problemas para desarrollar un contenido? ¿Qué recursos disponen las y los estudiantes para abordar los problemas?

Es tarea de las formadoras y los formadores construir conjuntamente con las y los docentes, categorías de análisis que permitan comprender y conceptualizar los fenómenos que tienen lugar en la clase de Matemática en diálogo con su dimensión institucional. Los problemas de enseñanza de la matemática que se identifican en la singularidad de cada escuela, el diseño de modos de exploración y el análisis de los materiales recolectados configuran un modo de construir una zona común que medie los intercambios de las formadoras y los formadores con las y los docentes. Esta escena de trabajo colaborativo requiere la construcción de una posición de simetría y confianza entre los diferentes actores (Bernarz & Proulx 2010; Sensevy, 2011). De este modo, la Formación Permanente se configura como una oportunidad para el avance y la producción de nuevas ideas tanto para las y los docentes como así también para las y los formadores.

A su vez, el rol de formadoras y formadores supone conocer cuáles son los lineamientos de las políticas públicas de la provincia de Buenos Aires de modo de enlazarlos con las propuestas pedagógico-didácticas de la formación y con el trabajo que las y los docentes están llevando adelante en cada una de las instituciones donde se desempeñan. De esta manera, resulta central que conozcan, no sólo los lineamientos del DPES, sino también los materiales producidos por la Dirección de Nivel Secundario (disponibles en el portal educativo ABC y Continuemos Estudiando) y de los diversos programas que se llevan adelante desde la DPES, así como también, las líneas de trabajo de la DFDP. Estas líneas, tenderán a desarrollar dispositivos de formación que acompañen aquellas cuestiones que la DPES establece como prioritarias, entre ellas, fortalecer las instituciones, acompañar las trayectorias diversas de las y los estudiantes, intensificar la ESI, robustecer la enseñanza y construir ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappeletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Bs As: Paidós.

Cobeñas, P. y otros (2021). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. Buenos Aires. Ed Edulp.

Chevallard, I. (2013). La matemática en la escuela. Por una revolución epistemológica y didáctica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Libros del Zorzal.

DGCyE. (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Coordinado por Zysman, A. y Paulozzo, M. - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%202022-2023.pdf)

DGCYE. Resolución N°1236/23. Organización de la enseñanza

DGCYE. Resolución N°587/11. Régimen Académico para la Educación Secundaria

DGCYE. Cuadernillo Tramo de inicio para ingresantes a la escuela secundaria (4 propuestas). DPESec. La Plata, 2023. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Cuadernillo%20Tramo%20de%20inicio%20acompa%C3%B1ado%20para%20ingresantes%20al%20Nivel%20Secundario_compressed%20%281%29_1.pdf

Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.

Meirieu, P. La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?. Publicado en MCEP (Movimiento Cooperativo de Cultura Popular) el 18 de abril de 2020. Disponible en: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>

Novembre, Andrea (2011). Posibilidades y responsabilidades del aprendizaje y la enseñanza en matemática. En: Enseñar matemáticas en la Escuela Media. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Sadovsky, Patricia (2005). Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos, desafíos. Buenos Aires. Ed. Libros del Zorzal.

Sadovsky, Patricia (2005). Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. Reflexiones Teóricas para la Educación matemática. Buenos Aires. Ed. Libros del Zorzal.

Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. Disponible en: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/southwell.pdf>

Perfil de la formadora y del formador de Física:

Se espera que la formadora y el formador de esta disciplina tenga una concepción de ella como un campo cultural atravesado por una multiplicidad de factores socio-políticos, históricos, culturales, éticos, ambientales. Una formadora y un formador con este perfil puede abordar la enseñanza de la física desde enfoques abiertos, dinámicos, no sesgados por modelos de enseñanza tradicionales estancos, academicistas y desvinculados de la realidad. En su agenda no puede faltar su posicionamiento respecto a temas controversiales donde la vinculación e interpretación desde la Física son relevantes para la alfabetización científica ciudadana.

Desde la formación docente permanente se parte del concepto que las profesoras y los profesores de Física portan saberes profesionales vinculados a su disciplina y a la dimensión pedagógico-didáctica.

La intervención de la formadora y el formador parte de esta premisa y propicia, en el aula de formación, espacios y herramientas para que la y el docente pueda realizar un análisis crítico y reflexivo sobre el quehacer docente, para la reflexión sobre la propia práctica, el diálogo con otras y otros colegas, la revisión y ampliación de marcos teóricos existentes y la construcción de nuevos saberes, como así también el análisis y discusión de las estrategias didácticas

y los modos de evaluación dentro del procesos de enseñanza y aprendizaje de la física, constituyendo, en el ámbito de la formación, una comunidad de práctica. De modo tal de que esta modalidad de reflexión-acción se replique en las instituciones en las que se desempeña la profesora y el profesor participante.

El aula de formación de las profesoras y los profesores de Física debe ser el ámbito en el que, a partir de la propia práctica, se compartan y debatan los problemas clásicos de la disciplina, el contexto de producción de conocimientos y tecnologías y los cambios que se van produciendo conforme avanza su historia. Los problemas sociales de actual discusión vinculados a la generación de energía, uso racional, crisis energética y problemáticas ambientales tienen que estar en la agenda de la formadora y el formador, así como también cuestiones de controversia actual como el estudio de las radiaciones, el desarrollo de grandes emprendimientos tecnológicos a partir de los avances del electromagnetismo, los posicionamientos sobre el uso de energía nuclear, sin dejar de lado el tratamiento de grandes debates, hechos, teorías de la física del siglo XX y contemporánea.

En este sentido, y para poder orientar y acompañar esta perspectiva de enseñanza de la disciplina, la formadora y el formador de Física tiene que ser un profesional de la educación actualizado en su campo, capaz de trabajar con formadoras y formadores de otras disciplinas y/o áreas para el abordaje de problemáticas complejas y contextualizadas, enriqueciendo la mirada desde la especificidad de la propia disciplina, descontextualizando y recontextualizando.

Referencias bibliográficas

Adúriz Bravo, A. (2008a). Un modelo de ciencias para el análisis epistemológico de la didáctica de las ciencias naturales. *Perspectivas Educativas* (1), pp. 13-19.

Arriassecq, I. y Greca, IM (2018). Ondas gravitacionales en contexto para la escuela secundaria: física contemporánea, divulgación científica y género. *Revista de Enseñanza de la Física*, 30, 27-34.

Birgin, A. (compiladora) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Editorial Paidós.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Grenoble: La Pensée Sauvage.

de Cajén, S. G., & Castiñeiras, J. M. D. (2020) Uso de pruebas en la argumentación de profesorado de física, cuando resuelven un problema real. *Revista de Enseñanza de la Física*, 32, 143-151.

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%202022-2023.pdf)

DGCYE. Resolución N°1236/23. Organización de la enseñanza y Resolución N°587 Régimen Académico para la Educación Secundaria. .

DGCYE. Diseños Curriculares de las disciplinas del área de Ciencias Naturales. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>

DGCYE. Documento Mes y Semana de la Educación Ambiental Integral. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-06/Mes%20y%20semana%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental_0.pdf

Iturrealde, M. C., Mariel Bravo, B., & Flores, A. (2017). Agenda actual en investigación en didáctica de las Ciencias Naturales en América Latina y el Caribe. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 49-59.

Lorenzo, M. (2012). Los formadores de profesores: El desafío de enseñar enseñando. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, pp. 295-312

Martínez Aznar, M., Rodríguez, I., & Gómez-Lesarri, P. (2016). La resolución de problemas profesionales como referente para la formación inicial del

profesorado de física y química. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 162-180.

Pabón, T., Muñoz, L., & Vallverdú, J. (2016) La controversia científica y la naturaleza de la ciencia, una propuesta de enseñanza para la formación de docentes en ciencias. MEMORIAS 27 ENCUENTROS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, 113.

Park, S. Y Oliver, S. (2007). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content Knowledge: PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284

Pitman, L. Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método en: Birgin, A. (comp.) 2012. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

Shulman, L. S. (1987). "Knowledge & Teaching: foundations of new reform". In : Harward Educational Review. Vol. 57. pp. 1-22.

Vergara Díaz, C., Cofré Mardone, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 323-338.

El Perfil de la formadora y del formador de Química:

La formadora y el formador de esta disciplina debe tener una visión de la Química como una ciencia humanizada, atravesada por cuestiones culturales, sociales y científicas. En su agenda no puede faltar su posicionamiento respecto a problemáticas contextualizadas, donde la vinculación e interpretación desde la Química son relevantes para la alfabetización científica ciudadana

Desde la formación docente permanente se parte del concepto que las y los docentes de Química portan saberes profesionales vinculados a su disciplina y a la dimensión pedagógico-didáctica.

La intervención de la formadora y el formador parte de esta premisa y propicia, en el aula de formación, espacios para la reflexión sobre la propia práctica, para el análisis y discusión de las estrategias didácticas y los modos de evaluación dentro del procesos de enseñanza y aprendizaje de la química; el diálogo con otras y otros colegas, la revisión y ampliación de marcos teóricos existentes y la construcción de nuevos saberes, constituyendo en el ámbito de la formación una comunidad de práctica. De modo tal que, esta modalidad de reflexión-acción, se replique en las instituciones en las que se desempeña la profesora y el profesor participante

La formadora y el formador de Química tienen que ofrecer herramientas para que la docente y el docente pueda realizar un análisis crítico y reflexivo sobre el quehacer docente en el aula, un escenario complejo donde se conjugan saberes previos, nuevos saberes y también las relaciones interpersonales. En este marco, tiene que ser un y una profesional de la educación, que pueda generar situaciones comunicativas genuinas, dialógicas, con empatía para facilitar el intercambio con las y los docentes, en el aula de formación

El aula de formación de las profesoras y los profesores de química debe ser el ámbito en el que, a partir de la propia práctica, se compartan y debatan los problemas clásicos de la enseñanza de la química y por otro lado, el contexto de producción de conocimientos y tecnologías y los cambios que se van produciendo conforme avanza su historia; los impactos de las industrias químicas, en el mundo actual, y sus riesgos potenciales, así como las vías posibles de solución de los mismos, que la propia ciencia química plantea al respecto. Es por ello que la química ambiental, la química sustentable y sus diversas técnicas, procedimientos y estrategias son parte de la actualización permanente de las y los docentes de la disciplina para su trabajo en el aula. En este sentido, y para poder orientar y acompañar esta perspectiva de enseñanza de la disciplina, la formadora y el formador de Química tiene que ser un profesional de la educación actualizado en su campo, capaz de trabajar con formadoras y formadores de otras disciplinas y/o áreas para el abordaje de problemáticas complejas y contextualizadas, enriqueciendo la mirada desde la especificidad de la propia disciplina, descontextualizando y recontextualizando.

Referencias bibliográficas:

Birgin, A. (compiladora) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Editorial Paidós.

Caamaño, A., Oñorbe, A. (2004). "La enseñanza de la química: conceptos y teorías, dificultades de aprendizaje y replanteamientos curriculares". *Alambique* N° 41. Didáctica de las Ciencias Experimentales. 68-81.

DGCYE. Diseños Curriculares de las disciplinas del área de Ciencias Naturales. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%202022-2023.pdf)

DGCYE. Resolución N°1236/23. Organización de la enseñanza y Resolución N°587 Régimen Académico para la Educación Secundaria.

DGCYE. Resolución N°587/11. Régimen Académico para la Educación Secundaria

DGCYE. Documento Mes y Semana de la Educación Ambiental Integral. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-06/Mes%20y%20semana%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental_0.pdf

Gabel, D.L.; Bunce, D.M. (1994). Research on Problem Solving: Chemistry. In: Handbook of research on Science Teaching and Learning, Macmillan: New York, U.S.A., pp. 301-326.

Galagovsky, L, Directora. (2012). Química y civilización. Asociación Química Argentina. Libros del Centenario. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Secretaría de Planeamiento y Políticas.

República

Argentina.

Disponible en: <https://www.aqa.org.ar/images/quimica-y-civilizacion.pdf>

Galagovsky, L, Directora. (2012). La química en la Argentina. Asociación Química Argentina. Libros del Centenario. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Secretaría de Planeamiento y Políticas. República Argentina. Disponible en; <https://www.aqa.org.ar/images/la-quimica-en-la-argentina.pdf>

Giordan, M.; Gois, J. Telemática educacional e ensino de química: Considerações sobre um construtor de objetos moleculares, (2005). *Linhas Críticas*, 21(11), 285-302.

Gois, J.; Giordan, M.; (2007). Semiótica na química: a teoria dos signos de Peirce para compreender a representação, *Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola*, 7, 34-42,

Iturralde, M. C., Mariel Bravo, B., & Flores, A. (2017). Agenda actual en investigación en didáctica de las Ciencias Naturales en América Latina y el Caribe. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 49-59.

Johnstone, A.H.; (1993). The Development of chemistry teaching: A changing response to changing demand, *J. Chem. Educ.*, 70, 701-704, 199

Pabón, T., Muñoz, L., & Vallverdú, J. (2016). La controversia científica y la naturaleza de la ciencia, una propuesta de enseñanza para la formación de docentes en ciencias. *MEMORIAS 27 ENCUENTROS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES*, 113.

Pitman, L. Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método en: Birgin, A. (comp.) 2012. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

Porlán, R.; Rivero, A. y Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 15, nº 2, p. 155-173

Toledo, S. M., Blanch, M. E., & Rubilar, C. M. (2019). El contexto en la enseñanza de la química: análisis de secuencias de enseñanza y aprendizaje diseñadas por profesores de ciencias de secundaria en formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 160401-160414.

Perfil de la formadora y del formador de Biología:

La formadora y el formador de Biología debe tener un compromiso con el modo particular de generación de conocimiento desde la construcción de modelos explicativos e interpretativos sujetos a debate y disensos y consensos, como ciencia inserta en un contexto histórico y social atravesada por contradicciones. La enseñanza de la biología ha de orientarse a superar la mera transmisión de conocimientos científicos, para incluir una aproximación a la práctica científica y las relaciones ciencia-tecnología-sociedad con el objeto de favorecer a la construcción de ciudadanía de las y los estudiantes de la escuela secundaria.

La formadora y el formador de Biología pueda, a través de la intervención en el aula de formación, construir análisis de manera reflexiva y crítica acerca de las relaciones existentes entre el conocimiento científico, el tecnológico y la sociedad, en particular su impacto en problemáticas relacionadas con la salud y el ambiente. Dicha reflexión puede llevarse también a la multidimensionalidad con los que se abordan los problemas sociocientíficos y acompañar, a partir de esto, en la construcción de propuestas de enseñanza que promuevan dicho abordaje.

La formadora y el formador en Biología deberá también garantizar el derecho a una formación de calidad cuando las y los docentes que participan en las diversas instancias de formación interpreten que los procesos biológicos suceden a diferentes escalas espaciales y temporales, encarando el estudio de la biodiversidad como resultado de un proceso histórico, en consonancia con la perspectiva evolutiva en tanto marco integrador y organizador de la Biología contemporánea.

En su agenda no puede faltar su posicionamiento respecto a problemáticas contextualizadas, donde la vinculación e interpretación desde la Biología son relevantes para la alfabetización científica ciudadana.

La formadora y el formador de Biología tiene que mostrar una mirada reflexiva y crítica al quehacer de la y del docente en el aula, un escenario complejo donde se conjugan saberes previos, nuevos saberes y también las relaciones interpersonales en un marco de marcada heterogeneidad. Por eso, es indispensable que pueda generar situaciones comunicativas genuinas, dialógicas, con empatía para facilitar el intercambio con las y los docentes, en el aula de formación.

Formadora y formador que acompañe a las y los docentes a realizar un análisis crítico de las prácticas de enseñanza en el aula y generar herramientas para modificarlas y adecuar las mismas al contexto que sus estudiantes necesiten. Asimismo la formadora y el formador de Biología tiene que ser un profesional de la educación actualizado en su campo, capaz de trabajar con formadoras y formadores de otras disciplinas y/o áreas para el abordaje de problemáticas complejas y contextualizadas, enriqueciendo la mirada desde la especificidad de la propia disciplina, descontextualizando y recontextualizando.

Referencias bibliográficas:

Ariza, Yefrin, Lorenzano, Pablo, & Adúriz Bravo, Agustín. (2020). Bases modeloteóricas para la ciencia escolar: la noción de “comparabilidad empírica”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 447-469. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200447>

Adúriz Bravo, A. & Izquierdo, M. (2010). *Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales*. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, vol. 4, núm. 1, pp. 4049. UNICEN. Bs. As. Recuperado a partir de: [/www.redalyc.org/pdf/2733/273320452005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2733/273320452005.pdf)

Alberts B, et al (2021). *Introducción a la biología celular*. 5a ed. México: Ed. Médica Panamericana.

Astudillo, C., Rivarosa, A. & Ortiz, F. (2011). *Formas de pensar la enseñanza en ciencias. Un análisis de secuencias didácticas*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 10 (3), pp. 567-586. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/REEC_10_3_10.pdf

Bermúdez, G. & De Longhi, A. (coord.) (2015) *Retos para la enseñanza de la biodiversidad hoy. Aportes para la formación docente*. Córdoba. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Birgin, A. (compiladora) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Editorial Paidós.

Aporte DPESEC: Candela, A. (2020) *30 años de investigación sobre ciencia en el aula*. Investigación en la Escuela, 100, 23-36. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.03>.

Caponi, G. (2011). *La segunda agenda darwiniana. Contribución preliminar a una historia del programa adaptacionista*. México D.F. Centro de estudios filosóficos, políticos y sociales Vicente Lombardo Toledano. Disponible en: LA SEGUNDA AGENDA DARWINIANA

Castro Moreno, J. (2018). Algunas relaciones entre la autonomía de la Biología y la emergencia de su Didáctica: consideraciones sobre la complejidad de enseñar una ciencia compleja *Ciênc. Educ., Bauru*, v. 24, n. 2, p. 267-282, Disponible en; <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/NhdFJz9GDmRFBp7xg6hj8MG/?format=pdf&lang=es>

Aporte DPESEC: Corbetta, S (2021). *Educación Ambiental y Educación Intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico*. *Gestión y Ambiente*, 24(supl.1), 107-130. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>

Curtis, H; Barnes, N; Schnek, A & Massarini, A. (2022) *Biología en contexto social*. 8a ed. Buenos Aires. Ed Médica Panamericana.

Diseños Curriculares de las disciplinas del área de Ciencias Naturales.
<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec.
[https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%202022-2023.pdf)

DGCYE. Resolución N°1236/23. Organización de la enseñanza y Resolución N°587 Régimen Académico para la Educación Secundaria.

DGCYE. Documento Mes y Semana de la Educación Ambiental Integral. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-06/Mes%20y%20semana%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental_0.pdf

Fernández-Marchesi, N., Rassetto, M., & Costillo-Borrego, E. (2020, febrero 16). ¿Qué piensan los profesores sobre las actividades experimentales en biología? *Campo Abierto. Revista De Educación*, 39(1), 11-26. Recuperado a partir de <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3305>

Aporte DPESEC: Fainsod, P y Busca, M (2016). *Educación para la salud y género*. Rosario, Homo Sapiens

Fox Keller, E. (2000) *Lenguaje y vida: metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires. Manantial.

Fox Keller, E. (2002) *El siglo del gen: cien años de pensamiento genético*. Barcelona. Península.

Freeman, S & Herron, J (2002) *Análisis evolutivo*. Madrid. Pearson educación.

Galagovsky, L, Directora. (2012). *Química y civilización*. Asociación Química Argentina. Libros del Centenario. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Secretaría de Planeamiento y Políticas.

República

Argentina.

Disponible en: <https://www.aqa.org.ar/images/quimica-y-civilizacion.pdf>

Galagovsky, L, Directora. (2012). La química en la Argentina. Asociación Química Argentina. Libros del Centenario. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Secretaría de Planeamiento y Políticas. República Argentina. Disponible en; <https://www.aqa.org.ar/images/la-quimica-en-la-argentina.pdf>

González Galli, L. M. (2020). Enseñanza de la biología y pensamiento crítico: la importancia de la metacognición. Disponible en:

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/113407>

González Urda, E; Bonan, L. (2017). Saber no alcanza para actuar: revisión y reflexiones acerca de la relación entre el conocimiento y la adopción de conductas ambientales. *Ciência & Educação (Bauru)* [online]., v. 23, n. 2 [Accedido 2 Noviembre 2021], pp. 357-372. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170020005>>. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170020005>.

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F. & Dumrauf, A. (2022) *Pedagogías del conflicto ambiental: aportes desde una experiencia participativa de formación docente en un territorio en disputa*. *Praxis educativa*, Vol. 26, No 1 enero –abril 2022. Recuperado a partir de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v26n1/2313-934X-praxis-26-1-0029.pdf>

Iturralde, M. C., Mariel Bravo, B., & Flores, A. (2017). Agenda actual en investigación en didáctica de las Ciencias Naturales en América Latina y el Caribe. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 49-59.

Pabón, T., Muñoz, L., & Vallverdú, J. (2016) La controversia científica y la naturaleza de la ciencia, una propuesta de enseñanza para la formación de docentes en ciencias. *MEMORIAS 27 ENCUENTROS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES*, 113.

Pitman, L. Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método en: Birgin, A. (comp.) 2012. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

Porlán, R.; Rivero, A. y Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, , vol. 15, nº 2, p. 155-173

Toledo, S. M., Blanch, M. E., & Rubilar, C. M. (2019). El contexto en la enseñanza de la química: análisis de secuencias de enseñanza y aprendizaje diseñadas por profesores de ciencias de secundaria en formación inicial. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 16(1), 160401-160414.

Perfil de la formadora y del formador de Cs de la Tierra:

La comprensión de la Tierra como un *sistema* integrado por múltiples componentes y procesos es hoy el paradigma dominante en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra.

Para ello se espera que la formadora y el formador de esta disciplina tenga una sólida alfabetización en Ciencias de la Tierra, lo que implica:

- Comprender los conceptos y procesos fundamentales en Ciencias de la Tierra, para el abordaje multidisciplinario y sistémico de los diferentes subsistemas del planeta: geosfera, hidrosfera. atmósfera y biosfera, recuperando y profundizando contenidos disciplinares trabajados en otras materias.
- Saber buscar y valorar información científica sobre la Tierra, lo que incluye diferentes prácticas de lectura y escritura que facilitan el abordaje e interpretación de diferentes lenguajes verbales, gráficos y simbólicos en que se expresan los datos que aportan mapas, esquemas, animaciones y simulaciones.
- Comunicar sobre Ciencias de la Tierra de forma significativa. Argumentar científicamente, saber leer y escribir en ciencias.

- Ser capaz de generar reflexiones bien fundadas y responsables al momento de analizar información sobre la Tierra y sus recursos y sobre los problemas y conflictos socioambientales locales, provinciales y globales, desde una mirada sociocrítica y problematizadora que contemple las salidas a terreno.
- Generar instancias de problematización, trabajo colaborativo, interdisciplinariedad y estrategias de enseñanza que, a la luz de los enfoques teórico-epistemológicos en los que se sustenta la política curricular, se traduzcan en prácticas áulicas que propendan a construir aprendizajes autónomos y críticos.
- Poner en diálogo las experiencias compartidas como un intercambio para seguir aprendiendo juntas y juntos.

Es esperable entonces, en este proceso de construcción de una enseñanza de la alfabetización científica en geociencias que en el aula de formación se pongan el foco en la centralidad de la enseñanza fomentando el desarrollo de situaciones de enseñanza superadoras de modelos tradicionales y que contribuyan al desarrollo de ciudadanos comprometidos en el progreso de su sociedad y en la mejora de su calidad de vida, generando espacios para la reflexión sobre la propia práctica, el diálogo con otras y otros colegas, la revisión y ampliación de marcos teóricos existentes y la construcción de nuevos saberes, constituyendo en el ámbito de la formación una comunidad de práctica. De modo tal de que esta modalidad de reflexión-acción se replique en las instituciones en las que se desempeña la profesora y el profesor participante considerando las transformaciones sociales contemporáneas desde la perspectiva de género, ambiental y cultura digital, como temas y problemas que interpelan las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Anguita F. (1993). La Teoría General de los Sistemas y las Ciencias de la Tierra. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 1(2), 87-89.

Aras C., Pacheco P., Arias Regalía D., Bonan L. (2016). Las ciencias de la Tierra en la formación de profesores de primaria. Análisis de una propuesta de enseñanza. En: Simp. Enseñanza de la Geología, 19, Manresa, España. Actas... AEPECT. p. 19-28.

Arias Regalía D., Bonan L., Gonçalves P.W. (2016). Acciones de formación docente para la enseñanza de las ciencias de la Tierra. En: Simp. Enseñanza de la Geología, 19, Manresa, España. Actas... AEPECT. p. 43-53.

DGCYE. Diseños Curriculares para la Educación Secundaria <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%202022-2023.pdf)

DGCYE. Resolución N°1236/23. Organización de la enseñanza y Resolución N°587 Régimen Académico para la Educación Secundaria.

Hernández, M.J. (2010). Educación para las ciencias del sistema Tierra en el siglo XXI. Alambique, n°67.

Lacreu H. (2014). Aciertos, distorsiones y falacias en la enseñanza de las Ciencias Naturales de la educación secundaria obligatoria de Argentina. Terrae Didactica, 10(3):217-226.

Pedrinaci, E., Alcalde S., Alfaro, G (2013). Alfabetización en Ciencias de la Tierra. Enseñanza de Cs de la Tierra. 21, (2):117-129.

Sequeiros I., Pedrinaci E., Berjillos P. (2016). Como enseñar y aprender los significados del tiempo geológico: algunos ejemplos. Enseñanza de las Cs de la Tierra 20 (2)133-140

DGCYE. Documento Mes y Semana de la Educación Ambiental Integral. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Mes_y_Semana_de_la_Educacion_Ambiental_Integral.pdf)

Perfil de la formadora y del formador Generalista:

Resulta esencial que la formadora y el formador generalista entienda la escuela como una unidad constitutiva del sistema educativo que, en corresponsabilidad con otras instituciones y organizaciones de la comunidad, configuran el territorio y le dan sentido a un sistema educativo concebido como un todo formativo. Entender la escuela más allá de su arquitectura. Así entendida la escuela asume responsabilidades en forma colaborativa, con otros en procesos de formación situada, y el formador generalista deberá favorecer y fortalecer esta construcción, y desde un principio de corresponsabilidad. En definitiva, la formadora y el formador generalista debe favorecer la construcción de lo diverso en lo común, lo individual en lo colectivo, y a las instituciones en sus territorios.

Definir el perfil de la formadora y el formador implica, en primer lugar, abordar la dimensión institucional, mirar a las instituciones como un entramado de relaciones que favorezca, desde la gestión y gobierno escolar, los procesos de enseñanza y de los aprendizajes. Siempre, reconstruyendo la trama pedagógica desde una lectura compleja, en clave de época.

En segundo lugar, pensar la formación desde una perspectiva institucional, implica que el formador del área de gestión, pueda asumir un posicionamiento ético y político para acompañar las diversas propuestas de formación en las cual desarrollará su práctica. La formadora o el formador generalista, debe poder pensarse como agente del Estado, y debe trabajar en pos de garantizar el derecho a la formación permanente de todas y todos quienes forman parte del equipo de gestión de las escuelas de la provincia de Bs. As.

En esos encuentros de formación se espera que se genere un espacio de reflexión sobre lo institucional, colaborando en la construcción de problemas de la escuela, con una mirada situada y en la complejidad del escenario actual. Esto requiere de la formadora y el formador una escucha activa, garantizar espacios de diálogo, entamar los sentidos de cada discusión, favoreciendo así

la construcción colectiva, poniendo en diálogo la normativa y entramando los significados, funciones e intervenciones que es necesario considerar, en cada encuentro. El marco normativo de la política educativa, contiene, delimita, especifica aquellos “irrenunciables” que hacen a la política pública.

Asumir la formación del área generalista, implica considerar que, más allá de la norma, es necesario tener en cuenta las condiciones y problemáticas institucionales. La prescripción de la norma es la que nos permite mirar lo institucional, es el encuadre de trabajo que nos permite visualizar lo escolar, pero qué al decir de Sandra Nicastro, no es la realidad sino que las prescripciones son aproximaciones a esa realidad que permiten comprender y encuadrar la gestión.

En el marco de esa construcción de problemas deberá poder ayudar a pensar la organización de lo escolar, y colaborar en la construcción de acuerdos, líneas de acción e instrumentos de evaluación y monitoreo que favorezcan el análisis de lo planificado en el marco del proyecto institucional.

Referencias bibliográficas:

Birgin, A. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. PAIDÓS, Bs. As.

Blejmar, B. (2005): Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Blejmar, B. (2013):” El lado subjetivo de la gestión”. Buenos Aires: Aique.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires. Del Estante.

DGCYE. Cuadernillo Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas. Propuestas pedagógico curriculares. DPESec. La Plata, 2023. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Cuadernillo%20Aulas%20de%20Fortalecimiento%20de%20Trayectorias%20Educativas_0.pdf

DGCYE. Documento "Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria para el período 2022-2023". DPESec. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%202022-23.pdf>

Resolución 1235/23: "Acuerdos Institucionales de Convivencia"

DGCYE. Cuadernillo Tramo de inicio para ingresantes a la escuela secundaria (4 propuestas). DPESec. La Plata, 2023. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Cuadernillo%20Tramo%20de%20inicio%20acompa%C3%B1ado%20para%20ingresantes%20al%20Nivel%20Secundario_compressed%20%281%29_1.pdf

Meirieu, Philippe (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". Entrevista de Judith Casal Cervós en Cuadernos de Pedagogía N° 373.

Nicastro, S. "Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual"- <https://www.youtube.com/watch?v=eB5lk0nB87w&t=2s>

Terigi, Flavia (2020). Conferencia "Contenidos y Evaluación en tiempos de pandemia". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=gkT_Cldh1nY&t=631s

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Rosario. Editorial Homo Sapiens.

Nicastro, S. El rol del director en la escuela. Disertación disponible en https://www.youtube.com/watch?v=SNW_rx5V91c&t=2016s

Pitman, L. Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método en: Birgin, A. (comp.) 2012. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

Perfil de la formadora y del formador de la Modalidad Educación

Artística:

Se concibe al arte como una práctica social que, desde la dimensión metafórica, aborda temáticas que propician la reflexión, la pregunta, la construcción de sentido. Por lo tanto, el arte, se entiende como una forma de generación de conocimiento que está políticamente situado en el que se nombran y problematizan ideas. Esta postura se aleja de otras: el arte como expresión de emociones, asociado a lo sensible, a lo íntimo, a la destreza técnica o al saber innato.

La Educación Artística, en estrecho vínculo con la concepción de arte mencionada, es una construcción socio histórica que, en su desarrollo en las prácticas institucionales, se ve impregnada de tradiciones y representaciones que no siempre concuerdan con los marcos normativos vigentes y las posturas contemporáneas. Por lo tanto, se considera central que desde la Dirección de Formación Docente Permanente las y los formadores en Educación Artística puedan problematizar las propuestas de enseñanza en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria para acompañar la actualización y/o profundización de las mismas.

Se espera que las y los formadores profundicen y pongan en cuestión los siguientes enfoques para construir una concepción actualizada desde una mirada crítica de la educación artística:

- formalistas, centradas en el reconocimiento y discriminación de la sintaxis del lenguaje, en sus aspectos formales;
- expresivistas, donde se considera que el arte es expresión libre de emociones;
- técnicas, enfocadas en el desarrollo técnico de cada lenguaje.

La educación artística, según este enfoque, propicia la construcción de sentido tanto en instancias interpretativas y analíticas como en otras productivas, lo cual enriquece el proceso de pensamiento hacia la dimensión metafórica propia del arte.

Se entiende entonces, que las y los formadores tendrán la responsabilidad de habilitar espacios y momentos de trabajo en los que el grupo de docentes

de Música, Plástica o Artes visuales, Danza y Teatro, puedan volver la mirada sobre las propuestas de enseñanza para lograr su revisión desde una perspectiva crítica, institucional y situada.

Referencias bibliográficas:

Agamben, G. (2008) ¿Qué es lo contemporáneo? Recuperado de:

¿Qué es lo contemporáneo? (Giorgio Agamben, 2008)

Augustowsky, G. (2012) El arte como experiencia. En El arte en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.

Belinche, D. (2011). Arte, poética y educación. Recuperado de Facultad de Artes. Papel cosido. Libros.

Consejo Federal de Educación (2010) Resolución CFE N° 111/10 – Anexo La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Ministerio de Educación. Recuperado de:

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2011) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Orientación Arte / coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientaciones/arte/marco_arte.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2020) Curriculum prioritario 2020-2021. Educación Secundaria Orientada, Técnica y Agraria. Recuperado de:

http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/ccrr_prioritario_2020-2021_-_secundaria_.pdf

Giunta, A. (2018). Feminismo y arte latinoamericano: historia de artistas que emanciparon el cuerpo. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Groys, B. (2014). *Volverse público*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.

Guio Aguilar, E. (2015) *Del arte a la experiencia estética: Interpretación y efectos cognitivos en la función estética*. Recuperado de:

Del arte a la experiencia estética: Interpretación y efectos cognitivos en la función estética

Ley Provincial de Educación Sexual Integral N° 14.744

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008) *Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional 26.1560 Buenos Aires Argentina. Recuperado de:

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral

Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Recuperado de *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica* conferencia de Philippe Meirieu. 30 de Octubre de 2013, Buenos Aires, Minis

Molano, M. (2012) *Experiencia estética y construcción de sentido*. En *Desafíos para una teoría del arte: experiencia estética, institución y función social*. Recuperado de: *Desafíos para una teoría del arte: experiencia estética, institución y función social*.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria*. Contenidos y propuestas para el aula. Recuperado de:

https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_05_cuaderno_esi_secundaria.pdf.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2012). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II*. Contenidos y propuestas para el aula. Recuperado de:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_cuaderno_secundaria_ii.pdf.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>.

Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.), Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen (pp.97-113). Buenos Aires: Manantial: OSDE

Steiman, J. (2008). El método y los recursos didácticos. En: Más didáctica (en la educación superior). Recuperado de:

<https://practicadocentefilo.files.wordpress.com/2019/03/steiman.pdf>.

Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Akoschky et al. Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. -. Santillana, Argentina. Recuperado de: VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué.

Perfil de la formadora y del formador de inglés de Nivel Primario y Nivel Secundario:

La enseñanza de inglés como lengua extranjera en las escuelas de la provincia de Buenos Aires ofrece a las niñas y los niños, jóvenes y adolescentes oportunidades para interactuar con personas, textos y contextos que son parte de otras culturas, que enriquecen su mirada del mundo y su entorno socio-cultural. Estas oportunidades ayudan a definir y fortalecer su propia identidad a partir del conocimiento y del intercambio con el otro. La experiencia de lo diferente a través del aprendizaje de una lengua

global, como es inglés en la actualidad, persigue un doble propósito: desarrollar un sentido de ciudadanía local-global y enfatizar en todo aquello que une a los seres humanos.

En términos más concretos, la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el contexto actual, significa superar paradigmas tradicionales positivistas e ir más allá de la enseñanza de exponentes léxico-gramaticales para participar del objetivo central de la escuela en su totalidad: formar a las niñas, niños, jóvenes y adolescentes hacia su desarrollo integral, su transformación en personas independientes, pensadores críticos y activos, y ciudadanos responsables en el marco de la escolaridad obligatoria. Definida así la enseñanza del inglés, requiere de formadoras y formadores que, fundamentando sus acciones en principios epistemológicos de las teorías actuales trabajen colaborativamente con los equipos de CIIE para llevar adelante propuestas formativas para las y los docentes desde una perspectiva institucional y situada en el acompañamiento pedagógico didáctico de la enseñanza. Esto es, poseer disposición para entrar en diálogo con las diversas perspectivas de las y los docentes y sus trayectorias. A su vez, se espera que las formadoras y los formadores puedan poner en juego marcos de referencia que permitan a las y los docentes interactuar con diferentes posturas sobre la enseñanza de inglés en la escuela. En otras palabras, es tarea de las formadoras y los formadores llevar adelante un proceso de problematización que habilite el reconocimiento, por parte de las y los docentes, de instancias ligadas a la enseñanza de la lengua extranjera que surgen de su propia práctica.

Las formadoras y los formadores deberán acompañar a las y los docentes a problematizar aspectos naturalizados en la clase, promover nuevas visiones y estimular la formación de comunidades de práctica que trabajen colaborativamente y autogestionen su propia formación permanente integrando la enseñanza de inglés con prácticas pertinentes a los cambios epocales que se presentan. Esencialmente se espera que una formadora o un formador en el área de Inglés reconozca la identidad del docente de lengua extranjera como un constructo dinámico que se revisita a través de las prácticas discursivas de sus interacciones sociales, a la vez que se

propicie una variedad de estrategias metodológicas y didácticas concomitantes a un enfoque ecológico de la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

DGCyE. Dirección Provincial de Educación Secundaria (2020) Líneas de acción prioritarias de la DPES. Comunicado 16/20. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/lineas_de_accion_prioritarias-comunicado_16-20_0.pdf)

[05/lineas_de_accion_prioritarias-comunicado_16-20_0.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/lineas_de_accion_prioritarias-comunicado_16-20_0.pdf)

DGCyE. (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2020). Resolución N°1872/20. Anexo I: Currículum Prioritario. La Plata, PBA. <https://normas.gba.gob.ar/anexos/descargar/dYx6Yz0m.pdf>

DGCyE (2020). Resolución N°1872/20. Anexo II: Evaluar en Pandemia. La Plata, PBA. <https://normas.gba.gob.ar/anexos/descargar/dR089zx1.pdf>

DGCyE (2020). Documento de Evaluación, calificación, acreditación y promoción. Circulación Técnica Conjunta N°1/2020. https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/evaluacion_calificacion_acreditacion_y_promocion_2020-2021_.pdf

Banegas, D., Beacon, g. & Perez Berbain, M. (ed). (2021). International Perspectives on Diversity in ELT. Palgrave McMillan. DOI 10.1007/978-3-030-74981-1

Banegas, D. & Consoli, S. (2021). Initial English language teacher education: the effects of a module on teacher research. Cambridge Journal of Education, 51:4, 491-507, DOI: 10.1080/0305764X.2021.1876840

Banegas, D.L., Jacovkis, L.G. & Romiti, A. A. (2020) Gender Perspective in Initial English Language Teacher Education: An Argentinian Experience. In Sexuality & Culture 24, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8>

Casamassima, M. (2017) Planning as a Narrative: A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers. Buenos Aires, Dunken

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. In Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 8(2), 84–103. <https://doi.org/10.5294/lacil.2015.8.2.2>

Dussel, I (2011) Aprender y Enseñar en la Cultura Digital. Fundación Santillana

Gibbons, P. (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning. United States of America. Heinemann

Derewinaka, B. & Jones, P. (2016) Teaching Language in Context. Australia: OUP

Kumaravadivelu, B. & Erlbaum, L. (2006). Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. New York: Routledge

Kern, R. 2001. Literacy and Language Teaching. Oxford: OUP.

Matsuda, A. (ed). (2017) Preparing teachers to teach English as an International Language. United Kingdom. Multilingual Matters.

Mayle, A. & Peachy, N. (2017). Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals – UK: British Council. - https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/PUB_29200_Creativity_UN_SDG_v4S_WEB.pdf

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and

meaningmaking. In Language, Culture and Curriculum.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación -MCyEN- (1996a) 'Lenguas extranjeras: capítulo aparte'. En Revista Zona Educativa, año 1, nº 2.

Paltridge, B. (2004) Genre and the Language Learning Classroom. United States of America. The University of Michigan Press.

Rose, D. & Martin, J.R. (2012) Learning to Write, Reading the Learn. UK. Equinox

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. Palgrave MacMillan

Stoller, F. (2002) "Project Work: A Means to Promote Language and Content". In Richards and Renandya (eds). Methodology in Language Teaching: An anthology of Current Practice. Cambridge: CUP.

Van Lier, L. (2004). The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective. United States of America: Kluwer Academic Publishers

Perfil de la formadora y del formador de la Modalidad Educación Especial:

La Educación Especial como Modalidad del Sistema educativo ha ido evolucionando a través del tiempo en función de acompañar las transformaciones que se suscitaron en cuanto al concepto de las personas con discapacidad y sus derechos.

En este sentido y dejando atrás el modelo médico psicométrico y el paradigma de visualizarse solamente como una "modalidad de apoyo ", los Centros y Escuelas de Educación Especial se constituyen como instituciones que enseñan en sus sedes y/ o articulando con instituciones de los niveles obligatorios propiciando, en ambos espacios, trayectorias

educativas diversas para los las estudiantes con discapacidad con certificación, terminalidad y una formación para la vida independiente.

Desde este posicionamiento las formadoras y los formadores enmarcarán las propuestas de formación en el derecho social a la educación de los las estudiantes con discapacidad y su inclusión social y educativa como acto político - pedagógico en un intercambio activo y situado con docentes destinatarios de las propuestas, entendiendo la multiplicidad de roles docentes en la Educación Especial y con docentes de los niveles y otras Modalidades del Sistema donde se desarrollan las trayectorias educativas diversas de las y los estudiantes.

La tarea de las formadoras y los formadores se encuadra en primer lugar en situar la autoridad pedagógica de la modalidad como una voz que construye saberes pedagógicos y como experiencia que educa facilitando el acceso a los diseños curriculares de cada nivel obligatorio en sus Centros y escuelas multinivel educativo y articulando, desde la transversalidad de la Modalidad, con instituciones de los tres Niveles obligatorios y de otras modalidades.

En segundo lugar, un trabajo indisoluble entre lo común y lo singular: los sujetos, sus contextos y las propuestas educativas situadas y específicas implementadas en escenarios diversos considerando la heterogeneidad y la singularidad de sus estudiantes y las condiciones institucionales para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la tarea de las formadoras y los formadores se enfoca al abordaje institucional de la enseñanza, en los diferentes espacios en que se despliega la Modalidad, lo cual requiere analizar los tipos y modos organizativos para el mejoramiento de las condiciones que la propicien y las estrategias didácticas que faciliten el acceso al conocimiento y la participación.

Referencias bibliográficas:

Anijovich, R. (2017). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas, enseñar y aprender en la diversidad. Caps. 1, 2, 4 y 6. Buenos Aires: Paidós.

Greco, M. (2007). Cuestión de palabras. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.

Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación Educativa N° 81 y 82. Universidad de Valencia.

DGC y E Resolución 1664 / 17 Anexos I y II

DGCYE. Dirección de Educación Especial. Circular Técnica 1/2020.

DGCYE. Dirección de Educación Especial. Circular Técnica 2/2020.

“Enseñanza y evaluación.”

DGCYE Dirección de Educación Especial Disposición N° 3/17. Orientaciones curriculares para las áreas específicas. Anexos 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Marcos normativos:

Ley de Educación Nacional N°26206/06.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13688/07 Cap X.

Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061/05.

Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños 13.298/05-

Ley Provincial de Educación Sexual Integral 14744/15.

CFE Resolución N° 377/20 PROTOCOLO MARCO Y LINEAMIENTOS FEDERALES PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

CFE RESOLUCION CFE 311 / 16 Anexos II y III

DGC y E Dirección de Educación Especial Resolución 1368/19. Propuesta Curricular complementaria para el nivel primario escuelas especiales

DGC y E Resolución 1269/11. Marco General de Educación Especial.

DGC y E Resolución 1664/17. Educación Inclusiva de Niñas, Niños, Adolescentes, Jóvenes y Jóvenes-adultos con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires. Anexo I y Anexo II.

DGC y E Resolución 1482/17. Diseño Curricular para la Educación Primaria

DGC y E Resolución 5024/18. Diseño Curricular para el Nivel Inicial.

DGC y E Resolución 4891/18: Titulación de estudiantes con discapacidad en la Educación Secundaria.

DGC Y E Resolución 782/13. Acompañante/asistente externo.

DGCYE. Dirección de Educación Especial Dirección Provincial de Educación Secundaria Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. Circular Técnica Conjunta 1/2020.

DGCYE Dirección de Educación Especial, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Comunicación Conjunta 4/16. Políticas públicas de inclusión: Trayectorias Escolares, abordaje y orientaciones para definir las propuestas de atención, domiciliaria en las infancias y las juventudes en situaciones de salud mental en el campo educativo.

Documentos y circulares de la Modalidad: La normativa indicada puede ser consultada en http://abc.gob.ar/especial/normativa_tab

DGCYE Dirección de Educación Especial Marco general para las Configuraciones didácticas y de apoyo 2-18

DGCYE. Dirección de Educación Especial. Circular Técnica 1/2020.

DGCYE. Dirección de Educación Especial. Circular Técnica 2/2020.

“Enseñanza y evaluación.” DGCYE Dirección de Educación Especial Disposición N° 3/17. Orientaciones curriculares para las áreas específicas. Anexos 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

DGCTE Dirección de Educación Especial Documento de Apoyo 6/14. Centro de formación integral para adolescentes, jóvenes y adultos. Organización de propuestas educativas integrales.

DGCy E Dirección de Educación Especial, Circular Técnica 1/17. Valoración pedagógica de los Apoyos y Entornos en función del modelo Social de Discapacidad para estudiantes con NEDDM.

Dirección de Educación Especial Circular Técnica 5/16. La escuela y la constitución subjetiva

Dirección de Educación Especial Documento de Apoyo 3/18. Diseño de apoyos pedagógicos didácticos. ATDI

Dirección de Educación Especial Documento de Apoyo 2/2020. Entre escuelas de estudiantes Sordas y Sordos. Sobre la continuidad pedagógica. Notas de cuaderno.

Dirección de Educación Especial Documentos de Apoyo 1/17. Historiar brevemente el recorrido de las escuelas y servicios agregados de la caracterización de trastornos emocionales severos

Dirección de Educación Especial Documento de trabajo 2021. La inclusión a voces.

Perfil de la formadora y del formador de la Modalidad de Educación Física:

Las formadoras y los formadores en relación con la disciplina: La Educación Física es concebida como práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como disciplina pedagógica en el ámbito educativo. Es allí donde interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, en la apropiación de bienes culturales específicos como las prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas.

La presencia de la Educación Física en la Educación se inscribe en un enfoque de derechos dado que comprende un conjunto de saberes, considerados como bienes culturales, que contribuyen a la formación integral y cuya apropiación de los y las niñas, jóvenes y adolescentes debe ser garantizada.

Las formadoras y los formadores serán quienes junto a las y los docentes pondrán en reflexión, y análisis el sentido de la enseñanza de la educación física en las escuelas. A partir de poner en consideración las problemáticas que aborda la disciplina, las relaciones que establece con otras áreas, los sentidos de las prácticas corporales y motrices en la sociedad, los modos en que se inserta en la dinámica escolar y las condiciones de aprendizaje de las y los estudiantes.

Las formadoras y los formadores de Educación física intervendrán en el desarrollo de propuestas formativas para las y los docentes, centradas en el reconocimiento de sus experiencias y saberes, atendiendo las necesidades particulares, estableciendo relaciones con ellos en sus instituciones, ofreciendo oportunidades de participar en acciones de formación que permitan profundizar diferentes formas de acompañamiento en los procesos de enseñanza. Y sobre todo considerando a las escuelas como espacios clave de la formación, en tanto acción colectiva situada que se realiza entre profesionales que comparten ese espacio en común.

Referencias bibliográficas:

Anijovich, R. y Cappeletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Bs As: Paidós

Bracht, Valter y: Francisco. El deporte como contenido de la Educación Física escolar: una perspectiva crítica de la Educación Física brasileña.

Fernández, Lidia (1986) La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema. Primera reunión técnica sobre "requerimientos en preparación de docentes y especialistas en educación".

Ferrari Silvia y Parodi Andrea; coordinado por Victoria Caso Fernández y Adriana Díaz; dirigido por Dafne Vilas. Educación física: la capacitación de capacitadores desafíos y propuestas / 1ª edición Buenos Aires Escuela de Capacitación Docente - CEPA, 2011 Ministerio de Educación.

Gómez, Raúl y Otros La Educación Física y el deporte en edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Ed. Miño y Dávila. Año 2009. Buenos Aires.

Gómez, Jorge; Renzi, Gladys; Corrales, Nidia; Ferrari, Silvia, El adolescente, su corporeidad y motricidad. La Plata, Dirección de Educación Física, DGCyE, 2004.

Le Breton, David, La sociología del cuerpo. Introducción. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

López Pastor, Víctor y otros. La evaluación en Educación Física. Revisión de modelo tradicionales y planeamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. REDALYC <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732275003.pdf>

Pane. Silvina "El derecho a la Educación Física. Políticas públicas, gestión y planificación. Ediciones UNDAV 2021.-

Pavía Víctor. Con-vivir en modo Lúdico. Cuando la escuela entre en el juego

Souto, Marta (2006) Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. En Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo. Año I Nro. 1, febrero de 2006, Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Terigi, Flavia. "Enseñanza como problema político" Del Libro. Frigerio G, Diker G. "La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.

DGCyE. Dirección Provincial de Educación Secundaria (2020) Líneas de acción prioritarias de la DPES. Comunicado 16/20. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/lineas_de_accion_prioritarias-comunicado_16-20_0.pdf

DGCyE. (2006) Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2020) Resolución N°1872/20. Anexo I: Currículum Prioritario. La Plata, PBA. <https://normas.gba.gob.ar/anexos/descargar/dYx6Yz0m.pdf>

DGCyE (2020) Resolución N°1872/20. Anexo II: Evaluar en Pandemia. La Plata, PBA. <https://normas.gba.gob.ar/anexos/descargar/dR089zx1.pdf>

DGCyE (2020) Documento de Evaluación, calificación, acreditación y promoción. Circulación Técnica Conjunta N°1/2020. https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/evaluacion_calificacion_acreditacion_y_promocion_2020-2021_.pdf

DGCyE. Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007, Resolución 3161/07. Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2018

DGCyE. Dirección Provincial de Educación primaria Diseño Curricular Jurisdiccional, Educación Primaria, 2016

DGCyE. Dirección Provincial de Educación Superior Diseño Curricular para la educación superior, niveles inicial y primario.2017

DGCyE. Dirección Provincial de Educación Inicial SSE- INICIAL - Circular Técnica Oct 2020 - Evaluación (1).docx https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/circular_tecnica_3_-_2020_-_evaluacion.pdf

Dirección de Educación Física, Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física. La Plata, DGCyE, 2002

Documento N°1-2008. La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física

Documento N°2-2008. La comprensión en Educación Física

Documento N°3-2008. Los aprendizajes motores en el medio natural

DGCyE, Educación Física. Material Complementario 1. Planificar en educación física construyendo propuestas de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos. 2018

DGCyE, Educación Física. Material Complementario 2. Documentos complementarios- anexo 1 objetivos y contenidos. 2018

DGCyE, Dirección de Educación Física. (2005) Documento Técnico: “La comprensión en las clases de Educación Física”.

Perfil de la formadora y del formador de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social:

La intervención de las formadoras y los formadores se la piensa en términos de trayectorias educativas y profesionales, de la educación como derecho, de la escuela como espacio común, de las estrategias sociocomunitarias, y multiactorales; donde el fortalecimiento de los actores educativos en su capacidad de toma de decisiones pedagógicas para el cuidado integral de las trayectorias educativas, genera el guión de esa formación situada. Este profesional, en su desempeño como formadora o formador generalista de PCyPs, aportará la mirada de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social, en su acompañamiento a las y los docentes que conforman las estructuras de la Modalidad de PCyPs, los que transiten por la formación permanente.

En esta complejidad de la intervención de la formadora y del formador, su tarea específica suele conmovirse, amerita ser cuidada en espacios de acogida, de sostenes múltiples y mutuos donde interroge la propia práctica, construya el saber requerido, se vuelva a reconocer, pueda confiar y arriesgar, poner algo en juego para que algo mejor acontezca, desde un lugar de promesas. Ese lugar es al interior del CIIE: con el equipo directivo, con otras formadoras y otros formadores, con las y los demás de la intervención situada.

Referencias bibliográficas:

Anijovich R. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires. Paidós. 2009. Cap I- II

DGCyE – DPCyPS Comunicaciones:

1/2000 Entre el Yo y los Otros: la construcción del Nosotros Aportes para pensar la intervención.

2/2000 El deseo de aprender y el poder de enseñar.

2/2005 Dar a conocer las puntuaciones organizativas para los E.O.E

1/ 2008, 5/2020 REEB

4/2008 y 11/2008 – Aprendizaje Escolar

6/11 Documento de Trabajo Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral

3/2020 Cuidados integrales

13/2020 Aportes para los CEC en la intensificación de la enseñanza

14/2020 Aportes para los EOE en la intensificación de la enseñanza

2/2021 – Trama

Duschatzky S (compiladora) Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires. Paidós (2010) Cap IV y V

Dussel Inés (Compilador) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria, 2020.

Greco, María Beatriz. INTERVENCIONES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: ENTRE LA HABILITACIÓN DE LOS SUJETOS Y LA CREACIÓN DE CONDICIONES INSTITUCIONALES. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en

Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. (2018)

Masschelein y Simons – Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño & Dávila, febrero 2014 (en prensa) Cap Vi a XII - XX y XXI

Nicastro S y Greco. Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones. 2009. Cap III. Sobre el acompañamiento de las trayectorias.

Pitman Laura - Manual del capacitador Capacitación docente, enfoque y método. En: Birgin, A. (comp.) 2012. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

Revista Apuntes pedagógicos de la Formación Docente Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, realizada por la Dirección Provincial de Educación Superior N° 3- 4- 5

Sanjurjo, L. (coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario. (2009) Cap III y IV.

Perfil de la formadora y del formador Generalista de la Modalidad Educación de jóvenes, Adultos y Adultos Mayores.

Perfil de las/los formadoras y los formadores de la modalidad Educación de Jóvenes, adultos y Adultos Mayores:

La formación permanente toma a la unidad escuela de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores como un espacio privilegiado donde existen saberes instituidos en la práctica en tanto objeto pedagógico para el desarrollo de prácticas de formación.

Llevar adelante propuestas formativas en la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores supone ser parte de un proyecto educativo integral que garantiza el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. La Educación Permanente de Jóvenes, Adultos (EPJA) tiene una relevancia primordial

porque asume la responsabilidad de dar respuesta a ciudadanos/as Jóvenes, Adultos/as y Adultos/as Mayores que, por diversos motivos, han quedado excluidos/as de los niveles obligatorios del sistema educativo.

Este encuadre propone a las formadoras y los formadores llevar adelante propuestas que generen condiciones para problematizar las instituciones educativas de la modalidad en vínculo con la comunidad y la práctica docente asumiendo su complejidad, heterogeneidad, multicausalidad y su carácter inacabado e incierto. A su vez, se hace necesario hacer del aula de formación un espacio donde se dé lugar a la experiencia como apuesta a dejar alguna marca de significación que movilice reflexiones sobre la tarea de enseñar en la modalidad. En este sentido, la presencia de los y las docentes en el aula de formación como sujetos autorizados en la producción de saberes pedagógicos resulta un aspecto irrenunciable de la Formación Docente Permanente.

El desarrollo de propuestas formativas en la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores desde una perspectiva crítica e institucionalmente situada compele a las y los formadores a entrar en diálogo con las diferentes miradas e interpretaciones que las y los docentes tienen sobre la enseñanza en Educación Popular. Se trata de pensar junto a las y los docentes como educadores/as populares marcos de referencia donde los procesos de creación colectiva de conocimientos, teorización de prácticas y creación de categorías de análisis construyan la trama de la praxis dialéctica freireana que permitirá a las formadoras y los formadores contar con un encuadre desde donde diseñar las propuestas de formación.

Referencias bibliográficas:

- Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. (2017). Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2007). DGCyE E.
- Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Apartado "Enfoque del Curriculum" y "Sujetos y enseñanza".

Brito Lorenzo, Z (2008). "Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

-Carballeda, A. (2012). "Las cartografías sociales y el territorio de intervención." en Cartografías Sociales: lenguaje y territorio. Una aproximación desde La Intervención en lo Social. REVISTA PERSPECTIVAS N° 29, 2017 . ISSN 0719-661X. pp. 145-153

Cullen, C. (2009). De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. Aportes de la Filosofía Intercultural a la educación en Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

-Coll, C (2001). "Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas". Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001. Universidad de Barcelona. España.

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Nación. (2011). Hacia la estructura curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y adultos. Documentos de la mesa Federal. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Finnegan, F. (2006). Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. Universidad Nacional de San Martín.

Faúndez, A. y Freire, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Aurora

Freire, P (1965). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores

Freire, P (1997). "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa". Siglo XXI Editores

Giroux, H. (2008). "Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición ". Siglo XXI editores

Iovanovich, M. (2003); La sistematización de la Práctica Docente en Educación de Adultos, en Revista iberoamericana de Educación OEI.

Kurlat, Marcela (2014). El "culto a las letras" en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 36 (1), 58-90. [Fecha de Consulta 3 de Octubre de 2021]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545087004>

- Korol, C (2007)." Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular" . Colectivo América Libre ediciones.

- Lorenzatti, María del Carmen (2005). "Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y Adultos". Ferreyra Editor; Córdoba.

- McLaren, P (2005). " La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación". Siglo XXI Editores.

- Nuñez, C. (2008). Educar para transformar, transformar para educar. Selección de textos. Universidad Autónoma de México.

- Nuñez, C (2010). De la práctica a la teoría. Condiciones de una educación democrática. Apuntes Crefal.

- Jara, O. (2010). La Concepción Metodológica Dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la Educación Popular. CEP- Costa Rica

- Morín. E (1990). "Introducción al pensamiento complejo". Gedisa

Terigi, Flavia. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. La Pampa. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2009). "Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa". Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

-Torres, R.M. (2004). Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.

-Resolución 118/10. Documento Base para la Educación de Jóvenes y Adultos.

- Resolución 4423 4424/ 11

- Resolución 6321/95 y 55/13

-Resolución 254/15

-Resolución 306/16

-Circular técnica N° 3/20.

DGCYE. Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Educación de Adultos.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Dise%C3%B1o-Curricular%20para%20el%20Nivel%20Primario.pdf>

DGCYE. Diseño Curricular para el Nivel Secundario de la Educación de Adultos.

abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Propuesta%20Curricular%20para%20el%20Nivel%20Secundario%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%B3venes%20y%20Adultos%20C%20Adultas%20y%20Adultos%20Mayores.pdf

Perfil de la formadora y del formador de Línea Transversal Educación Ambiental:

La Educación Ambiental (en adelante EA) es una línea transversal del Sistema Educativo presente en todos los niveles que pretende aportar a la elaboración y el desarrollo de propuestas educativas a partir de un sustento ético, teórico y metodológico que tiene como finalidad principal la formación de una ciudadanía crítica y participativa. Las problemáticas que dan sentido a la EA se sitúan dentro de los dilemas propios del mundo contemporáneo, línea transversal de la DPFDD que busca privilegiar espacios que fomenten la reflexión en torno a la relación dialéctica que se establece entre el mundo y la escuela.

En esta dirección, se pretende construir y fortalecer en las escuelas una perspectiva sociocrítica de EA, dirigida a comprender las múltiples causas y consecuencias de las problemáticas y conflictos ambientales, las responsabilidades diferenciales en estos procesos y las diversas formas en que los grupos sociales son afectados. Estos son algunos de los ejes que posibilitarán la construcción de un entramado explicativo que permita desnaturalizar estos procesos y favorecer en las y los estudiantes la construcción de herramientas para la participación ciudadana en el marco de sociedades democráticas y ambientalmente más justas.

Frente a este desafío, se espera que las formadoras y los formadores sean capaces de favorecer la institucionalización de la EA a partir del trabajo con docentes y directivos a través de los distintos dispositivos de intervención (cursos, talleres, ateneos, mesas de acompañamiento, entre otros) para la construcción de propuestas de EA problematizadoras, situadas y significativas.

Más allá su formación inicial y su desarrollo profesional en una disciplina y nivel específico, es deseable que las y los formadores de esta línea transversal sean capaces trabajar en el aula de formación en torno a las particularidades de la EA en cada nivel y poniendo de relieve los distintos

saberes que cada espacio curricular aporta a la construcción del saber ambiental.

La escuela es la unidad pedagógica privilegiada para las acciones de formación permanente en EA y hace necesario que la intervención de las y los formadores a través de los distintos dispositivos favorezca una lectura de la realidad ambiental que asume los contextos socioculturales como punto de partida. En tal sentido se espera que el rol de la formadora y el formador pueda potenciar las dinámicas institucionales que propicien el encuentro y el intercambio de saberes en torno a problemáticas ambientales situadas. Al mismo tiempo, a partir del dominio de la especificidad de la perspectiva ambiental, se espera que las y los formadores puedan colaborar en la labor de docentes y directivos de los distintos niveles a la hora de identificar las oportunidades para incluir la EA en la lectura de los propios documentos curriculares.

Referencias Bibliográficas:

Brailovsky, A. E. (2014) "Lo ambiental: cruce entre la naturaleza y sociedad. Estimulación del pensamiento crítico." *Novedades Educativas* N° 282.

Carvalho, I.C. (1999) "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social". *Tópicos en Educación Ambiental* 1(1). 27-33.

Canciani, M. L. y Telias, A. (2014)" Perspectivas actuales de la Educación Ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta política pedagógica" en VV. AA *La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. La Bicicleta Ediciones.

Corbetta, S. y Sessano, P.(2018) "Aportes y reflexiones desde el pensamiento ambiental latinoamericano" en Dickmann, I y Battestin, C (org.) *Educação ambiental na América Latina*. Plataforma Acadêmica.

Cuello Gijón, A. (2003) *Problemáticas ambientales y educación ambiental en la escuela*. (s/d).

Federovisky, S. (2018) El nuevo hombre verde. Cómo el neoliberalismo nos hace responsables del desastre ecológico que provoca el sistema. Capital Intelectual.

Federovisky, S. (2012) Los mitos del medio ambiente. Capital Intelectual.

González Gaudiano, E. (2003) "Educación para la ciudadanía ambiental". Interciencia, vol. 28, nº 10.

Novo, M. (1998) La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Ediciones UNESCO – Editorial Universitas SA.

Reigota, M. (1998) "Educación ambiental: autonomía, ciudadanía y justicia social", Formación Ambiental. PNUMA. Volumen 10, N.º 22.

Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2009) Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental.

Telias, A. (2014) "Educación Ambiental, Ética y Calidad de Vida" en VV. AA La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas. Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.

Zenobi, V., Estrella, M.y Principi, N. (2014) La enseñanza de temáticas ambientales con las netbooks. Aspha.

Zenobi, V. (2006) "Nuevas perspectivas en educación ambiental. Otros discursos, otras prácticas", Novedades Educativas, N° 183.

Perfil de la formadora y del formador de la Línea Transversal Cultura Digital:

Perfiles docentes de las áreas de Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación e Informática.

Desde el rol de formadora o formador es necesario propiciar con el colectivo docente la reflexión crítica y productiva sobre los modos en que la cultura digital se hace presente en las realidades culturales actuales, donde

educadoras y educadores (y estudiantes) ya son parte activa, y que requieren diálogos con lo escolar en los que los posicionamientos puedan ser tensionados, informados e interrogados desde otras perspectivas pedagógicas, éticas y políticas.

Se trata de poner en el centro el hecho pedagógico, entendiendo que los medios digitales ofrecen a la escuela posibilidades en conflicto: “opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas”, relacionadas con “las adaptaciones que se hacen en distintos contextos, con los discursos pedagógicos disponibles, con la historia y presente de las instituciones y las políticas educativas, y también con las propias permisibilidades técnicas y formas culturales de los medios digitales, que son más heterogéneos y complejos de lo que suele suponerse” (Dussel y Trujillo, 2018).

La perspectiva pedagógica crítica demanda un doble abordaje. Por un lado, exige una concepción que permita comprender el escenario socio-técnico contemporáneo y su influencia sobre los procesos de subjetivación, la participación en la cultura y en el espacio público. Por el otro, se necesita una reflexión que considere la especificidad material del conjunto y de cada uno de estos medios: de los dispositivos de hardware, pero también del software, es decir, los programas, las aplicaciones, las redes sociales, las plataformas. Esta perspectiva material, cuando está orientada a comprender los modos de ser y hacer que habilitan y promueven los medios, permite llevar a cabo una formación de tipo instrumental crítica y tensionada desde las didácticas específicas, desde el ejercicio de los derechos ciudadanos, desde las políticas de cuidado.

En este sentido, es sustancial el trabajo pedagógico/escolar, focalizando acerca del “por qué”, “para qué” y “cómo”, del uso de los dispositivos digitales en función de objetivos político-pedagógicos. Así, debe reivindicarse al acto pedagógico como un espacio de encuentro y de construcción colectiva de saberes donde la comunicación y la interacción son componentes centrales.

Asimismo, es importante que la formadora o formador pueda problematizar estas tensiones entre cultura digital y cultura escolar avanzando en la

construcción de abordajes que contribuyan a repensar la matriz del proyecto escolar en su diálogo con los modos de hacer/producir, circular y consumir cultura propios de la contemporaneidad, donde los nuevos escenarios digitales irrumpen desde la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones (Dussel, 2014).

Referencias bibliográficas:

Birgin, A. (compiladora) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Editorial Paidós.

Birgin, A. (2021). Primer apunte. En Apuntes Pedagógicos N°7, pp. 4-5. <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/educacion-superior/la-formacion-docente-y-la-cultura-digital?u=612548f7e783ef16dcae779e>

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación "TIC y educación: experiencias y aplicaciones en el aula". Santillana.

Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En: Southwell, M. (comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Homo Sapiens.

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24).

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. En: Perfiles Educativos. Vol. XL, Número especial, pp. 142 a 178. IISUE-UNAM.

Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D.(2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE Editorial Universitaria

González López Ledesma, A. (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 222-245, out./dez. <https://doi.org/10.1590/198053146249>

Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Editorial Paidós.

Manovich, L. (2011) "Software". En: Wiedemann, Carolin and Soenke Zehle. *Depletion Design: A Glossary of Network Ecologies. Theory on Demand #8*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Editorial Paidós.

Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Editorial Katz.

Prueger, J.E. (2020). Las teorías postdisciplinarias y el desafío de describir una nueva tecnología del poder, *Revista Hipertextos*, 8 (14),pp.73-90.DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e020>

Rodríguez, P. (2018). "Gubernamentalidad algorítmica. Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos". En *Revista Barda*, Año 4, N° 6, Junio, pp. 14-35. General Roca.

Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.

Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE Editorial Universitaria.

Sfez, L. (2005). *Técnica e ideología. Un juego de poder*. Siglo XXI Editore

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.

Srnicek, N. (2018). Capitalismo de plataformas. Caja Negra.

Terigi, F. 2010 “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”, en Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). Educar: saberes alterados. Del Estante Editorial. Disponible en: <https://lcalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>

Turkle, S. (2019). En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital. Ático de los Libros.

Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Siglo Veintiuno.

Wajcman, J. (2017). Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital. Editorial Paidós.

Perfil de la Formadora y del Formador de la Línea Transversal Educación Sexual Integral:

La ESI es un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos de niñas, niños y adolescentes. La Ley 26150 de Educación Sexual Integral establece el derecho de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. Para esto, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que coordina el diseño, la implementación y evaluación de la ESI en todas las jurisdicciones del país.

Desde el año 2015 la Provincia de Buenos Aires tiene su propio marco normativo (Ley 14.714) 14744 que establece Garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral a través de conocimientos científicos pertinentes, precisos, confiables y actualizados desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación(Art 5 inc a),asegurar el efectivo cumplimiento del derecho a la libertad sexual; el

derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual; el derecho a la privacidad sexual; el derecho a la equidad sexual; el derecho al placer sexual; el derecho a la expresión sexual emocional; el derecho a la libre asociación sexual; el derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual.(Art 5 Inc b), trabajar en la prevención de las violencias y brindar información clara y confiable sobre los derechos sexuales y reproductivos (Art 5 d) entre otros, y promueve un trabajo articulado con centros de salud, organizaciones sociales y familias.

Además, la Resolución del CFE 340/18 establece que se deben “asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la Formación Inicial de todos los futuros docentes según los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo y establece que se incluya en los planes institucionales, el enfoque integral de la Educación Sexual Integral ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional.

Las propuestas didácticas y pedagógicas desde la ESI deben colaborar en desmantelar discursos y prácticas que producen la desigualdad anclada en la diferencia sexual y en la producción de “normalidad” (binaria, heterosexista o cis-sexista, blanca). Para ello se debe realizar un profundo trabajo en la detección y crítica de los estereotipos de género que producen desigualdades y violencias por motivo de género y que, a su vez, vulneran derechos. Los modelos históricos de la educación sexual en la escuela anclados en el biologicismo, la genitalidad o los discursos moralizantes deben ser cuestionados a partir de prácticas educativas que se pregunten sobre las experiencias generizadas en los cuerpos, las identidades, las ciudadanías, la política, la vida cotidiana, familiar y el mundo del trabajo. La ESI exige abordar los procesos educativos desde una perspectiva de género, derechos y diversidad que respete y contenga los derechos de todas las personas, particularmente de las infancias y las adolescencias, en clave de autonomía, autodeterminación y cuidado.

Como contenido transversal la ESI está enmarcada en abordajes integrales e institucionales, situados en relación al territorio: la comunidad, las familias, el barrio y la ciudad. Por ello se espera que los Equipos Técnicos Regionales (ETR) habiliten prácticas de formación permanente que acompañen los principios epistemológicos, político-pedagógicos y didácticos presentes en los diseños curriculares vigentes desde la ESI para todos los niveles y modalidades.

La propuesta de la Dirección de Educación Superior junto a la Dirección de Educación Sexual Integral de la provincia de Buenos Aires es transversalizar la perspectiva de género, derechos y diversidad en la educación sexual integral de la formación docente desde las nociones de interseccionalidad, derechos y cuidado. Por ello se espera que el Equipo Técnico Regional pueda:

- Presentar los debates conceptuales en torno de la cuestión de género y la noción de interseccionalidad como una problemática inmersa dentro de los dispositivos de poder, que generan exclusión social, desigualdad, violencia y discriminación.
- Trabajar desde la formación permanente en la construcción de una mirada crítica ~~el~~ a partir de una formación integral que favorezcan las capacidades en el cuidado y promoción de la salud, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, el derecho al placer y la libertad sexual y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as en todas las etapas de la vida.
- Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad a través del diseño de dispositivos de acompañamiento problematizadores y superadores desde la formación permanente.

Se espera que un Equipo Técnico Regional pueda apropiarse de las propuestas de Educación Sexual Integral de los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires, de los Lineamientos Curriculares de la ESI y de los Núcleos problemáticos de la enseñanza de la ESI, reconociendo las

especificidades de cada nivel educativo y modalidad. El Equipo Técnico Territorial de ESI deberá desarrollar acciones de articulación con las y los referentes territoriales (regionales y distritales) de la Dirección de ESI y las distintas áreas y disciplinas, transversalizando la ESI, partiendo de los núcleos de aprendizaje prioritarios con el propósito de fortalecer el desarrollo territorial de la ESI y la efectiva implementación de esta política pública en todas las instituciones de la provincia de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas:

Cuadernillos ESI (2012) Puerta 1: "Nuestra Propia Sexualidad. Puerta 2: ESI en la escuela. Puerta 3: La escuela, las Familias y la comunidad, en Guía para el desarrollo institucional de la ESI. Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M (2009) Educación Sexual Integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula / - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M (2010) Educación Sexual Integral para la Educación Inicial: contenidos y propuestas para la sala / - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M (2009) Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: contenidos y propuestas para el aula. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. I y II

Meresman, S. (2013). Es parte de la vida. Material de apoyo sobre Educación Sexual Integral y discapacidad para compartir en familia. 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008) Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual integral. Ley Nacional 26.1560 Buenos Aires Argentina.

Cuadernillo ESI. Seguimos Educando (2020) Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Colección Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (2021)
Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación Referentes escolares de ESI: Educación Primaria: propuestas para abordar los NAP / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021.

Ministerio de Educación de la Nación. Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, 2022.

Ministerio de Educación de la Nación Referentes Escolares de ESI Educación Inicial. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

Bibliografía ESI. Formación Docente:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/formaciondocente/biblio>

Barrancos, D. (2021) "Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género" Revista Argentina de Investigación Educativa. Vol. 1 Núm. 1 (2021): Transformaciones de la escuela: presente y futuro / Tema Principal: transformaciones de la escuela. Presente y futuro bell hooks. (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. Lopes Louro, G. (Comp.) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

Britzman, D. (2016). "¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto" en Revista de Educación. Año 7. Nº 9.

Da Cunha, M. (2015). "El currículum como Speculum". En Bach, A. M. (Coord.). Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Faur, E. Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. - 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2008

Fausto Sterling, A. (2006). Cuerpos sexuados. Barcelona. Melusina.

Hernández, A. y Reybet, C. (2006) "Acerca de masculinidades, feminidades y poder en la escuela", Anales de la educación común, Tercer siglo / año 2 / N° 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

Laqueur, T. (1994). La construcción del sexo. Cuerpo y Género desde los griegos hasta Freud. Madrid, Ediciones Cátedra.

Lopes Louro. G. (2001). "La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género" en Gentili, Pablo (coord.): "Códigos para la ciudadanía". Santillana. Buenos Aires.

Morgade, Graciela., Baez, J., Zattara, S. Díaz Villa, G. (2011). "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En Morgade, G. (comp.). Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía, pp. 23- 52.

Recursos:

Dirección de Educación Especial. La ESI en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial. Orientaciones para su desarrollo institucional y curricular - Documento de trabajo 2-. La Plata, junio de 2022.

Colección de recursos Educación Especial y ESI. Ministerios de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/coleccion-laminas-esi-y-educacion-especial>

Marcos normativos vigentes:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

Ley de Educación Sexual Integral provincial: 14.744

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf>

Comunicación conjunta 6/15

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/comunicacion_no_6_guia_para_el_abordaje_de_la_diversidad_sexual_e_id

entidad_degengero_en_las_instituciones_educativas_de_la_provincia_de_buenos_aires_0.pdf

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/com-1-12-guia-de-orientacion-situaciones-conflictivas.pdf>

Perfil de la formadora y del formador de Línea Transversal Ciudadanía y Derechos Humanos:

Las prácticas de enseñanza escolar en política y ciudadanía han tenido por objeto que los Estados generen las representaciones y los hábitos sociales capaces de garantizar la gobernabilidad de la sociedad. Cabe agregar que, una de las cuestiones abiertas tras el terrorismo de Estado fue la de reinstaurar el Estado de Derecho, es decir, definir un orden que permitiese el juego de las instituciones y la adscripción subjetiva a esa legalidad (Siede, 2007, p. 180). En ese contexto la escuela pasó a ser considerada como un espacio de promoción de la educación democrática.

Por esa razón, cuando hablamos de política y ciudadanía no siempre hacemos referencia a una disciplina específica, sino que nos referimos a una línea transversal delimitada por sus preguntas y el tipo de aprendizajes que propone y que, por esa razón, atraviesa todos los niveles y modalidades del sistema educativo. De ahí que nuestro trabajo se inserte en los diálogos siempre complejos entre las nociones de ciudadanía y política que se construyen las instituciones formadoras frente a los dilemas culturales, políticos y sociales propios de esta época. En ese sentido, las preguntas ordenadoras de la línea en cuestión serían la siguiente: ¿cuáles son las normas y prácticas vinculadas al ejercicio democrático que están presentes en las instituciones escolares? ¿cómo se manifiesta su legitimidad y eficacia?

Por lo dicho, los ejes que ordenarán estos diálogos serán los contenidos entendidos como el campo de conocimientos interdisciplinarios presentes en los diseños curriculares y ponderados en los marcos normativos vigentes, las tareas que hacen posible el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje y la convivencia como instancia de regulación de las relaciones sociales, que

suponen el establecimiento de normas con el fin de garantizar una vida en común de todos los/las que integran la comunidad educativa.

En ese sentido, las escuelas atraviesan experiencias siempre abiertas a nuevos enunciados culturales que no pueden contemplar criterios de intervención generales, es decir, no puede existir la ley general de convivencia, sino que lo esperable es que en cada escuela las normas se sometan a revisión, las pautas estén fundamentadas argumentativamente, se puedan objetar periódicamente, y que haya un Estado de Derecho que garantice el cumplimiento de las reglas del juego.

En consecuencia, con ello, uno de los lineamientos principales de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) es la necesaria problematización de la cotidianeidad escolar a través del diálogo entre los conocimientos construidos en la práctica profesional y la tarea educativa. De ese modo se espera que el mundo en el que vivimos sea la principal referencia a la hora de decidir qué es lo socialmente relevante enseñar. Las formadoras y los formadores deberán establecer un diálogo entre docentes que permita transformar las prácticas de enseñanza en su conjunto a partir de un necesario anclaje institucional que tome a la escuela como unidad pedagógica privilegiada. Para ello será necesario que los formadores y formadoras promuevan el relevamiento de aquellas dimensiones que permitan visibilizar las concepciones presentes en torno a la política y la ciudadanía en cada ámbito escolar.

De acuerdo con la perspectiva mencionada, la definición de los objetivos de trabajo que realizará la formadora o el formador se adecuará a las experiencias, contextos, necesidades e identidades de cada Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) y de cada institución escolar. Eso será posible gracias a la puesta en marcha de los dispositivos y estrategias de formación diferenciales disponibles en la DFDP: las Mesas de acompañamiento Pedagógico Didácticas, Talleres, diferentes Propuestas Formativas, etc. Se espera que en los mismos en un primer momento se puedan relevar las concepciones vigentes sobre política y ciudadanía, para luego ponerlas en diálogo con los marcos teóricos actuales

para promover junto con los/las docentes la reflexión, problematización y adecuación necesaria.

Frente a tales imperativos, se espera que las formadoras y los formadores sean capaces de favorecer la institucionalización de las prácticas de enseñanza de política y ciudadanía a partir del trabajo con docentes y directivos a través de los distintos dispositivos de intervención señalados (cursos, talleres, ateneos, mesas de acompañamiento, entre otros) para la construcción de propuestas problematizadoras, situadas y significativas.

Referencias bibliográficas

Bertoni, L. A. (2001). Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX (pp. 217-218). Buenos Aires.

Campillo, Antonio (2004). "El concepto de lo político en la sociedad global". Ponencia en el encuentro internacional Propuestas de nuevos modelos de vida personal y comunitaria.

Cullen, Carlos (1997): Crítica de las razones de educar. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 5 de la segunda parte: "Educar para la convivencia y la participación ciudadana".

Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones (Vol. 15). Paidós.

Meirieu, Philippe (2004): El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido? Barcelona, Octaedro.

Meirieu, Philippe (2001): La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona, Octaedro. Caps. 12 "La sanción" y 13 "Lucha de influencias"

Siede, Isabelino (2007): La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós.

Siede, Isabelino y Larramendy, Alina. (1/05/2013) ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? Le monde diplomatique. Unipe. Suplemento La educación en debate.

Siede, Isabelino (2020). Clase 8: Política y educación: encuentros y desencuentros en el aula. Diplomatura en enseñanza de la Ciencias Sociales y la Historia. FLACSO, Argentina. ´

Souza Santos. Boaventura de (2017). “Contra la dominación”. Diario Página/12, Lunes 16 de octubre de 2017.

Walzer, Michael (2001). “El concepto de ciudadanía en una sociedad que cambia” en su Guerra, política y moral. Barcelona, Paidós

Marcos normativos

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 23 Julio 2021]

Ley 26061. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. 26 de octubre de 2005. B.O No. 30767.

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional [LEN]. 14 de diciembre del 2006. B.O. No. 31062.

Ley 13298. Ley de la promoción integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. 14 de enero del 2005. B.O. No 25090.

Ley 26892. Para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”

Ley 26877. Representación estudiantil. Centro de Estudiantes.

Ley 13.688 de 2007. Ley de Educación Provincial. 27 de junio del 2007. B.O. No. 25692.

Perfil de la formadora y del formador de la Línea Transversal Mundo Contemporáneo:

Mundo contemporáneo como línea transversal de la Dirección de Formación Docente Permanente en la provincia de Buenos Aires busca privilegiar espacios de que fomenten la reflexión en torno a la relación dialéctica que se establece entre el mundo y la escuela, entendiendo que la institución en donde se entrelazan las diversas experiencias y trayectorias de las y los actores que son parte de ella, pasa a ser la unidad pedagógica privilegiada de esta formación, como espacio de trabajo situado y colectivo.

Introducir el mundo contemporáneo como una línea transversal para pensar la formación permanente de las y los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires demanda posicionarnos desde un abordaje multidisciplinar. En este sentido, es una línea de acción que pretende tomar distancia de las disciplinas escolares, no desestimando su potencial, sino proponiendo que la multiplicidad de áreas disciplinares entren en diálogo para trazar líneas de trabajo que permitan que las y los docentes amplíen su mirada del mundo y, a la vez, ayudar a otros a mirar el mundo desde distintos lenguajes y sensibilidades.

Se espera que la formadora y el formador de esta línea transversal construya y articule propuestas formativas que incluyan a las y los docentes como actores activos en la problematización sobre el mundo contemporáneo y las culturas, constituyendo espacios de reflexión en torno al devenir en el que nos toca desarrollar el ejercicio de la docencia, entendiendo que las alteraciones del mundo contemporáneo permean las instituciones educativas. De este modo, la transversalidad de la línea político pedagógica requiere que las y los formadores afronten el desafío de pensar los problemas del mundo contemporáneo para todas las modalidades y niveles, como objeto cultural común al conjunto de la institución entendiendo que la escuela es uno de los lugares privilegiados para que la transmisión cultural, el pasaje del mundo entre generaciones, acontezca (Arendt, 1954; Dussel, 2007).

En esta línea transversal para la formación permanente nos convoca pensar como formadoras y formadores el problema de lo contemporáneo en torno al conjunto de cambios en amplias esferas de la vida social, política y cultural en la que desarrollamos nuestra experiencia de vida (Benjamín, 1982; Foucault, 2010; Rabelo y Souza 2000; Scott, 1999; Williams, 2003). Tomar este problema y transformarlo en objeto de enseñanza requiere como formadora o formador, recuperar los aportes de diferentes disciplinas sociales, dando lugar a los debates de autoras y autores en torno a pensar el mundo contemporáneo, entendiendo la complejidad y diversidad de modos de abordarlo: sociedad de la información, modernidad líquida, posmodernidad, sociedad de control entre otros modos (Bauman, 1999; Deleuze, 1990; Fischer, 2009; Giddens, 1993; Jameson, 2012). La presencia de tal variedad conceptual pone en evidencia que el cambio que nos toca atravesar puede ser entendido como un momento de discontinuidad histórica (Foucault, 1968) que implica rupturas y permanencias con la época anterior, y en tanto ello requiere un análisis singular.

En esta línea de trabajo afirmamos que las problemáticas y ejes que conforman el mundo contemporáneo como objeto de análisis y de enseñanza, está conformado de modos diversos atendiendo a que estas particularidades de la contemporaneidad se manifiestan de diferentes formas en sociedades que son entre sí desiguales. Por ello es relevante, como formadoras y formadores, darnos la tarea de mirar de modo global la diversidad de realidades que atraviesan este mundo que nos constituye, a la vez que recuperar y seguir construyendo voces y miradas propias, reconociendo la dimensión multicultural del territorio latinoamericano, para que ello sea parte de las experiencias de reflexión que transitemos en los espacios de formación permanente.

Partiendo de la idea de que la tarea de enseñar está en una relación intrínseca con el ejercicio de trasmisión de la cultura (Birgin, 2012), pensar propuestas para la formación permanente en esta línea de trabajo nos invita como formadora o formador a crear espacios en donde las y los docentes puedan reconocer, pensar y desnaturalizar la mirada sobre la propia experiencia social y cultural. En este sentido, consideramos que se torna

central en las propuestas que se construyan desde las aulas de formación permanente, la creación y el fomento de espacios que habiliten conocer y producir diversidad de experiencias culturales que permitan poner en duda lo que conocemos y se constituya como un escenario de nuevas posibilidades para pensar el mundo contemporáneo. Construir problemas pedagógicos a partir de realidades y contextos específicos nos permite avanzar en un horizonte que tome las experiencias de las y los docentes como punto de partida, de modo que sean verdaderos protagonistas de los procesos formativos reconociéndolas y reconociéndolos como sujetos autorizados en la producción de nuevos interrogantes que orienten el rumbo sobre la reflexión de los saberes.

Tenemos el desafío de fortalecer la formación de las y los docentes a través de diferentes dispositivos que son parte de las dinámicas institucionales de los CIIES: Mesas de acompañamiento pedagógico didácticas, talleres, ateneos, espacios de formación virtual; y de pensar formatos propios que permitan articular las aulas con el patrimonio cultural de cada una de los distritos e instituciones culturales que nos convoquen a nuestro fin. Desde esta línea de trabajo apostamos a construir experiencias que habiliten y experimenten estrategias recurriendo a otros textos y lenguajes que se constituyen como una nueva apuesta en la formación docente. Esos abordajes diversos, disruptivos, que ponen en tensión la cultura escolar, extienden los horizontes, colaboran en la recreación de la pedagogía, y permiten ampliar la mirada para pensar de otros modos la tarea de educar (Birgin, 2012, p. 254).

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2011). Infancia e historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

Arendt, H. (1993 [1958]). La condición humana. Buenos Aires, Paidós.

----- (2016). Entre el pasado y el futuro. Cap. V. "La crisis en la educación" y Cap. VI. "La crisis en la cultura: su significado político y social". Buenos Aires, Ariel.

Bauman, Z. (1999). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Benjamín, W. (1982). "Experiencia y pobreza" [1933]. En Discursos interrumpidos I. Madrid: Taurus

Berardi, F. (2007). Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón.

Birgin, A (Comp) (2012) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires. Paidós.

Castro-Gómez, S. (2007) "Michel Foucault y la colonialidad del poder". En: Tabula Rasa Nº 6.

Centeno, M. (1998) "The disciplinary society in Latin America". En: Miguel Ángel Centeno y Fernando López-Alves (eds.): The Other Mirror. Grand Theory Through the Lens of Latin America. Princeton NJ: Princeton UP (289-308). También publicado en castellano en Este País, Nº 89

Concheiro, L. (2016). Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante. Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. (1990). Posdata sobre las sociedades de control. Babel. Revista de libros, (21), 42-43.

De Marinis, P. (2008) "Comunidad, globalización y educación: algunas reflexiones acerca de la "desconversión de lo social" En: Proposições, Revista de la Facultad de Educación de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil (v.19, n.3(57), set./dez.2008).

Documento producido por: Prof. Jorge Huergo y Lic. Kevin Morawicki (Orientaciones generales y Bibliográficas). Orientaciones metodológicas: Prof. Beatriz Kohen y Prof. Mabel Pantolini (DES)

Fisher, M. (2009). Realismo capitalista. ¿No hay alternativa? Buenos Aires: Caja Negra.

Foucault, M (1968). Las Palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

----- (2010). Nietzsche, Marx, Freud. Buenos Aires: Anagrama.

Hobsbawm, E. (1994). Vista panorámica del siglo XX. en Historia del siglo XX. Buenos Aires: Grijalbo.

Jameson, F. (2012). El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Buenos Aires: La Marca.

Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, globalización y democracia" (Lima, diciembre del 2000). Disponible en la web en: <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>

Martí, J. (1981) Nuestra América. (Publicado en La Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en El Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891)

Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Editorial Laertes.

----- (2020, 17 de abril). La escuela después... ¿Con la pedagogía de antes? Café pedagogique. Disponible en: http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escola-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork&fbclid=IwAR3t3H11KrWw71Oz6uHIJoku6Ud8K8d_Pi_QUx2IUbFxdzpWV_z9drNhtz0

Rabelo, Miriam y Lara Souza (2000). "Vida Viva, Vida Contada: una reflexión sobre la experiencia de mujeres de la clase trabajadora en El Salvador". en XXIV Encontro Anual da ANPOCS. Petrópolis.

Rancière, J. (2018). Tiempos modernos: ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política. Madrid: Shangrila.

Santos, B. (2003) De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad. Uniandes / Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1998. - Santos, Boaventura de Sousa: La caída del Ángelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. ILSA, Bogotá, 2003 (cap. 6: 167-242). - Sassen, Saskia: Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos. Madrid, Traficantes de Sueños, 2003.

Svampa, Maristella (2000). Desde abajo: la transformación de las identidades sociales. "Identidades astilladas. De la patria metalúrgica al heavy metal". Buenos Aires, UNGS.

Scott, J. (1999). "Experiencia". En: Hiparquía vol. 10, nº1

Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Buenos Aires: Anagrama.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
2023 - Año de la democracia Argentina

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número:

Referencia: ANEXO 3 REGIONES 1 Y 5

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 129 pagina/s.

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL, serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.20 14:17:31 -03'00'

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE
JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL,
serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.20 14:17:31 -03'00'

ANEXO 4

I. Carreras de formación docente y materias afines que bonifican a los y las formadores/formadoras del Nivel Superior, aspirantes a miembro de los Equipos Técnicos Regionales de los Centros de Capacitación Investigación e Información Educativa CIIE.

Se comunica a los tribunales descentralizados el detalle de las carreras de formación docente y espacios curriculares afines a los módulos que se consideraran para la adjudicación del puntaje previsto en el artículo 60 de la ley N° 10579, sus modificatorias y decretos reglamentarios.

A) CARRERAS Y MATERIAS AFINES PARA FORMADORES/AS DE LAS DIFERENTES AREAS PARA EL NIVEL INICIAL			
Profesor de Educación Inicial			
Area	Materias Afines	Año de la Carrera	Código de área
Generalista	Didáctica General	1	CE1
	Didáctica y currículum de Nivel Inicial	2	CE1
Ambiente natural y social	Didáctica de las ciencias sociales	2	GP/HE
	Taller de ciencias sociales	3	GP
	Taller de ciencias naturales	3	BP
	Ateneo de naturaleza y sociedad	4	GP
Matemática	Taller de pensamiento lógico matemático	1	MP/MA 1
	Didáctica de la matemática	2	MP
	Taller de matemática	3	MP
	Ateneo de matemática	4	MP
Prácticas del lenguaje	Didáctica de prácticas del lenguaje y literatura	2	LP
	Taller de Lectura escritura y oralidad	1	LN/LP/L T
	Taller de Literatura Infantil	3	LT
	Ateneo prácticas del lenguaje y la literatura	4	LP

B) CARRERAS Y MATERIAS AFINES PARA CARGOS DE FORMADORES/AS DE LAS DIFERENTES AREAS PARA EL NIVEL PRIMARIO

Carrera: Profesor de Educación Primaria			
Área	Materia	Año de la carrera	Código de área
Generalista	Didáctica General	1	CE1
	Didáctica y currículum de Nivel Primario	2	CE1
Ciencias sociales	Didáctica de las ciencias sociales I	2	GP
	Didáctica de las ciencias sociales II	3	GP/HE
	Ateneo de ciencias sociales	4	GP/HE
Ciencias naturales	Didáctica de las ciencias naturales I	2	BP
	Didáctica de las ciencias naturales II	3	BP/
	Ateneo de ciencias naturales	4	BP
Matemática	Taller de pensamiento lógico matemático	1	MP
	Didáctica de la matemática I	2	MP
	Didáctica de la matemática II	3	MP
	Ateneo de matemática	4	MP
Prácticas del lenguaje	Lectura escritura y oralidad	1	LP
	Didáctica de prácticas del lenguaje y literatura I	2	LP
	Didáctica de prácticas del lenguaje y literatura II	3	LP
	Ateneo prácticas del lenguaje y la literatura	4	LP

c) CARRERAS Y MATERIAS AFINES PARA DE FORMADORES/AS DE LAS DIFERENTES AREAS PARA EL NIVEL SECUNDARIO

Carrera: Profesor de Educación Secundaria con diferentes orientaciones

Area	Materias Afines	Año de la Carrera	Orientación de la Carrera	Código de área
Generalista	Perspectiva Filosófica-Didáctica	2	Todos los profesorados de la educación secundaria	FG
	Perspectiva Filosófica-PedagogicaDidáctica	3		CE1
	Perspectiva pedagógica didáctica I y II	1y2		FG
Geografía	Geografía urbana y rural	3	GEOGRAFÍA	GF
	Espacio de la práctica docente III	3		GP
	Espacio de la práctica docente IV	4		GP
Historia	Historia argentina	3	HISTORIA	HA
	Historia mundial	3 Y4		HC
	Espacio de la práctica docente III	3		HE
	Espacio de la práctica docente V	4		HE
	Investigación histórica	3 Y4		HI
Matemática	Matemática y su enseñanza I a III	1º, 2º y 3º	MATEMÁTICA	M.P
	Espacio de la práctica docente I a IV	1º, 2º, 3º y 4º		
	Metodología de la investigación educ.en Matem.	4		
	Matemática aplicada	4		MA2
Economía	Economía	1	ECONOMIA	EM
	Práctica docente III y IV	3 y4		EO
	Metodología de la investigación económica	4		EM
Filosofía	Historia de la Filosofía	4	FILOSOFÍA	FI
	Espacio de la práctica docente III y IV	3 y 4		F.H
Lengua Y Literatura	Lengua, literatura y su enseñanza I II	1y2	LENGUA Y LITERATURA	LT
	Lingüística y gramática II	2		LG
	Lenguas clásicas I y II	2 y 3		LN
	Espacio de la práctica docente III y IV	3 y 4		L.P.
Biología	Biología y laboratorio I	2	BIOLOGIA	B. G.
	Espacio de la práctica docente III y IV	3 y 4		B. P.

Física	Física y elementos de astronomía y laboratorio	1 Y 2	FÍSICA	F.T.
	Espacio de la práctica docente III y IV	3 Y 4		F.S.
	Física y su enseñanza	4		A.S.
Química	Química y laboratorio I y II	1 Y 2	QUIMICA	Q.P.
	Espacio de la práctica docente III	3		Q.E.
	Química y su enseñanza	4		Q.U.
Físico Química	Físicoquímica I	3	QUÍMICA	QP.FS.
	Físicoquímica II	4		FT.QE.
Cs de la Tierra	Ciencias de la Tierra	2	BIOLOGIA	GG

d) CARRERAS Y MATERIAS AFINES PARA FORMADORES/AS DE LAS DIFERENTES AREAS TRANSVERSALES

Área	Materias Afines	Año de la Carrera	Orientación de la Carrera	Código de área
Educación Física	Didáctica y Currículum de Ed.Física de Inicial y Primaria	2	Educación Física	ED
	Didáctica y Currículum de Ed. Física de Secundaria y otros ambitos	3	Educación Física	ED
	Didáctica de la Prácticas Deportivas	4	Educación Física	ED
Ciudadanía y DDHH	Problemática política contemporánea	4	Ciencias Políticas	CP
	Derechos Humanos	4		DC
	Práctica docente III y IV	4		CD
Psicología	Psicología General I y II	1 y 2	Psicología	PS
	Psicología del Desarrollo I y II	2 y 3	Psicología	PS
	Psicología del Aprendizaje	4	Psicología	PS
Esi y Perspectiva de género	NO CONTEMPLA VINCULACION			
Cultura Digital	Medios Audiovisuales, TIC's y Educación	3	Varias Carreras	CS MM
Educación Ambiental	NO CONTEMPLA VINCULACIÓN			
Artística				
Plástica	Didáctica de las Artes Visuales I y II	3 y 4	Educación Visual	PB
Música	Didáctica de la Música I y II	3 y 4	Educación Musical	
Teatro	Didáctica del Teatro I y II	3 y 4	Teatro	
Danza	Didáctica de las danzas	3 y 4	Danzas	

Lengua Extranjera Ingles	Inglés y su Enseñanza I, II y III	2, 3 y 4	Inglés	I E
	Fundamento de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés	1,2,3 y 4	Inglés	IP
Especial	Psicología del Desarrollo y Aprendizaje I, II y III	1,2 y 3	Educación Especial	PP
Adultos	NO CONTEMPLA VINCULACIÓN			
Cultura y Mundo Contemporáneo	Análisis del Mundo Contemporáneo	1	Varios carreras	FI AN2 GP HE HI SO2

II.- Valoración de otros títulos y antecedentes, específicos para la Formación Docente Permanente, no contemplados en el art. 60, Ley 10549 y Decretos Reglamentarios.

1- Postitulación:

Se considerarán los postítulos de Educación Superior y postgrados universitarios, referidos a la especialidad, incluyéndose en la valoración la carga horaria y pertinencia en función del área y nivel de los destinatarios de la Formación Docente Permanente.

Como parámetro orientativo, se considerará 1 punto cada 100 horas de carga horaria reconocida para la carrera.

	200 hs.	300 hs.	400 hs.	500 hs.	600 hs.	700 hs.	800 hs.
Actualización Académica							
Especialización							
Diplomatura							
Maestría							
Doctorado							

Puntaje máximo por este ítem: 8 puntos.

2- Títulos concurrentes a la especialidad

Se considerarán a quienes acumulen dos o más títulos habilitantes afines a la especialidad y/o afines al nivel a que está dirigida la capacitación.

Puntaje máximo por este ítem: 5 puntos.

Título docente de la especialidad en conjunción con el Título docente para el nivel a que está dirigida la capacitación	
DOS TÍTULOS	2, 50 PUNTOS
TRES TÍTULOS	3, 75 PUNTOS
CUATRO TÍTULOS	5 PUNTOS

3- Experiencia docente como miembro de los equipos técnicos regionales (ETR).

Se considerarán exclusivamente los que corresponden a la actuación en el área y nivel educativo para el cual se postula, en los últimos 5 años. Puntaje máximo por este ítem: 5 puntos (1 punto por año de desarrollo de la tarea).

4- Dictado de cursos en instituciones reconocidas: (en los últimos 5 años)

Considerar exclusivamente los relacionados con la especialidad, de duración no inferior a 30 horas cátedra, en instituciones del Nivel Superior, universitarias, INFD, INET, u otras de reconocida trayectoria académica. Puntaje máximo por este ítem: 4 puntos.

En ISFD; ISFDYT; INFD/ INET Hasta 1.50 pt.										
Universitarias Hasta 1.50 punto										
Otras Hasta 1 punto										

5- Concursos de oposición ganados en el nivel terciario. Considerando los concursos ganados en el sistema educativo provincial, en otras instituciones de nivel terciario, incluyendo universidades, en los últimos 5 años. Puntaje máximo por este ítem: 3 puntos.

	1er Concurso	2do Concurso	3er Concurso
Sistema educativo provincial. 1 punto.			
Otras Instituciones de nivel terciario. 0,50 punto			
Universidades Nacionales. 1 punto			

0,20 puntos por año de coordinación de trabajo					
0,20 por año desempeño a cargo de la formación de auxiliares de cátedra					
TOTAL OBTENIDO					

9- Distinciones y premios. (HASTA 2 PUNTOS)

Referidos a la especialidad para la que se convoca, obtenidos en los últimos 5 años. Puntaje máximo por este ítem: 2 puntos.

0,50 puntos por año				
---------------------	--	--	--	--

10- Domicilio en el distrito en el que se postula acreditado mediante Documento Nacional de Identidad. Puntaje máximo por este ítem:3 puntos.

11- Participación en comisiones evaluadoras del nivel superior, relacionadas con la especialidad. Puntaje máximo por este ítem 3 puntos.

12- Otros antecedentes que la comisión evaluadora considere de interés merituar. Puntaje máximo por este ítem 4 puntos.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
2023 - Año de la democracia Argentina

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número:

Referencia: ANEXO 4 TODAS LAS REGIONES

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 9 pagina/s.

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL, serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.21 14:21:15 -03'00'

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE
JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS,
ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL,
serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2023.06.21 14:21:16 -03'00'