



2023

Propuesta Curricular

CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

Subsecretaría de Educación

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES



Dirección General de Cultura y Educación

Diseño curricular del profesorado de educación secundaria en Biología: año 2022 / coordinación general de Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Superior, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-676-123-9

1. Educación Superior. I. Bracchi, Claudia, coord. II. Título.

CDD 378.199

© 2023, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-122-2

Diseño editorial y maquetación.

Dirección Provincial de Comunicación

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Autoridades

Gobernador

Axel Kicillof

Vicegobernadora

Verónica Magario

Director General de Cultura y Educación

Alberto Sileoni

Jefe de Gabinete

Pablo Urquiza

Subsecretaria de Educación

Claudia Bracchi

Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Eliana Vasquez

Consejo General de Cultura y Educación

Vicepresidente 1° Silvio Maffeo

Vicepresidente 2° Néstor Carasa

Diego Di Salvo

Mariana Galarza

Renato Lobos

Diego Martínez

Natalia Quintana

Graciela Salvador

Graciela Veneciano

Marcelo Zarlenga

Esta Propuesta Curricular fue aprobada en sesión 27 del Consejo General de Cultura y Educación realizada el 21 de septiembre de 2023.

Equipos de trabajo

Coordinación general

Claudia Bracchi

Coordinación curricular Subsecretaría de Educación

Marina Paulozzo y María José Draghi

Responsabilidad institucional y pedagógica

Eliana Vasquez

Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS)

Claudia Lajud

Subdirectora de Orientaciones Pedagógicas y Didácticas de la DPCyPS

Tamara Rosenbluth

Subdirectora de Convivencia de la DPCyPS

Marcela Haydeé Cabadas

Directora de Educación de Gestión Privada (DIEGEP)

Equipo de la Subsecretaría de Educación

Equipo de consulta de la propuesta

Inés Gabbai y Gabriel Bruno

Equipo de Contenidos Educativos

Coordinación: María José Bonavita

Edición y corrección: Matías Causa y Juliana Ricardo

Equipo curricular de la Dirección de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Adriana D' Assaro; Anabela Berazategui; Daniela Urdampilleta; Eva Dimenna; Lautaro Guerrero; Liliana Urrutia; Mariana Anastasio; Mariana Rodríguez; Marina Birocho; Mónica Giro; Patricia Ussomorel y Teresa Oropeza

Equipo técnico colaborador

Adrián Melo; Analía Tuban; Cecilia Elia; Fabiola Martín; Fernanda Cabeza; Ileana Escudero; Ivone Amilibia; Laura Mortara; Marcela Fernández Cardoso; María Fernanda Aguirre; Mirel Vidal; Silvia Negrotto; Silvio Velázquez; Sofía Harispe y Víctor Medina

Equipo de Diseño en Comunicación Visual

Emanuel Guerrero y Mariano D'Angelo

AGRADECIMIENTOS

A los Centros Educativos Complementarios (CEC) de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de toda la provincia de Buenos Aires, por la lectura crítica, los aportes y las sugerencias que brindaron en cada encuentro de consulta.

A la Mesa de Gestión Psicoeducativa constituida por inspectoras e inspectores de la Modalidad y al equipo de docentes referentes distritales que formaron parte del proceso de consulta y que se constituyeron en una pieza clave en la construcción de esta propuesta curricular.

A las direcciones nivel de: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria. A las modalidades de Educación Física, Educación Especial, Educación Artística, a la Dirección de Tecnología Educativa, a la DIEGEP y a la Dirección de Educación Sexual Integral por los valiosos aportes.

Al Instituto de Currículum y Evaluación (ICE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ).

Por último, agradecemos a las familias bonaerenses que eligen a los CEC para que sus hijas e hijos tengan una educación de calidad, gratuita, laica y pública.

ÍNDICE

- 08 — **RESOLUCIÓN 4220/23**
- 11 — **POLÍTICA CURRICULAR 2020/2023**
 - 11 Presentación de los diseños y las propuestas curriculares
 - 13 Propuesta Curricular para los Centros Educativos Complementarios dependientes de la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- 14 — **1. MARCO GENERAL**
 - 14 1.1 Introducción
 - 16 1.2. Breve síntesis de la propuesta educativa del CEC en la provincia de Buenos Aires
- 17 — **2. REFERENCIAS NORMATIVAS**
- 19 — **3. LINEAMIENTOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: conceptos estructurantes y enfoques**
 - 19 3.1. El CEC como institución de enseñanza y cuidado
 - 21 3.2. Conceptos estructurantes
 - 29 3.3. La inclusión de los enfoques de derecho, género, interseccional y constructivista en la enseñanza
- 34 — **4. PROPÓSITOS GENERALES**
- 36 — **5. ESTRUCTURA CURRICULAR**
 - 40 5.1. Campos de saberes y conocimientos
 - 40 A- Educación Sexual Integral (ESI)
 - 48 B- Educación Ambiental Integral (EAI)
 - 53 C- Memorias e Identidades

- 62 D- Ciudadanía Digital
- 67 E- Matemática
- 82 F- Educación y Trabajo
- 88 G- Educación Física
- 94 H- Prácticas del Lenguaje
- 109 I- Educación Artística

● 116 — 6. ENFOQUE METODOLÓGICO

- 116 6.1. La enseñanza
- 117 6.2. La posición docente en el CEC
- 117 6.3. La Planificación y/o el planeamiento
- 118 6.4. Organización de la enseñanza
- 121 6.5. Las tareas escolares y su resignificación en el escenario del CEC
- 122 6.6. El aula como organización flexible
- 123 6.7. El trabajo interdisciplinario
- 124 6.8. El juego

● 128 — 7. EVALUACIÓN

- 129 7.1. La evaluación como parte de la enseñanza
- 130 7.2. La participación de las y los estudiantes en el proceso de evaluación

● 132 — 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

● 140 — PAUTAS PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DE CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

2023-Año de la Democracia Argentina

Resolución firma conjunta

Número: RESOC-2023-4220-GDEBA-DGCYE

LAPLATA, BUENOSAIRES

Martes 26 de Septiembre de 2023

Referencia: EX-2023-36229118-GDEBA-SDCADDGCYE- Propuesta Curricular - Centros Educativos Complementarios

VISTO el EX-2023-36229118-GDEBA-SDCADDGCYE; y

CONSIDERANDO:

Que la provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13688, en su Capítulo XII, artículo 43, nombra y define a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como: “la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la educación común y que se complemente, enriqueciéndola”;

Que tal como refiere el artículo 16 de la Ley Provincial de Educación 13688 la acción pedagógica de los CEC tiende a desarrollar, promover, supervisar, evaluar, fortalecer e incorporar a experiencias educativas transformadoras y complementarias de la educación común que contribuyen al fortalecimiento del principio de inclusión plena de las y los estudiantes, para garantizar el carácter integral de la educación;

Que los CEC son instituciones educativas que desarrollan propuestas pedagógicas que definen qué contenidos enseñar y cómo enseñarlos, y que para ello, consideran y articulan con los Diseños Curriculares de los Niveles obligatorios de Enseñanza y las Propuestas Curriculares de las Modalidades de Enseñanza, con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica;

Que en el marco de la política de cuidado, son instituciones que desarrollan y promueven el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes, desde una concepción integral, responsable y posibilitadora de un mayor desarrollo de la autonomía, el pensamiento, la sacciones y las interacciones sociales;

Que es necesario actualizar la propuesta curricular vigente ante la presencia de nuevos marcos normativos, nuevos contenidos y las orientaciones necesarias para la organización de la enseñanza; en relación a las trayectorias educativas, las experiencias vitales de las y los estudiantes y las características que asumen las comunidades en las que están presentes los CEC;

Que por lo expresado anteriormente se realizó una consulta extendida a todo el Sistema Educativo para actualizar la Propuesta Curricular vigente, en la que se ha manifestado en forma consensuada la incorporación de los Ejes Curriculares de Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral, Memorias e Identidades, Ciudadanía Digital y Educación y Trabajo;

Que las acciones propias de la implementación de la Actualización de la Propuesta Curricular que se gestiona por la presente Resolución, se enmarcarán en las previsiones y principios expresados por el artículo 14 de la Ley de Educación Provincial N° 13.688;

Que ha tomado intervención el Consejo General de Cultura y Educación en los términos del artículo 103 de la Ley 13.688.

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en sesión de fecha 21 de septiembre de 2023 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que la presente resolución se dicta en uso de las atribuciones conferidas por el artículo 69, inciso e, de la Ley N° 13688, sus normas complementarias y modificatorias;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN RESUELVE

Dejar sin efecto la Resolución 1447/09 y toda otra norma en cuanto se oponga a lapresente.

ARTÍCULO 2°. Aprobar la Propuesta Curricular para los Centros Educativos Complementarios que obra como Anexo 1 en IF-2023-39775216-GDE-BA-SSEDGCYE consta de ciento cuarenta y seis (146) páginas y forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3°. Aprobar las Pautas para la Organización Pedagógico Institucional que obra como Anexo 2 en IF-2023-39775048-GDEBA-SSEDGCYE, consta de diecinueve (19) páginas y forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 4°. Determinar que las acciones que prevé la presente norma no producirá ningún perjuicio al personal involucrado, garantizando que no se afectarán los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación, conforme a lo establecido en el artículo 14 de la Ley 13688.

ARTÍCULO 5°. Encomendar a la Subsecretaría de Educación la definición de previsiones que garanticen el cumplimiento de la presente Resolución y de las normas complementarias y aclaratorias necesarias para la implementación de la presente.

ARTÍCULO 6°. La presente Resolución será refrendada por el Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación y la Subsecretaria de Educación de este organismo.

ARTÍCULO 7°. Registrar esta Resolución en la Dirección de Coordinación Administrativa. Notificar al Consejo General de Cultura y Educación; comunicara las Subsecretarías de Educación y de Planeamiento; a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, a la Dirección de Educación de Gestión Privada, a la Dirección de Inspección General y por su intermedio a quienes corresponda. Publicar, dar al Boletín Oficial e incorporar al Sistema de Información Normativa y Documental Malvinas Argentinas (SINDMA). Cumplido, archivar.

Digitally signed by MAFFEO Silvio Adrian
Date: 2023.09.2513:27:55 ART
Location: Provincia de Buenos Aires
Silvio Maffeo
Vicepresidente1°
Consejo General de Cultura y Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by BRACCHI Claudia Cristina
Date: 2023.09.2518:43:41 ART
Location: Provincia de BuenosAires
Claudia Cristina Bracchi
Subsecretaria
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by SILEONI Alberto Estanislao
Date: 2023.09.2617:07:16 ART
Location: Provincia de BuenosAires
Alberto Estanislao Sileoni
Director General
Dirección General de Cultura y Educación

Política curricular 2020-2023

PRESENTACIÓN DE LOS DISEÑOS Y LAS PROPUESTAS CURRICULARES

En el marco de la gestión se definió una ambiciosa política curricular por considerarla necesaria para el sistema educativo bonaerense y cuyo objetivo es la evaluación, revisión, actualización y elaboración de diseños y propuestas curriculares.

Los procesos de construcción curricular implicados se iniciaron en 2020 y el plan de trabajo contempló distintas líneas de acción. Cabe señalar que parte de las mencionadas tareas también se realizaron durante la situación excepcional de pandemia combinándolas con la elaboración del currículum prioritario para cada nivel y modalidad, estableciendo los irrenunciables a ser enseñados en el marco de la excepcionalidad que se estaba transitando.

En paralelo se avanzó en la construcción de las definiciones de la política educativa bonaerense, se establecieron las prioridades y la hoja de ruta que establecía sus etapas. En ese marco, las definiciones y decisiones de política curricular y la metodología de trabajo fueron centrales para que las distintas áreas dependientes de la Subsecretaría de Educación avancen de manera sostenida.

El sistema educativo bonaerense, con sus más de 21.000 instituciones educativas, es un sistema en constante crecimiento y expansión, tanto en términos cuantitativos como en su misión político pedagógica de garantizar el derecho social a la educación de todas las niñas y todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultas, adultos y adultos mayores bonaerenses.

A partir de la decisión de llevar a cabo políticas públicas que se materialicen en acciones integrales e integradas, la Dirección General de Cultura y Educación provincial trabaja tanto en el mejoramiento de las condiciones materiales y edilicias que permitan garantizar trayectorias educativas en condiciones de dignidad e igualdad, como en la evaluación, la revisión, el diseño y el desarrollo curricular en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo.

La construcción de las propuestas y diseños curriculares parte de la decisión política y la producción realizada por equipos técnicos abocados a tal fin, y se nutre y desarrolla en procesos de consulta a las y los docentes, equipos

directivos, supervisores, gremios docentes, campo académico y la comunidad educativa ampliada. Estos aportes son imprescindibles tanto para el análisis y la legitimación del proceso de diseño de los documentos, como para su futura implementación en las aulas.

Se trata de un proceso dialógico, público, democrático y permanente cuya finalidad es la mejora de la enseñanza

El currículum es una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014). En este marco se desarrollan los procesos de definición curricular que involucran las definiciones de política educativa y cultural de nuestro gobierno, para ponerlas en diálogo con las demandas, las preocupaciones y los anhelos acerca de la herencia cultural que distintos sectores de la sociedad esperan que se transmita y que necesariamente será resignificada en las escuelas e instituciones educativas de la provincia al implementarse.

Se trata de un proceso dialógico, público, democrático y permanente cuya finalidad es la mejora de la enseñanza y, consecuentemente, de los aprendizajes.

El compromiso es trabajar para una educación pública de calidad en la provincia de Buenos Aires.

Propuesta Curricular para los Centros Educativos Complementarios dependientes de la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Esta propuesta forma parte de un proceso de actualización curricular para los Centros Educativos Complementarios. En el año 2021 la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social asume la responsabilidad de la revisión y actualización curricular, e inicia un proceso de consulta a los CEC de todo el territorio bonaerense.

El propósito de esta revisión y actualización, y las acciones desplegadas para ello tienen como propósito dar respuesta a los nuevos marcos normativos y a los desafíos educativos que el cambio de época propone, para garantizar una educación integral que reconoce la enseñanza y cuidado como pilares fundamentales de las políticas pedagógicas educativas.

Asimismo, de forma consensuada se incorporan los campos de saberes y conocimientos de Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral, Memorias e Identidades, Ciudadanía Digital, Matemática, Educación Física, Educación Artística, Prácticas del Lenguaje y Educación y Trabajo.

Un Estado presente que garantiza derechos a todas y todos, las y los estudiantes, las y los docentes, sus instituciones educativas bonaerenses, para equilibrar desigualdades sociales, desde un compromiso asumido por el Equipo de la Dirección General de Cultura y Educación, para una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

Claudia Bracchi

*Subsecretaria
de Educación*

Alberto Sileoni

*Director General de
Cultura y Educación*

1. Marco General

1.1. Introducción

En vísperas de cumplirse el sexagésimo aniversario de la creación de los Centros Educativos Complementarios (CEC), y tras quince años de implementación de su Propuesta Curricular, se considera pertinente la actualización de la misma a partir de la revisión de su implementación institucional. En el contexto socio histórico actual es necesario hacer énfasis en la centralidad de la enseñanza en el marco de políticas de cuidado y de garantías de derechos dentro del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

La presente Propuesta Curricular se inscribe en la Ley de Educación Provincial 13.688, y se enmarca en los lineamientos de la actual política educativa que define para las y los estudiantes la inclusión educativa en los procesos de enseñanza. La concepción que prevalece entiende a la educación como derecho, bien social y público en un marco de convivencia democrática y con compromiso intergeneracional de transmisión de la cultura.

Esta Propuesta Curricular para CEC es el resultado del trabajo en diferentes espacios de participación democrática y construcción colectiva: rondas de consultas, jornadas institucionales, mesas de gestión psicoeducativa, plenarias con referentes de CEC, relevamientos del departamento de CEC, acompañamientos situados, visitas territoriales, entrevistas a referentes de CEC y espacios de fortalecimiento de los distintos puestos de trabajo que despliegan sus intervenciones en estas instituciones. Asimismo, considera y promovió, la participación de distin-

tos actores que, de formas diferentes y distintivas, conforman el CEC: las inspectoras y los inspectores que los supervisan, los equipos de conducción institucional, las y los docentes, las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) del territorio provincial, que también tradujeron las demandas comunitarias, principalmente de familias y estudiantes que eligen asistir al CEC.

La actualización de la Propuesta Curricular es producto también del trabajo con especialistas del campo curricular, con los equipos de las diferentes direcciones de nivel y modalidad del sistema educativo provincial y con el equipo de la Dirección de Educación Sexual Integral, quienes han realizado valiosos aportes.

Desde la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se concibe al currículum como Proyecto Social. *“La idea de Proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria”* (Zemelman, 1992, p. 16).

Esta noción permite pensar y materializar el rumbo de la realidad en el sentido de direccionalidad histórica, política y pedagógica, propone mirar en perspectiva para proyectar una alternativa posible. Distingue dos planos de la noción de proyecto, el primero es de orden epistemológico y el segundo de orden práctico, considerándolos como dos caras de una misma moneda. El primero tiene que ver con la lectura de la realidad; bajo qué enfoques, paradigmas y complejidades la miramos y la aprehendemos; el segundo tiene que ver con la posibilidad de problematizar la realidad, para sistematizar, organizar y planificar acciones para su posible transformación.

En este sentido, los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires, en la construcción de lineamientos, enfoques y dimensiones, visibiliza los procesos de luchas y resistencias históricas, culturales, sociales, políticas y económicas, promoviendo, una Justicia Curricular que contempla a la pluralidad de sujetos con sus realidades diversas, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Jurjo Torres, 2011).

1.2. Breve síntesis de la propuesta educativa del CEC en la provincia de Buenos Aires

El CEC es una institución educativa que depende de la modalidad¹ de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social² dependiente de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, donde se materializa una propuesta pedagógica que complementa y suplementa la trayectoria educativa de cada estudiante, en vinculación con los niveles educativos obligatorios y otras modalidades educativas, como así también con las familias y comunidades de origen.

El CEC despliega intervenciones pedagógicas que fortalecen las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAyJ); es decir, promueven la participación social, y las y los impulsan a constituirse en protagonistas de sus propios cambios, a transformar las condiciones desfavorables a través de experiencias educativas acordes a los desafíos de la época; en el orden de lo social, posibilitan la redistribución de las herencias culturales con un propósito de antidesestino³.

El CEC despliega intervenciones pedagógicas que fortalecen las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes

Estas instituciones retoman la enseñanza y el aprendizaje sobre la base de la propuesta de una política de las oportunidades en donde las manifestaciones culturales se entranan en prácticas socioeducativas, en el marco de los diferentes enfoques de la modalidad: de derecho, de género, interseccional y constructivista en la enseñanza.

1. Según el artículo 22 de la Ley de Educación Provincial 13.688 "son Modalidades del Sistema Educativo aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia".

2. Artículo 43 de la Ley de Educación Provincial 13.688.

3. Comunicación 9/2021 Conferencia Inaugural del Programa de Fortalecimiento para Inspectoras/es de Enseñanza y Equipos de Orientación Escolar: Dra. en Filosofía y Cs. De la Educación - Violeta Núñez, DPCyPS. En: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B0%209%20%282021%29.pdf>

2. Referencias Normativas

El 5 de junio de 1963, por Resolución 2.494, se inauguró la primera Guardería Infantil Escolar en la Escuela N° 7 de Lomas de Zamora; luego de esta fecha se crean 17 nuevas instituciones. El 3 de noviembre de 1967 por Resolución 9.604 estas instituciones se designan como Centros Educativos Complementarios, dependientes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar que forma parte del Ministerio de Educación y la Dirección de Escuelas, de la provincia de Buenos Aires, con el propósito de atender las necesidades educativas y sociales de niñas y niños en pequeños grupos, a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de la matrícula y con acciones pedagógicas que tomaran en cuenta su etapa evolutiva, sus intereses y las experiencias construidas en sus escuelas de origen.

La creación y el funcionamiento de nuevos CEC, así como la explicitación de su mandato fundacional, quedaron comprendidos en la Resolución 1.250 de 1983 de la Dirección General de Cultura y Educación.

En 2003 se aprueba la Resolución 5.304 mediante la cual se define el Reglamento de CEC y el perfil de estas instituciones:

Centro: Porque es un espacio educativo donde convergen los intereses, las expectativas y las culturas de las familias, la escuela y la comunidad.

Educativo: Porque desarrolla intencional y sistemáticamente acciones para promover la interacción, la construcción del pensamiento y la formación integral de niñas, niños y adolescentes.

Complementario: Porque revaloriza y potencia los aprendizajes construidos en las familias, la escuela y la comunidad. El carácter comple-

mentario adquiere significado también como conjunto de aprendizajes que complementan, expanden, sistematizan y contextualizan saberes y conocimientos formales de cada nivel educativo, apropiados según las particularidades de cada estudiante. Asimismo, integra los conocimientos formales con aquellos provenientes de la cultura familiar y local que encuentra sus raíces en las tradiciones de las comunidades.

En 2017 se aprueba, por Resolución 1.594, el Régimen Académico del CEC, que se comienza a construir colectivamente en el año 2014 con los equipos institucionales de cada CEC y la participación de las inspectoras y los inspectores de enseñanza, en concordancia con la Ley 13.688 y el Reglamento de Instituciones Educativas (Decreto 2.299/11).

En dicha Resolución se define a los Centros Educativos Complementarios como: (...) *instituciones de enseñanza y cuidado que no sólo promueven la complementariedad de los aprendizajes en vinculación con los niveles de escolarización, también y desde esta particularidad propician la extensión de la jornada escolar del alumnado, atento a que concurren a contra turno a esta institución educativa.* (p. 4)

Asimismo, en este Régimen se pauta la Organización Institucional, se definen los Acuerdos Institucionales de Convivencia, el Proyecto Institucional, la Planta Orgánica Funcional, de los derechos y obligaciones de las y los estudiantes y de sus familias.

En 2018 se aprueba por Resolución DGCyE 2.724 la estructura de la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social incorporándose un Departamento Administrativo y un Departamento Técnico; una Dirección Operativa de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; una Subdirección de Clima Escolar y Pedagogía para la Diversidad. Se suprime el Departamento de CEC, por lo cual la nueva estructura no especificaba los objetivos políticos pedagógicos para el CEC.

En 2020, la Dirección General de Cultura y Educación toma la decisión político-pedagógica de cambiar la anterior estructura organizacional. Aprueba la Resolución 33/20 y la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social vuelve a ser Dirección Docente; se restituye el departamento de Centros Educativos Complementarios el 23 de enero del 2020.

A la vez, por medio de esta nueva Resolución se constituyen la Subdirección de Orientaciones Pedagógicas y Didácticas y la Subdirección de Convivencia Escolar. Ambas llevan a cabo acciones destinadas a fortalecer las prácticas docentes e institucionales del CEC, y sostienen aquello que ha sido identitario.

3. Lineamientos político pedagógicos

Conceptos estructurantes y enfoques

A lo largo de los setenta años de historia de la dirección de Modalidad, se construyó de forma colectiva lineamientos y un posicionamiento ético, político y pedagógico, donde la enseñanza y el aprendizaje son considerados derechos sociales. Asimismo, una concepción integral en el marco de la política de cuidado, la justicia social y el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes.

Por ello, los conceptos estructurantes y los enfoques de la Propuesta Curricular del CEC, responden a los lineamientos de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y la transversalizan. El desarrollo articulado de estos conceptos estructurantes (complementariedad y complementariedad, continuidad pedagógica y articulación interinstitucional, lo comunitario y lo común en el CEC, convivencia, ciudadanía, inclusión e interculturalidad) y de los enfoques de derecho, género, interseccional y constructivista en la enseñanza direccionan, fundamentan y dan sentido a los proyectos educativos del equipo docente de estas instituciones educativas.

3.1. El CEC como institución de enseñanza y cuidado

El cuidado es un modo de considerar las prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza desde la perspectiva de derechos.

Desde un sentido amplio, las prácticas de cuidado se entienden como aquellas prácticas de enseñanza que las instituciones

educativas asumen como propias, así como también las intervenciones que despliegan las y los docentes en situaciones de emergencia, en la promoción de la autonomía, en la construcción de lazos que suponen un compromiso con otras y otros, y el respeto por el interés superior del niño⁴. Todas ellas se desarrollan en un ámbito de protección de derechos en el que las instituciones educativas son el lazo entre el Estado y la vida cotidiana de cada una y cada uno de las y los estudiantes.

El CEC a lo largo de su historia institucional fue pensado como lugares de cuidado entendido sólo como "resguardo", como guardería. Con el paso del tiempo y el avance de las normativas garantes de derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, el CEC se enfoca en la tarea de cuidar y de enseñar. Es preciso señalar que las prácticas de cuidado son una tarea de enseñanza, es decir, se enseña a cuidarse y cuidar. El CEC es un espacio educativo donde se integran el cuidado, la enseñanza y el aprendizaje, donde se interviene y acompaña en diferentes situaciones que atraviesan las y los estudiantes en su curso de vida.

Las prácticas de enseñanza relacionadas con las prácticas de cuidado, están vinculadas con concepciones acerca de la identidad personal y colectiva construida históricamente. Cuidar y enseñar implica el conocimiento y respeto de las normas establecidas, la asunción de compromisos comunitarios y la construcción de acuerdos de convivencia.

Las prácticas de cuidado contemplan además la promoción y prevención de la salud y el modo en el que se abordan preventivamente las diversas problemáticas presentes en las experiencias de vida de las y los estudiantes, como por ejemplo, los consumos problemáticos de sustancias psicoactivas, las situaciones de violencia entre pares o en el marco de relaciones sexo afectivas, entre otras. Estas problemáticas son (o deberían ser) abordadas a partir del conocimiento de estas, con la incorporación de los diferentes factores que las contextualizan y con la participación de las y los estudiantes.

En síntesis, la enseñanza y el cuidado suponen una perspectiva institucional y colectiva de las intervenciones, tanto en el CEC como en la articulación con otras instituciones y organizaciones sociales. La singularidad de las y los estudiantes es parte de un

4. La convención sobre los derechos del niño de 1989 establece: INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO. Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración de su interés superior. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y las madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo.

entramado mucho más complejo, de trayectorias entrelazadas, de apoyos entre varias manos, sostenes, andamiajes y acompañamientos. *“Se despliega así una mirada de las subjetividades en tanto procesos colectivos y singulares, comunitarios y complejos, no lineales, fragmentados o aislados”* (Greco, 2022, p. 185).

3.2. Conceptos estructurantes

A- Complementariedad y suplementariedad en el CEC

El CEC es una institución educativa que, como lo indica su nombre, complementa las trayectorias educativas⁵ de las y los estudiantes desde la perspectiva de derechos. Transitar el espacio del CEC implica complementar las trayectorias escolares, familiares y comunitarias de las y los estudiantes; esto advierte acerca de la responsabilidad compartida y diferenciada, así como de las tareas distintivas del CEC y las instituciones educativas de los niveles de enseñanza obligatorios y las modalidades.

Si bien cada institución educativa se ha definido como un lugar social para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, cada una aporta saberes y conocimientos a través de las propuestas pedagógicas, y contribuye a la construcción de subjetividad de las y los estudiantes (por la transmisión de valores, normas, hábitos, saberes, conocimientos, entre otros); las trayectorias educativas compartidas posibilitan la conformación de un tejido social, por lo cual no se puede considerar a cada institución educativa de forma aislada, sino en red con otras instituciones y organizaciones sociales. En este sentido, el CEC complementa y fortalece la trayectoria educativa de las y los estudiantes extendiendo la jornada escolar.

Asimismo, el CEC brinda una propuesta pedagógica propia *“no se trata de labores sustitutivas de la escuela, ni de la familia, sino suplementarias ya que (familia y escuela), han de realizar las funciones que les sean asignadas”* (Núñez, 2003, p. 3). Por ello, además de complementar la jornada escolar, en el CEC se suplementan las trayectorias educativas. En este sentido, no se reduce la enseñanza a resolver y/o concluir actividades que proponen las escuelas de origen, sino que se asume una identidad propia, que lo define como una institución educado-

5. El concepto de trayectorias educativas centra su atención en el tránsito que han realizado las y los estudiantes por el sistema educativo y se refiere a las diversas formas en que atraviesan su experiencia escolar. Estos trayectos no implican necesariamente recorridos lineales por el sistema educativo.

ra que suplementa la formación a partir de proyectos pedagógicos propios que se desprenden de su Propuesta Curricular específica, sin desconocer los Diseños Curriculares de los niveles (Inicial, Primaria y Secundaria) y de las modalidades de enseñanza (Educación Especial, Educación Física, Educación Artística, entre otras)

Es por esto que el CEC inscribe sus prácticas de enseñanza en articulación con las instituciones de nivel y modalidad, complementan y suplementan las experiencias educativas de cada trayectoria educativa.

B- Continuidad pedagógica y articulación interinstitucional

El Reglamento General de Instituciones Educativas, en los artículos 103 y 104, establece la necesidad de desarrollar las previsiones institucionales que garanticen la continuidad pedagógica⁶. El principio de continuidad pedagógica establece la responsabilidad de las y los docentes del CEC de garantizar el acto educativo. Se considera acto educativo a toda actividad curricular, extracurricular y/o complementaria efectuada bajo cuidado de la autoridad educativa, sin distinguir día, hora y lugar en que se produzca, en el marco de las políticas educativas vigentes y del proyecto institucional.⁷

A través de su carácter complementario y suplementario, el CEC posibilita la construcción de acuerdos que tienen como propósito favorecer la continuidad pedagógica de las trayectorias escolares compartidas. A partir de ello, se toman decisiones y se establecen acuerdos pedagógicos, teniendo en cuenta las tres dimensiones áulica, institucional y comunitaria.

La articulación⁸ intra, interinstitucional e intersectorial es una estrategia que fortalece la continuidad pedagógica. La articulación en sus distintos niveles de concreción brinda a niñas, niños, adolescentes y jóvenes mejores oportunidades educativas, porque a partir de ello se fortalecen las trayectorias educativas, las prácticas docentes, los modos de enseñar y evaluar,

6. "(...) herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar". DGCyE. Decreto 2299/11, Reglamento General de las Instituciones Educativas.

7. DGCyE. Decreto 2299/11 Reglamento General de las Instituciones Educativas. Art 30

8. Articulación hace referencia a la unión o enlace funcional entre las partes de un sistema o conjunto. "Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo." La articulación implica entonces "pensar simultáneamente en la unidad y en la diversidad del Sistema Educativo." Méndez Seguí, M. F.; Córdoba, C.: La articulación entre nivel inicial y primario como proyecto institucional, Kimelen grupo editor, Haedo, 2007

la organización del trabajo escolar, el análisis del contexto institucional, las estrategias de intervención; atendiendo además a las instituciones de la comunidad.⁹

Para lograr constituir una red se requiere de la articulación y definición de los diversos niveles de responsabilidad que asume cada institución que la conforma, para llevar adelante tareas diferentes, en una cierta relación de reenvío. Estas relaciones se dan en red entre instituciones y organizaciones al servicio de la comunidad (servicios y programas socioeducativos, sanitarios, psicoterapéuticos, entre otras) que abordan demandas emergentes, multidimensionales y requieren un trabajo colectivo y colaborativo. Al decir de Violeta Núñez (2003), la tarea del CEC en clave de “reenvío” refiere a los intercambios que propicien una articulación con otras instituciones y organizaciones que favorezcan las trayectorias educativas en el marco de la corresponsabilidad.

C- Lo comunitario y lo común en el CEC

En la Propuesta Curricular para CEC, resulta indispensable que la identidad comunitaria y sus prácticas culturales sustenten y guíen los procesos de enseñanza, como una marca constitutiva que promueve una perspectiva de trabajo que transversaliza todas las propuestas de enseñanza y cuidado. Es decir que, en el CEC, más allá de introducir conocimientos de áreas disciplinares, es necesaria una enseñanza situada y contextualizada que considere los elementos propios de la cultura local, para diseñar propuestas pedagógicas para las y los estudiantes.

No se trata de considerar “lo comunitario” solamente como el escenario posible para desarrollar una propuesta de enseñanza, ni de circunscribirse a las destinatarias y los destinatarios de las producciones pedagógicas, o vincularlo únicamente con la participación de la comunidad en una propuesta de enseñanza, más bien, se trata de traducir en las propuestas pedagógicas del CEC un posicionamiento pedagógico y didáctico anclado en lo comunitario, que permita el fortalecimiento del lazo social.

Es por ello que la construcción de lo común en el CEC se constituye a partir de las múltiples relaciones, consensos, resistencias y tensiones que se dan a lo largo del tiempo con el barrio, las familias, las instituciones educativas, deportivas y culturales, organizaciones sociales y los diversos efectores del Estado.

9. DGCyE (2021). Articulación: un desafío permanente e indispensable. Subsecretaría de Educación.

Reconocer y considerar la pluralidad de conocimientos que circula y posee una comunidad constituye una “*ecología de saberes*”¹⁰, y es fundamental que sean problematizados, considerados e incluidos en las propuestas de enseñanza en el CEC. Por ejemplo, cuando una familia decide mandar a sus niñas, niños, adolescentes y jóvenes al CEC, ponen a disposición su historia, las formas de crianza, sus formas cotidianas de comunicarse, las tareas, las costumbres heredadas, sus preocupaciones y reivindicaciones laborales, las redes de sociabilidad y de reciprocidades, sus estrategias antiguas y nuevas en el curso de vida, entre otros.

De la misma manera cada una y cada uno de los actores institucionales que transitan el CEC traen a su puesto de trabajo saberes, tradiciones, representaciones del deber ser y de lo que en la lucha y la reivindicación de sus derechos han construido a lo largo de su formación laboral. Es por ello que se considera que en el CEC se enseña fundamentalmente a recuperar lo común, a deconstruirlo y a interpelar ese gran cúmulo de saberes colectivos que es imprescindible recuperar.

En palabras de Cornú (2012) (...) *lo común es cuestión de hospitalidad: de un lugar para uno más, para otro, otro que es uno más y que es forzosamente otro. (...) cómo pensar el actuar con hospitalidad en relación a quién “siempre está por llegar”. (...) La experiencia en común tiene una dimensión sensible que constituye la metáfora de una comunidad por venir, jamás cerrada.* (p. 144)

La organización de la tarea diaria docente debe rastrear, visibilizar, hacer presente la experiencia social comunitaria y familiar, para que la práctica educativa no la omita, sino más bien que la problematice con el fin de recuperar y co-construir lo común. A la vez, y a partir de ello, desarrollar proyectos educativos que posibiliten que esta recuperación no se pierda y que surja de ella una innovación que siga reproduciendo lo común.

Es un desafío pensar lo comunitario como un constructo. En palabras de Zibechi (2010) “*La comunidad no es, se hace*” es decir, se entiende como el territorio en que habitan las familias y esas diversas familias, se constituyen en una comunidad que poseen en común historias, culturas, saberes, entre otros. En este sentido, las familias de las y los estudiantes del CEC se

10.El concepto de ecología de saberes, enunciado por Santos, supone la idea de una gran diversidad epistemológica y la legitimación de conocimientos, más allá del conocimiento científico, así como la pluralidad de métodos para validarlos. Véase *Decolonizar el saber, reinventar el poder* (2010). Uruguay: Ediciones Trilce. pág. 509)

vinculan entre sí, y comparten una experiencia social constitutiva de lo común y expresada en la comunidad del CEC.

Por esto, considerar y trabajar lo comunitario en las propuestas pedagógicas en el CEC otorga una identidad singular. Partir de estos entramados constituye lo común; los aprendizajes que se proponen trascienden por el valor significativo de los vínculos conformados y habilitan el protagonismo de las y los estudiantes en la experiencia educativa propuesta.

D- Convivencia

Las políticas de convivencia como línea directriz de la política integral de cuidados, guían la intervención pedagógica para generar nuevas dinámicas con el fin de reducir o atenuar algún daño. La convivencia escolar tiene como objetivo: *“contribuir al fortalecimiento de prácticas democráticas y participativas en las escuelas que promuevan una convivencia institucional orientada a la resolución de conflictos y generen mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (Comunicación 1/20, DPCyPS, p. 11).

En palabras de Souto de Asch (1999), la *“convivencia democrática y plural”* se enseña y se aprende a partir de estrategias de participación colectiva que convoquen a toda la comunidad educativa, promoviendo la *“participación real”* opuesta a la denominada *“simbólica”* de diferentes actores. Además de la participación, se considera fundamental tener en cuenta la noción de *“grupo”* y *“grupalidad”* dentro del paradigma de la complejidad y con enfoques transdisciplinarios y pluralistas.

Una convivencia democrática¹¹ parte del reconocimiento y la exigibilidad de los derechos y las obligaciones de quienes integran las comunidades escolares, respeta las diferencias y apela a la participación y a la búsqueda de consensos para la toma de decisiones tendientes a las relaciones plurales, democráticas, respetuosas e inclusivas.

El CEC está necesariamente implicado en el diseño de un encuadre organizativo institucional que prioriza las políticas educativas vigentes que incluyen el cuidado como parte de la tarea educativa y que entiende a la convivencia como una dimensión inherente a los procesos pedagógicos.

La ampliación de los espacios de participación, tendientes a

11. Resolución 1.709/09. Acuerdos Institucionales de Convivencia. DGCyE.

la construcción colectiva de acuerdos institucionales de convivencia, favorece las condiciones organizativas e institucionales para la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, el Régimen Académico de CEC¹² establece la necesidad de generar Acuerdos Institucionales de Convivencia para avanzar en la construcción de vínculos democráticos y respetuosos, a través de los Consejos de Aula y el Consejo de Convivencia, entre otros.

E- Ciudadanía

El CEC como institución del Estado que garantizan derechos, en su función de enseñanza y cuidado, cumple un rol primordial en el proceso de inclusión social y en la construcción de ciudadanía de sus estudiantes.

El concepto de ciudadanía remite al conjunto de prácticas y relaciones que los sujetos establecen con la sociedad, entre sí y con el Estado. Pensar la ciudadanía como concepto estructurante sitúa a las y los docentes en el desafío de implementar estrategias y prácticas pedagógicas que posibiliten a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, conocer sus derechos y deberes, así como las formas de exigir su cumplimiento, como sujetos políticos para incidir e intervenir en las comunidades de las que son parte. Ello precisa de la habilitación de espacios institucionales democráticos, solidarios y plurales de responsabilidad compartida, donde circule la palabra y establezcan diálogos para generar acuerdos que promuevan el fortalecimiento de los lazos sociales.

La formación ciudadana es un acto comunitario donde el ejercicio de la ciudadanía se construye a lo largo de toda la trayectoria educativa en el CEC, a partir de garantizar en la enseñanza propuestas para las y los estudiantes que posibiliten la reflexión desde lo individual y lo colectivo, que les permita visibilizar las formas de construir consensos y aceptar disensos, la participación y la libertad de expresión, e incluso percibir las luchas y resistencias que se realizan en el marco de la vida democrática y del respeto por la otra y el otro.

Se propone desde el CEC formar espacios de participación donde las propuestas estimulen a las y los estudiantes a reflexionar sobre su contexto cercano, sobre las luchas individuales y colectivas, a expresar sus miedos, sueños, esperanzas y también sus reivindicaciones actuales y por venir.

12. Resolución 1.594/17. DGCyE.

Formar parte de la vida democrática como ciudadana y ciudadano requiere problematizar ese sistema y pensarlo como algo vivo que puede ser cambiado.

F- Inclusión

La educación inclusiva promueve sociedades inclusivas, en las que las personas pueden convivir y celebrar la diversidad. Brinda un marco sistemático para las poblaciones vulnerables de acuerdo con el principio de que *“cada educando importa y es importante por igual”* (Unesco, 2017, p. 12).

La inclusión se presenta como una categoría filosófica, social, política, económica y especialmente pedagógica para el reconocimiento de las diversidades en las instituciones escolares, en este caso el CEC; las políticas públicas protegen el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y el desarrollo del sentido de solidaridad y pertenencia plural en su comunidad. Por ello, la inclusión, en el campo de lo educativo, se centra en garantizar el derecho a una educación de calidad, a un vínculo de respeto, valoración de las singularidades, especialmente de cuidado de las y los estudiantes.

La inclusión consiste precisamente en transformar las prácticas pedagógicas para responder a las diferentes a las necesidades de las y los estudiantes ya que la enseñanza se basa en el reconocimiento de la diversidad, en la convivencia y los entornos de aprendizaje

El concepto de diversidad no tiene una definición unívoca, sino más bien desafía a problematizar e incluir a estudiantes y docentes para construir la forma de definirla. Participar en esa definición supone que ningún sujeto está “por fuera” de las diversidades, sino que las conforma; toda la comunidad educativa es el ámbito de encuentro y reconocimiento de las múltiples diversidades. De esta manera, la inclusión educativa se constituye en un principio rector para la construcción del Proyecto Institucional del CEC.

Se sostiene que *“la diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”* (Booth, Ainscow, Black Hawkins, Vaughn y Show, 2000). En este sentido, esta Propuesta Curricular concibe al CEC como institución que reconoce las diversidades, que se posiciona frente a las disputas sociales desde la valoración de las prácticas culturales de los sujetos históricamente postergados, de modo tal de garantiza y amplia derechos.

G- Interculturalidad

En los diversos territorios de Latinoamérica como en Argentina, hay un reconocimiento a la diversidad social y cultural producto de distintas luchas y resistencias, de movimientos de grupos socioculturales diversos, que promueve la reflexión para erradicar las relaciones hegemónicas de poder; la discriminación, el racismo, el adultocentrismo producto de la dominación, la conquista y exclusión de grandes mayorías y también minorías por razones étnicas, de clase, generacional o de género, entre tantas otras.

Actualmente la interculturalidad es legitimada por el campo jurídico, social y educativo con el propósito de formar una ciudadanía reflexiva y consciente de las diferencias y capaz de trabajar de forma colectiva, para la construcción de una democracia más justa, igualitaria y plural. *"La interculturalidad, más que el reflejo de una situación existente, es un proceso, una perspectiva o un proyecto a construir, que consiste no solamente en la convivencia e intercambio de diferentes expresiones culturales, sino que aspira también a que se produzca en términos de respeto y valoración de la diversidad y de búsqueda de la igualdad, lo cual requiere comprender que la cultura hegemónica no es la única".* (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p.18)

Este enfoque habilita en el CEC un proceso permanente y transversal de interacciones, relaciones, comunicación, indagación y aprendizajes entre grupos, personas, saberes, valores, culturas y tradiciones diversas, para generar expresiones sociales y culturales compartidas a través del diálogo, el reconocimiento y el respeto mutuo entre sujetos y grupos que transitan la institución educativa.

En el CEC las propuestas pedagógicas deben garantizar una educación en términos de igualdad y equidad, que parte de los saberes previos de las y los estudiantes e incorpora, además, las experiencias de sus respectivas comunidades. Para ello es necesario reconocer el contexto sociocultural en el que se encuentra el CEC y la realidad sociocultural de quienes las y los conforman, además de fortalecer sus identidades culturales y las de sus familias y grupos de convivencia.

La interculturalidad como perspectiva en la enseñanza y el aprendizaje implica dejar de ver a la diversidad sólo como un objeto de saberes y conocimiento a ser incorporado y/o presentado; más bien, esta perspectiva avanza sobre la propuesta de llevar a cabo diversas prácticas socioeducativas que contribuyan al respeto de una igualdad que admita las diferencias y no las conciba como un problema, sino como fuente de riqueza cultural e intercambio.

3.3. La inclusión de los enfoques de derecho, género, interseccional y constructivista en la enseñanza

Es pertinente mencionar el posicionamiento político-pedagógico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que da fundamento a esta Propuesta Curricular. A continuación se retoman los enfoques que orientan las prácticas en los CEC.

A- Enfoque de derecho

El reconocimiento de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, legitimado en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño, regulan el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella¹³.

Pensar la educación con enfoque de derecho, significa “*comprender por lo menos dos dimensiones complementarias; por un lado, la educación como el ejercicio de un derecho humano, por otro, la educación como un vehículo para formar en y ejercer los derechos humanos*” (Rodino Ana, 2015, p. 203). La educación entendida en estas dos dimensiones no sólo es una práctica que incluye, sino también una práctica constructora de inclusión social, en todos los ámbitos de la vida en comunidad (laboral, económico, político, cultural, entre otros).

Este enfoque considera a la Educación como un Derecho Humano, que posibilita y garantiza el ejercicio y el cumplimiento de otros derechos, que promueven prácticas institucionales democratizadoras. Asimismo, Siede (2007) propone la reflexión sobre el propio poder y la posibilidad de organizarse colectivamente, reclamar o demandar por el ejercicio de un derecho, es por ello, que abarca el trabajo desde las áreas curriculares como también las experiencias cotidianas de la vida social.

La concepción de educación como derecho social y el saber como bien público constituyen el eje fundamental del accionar del CEC. Esto supone tener la responsabilidad, el compromiso y la obligación de que los derechos sean reconocidos, respetados, ejercidos y restituidos de ser necesario.

13. Conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen.

B- Enfoque de género

Este enfoque representa un posicionamiento crítico que posibilita problematizar las realidades institucionales (familia, trabajo, escuela) que sostienen un sistema asimétrico entre mujeres, varones e identidades no enmarcadas en la cis/heteronormatividad y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual. Además, compromete a desnaturalizar las prácticas socialmente establecidas y a visibilizar las desigualdades de género para avanzar en la igualdad de trato y oportunidades¹⁴.

El enfoque de género promueve, por un lado, el reconocimiento de que las mujeres y otras identidades, que históricamente han visto afectadas las oportunidades en el acceso a la educación, la justicia y la salud; y por otro, la visibilización de que aún hoy con mejores condiciones según, la región o el contexto en la que habiten, sus posibilidades de desarrollo siguen siendo desparejas e inequitativas. En este sentido, este enfoque cuestiona los estereotipos de género y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre las personas.

Se busca reflexionar sobre el sistema patriarcal como matriz hegemónica en torno a las relaciones de poder y denuncia las desigualdades e injusticias vinculadas a las diferencias sexuales y de identidad en los distintos ámbitos de relaciones interpersonales. Asimismo, permite analizar cómo operan, en cada contexto en particular, los prejuicios, los estereotipos y las representaciones sociales en la construcción de las identidades. Plantea la necesidad de interpelar las desigualdades de género -propias de las construcciones culturales- y se propone avanzar en el desarrollo e implementación de las políticas de igualdad de derechos.

C- Enfoque interseccional

Este enfoque busca visibilizar las diferentes dimensiones de la experiencia social, reflexionar sobre las desigualdades sociales y el proceso de producción y reproducción de los múltiples acontecimientos que atraviesan los sujetos, condicionados por las intersecciones de las clasificaciones sociales de género, etnia, clase, generación, entre otros. Estas dimensiones son socialmente construidas no solo a nivel de las identidades in-

14. Comunicación 6/15, Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires.

dividuales sino también a nivel de la organización del sistema social, en este caso también en las dimensiones áulica, institucional y comunitaria.

En los contextos comunitarios, en las instituciones educativas y en las comunidades áulicas se producen “entrecruzamientos” de dimensiones de la experiencia social que deben ser considerados a la hora de pensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La interseccionalidad supone, como punto de partida, situarse desde un enfoque que busca visibilizar lo omitido.

La interseccionalidad intenta recuperar la experiencia de los grupos subordinados y las relaciones de poder que enfrentan los sujetos en los diferentes escenarios; su lucha y resistencia posibilita transformar las relaciones de poder e interpela el des-enmascaramiento de las formas de opresión, los falsos universalismos y las múltiples clasificaciones.

Posicionarse desde este enfoque, dará la posibilidad de planificar propuestas pedagógicas que consideren modos plurales y democráticos para generar escenarios escolares más igualitarios. Es por ello que resulta necesario revisar las prácticas institucionales que ponen en interjuego el conocimiento de los repertorios culturales, los vínculos entre docentes y estudiantes, entre docentes y familias, con las instituciones sociales y comunitarias.

D- Enfoque constructivista en la enseñanza

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por el sujeto. Los aportes de las teorías constructivistas a los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden denominar como enfoques constructivistas en educación.

Vygotsky (1995) propone el constructivismo sociocultural, donde la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por *“las otras y los otros sociales”* en un entorno estructurado. De esta manera el constructivismo sociocultural describe a una persona que construye significados actuando en un entorno organizado e interactuando con otras personas de forma intencional.

Desde las posturas constructivistas, *“el conocimiento difícil-*

mente puede ser transmitido unidireccionalmente, sino que es re y co-construido entre alumnos y enseñantes” (Laroche y Berdnarz, 1998, p. 71). Por ello, la o el docente pasa a constituirse como mediadora o mediador del saber y el conocimiento que construyen las y los estudiantes con mayor o menor índice de intervención. De esta manera, la o el docente cuando acompaña el proceso de aprendizaje, posibilita que las y los estudiantes se aproximen al sentido de interpretar los saberes curriculares prescriptos, según los significados socialmente valorados que se tienen de ellos y que participen de un proceso de construcción, reconstrucción y apropiación de los saberes y conocimientos, *“al mismo tiempo logran desarrollar instrumentales cognitivos, habilidades complejas y actitudes constructivas”* (Coll, 2001, p. 71).

Para el constructivismo la influencia educativa debe entenderse en términos de ayuda encaminada a mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva de la y el estudiante, y tiene por finalidad generar la ne-

cesaria aproximación entre los significados que construye y los significados que representan los contenidos curriculares.

Desde la concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se apuntan tres fuentes principales de influencia educativa:

- a) Las y los docentes, cuya influencia educativa se ejerce a través de los procesos de interacción-interactividad que se encuentran vehiculizados por la cantidad y el ritmo de la enseñanza, por la manera de presentar la información y de elaborar sistemas de significados compartidos, por la manera de indagar y valorar las respuestas de las y los estudiantes y por el proceso seguido a la hora de llevar a cabo el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad de los aprendizajes.
- b) Las y los estudiantes, cuya influencia educativa es también un proceso de interacción-interactividad que viene determinado por las soluciones aportadas a los conflictos cognitivos y a las controversias conceptuales, por las regulaciones recíprocas efectuadas a través del lenguaje y por el apoyo mutuo que se produce en el proceso de atribución de sentido al aprendizaje.

Desde las posturas constructivistas, “el conocimiento... es re y co-construido entre alumnos y enseñantes”

- c) Las instituciones educativas, cuya influencia puede ser directa e indirecta. La indirecta se ejerce a través de los proyectos institucionales (educativo y curricular) y la influencia directa mediante el favorecimiento de la participación de las y los estudiantes en situaciones de aprendizaje complementarias a las del aula.

Por ello, desde este enfoque constructivista en la educación, se considera que los saberes y conocimientos se construyen desde la participación colectiva y planificada teniendo en cuenta la singularidad del sujeto que aprende, el sujeto que enseña y los saberes del medio sociocultural.

4. Propósitos Generales

Los Centros Educativos Complementarios son instituciones de enseñanza y cuidado que extienden la jornada escolar de niñas, niños, jóvenes y adolescentes y acompañan en sus trayectorias educativas. La modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en relación con la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, propone como propósitos generales en los CEC:

- Promover y garantizar el derecho a una educación de calidad desde una perspectiva de cuidado integral para niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNyJ).
- Garantizar saberes y conocimientos situados, críticos y reflexivos para las y los estudiantes que favorezcan a la construcción de la realidad que habitan y comparten con otras y otros.
- Promover procesos de aprendizajes compartidos, colaborativos y comunitarios, que permitan compartir y construir experiencias a partir de valorar y considerar la diversidad familiar, social y cultural.
- Asegurar aprendizajes socialmente valorados que favorezcan la construcción de identidad, memoria y ciudadanía desde una perspectiva latinoamericana, nacional, provincial y comunitaria.
- Generar procesos de evaluación como eje estructural de los procesos de enseñanza para valorar los aprendizajes de las y los estudiantes, además de posibilitar el análisis de las prácticas pedagógicas de las y los docentes.

- Construir y/o reconstruir saberes y conocimientos a partir de la articulación con familias, instituciones y organismos de la comunidad.
- Reconocer y construir la práctica del docente de CEC como una práctica propia e identitaria de esta institución educativa.
- Promover el trabajo interdisciplinario valorando la dinámica flexible y no graduada que posibilitan los CEC.
- Enseñar y desarrollar experiencias pedagógicas desde los diferentes campos de saberes y conocimiento que propone esta propuesta curricular, que considere el contexto y los intereses de las y los estudiantes.
- Impulsar propuestas pedagógicas que incluyan y atiendan a la diversidad, singularidad y heterogeneidad de estudiantes que asisten al CEC.
- Fortalecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes desde una articulación intrainstitucional, interinstitucional e intersectorial.

Los CEC extienden la jornada escolar de niñas, niños, jóvenes y adolescentes y acompañan en sus trayectorias educativas

5. Estructura Curricular

La estructura de esta Propuesta Curricular considera como marco, que contiene a los ejes curriculares, las dimensiones áulica, institucional y comunitaria; y también los enfoques¹⁵ de Derecho, de Género, Interseccional y Constructivista en la Enseñanza.

Los campos de saberes y conocimientos son ejes curriculares específicos, con contenidos propios. Desde la modalidad de PCyPS se incluyen los conocimientos legitimados por la comunidad científica y los saberes sociales, culturales y experienciales. A partir de ello, hacen posible la producción de nuevos marcos conceptuales que favorecen a las y los estudiantes en la apropiación de un recorte de la realidad.

En esta estructura se presentan nueve campos de saberes y conocimientos: Educación Sexual Integral (ESI), Educación Ambiental Integral (EAI), Memorias e identidades, Ciudadanía Digital, Educación y Trabajo, Matemática, Educación Física, Prácticas del Lenguaje y Educación Artística.

El núcleo problematizador aporta interpelaciones críticas de los campos de saberes y conocimientos que se enseñan. Es un planteo que pone en cuestión lo ya sabido y que potencia el deseo de saber, aprender, reconstruir y problematizar la realidad. No presentan al saber o conocimiento como algo acabado de lo cual apropiarse pasivamente, sino como aproximaciones dinámicas sobre las que aún podemos continuar generando preguntas y posibles respuestas. Invitan a descu-

15. ver en página 20

brir, re descubrir, explorar, indagar, investigar, leer el mundo con “nuevos ojos”.

Cada campo de saberes y conocimientos cuenta con un núcleo problematizador para que la o el docente proponga interrogantes, hipótesis, afirmaciones, problemáticas, entre otros, como punto de partida del proceso de enseñanza.

Los propósitos refieren a la intención pedagógica que sostiene la o el docente a través de su propuesta. ***“Los propósitos tratan de mostrar, desde la óptica de la enseñanza, qué dirección intenta dársele al proceso áulico o, en otros términos, qué ofrece el equipo docente (...)”*** (Steiman, 2008, p. 42).

Los propósitos docentes otorgan direccionalidad del proceso de enseñanza, a partir de ellos se seleccionan los campos de saberes y conocimientos, núcleos problematizadores y contenidos. Asimismo, a partir de los propósitos la o el docente planifica su tarea.

Los contenidos son la traducción parcial de cada campo de saberes y conocimientos. La o el docente a partir de los propósitos selecciona sus contenidos a enseñar. Son *“especificaciones temáticas que incluyen además, alguna referencia de tipo conceptual que permite identificar una particular (y no genérica) manera de abordarlo”* (Steiman, 2018, pp. 128-129).

De esta manera, se pueden considerar contenidos de diversos campos de saberes y conocimiento para la planificación pedagógica. Es por ello que, en esta Propuesta Curricular, los campos de saberes y conocimientos no aparecen estructurados por niveles educativos, sino que las y los docentes planifican su propuesta didáctica teniendo en cuenta la complementariedad y suplementariedad que propone el CEC.

La transversalidad se concibe como el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos propósitos y contenidos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales. A partir de la transversalidad se desarrollan nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes alrededor del que giran los demás aprendizajes; o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social (Moreno, 2004).

En esta Propuesta Curricular hay dos campos de saberes y conocimientos de carácter transversal, Educación Sexual Integral y Educación Ambiental Integral. Ambos se hacen presentes en las propuestas pedagógicas junto a otros campos de saberes y conocimientos, a partir del propósito de la o el docente.

Los objetivos de aprendizaje definen ... el punto de llegada en términos de lo que las y los estudiantes sabrán o podrán hacer

Los objetivos de aprendizaje definen las intenciones y el punto de llegada en términos de lo que las y los estudiantes sabrán o podrán hacer, *“la formulación de objetivos es una manera de definir una finalidad, un logro posible”* (Feldman, 2010, p. 44).

Son formas de apropiación que las y los estudiantes deben expresar a partir del propósito docente y los contenidos trabajados, esto posibilita analizar si la o el estudiante ha resignificado ese saber y conocimiento, además de ser un indicador de análisis de las propias prácticas docentes, en relación con las propuestas pedagógicas presentadas.

Cada uno de estos componentes de esta estructura curricular, no son delimitados por niveles de escolaridad o por franjas etarias, porque la propuesta de enseñanza y cuidado en los CEC complementa y suplementa la trayectoria escolar de las y los estudiantes que asisten a sus instituciones de origen, de niveles y/o modalidades de enseñanza.

CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS

DIMENSIONES AULICA INSTITUCIONAL COMUNITARIA

ESI

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

Memorias e Identidades

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

Ciudadanía Digital

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

Matemática

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

Educación y Trabajo

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

Educación Física

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

Prácticas del Lenguaje

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

Educación Artística

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

EAI

Núcleo problematizador
Propósito general
Fundamentación
Orientaciones de la enseñanza
Contenidos
Objetivos de aprendizaje

ENFOQUES DE DERECHO, GÉNERO, INTERSECCIONAL Y CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA

5.1. Campos de saberes y conocimientos

A- EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

Núcleo problematizador

¿Cómo reflexionar sobre las prácticas de enseñanza desde el enfoque de la Educación Sexual Integral para fortalecer las políticas de cuidado de niñas, niños, adolescentes y jóvenes?

Propósito general

Promover la transversalización y la implementación de la ESI como parte de las estrategias pedagógicas en las prácticas cotidianas.

Fundamentación

La Educación Sexual Integral (ESI) en nuestro país se reconoce como un derecho a partir de la sanción de la ley 26.150 en el año 2006. Allí se establece que: *“(...) todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”* (artículo 1).

La provincia de Buenos Aires, por su parte, a finales de 2015 sancionó la Ley de ESI (14.744) que, en línea con la normativa nacional, reconoce el derecho a la autonomía, a la integridad, a la privacidad, a la prevención ante la violencia, el abuso y la trata de personas, entre otros.

Desde una perspectiva de derechos se proponen puertas de entrada de la ESI al ámbito educativo, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación, siempre desde la atención y el cumplimiento de derechos. En relación con la integralidad incorpora dimensiones que promueven la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la ESI es una de las líneas prioritarias de trabajo en el marco de las políticas de enseñanza y cuidado. Dicho posicionamiento implica pensar al cuidado como una dimensión de la ciudadanía, es decir, como un conjunto de derechos y obligaciones avalados por el Estado y las ciudadanas y los ciudadanos, que se

manifiesta como un comportamiento ético y amoroso constitutivo de las relaciones humanas.

La ESI como política y práctica educativa se desarrolla en las tres dimensiones: institucional, áulica y comunitaria. La perspectiva pedagógica contribuye a revisar la organización de la vida institucional con el propósito de favorecer vínculos de cuidado y confianza, que reconozcan la diversidad en todas sus expresiones y que promuevan la igualdad de derechos de NNyJ. A la vez se constituye en la oportunidad para abordar contenidos propios del área en la propuesta áulica. Y también proponer la ESI para promover, fortalecer y afianzar los vínculos con la comunidad.

En este sentido, es fundamental desnaturalizar los supuestos ideológicos presentes en la socialización de NNyJ que promueven prácticas que, a menudo, refuerzan estereotipos de género, culturales y sociales que condicionan la constitución de la subjetividad, en el marco de relaciones desiguales. Es por eso que el enfoque de la ESI se constituye en una valiosa herramienta que permite revisar las prácticas docentes, como por ejemplo el uso universal del masculino, la concepción biologicista de la sexualidad, las propuestas de juegos con roles estereotipados, entre otras.

Por lo anterior, se piensa al CEC como una institución educativa estratégica, por sus características organizacionales y sus propósitos formativos, para la deconstrucción de prácticas estigmatizantes, discriminatorias o generadoras de desigualdades basadas en estereotipos de géneros, culturales y sociales, en mandatos heterosexistas y expectativas que responden a representaciones construidas en el marco de un proceso socio histórico que caracteriza a una sociedad con desigualdades sociales, políticas y culturales; en las que constitutivamente se han producido y reproducido ideales homogeneizantes que solo han generado desigualdades y violencias. Sin duda, se constituye en un espacio educativo que posibilita visibilizar las nociones convencionales acerca de las diferencias sexuales basadas en premisas biologicistas, binarias y jerárquicas, donde las mujeres y las disidencias sexuales ocupan un lugar devaluado, discriminado, subordinado u omitido, con el fin de transformar una experiencia social injusta.

En esta Propuesta Curricular, la Educación Sexual Integral asume dos modalidades que conviven y se fortalecen mutuamente:

- Como un espacio específico y sistemático, con contenidos propios para las diversas grupalidades.
- Como un campo de saberes y conocimientos de carácter transversal donde se abordan los cinco ejes en que se sustenta la ESI (cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos).

La integralidad de la ESI implica planificar la enseñanza de modo tal que las y los estudiantes se sientan convocadas y convocados, partícipes y protagonistas para abordar las distintas maneras en que se manifiesta la sexualidad. En este sentido, la enseñanza sistemática y transversal de la ESI contribuye, por un lado, al análisis y la revisión de lo que ocurre en la cotidianeidad de las instituciones y a la organización de la dinámica institucional en clave de derechos y género. Por otro lado, promueve el aprendizaje, la información, el saber/conocimiento y las habilidades necesarias para la autonomía en la toma de decisiones responsables respecto de la sexualidad, el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo de las y los demás y de las modalidades que asumen las relaciones interpersonales.

El enfoque integral de la ESI, tanto en el abordaje de los contenidos propios, como desde una práctica transversal que promueva la articulación con los diferentes campos de saberes y conocimiento, posibilitará una mirada reflexiva y crítica frente al orden institucional instituido, para dar lugar a experiencias educativas que pongan en valor la diversidad y, a la vez, favorezcan la equidad y la inclusión. Además la ESI es la oportunidad para consolidar y fortalecer la dimensión comunitaria, constitutiva de la identidad institucional de los CEC, a través de propuestas que puedan trascender las aulas y se socialicen con toda la comunidad educativa tal como lo explicita la puerta de entrada a la comunidad educativa.

Orientaciones de enseñanza

- Desarrollar proyectos y prácticas educativas que tiendan a promover actitudes responsables ante la sexualidad¹⁶, que procuren la igualdad de trato y oportunidades para mujeres, varones y disidencias sexuales.

16. El concepto de sexualidad que se propone —en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral— excede ampliamente la noción de “*genitalidad*” o de “*relación sexual*”. Se considera a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

- Contemplar intervenciones que favorezcan la desnaturalización de supuestos ideológicos que atraviesan la enseñanza, que a menudo refuerzan estereotipos de género, culturales y sociales.
- Revisar permanentemente la práctica cotidiana, el uso universal del masculino en las prácticas sociales del lenguaje, la concepción biologicista de la sexualidad y las propuestas de juegos con roles estereotipados.
- Habilitar espacios de reflexión de las prácticas, las creencias, los contenidos y las formas de lenguaje que refuercen estereotipos sexistas, sociales y culturales.
- Favorecer el diálogo a través interrogantes que problematizan una temática, situación, experiencia, entre otros.
- Generar espacios de circulación de la palabra y expresión de las y los estudiantes en diversos momentos.
- Considerar en la enseñanza la perspectiva de igualdad de géneros que favorezca la erradicación de la violencia y discriminación.
- Favorecer espacios de construcción colectiva, donde se reflejen las voces de la comunidad educativa.

Contenidos¹⁷ para grupo inicial, grupo primario y grupo superior

- El respeto de las opiniones propias y de las otras y los otros sin distinciones de género, cultura, creencias, origen social, entre otros.
- El respeto, ayuda y solidaridad con otras y otros.
- La comunicación de las propias acciones y la toma de decisiones en forma cada vez más autónoma.
- La comunicación y el respeto ante las emociones propias y las de las otras y los otros.
- El reconocimiento e identificación de diversas formas de prejuicios y actitudes discriminatorias hacia personas o grupos.
- El respeto y la valoración del error, la equivocación, propia y de las otras y los otros, como oportunidad de aprendizaje.

17. Este apartado recupera los NAPS de ESI de la Resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación.

- La valoración de las normas que organizan la escuela, familia y vida en sociedad.
- El reconocimiento y el cumplimiento de los Derechos Humanos y los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, de su cumplimiento.
- El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con las otras y los otros.
- Los vínculos socio afectivos con las compañeras y los compañeros, las familias, las amistades y las relaciones afectivas.
- Los estereotipos de género en diversos ámbitos (juegos, oficios, deportes).
- Los vínculos familiares y con la comunidad.
- La diversidad de familias y el reconocimiento del propio grupo de cuidado.
- El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de las otras y los otros.
- Decir “NO” frente a interacciones inadecuadas con otras personas.
- La importancia de expresar situaciones que generan incomodidad, malestar o confusión como prácticas de cuidado de sí mismo y de las otras y los otros.
- Las partes externas del cuerpo humano. Nombrar las partes del cuerpo por su nombre.
- Los procesos de gestación y nacimiento.
- La confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda.
- La adquisición de pautas de cuidado y autoprotección en el CEC, en la familia y en la comunidad.
- Cuerpos gestantes: los aspectos biológicos, sociales afectivos y psicológicos.
- Los métodos anticonceptivos. La prevención de las infecciones de transmisión sexual para las diversas orientaciones sexuales.
- La vulneración de derechos: el abuso sexual, la violencia por

razones de género y la trata de personas, entre otros.

- La prevención del “grooming” y la difusión de imágenes sin consentimiento.
- Nuevas formas de concebir los géneros y la sexualidad en el marco de los procesos de socialización.
- El cuerpo humano como una totalidad, con necesidades de afecto, cuidado y valoración.
- Los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración. La menstruación.
- Los caracteres sexuales. Los cambios que se ven y se sienten en la pubertad.
- La igualdad para mujeres, varones y disidencias sexuales en los juegos y en las actividades motrices e intelectuales.
- La diversidad en las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género.
- El análisis de los estereotipos corporales de belleza.
- La prevención de las infecciones de transmisión sexual. Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva.
- El análisis crítico de la femineidad y la masculinidad tradicional en distintos contextos. Nuevas formas de concebir los géneros, sexualidad y socialización.
- Construcciones de identidad y de proyectos para la vida. Derecho al reconocimiento de la identidad de género autopercebida.
- Reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral.
- El embarazo no intencional: los métodos anticonceptivos.
- Prevención de violencia: relaciones de poder, contextos de la violencia, violencia por razones de género, violencia en las relaciones sexo-afectivas.
- Los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Ley 27.610 de acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), entre otras.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

- Valorar y respetar las opiniones propias y de las otras y los otros sin distinciones de género, cultura, creencias, origen social, entre otros.
- Ayudar, respetar y acompañar a otras y otros en diversas situaciones y contextos.
- Comunicar y expresar la toma de decisiones de forma cada vez más autónoma.
- Identificar e intervenir en situaciones donde se pongan en evidencia prejuicios y/o actitudes discriminatorias.
- Reflexionar sobre estereotipos de género, en juegos, juguetes, vestimenta, colores, puestos de trabajo, entre otros.
- Respetar el propio cuerpo y el cuerpo de la otra y del otro.
- Comprender el concepto de intimidad propia, de la otra y del otro.
- Expresar lo que no nos gusta y/o molesta como una acción de respeto hacia una misma o uno mismo y/u otros.
- Pedir ayuda ante situaciones que generen incomodidad.
- Expresar e identificar las partes del cuerpo por su nombre.
- Conocer el proceso de crecimiento de un embrión en gestación hasta el nacimiento.
- Conocer las diferentes formas de concepción, gestación y nacimientos.
- Identificar los vínculos sanos, de respeto, de aceptación, para favorecer la convivencia institucional, familiar y comunitaria.
- Construir y respetar acuerdos de convivencia, y socializarlas en el CEC, la familia y la comunidad.
- Socializar los acuerdos de convivencia a través de plataformas virtuales, redes sociales, carteleras, folletos, entre otros.
- Participar y compartir acuerdos en diversos agrupamientos flexibles para favorecer la convivencia entre las y los estudiantes del CEC.
- Propiciar el reconocimiento y respeto a los actores sociales

del CEC y de la comunidad.

- Reconocer los aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos que se producen en un cuerpo gestante.
- Conocer los diversos métodos anticonceptivos.
- Reflexionar sobre la prevención de enfermedades e infecciones de transmisión sexual.
- Promover y socializar información por diversos medios, soportes y/o plataformas sobre temáticas de ESI (prevención de enfermedades e infecciones de transmisión sexual, entre otros).
- Conocer las diferentes expresiones de violencia de género y abuso sexual.
- Entender las características de las acciones asociadas al delito de trata de personas.
- Informar sobre la utilización de la imagen en el espacio cibernético.
- Respetar la autopercepción y elección sexual y de género, en los ámbitos sociales.
- Cuidar y conocer las expresiones emocionales (de enojo, de cansancio, entre otros), propias y de otras y otros.
- Conocer y reflexionar sobre los estereotipos corporales de belleza que promueve la sociedad.
- Analizar críticamente la feminidad y la masculinidad a través del tiempo y en distintas culturas.
- Conocer la importancia de pensar y construir un proyecto de vida.
- Concientizar sobre las maternidades y paternidades desde un abordaje integral de cuidado de las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes.
- Identificar los diferentes tipos de violencias en diversos espacios, vínculos sociales y afectivos.
- Referenciarse en las leyes nacionales y provinciales para el ejercicio pleno de los derechos (Ley de ESI 26.150, Ley IVE 27.610, Ley de Identidad de Género 27. 743, entre otras).

B- EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL (EAI)

Núcleo problematizador

¿Cuáles son las propuestas de enseñanza que favorecen la construcción de saberes y conocimientos relacionados con la Educación Ambiental Integral?

Propósito general

Promover procesos educativos orientados a la construcción de conocimiento, saberes, valores y prácticas ambientales para la formación ciudadana tendiente al desarrollo sustentable y el ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso.

Fundamentación

El desarrollo de este eje se realiza en el marco de la Ley 27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI) que instauro el derecho de las y los estudiantes a recibir educación ambiental integral en todas las escuelas del país, promoviendo su formación y participación para impulsar un desarrollo humano integral y sostenible.

Esta ley establece que la EAI trasciende los espacios físicos, dado que busca el equilibrio entre las dimensiones social, ecológica, política y económica; y promueve una conciencia ambiental que aporte a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso.

La EAI es una herramienta fundamental para promover una ciudadanía comprometida con el cuidado del ambiente, las comunidades y los territorios. Esto significa asumir el desafío de recuperar debates que han sido pospuestos y comenzar a construir contenidos con una mirada transversal, que acompañen los diferentes recorridos escolares y dialoguen con la realidad de cada lugar.

Desde esta perspectiva ambiental integral se propone generar conciencia y desarrollar saberes, conocimientos, aptitudes, actitudes y compromisos para que toda la comunidad educativa en relación con otros sectores sea parte de la resolución de los problemas ambientales. De este modo, será posible avanzar hacia la construcción de una sociedad más respetuosa con la biodiversidad y el patrimonio natural y cultural, que permita ser más eficiente y cuidadoso en la producción y el consumo de recursos.

La biodiversidad es la variedad de seres vivos que existen en el planeta y las relaciones que establecen entre sí, con el medio que los rodea y el sustento de la mayoría de las actividades humanas; es la base de una gran variedad de bienes y servicios ambientales que contribuyen al bienestar social. En este sentido, es necesario que, en el CEC, se considere la sostenibilidad y la perdurabilidad de los ecosistemas y de las culturas. Esto implica una relación estrecha con la calidad de vida de las personas y de las comunidades cuya importancia no es sólo biológica; revalorizando los vínculos comunitarios que los CEC establecen como parte de su accionar cotidiano para pensar el ambiente de manera dinámica y compleja.

La EAI será particular según cada espacio de la diversidad provincial, sin presuponer un sentido único y homogéneo, adquiriendo significantes, jerarquías y problemas específicos según se trate de conglomerados urbanos, pequeñas localidades, zonas rurales o costeras, islas, entre otras.

La transversalidad de la educación ambiental requiere del diseño de proyectos institucionales situados que den cuenta de las identidades territoriales y comunitarias de cada distrito. De este modo, se considera fundamental el desarrollo de prácticas educativas ambientales dinámicas que permitan modificar hábitos cotidianos.

En relación con ello, en el CEC se pueden abordar las problemáticas ambientales desde una mirada amplia (escala mundial, latinoamericana, nacional y regional) y desde una mirada focalizada; es decir descubrir o redescubrir el medio de vida, explorar el “aquí” y “ahora” de las realidades cotidianas, con una perspectiva crítica, desarrollando el sentido de pertenencia y responsabilidad.

Es fundamental la participación comunitaria en los proyectos institucionales de educación ambiental, resignificando saberes y legados familiares, modos de organización del trabajo en ámbitos rurales, urbanos-fabriles, en zonas ribereñas, de islas o marítimos, entre otras maneras posibles.

En síntesis, se trata de un abordaje de la enseñanza que defienda la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, la preservación de la naturaleza, la igualdad de género, la protección de la salud, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de

una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común.

Orientaciones de enseñanza

- Propiciar la exploración y valoración de los espacios verdes del CEC y de la comunidad.
- Promover acciones de la comunidad que propicien el cuidado de los recursos naturales y del ambiente.
- Valorizar los saberes comunitarios y originarios sobre el cuidado de la madre tierra.
- Recuperar los saberes y las experiencias sobre EAI de las y los estudiantes para enriquecer los debates desde una perspectiva de derechos.
- Habilitar instancias de intercambio y participación que les permitan adquirir una formación ciudadana orientada a la sustentabilidad como proyecto social, entendiendo que esto implica un desarrollo con justicia social, distribución de la riqueza, preservación y conservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural.
- Propiciar el análisis de situaciones problemáticas ambientales que afectan a las comunidades.
- Favorecer la construcción de propuestas pedagógicas que contemplen algún grado de intervención y/o resolución, alentando un pensamiento crítico que entienda al ambiente como un asunto histórico, situado y socialmente construido.
- Generar acciones en defensa de la sostenibilidad de la vida, las comunidades y los territorios para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.
- Promover el análisis y puesta en práctica del marco normativo vigente en relación con la EAI.

Contenidos para grupo inicial, grupo primario y grupo superior

- Marco político-normativo para el abordaje de problemáticas ambientales.
- Justicia ambiental. Recursos naturales como bien común. Intereses colectivos, cuidado y reclamos sociales.

- La problematización de las desigualdades e injusticias sociales y ambientales, desde un enfoque de derecho.
- La formación ciudadana y los derechos en relación con el ambiente y los recursos naturales.
- La mirada crítica, situada, territorial y comunitaria del ambiente y los recursos naturales.
- El ambiente como constructo social y cultural que ejerce un papel decisivo en los modos de interpretar la vida cotidiana.
- Los usos y el cuidado del ambiente desde la perspectiva de la sustentabilidad.
- El ambiente y sus problemáticas. La identificación de la diversidad de actores sociales que intervienen.
- Los diferentes espacios del CEC y del barrio como parte del ambiente que se habita.
- La biodiversidad, la diversidad cultural y el derecho a un ambiente sano, en el CEC, en la comunidad, en el barrio.
- El impacto de los procesos productivos materiales y/o simbólicos en la comunidad del CEC.
- Las prácticas socialmente productivas y su inclusión en un modelo de desarrollo local, regional, provincial y nacional.
- La utilización, reutilización y el reciclaje en la vida diaria, en el CEC y en la comunidad.
- La visión crítica de diferentes problemáticas ambientales (deforestación, cambio climático, humedales, efluentes y residuos industriales, entre otros).
- Saberes culturales, regionales y/o ancestrales sobre el ambiente, la naturaleza, recursos naturales, entre otros.
- Proyectos para el cuidado del ambiente, en el CEC, la comunidad, la provincia y la nación.
- Reclamos y resistencias sobre el cuidado del ambiente y los recursos naturales.
- Las efemérides vinculadas a la naturaleza y al medio ambiente su valoración, respeto y cuidado.
- Soberanía alimentaria. La producción, elaboración y distribución de alimentos desde la perspectiva de derechos.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

- Identificar actores sociales, organismos, agrupaciones, cooperativas, entre otros, que brinden un servicio en pos del cuidado del ambiente.
- Conocer la importancia de la Educación Ambiental Integral, la Ley Nacional 27.621 y demás marcos normativos vigentes en los cuales referenciarse para fundamentar una respuesta a una problemática ambiental.
- Indagar sobre los recursos, las instituciones, las organizaciones, los movimientos sociales y/u otros que promueven la preservación y el cuidado del ambiente, en la comunidad educativa local, la provincia o el país.
- Lograr identificar y elaborar respuestas a las problemáticas ambientales desde las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, reconociendo que es un derecho y una obligación abordar esta temática en el CEC.
- Comprender la importancia del cuidado y el reciclaje de materiales y recursos naturales (renovables y no renovables), en la vida diaria, en el CEC y en la comunidad.
- Investigar acerca de los reclamos y trabajos de cuidado ambiental realizados en la comunidad y en el CEC y cuáles son sus disputas.
- Identificar problemáticas ambientales de un recorte de la realidad, quiénes intervienen en esas luchas y disputas.
- Reconocer sobre injusticias sociales y ambientales en diversos contextos.
- Reconocer como derecho a la Educación Ambiental Integral.
- Reflexionar sobre el cuidado y la valoración de los recursos naturales y construir colectivamente posibles soluciones a problemáticas ambientales en diversos contextos.
- Socializar con otros grupos, familias y comunidad lo trabajado e investigado sobre la Educación Ambiental Integral.
- Implementar estrategias que prevengan el daño del ambiente, realizar acciones de cuidado a partir de un recorte situado.

- Organizar jornadas o espacios de socialización y construir carteleras, volantes y otras expresiones escritas, orales y/o virtuales, que transmitan conciencia sobre el cuidado del ambiente en diversos espacios.
- Investigar cómo y qué otros territorios y/o tiempos se cuidaba y respetaba a la madre naturaleza.
- Identificar acciones cotidianas que pueden ayudar a cuidar los recursos naturales y prevenir la contaminación.
- Conocer qué elementos producen energías y reflexionar por qué no son de utilidad masiva.
- Realizar entrevistas virtuales y/o presenciales a actores sociales que brindan un servicio al cuidado del ambiente.
- Explorar e identificar los espacios verdes en el CEC y/o comunidad, que son cuidados y valorados y cuáles no, en el CEC.
- Reconocer días festivos nacionales, provinciales y comunitarios, relacionados con el ambiente (1 de agosto, Día de la Pachamama; 22 de marzo, Día Mundial del Agua; 5 de junio, Día Mundial del Medio Ambiente; entre otros).
- Identificar qué espacios del ambiente de la comunidad y del CEC, no son cuidados y/o valorizados y qué soluciones es posible encontrar.
- Conocer si hay personas, empresas, organismos, entre otros, que produzcan desechos que contaminen el ambiente, en la comunidad. Analizar de qué desechos se trata y por qué contaminan.
- Investigar qué recursos y políticas implementan los municipios para el cuidado de los recursos naturales y del ambiente.
- Identificar y analizar qué problemáticas ambientales (deforestación, cambio climático, humedales, efluentes y residuos industriales, entre otras) se socializan en los diversos medios de comunicación.
- Indagar sobre la soberanía alimentaria, su regulación y circulación de la información.

C- MEMORIAS E IDENTIDADES

Núcleo problematizador

¿Cómo abordar memorias e identidades en las propuestas de

enseñanza en los CEC?

Propósito general

Promover la enseñanza del pasado y del pasado reciente para la construcción de una ciudadanía democrática, respetuosa de los Derechos Humanos, desde la diversidad sociocultural.

Fundamentación

Este eje curricular comprende el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, dando lugar a la construcción del conocimiento que gira conceptualmente en categorías de sujeto, tiempo y espacio. Asimismo desde el campo de las Ciencias Sociales coexisten distintas interpretaciones de los sucesos históricos y hechos del presente; posibilitando una mirada crítica y reflexiva de la historia.

Uno de los aspectos centrales para esta propuesta curricular es partir de la recuperación de la memoria y la identidad. La síntesis inacabada y abierta entre lo que constituye la memoria (familiar, barrial, escolar, entre otros) y la identidad que vincula con un contexto (barrio, ciudad, provincia, nación, continente), tienen una historia común como parte de un todo, pero también una noción clara de las diferencias que construye, restablece, cuestiona lo universal, latinoamericano, regional y local.

Para ello recurrimos al concepto de hibridación de García Canclini (2003), que remite a los procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. De esta manera se plantea un modo heterogéneo de abordar la identidad que se centra en la construcción de una mirada amplia y crítica que irrumpe con la visión fragmentada para poder interrelacionar lo cultural y social a través del pasado y presente, en vínculo con lo local, provincial, nacional y latinoamericano.

En relación con ello es fundamental el abordaje de la memoria e identidades bonaerenses y nacionales, partiendo de una matriz latinoamericana, occidental y universal con núcleos temáticos que incluyen: la historia, el territorio, la sociedad, la cultura y el arte y otros rasgos propios de las identidades.

- **La identidad histórica:** aspectos de la historia reciente y análisis de los procesos históricos, sociales y económicos.

- **Territorios:** problematización de la construcción espacial-geográfica de la identidad provincial, nacional y latinoamericana. Identificación de problemas ambientales para profundizar su análisis.
- **Sociedades:** Procesos sociales y raíces de una identidad plural forjada por indios, negros, gauchos y migrantes e inmigrantes, que definen la diversidad de la provincia de Buenos Aires.
- **Culturas:** recorrido que vincula los territorios y las culturas, producciones que manifiestan el arraigo en clave cultural.
- **Historia y memoria en la provincia de Buenos Aires:** hechos del pasado provincial-nacional y su estrecho vínculo con los sucesos nacionales y latinoamericanos.

Las memorias e identidades de la provincia de Buenos Aires han sido fundantes, instituyentes y performativas en relación con la construcción de la identidad nacional. De la misma manera las formas de lucha y de memoria que nos han caracterizado: la memoria por la identidad, las luchas por los derechos de las minorías, las luchas de los feminismos y las diversidades, entre otras.

En los últimos años, la remembranza de los sucesos de la historia reciente se han incorporado al Calendario Escolar; es posible mencionar: el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia; Día Internacional de la Mujer; Día del Escudo Nacional; Día de la Veterana y el Veterano y de las Caídas y los Caídos en la Guerra de Malvinas; recuperación de la Democracia entre otros, además de celebraciones como la semana de la ESI, Día de la Diversidad Cultural, entre otros.

La visibilización de estos procesos de evocación que fue produciéndose en las llamadas efemérides¹⁸ escolares, permite analizar *“los sujetos, sucesos y/o grupos que fueron parte de la historia, que están o estaban ausentes”*¹⁹ (De Sousa Santos, 2006, p. 26) lo que dio lugar a que las voces que fueron silenciadas, algunas de las cuales actualmente han sido valoradas y otras aún no, tomen relevancia en las instituciones educativas. Asi-

18. Las efemérides o rituales escolares son una construcción social que se instituyó en el sistema educativo con el propósito de construir una identidad nacional y homogénea, celebrando fechas de acontecimiento patrios, a partir de la constitución de los Estados Nación, donde las propuestas se enmarcan en sucesos que tenían una intención moralizante, *“enseñaban cómo se debía proceder en la vida tomando los parámetros del accionar y del pensar de los ‘héroes’ de la independencia”* (Salvalai y Godoy, 2020, p. 48).

19. Sociología de las ausencias. ¿Qué quiere decir esto? Que mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente.

mismo, cada CEC valoriza las efemérides y/o rituales escolares pertenecientes a lo local y comunitario, como son las fiestas populares, el nombramiento o el aniversario de una institución, los cumpleaños, entre otros.

Estos acontecimientos movilizan sentidos dentro de los establecimientos educativos; ponen en juego dinámicas institucionales que tienen que ver con la división del trabajo entre colegas, la organización del calendario escolar y las relaciones interpersonales que se construyen entre docentes, estudiantes y familias en cada celebración, que a la vez tiene una significación singular para cada comunidad educativa.

Por ello, es necesario que desde el CEC se planifiquen y desarrollen propuestas de enseñanza que propicien el acercamiento a los diferentes procesos políticos, culturales, sociales y económicos, con el propósito de visibilizar la trama social, lo que se perdió, lo nuevo y lo que persiste en las luchas sociales que buscan la reivindicación de derechos y justicia, para lograr un análisis crítico, que favorezca la memoria activa y la construcción de identidades bonaerenses.

Orientaciones de enseñanza

Es esperable que las y los docentes del CEC, planifiquen y desarrollen propuestas de enseñanza que:

- Aborden categorías y nociones temporales que favorezcan el análisis de la sucesión de los acontecimientos históricos en relación con los factores sociales, culturales, económicos y políticos.
- Planteen nociones de simultaneidad entre los acontecimientos históricos (latinoamericanos, nacionales, provinciales y comunitarios) ocurridos en un mismo tiempo, para favorecer el análisis, la reflexión y la relación entre ellos.
- Propicien el análisis reflexivo sobre la cartografía y los espacios geográficos como territorios que se constituyen a través de relaciones e intervenciones sociales y culturales.
- Propongan situaciones de enseñanza que habiliten reflexionar sobre la diversidad intercultural y sociocultural, para poder erradicar las desigualdades y formas de discriminación.
- Favorezcan el análisis de la historia y situación actual de los inmigrantes, pueblos originarios y afrodescendientes; su len-

gua, costumbres, territorios, luchas y resistencias, la coexistencia y convivencia.

- Posibiliten el abordaje de las relaciones territoriales y sociales, como parte constitutiva de un territorio más amplio.
- Formulen interrogantes que propicien la búsqueda de la contextualización, la identificación de diversas causas, los diferentes puntos de vista, los intereses, las relaciones entre pasado y presente y el reconocimiento de cambios y continuidades.
- Compartan múltiples fuentes de información del contenido que se aborda, para evitar imágenes estereotipadas y reduccionistas de los sucesos históricos.
- Interpelen la fusión entre culturas barriales y mediáticas, los estilos de consumo, diferentes generaciones en diversos contextos.
- Propicien encuentros para que circulen las narrativas de la comunidad, testimonios de protagonistas, del pasado y pasado reciente, encuadrado en entrevistas, delimitando el recorte de la temática, entre otros.
- Elaboren en forma colectiva un calendario escolar que incluya las efemérides tradicionales y otras que recuperen la historia argentina reciente, nacional y provincial, incorporando a la agenda efemérides locales significativas para el ámbito comunitario e institucional.
- Organicen jornadas de juego, música, vestimentas, escenarios, comidas, fotografías, entre otros, que recreen situaciones del pasado, para reflexionar y analizar desde el contexto actual.

Contenidos para grupo inicial, grupo primario y grupo superior

- Relaciones de poder. Jerarquías de unos grupos sobre otros.
- Producciones culturales latinoamericanas, nacionales, provinciales y locales.
- Cambios y permanencias socioculturales entre el pasado y el presente.
- Productos de las tecnologías avanzadas y su relación con los procesos sociales posmodernos.
- Los ámbitos sociales y laborales que contribuyen a la formación ciudadana.

- Educación vial; circulación, tránsito y seguridad en el ejercicio de la ciudadanía en el espacio público.
- Espacios sociales o prácticas culturales en comunidades diversas. Semejanzas y diferencias.
- Diversidad cultural y sociocultural, formas de vida de las distintas comunidades, ubicación geográfica en la historia, la historia reciente y la actualidad.
- Construcción social de los movimientos socioculturales, sus luchas y resistencias en los diversos territorios a través del tiempo.
- Prácticas culturales: tradiciones, comidas, vestimentas, expresiones artísticas, trabajos, organizaciones sociales, instituciones, formas de comunicación, lenguajes, entre otros.
- Diversas lenguas originarias de Latinoamérica. Expresiones y modismos sociales y culturales en diversos territorios geográficos y contextos históricos.
- Construcción de narrativas familiares, comunales, institucionales, movimientos sociales, agrupaciones, entre otros.
- Resignificación de los hechos del pasado desde las narrativas de los diversos actores y/o protagonistas.
- Acercamiento a múltiples fuentes para conocer las distintas versiones del pasado.
- Pueblos originarios. Conquista y colonización. Ubicación geográfica, cartografía en la historia y la actualidad. Luchas y resistencias. Tensión existente entre la configuración que instala la constitución del Estado Nación y los derechos de los Pueblos originarios.
- Ciudadanía democrática, efemérides de la historia reciente. Memorias del proceso de gestación e impacto del 24 de marzo, Malvinas en la Escuela, entre otros.
- Derecho a la Identidad. Historias de Madres, Abuelas, nietas y nietos.
- Identidades bonaerenses. Personajes, historias y lugares del territorio donde se encuentra el CEC. Localización geográfica.
- La cartografía y los contextos geográficos nacionales, provinciales y locales. Fundaciones, fundadoras y fundadores.

- El campo y la ciudad. Entre lo urbano, lo suburbano y las fronteras territoriales y socioculturales.
- Conmemoración y celebración de acontecimientos sociales e históricos en contexto latinoamericano, nacional, provincial y comunitario.
- Las historias familiares y comunitarias compartidas de las y los estudiantes del CEC. Entrevistas, testimonios, textos, entre otros.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

- Identificar, conocer y valorar producciones culturales (pinturas, esculturas, tejidos, danzas, arte urbano, entre otras) latinoamericanas, nacionales, provinciales y comunitarias.
- Conocer, explorar y compartir cuentos, poemas, leyendas, canciones latinoamericanas, nacionales, provinciales y comunitarias.
- Identificar y reflexionar sobre cambios y permanencias socioculturales a través del tiempo, como medios de transporte, formas de comunicación, vestimentas, entre otros.
- Comprender el impacto de las nuevas tecnologías en los vínculos sociales.
- Analizar sobre el impacto de las nuevas tecnologías en las tareas cotidianas.
- Reflexionar críticamente sobre la construcción de ciudadanía y la inclusión social.
- Reonocer las posibilidades que brinda el sistema educativo provincial en sus diferentes niveles y modalidades, como así también otros espacios de formación de la comunidad cercana.
- Conocer y medir las distancias entre espacios territoriales, mundiales, nacionales, provinciales y comunitarios (en mapas, GPS, planos, entre otros).
- Ubicar la localización de la comunidad en la provincia de Buenos Aires, el CEC, en la construcción del plano de la comunidad, su aula en el plano institucional.
- Conocer y reflexionar sobre el ejercicio y participación de la

ciudadanía (educación vial, usuario de transporte público, transeúnte, entre otros).

- Posicionarse geográficamente y relacionar climas y relieves de diversos espacios territoriales y cartografías.
- Identificar cómo influyen en los diversos territorios las estaciones primavera, otoño, verano e invierno.
- Conocer diversas comunidades y su diversidad cultural para promover el respeto y la inclusión social.
- Indagar la ubicación territorial de los pueblos originarios antes y posteriormente a la conquista de América.
- Reflexionar sobre las luchas y resistencias de los pueblos originarios por los territorios en la actualidad.
- Conocer las costumbres de diferentes culturas en los diversos territorios.
- Investigar y reflexionar sobre los movimientos socioculturales para lograr derechos en la sociedad a través del tiempo.
- Reconocer las tradiciones de la comunidad: comidas, vestimentas, expresiones artísticas, trabajos, organizaciones sociales, instituciones, formas de comunicación, lenguajes, entre otros.
- Conocer las instituciones y organizaciones sociales de la comunidad, su trabajo, recursos, y acciones realizadas.
- Indagar sobre el uso y las diversas lenguas del territorio nacional, provincial y local.
- Reflexionar sobre las lenguas originarias, su uso en la actualidad, y valorar y reconocer la interculturalidad bilingüe.
- Identificar la lengua materna, el uso social del lenguaje en la comunidad.
- Conocer el lenguaje, las expresiones, los modismos, el lunfardo, los refranes de uso cotidiano.
- Reflexionar sobre la imposición de la lengua española a partir de la conquista de América.
- Considerar historias, biografías y narrativas de actores sociales para profundizar sobre hechos, sucesos de la historia e historia reciente.

- Analizar relatos, narrativas, entre otros, para reflexionar acontecimientos, noticias e historia desde otra perspectiva.
- Conocer y trabajar efemérides (Día del Trabajador, Día Internacional de la Mujer, Día de la Diversidad Cultural, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, entre otros), convocar a la familias para que aporten sus experiencias en la construcción de las memorias y las identidades
- Conocer, a partir de diferentes relatos, narrativas, historias, experiencias, los hechos del pasado desde diversas miradas, vivencias, posiciones, entre otros.
- Indagar sobre diversas versiones de un mismo acontecimiento a través de producciones en diferentes formatos (narrativas, textos, videos, libros, notas periodísticas, entre otros).
- Reflexionar sobre diferentes acontecimientos, causas, consecuencias y vínculos entre distintos acontecimientos.
- Conocer los procesos de conquista y colonización de Abya Yala (Nombre de América, anterior a la colonización)
- Investigar los procesos de conquista que dieron lugar a la delimitación territorial de América.
- Identificar la cultura y organización social de los pueblos originarios antes de la conquista española.
- Reflexionar sobre las causas y consecuencias de las comunidades afrodescendientes después de la conquista española.
- Comprender los sucesos históricos más relevantes que contribuyen a una ciudadanía democrática.
- Reflexionar sobre el derecho a la identidad y la importancia de ejercerla.
- Reconocer, entrevistar, investigar, entre otros, a los sujetos, personajes e historias de la comunidad que forman parte de la identidad del territorio.
- Conocer y trabajar las historias de instituciones, espacios, lugares de la comunidad que refuerzan la identidad del territorio.
- Ubicar en diversos mapas y GPS su domicilio, sus escuelas, su comunidad, entre otros.
- Conocer y reflexionar disputas territoriales actuales, sus causas y qué consecuencias traen.

- Identificar similitudes y diferencias de la vida rural y la vida urbana, sus hábitos, culturas, vínculos, trabajos, entre otros.
- Reflexionar sobre los acontecimientos sociales e históricos, como resultado de luchas y resistencias y no como hechos aislados.

D- CIUDADANÍA DIGITAL

Núcleo problematizador

¿De qué manera se pueden incluir las tecnologías a las propuestas pedagógicas para la formación de una ciudadanía digital plena y democrática?

Propósito general

Diseñar prácticas de enseñanza donde las y los estudiantes naveguen en escenarios complejos “híbridos” (Schwartzman, 2021) virtuales y presenciales, en forma individual y colaborativa, en tanto personas constructoras, diseñadoras, conocedoras y no simplemente pasivas incorporadoras de contenidos. Es decir, que accedan a nuevas formas de aprendizaje que les permitan ser ciudadanas y ciudadanos de un mundo complejo.

Fundamentación

La ciudadanía digital supone un conjunto de saberes, prácticas y relaciones entre los sujetos que les permite acceder, comprender, analizar y utilizar el entorno digital de manera crítica, ética y creativa. Los medios digitales modificaron el ser y estar de cada persona, las formas de vinculación entre sí, lo comunitario y con el Estado y la Sociedad; en tal sentido, moldean la construcción de las subjetividades.

Para reponer aquello que el imaginario social ignora u oculta, es fundamental considerar a los medios digitales²⁰ como “ambientes”, formas culturales, espacios en los que se juegan relaciones de poder que implican procesos, formas de ser y hacer, prácticas de control; lenguajes que permiten representar, conocer y vincularse con el mundo; espacios de construcción de subjetividades, vínculos, saberes, conocimiento y ciudadanía; espacios de producción, circulación y consumo de contenidos digitales.

20. La referencia es a medios digitales ya que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Dussel, 2012)

Los medios digitales son mucho más que aparatos: son espacios que habitamos, que “nos habitan”, y que desempeñan un papel protagónico en nuestra época. En tal sentido, la llamada cultura digital hace referencia al conjunto de saberes y prácticas surgidas y desarrolladas en torno al uso cotidiano, ubicuo y masivo de tecnologías digitales y, particularmente, de Internet.

En este sentido, el CEC considera en sus propuestas estas formas de acceso a la información y apropiación de saberes y conocimientos. La educación asume un enorme reto, en tanto que las propuestas de enseñanza se diversifican, con la inclusión de la tecnología al ejercicio de la ciudadanía, lo que implica la responsabilidad de promover su conocimiento, uso seguro, responsable y análisis crítico; como también impulsar su producción y creación.

Orientaciones de enseñanza

Es esperable que las y los docentes del CEC, planifiquen y desarrollen propuestas de enseñanza que:

- Generen oportunidades diversas para promover la comunicación comunitaria.
- Promuevan espacios de reflexión sobre las diferentes formas de vinculación en entornos digitales, para fomentar su uso seguro y responsable.
- Combinen de manera integrada actividades digitales y analógicas que se complementen y enriquezcan en función de los contenidos de enseñanza.
- Incorporen a las propuestas pedagógicas soportes multimediales.
- Propicien diversas formas de comunicación a partir de propuestas tecnológicas.
- Construyan una multiplicidad de expresiones narrativas, con selección de lenguajes, recursos y herramientas digitales.
- Recuperen, transformen y potencien las prácticas artísticas, poéticas, musicales e intervenciones urbanas, de consumos privados y comunitarios, a partir de diferentes recursos digitales.
- Socialicen y compartan con la comunidad los saberes aprendidos.
- Incorporen herramientas digitales para búsqueda, análisis

y/o construcciones de producciones digitales en diversos formatos.

- Analicen y utilicen herramientas de programación para conocer y/o profundizar su funcionamiento e identificar los usos e impactos en la sociedad.
- Utilicen herramientas tecnológicas para la resolución de situaciones problemáticas, análisis y procesos de investigación.
- Problematicen contenidos que promuevan discriminación y/o discursos hegemónicos y/o violentos.

Contenidos para grupo inicial, grupo primario y grupo superior

- Construcción de la ciudadanía integral a partir del conocimiento, el acercamiento y la apropiación crítica y creativa de las herramientas digitales, que problematicen discursos hegemónicos (perspectiva de género, modelos de belleza y salud, discursos violentos, entre otros).
- La ciudadanía digital como estrategia para la participación segura, crítica y activa en el ciberespacio. Derechos y obligaciones en el marco de la ciudadanía digital.
- Las tecnologías digitales como ámbitos productivos y recreativos de la cultura que tienen efectos sobre la construcción de la subjetividad.
- La participación democratizadora sobre situaciones de interés comunitario y social surgido en los medios de comunicación.
- La identificación de diversas formas de violencias en el ciberespacio (hostigamiento, acoso, cyberbullying, grooming, sexting, phishing, entre otros).
- Los usos de las tecnologías digitales a través de propuestas múltiples que favorezcan la circulación y producción de saberes y conocimientos.
- Exploración de diferentes dispositivos y aplicaciones para jugar y conocer de manera segura y cuidada.
- Resolución de situaciones problemáticas que provoquen desafíos cognitivos en la construcción de saberes y conocimientos a través de dispositivos y aplicaciones.
- Exploración de actividades lúdicas que amplían y compleji-

zan el repertorio de juegos evitando los formatos hegemónicos que propone el mercado de consumo.

- Producción de textos y narrativas, a través de distintas propuestas mediadas por las tecnologías digitales.
- Construcción de acuerdos de convivencia para el uso de entornos virtuales. El resguardo de datos, información e imágenes personales como derecho a la privacidad y cuidado en los entornos virtuales.
- Desarrollo de programas y/o herramientas digitales enmarcadas en proyectos pedagógicos.
- El análisis, la investigación y/o resolución de problemáticas a través de la programación.
- El uso de la programación y automatización en la sociedad actual.
- El uso de la programación a partir del pensamiento lógico y creativo.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

- Identificar los espacios digitales recreativos y los tipos de juegos seguros y el tiempo que pasan frente a esos espacios.
- Conocer las implicancias sobre la participación activa en el ciberespacio, desde diversas plataformas digitales.
- Reflexionar sobre los términos y las condiciones que proponen los diversos sitios en el ciberespacio.
- Construir autonomía en la selección y el uso de herramientas, dispositivos y/o plataformas digitales.
- Producir contenidos digitales sencillos en pequeños grupos y/o de forma individual.
- Participar de propuestas de articulación con la comunidad, brindando ayuda en la búsqueda de información confiable, para colaborar en la resolución de situaciones problemáticas.
- Participar en la difusión de acciones comunitarias en diversas plataformas virtuales, y/o en el diseño para la difusión de información.

- Expresar opiniones en debates sobre situaciones de interés social y comunitario en medios de comunicación, de forma responsable, activa e inclusiva favoreciendo el ejercicio de la ciudadanía.
- Producir y/o diseñar contenidos que cuestionen los discursos de discriminación y/o estereotipos de género (modelos de belleza y salud y/o discursos violentos).
- Participar en múltiples propuestas pedagógicas incorporando las tecnologías digitales que promuevan desafíos y trabajo en grupos.
- Conocer el uso adecuado de dispositivos y sitios cibernéticos que posibiliten prácticas de participación democrática.
- Identificar juegos competitivos y/o que promueven la violencia para reflexionar y problematizar sobre el impacto que generan en otras y otros.
- Diseñar volantes, trípticos, folletos, páginas web, que transmitan discursos reflexivos y de concientización sobre pautas de convivencia sobre el cuidado del ambiente, la conmemoración de efemérides, entre otros.
- Elaborar bitácoras, portfolios, registros, imágenes, videos, entre otros, y considerarlos como instrumentos de autoevaluación y coevaluación.
- Reflexionar sobre datos personales, imágenes e información personal en el sitio web para preservar la intimidad de las y los estudiantes.
- Identificar diversas formas de comunicación y vinculación a través de los medios digitales.
- Conocer y utilizar, ética y responsablemente, dispositivos, páginas web y aplicaciones de uso cotidiano que facilitan la realización de trámites en la vida cotidiana (compras, pagos, envíos, entre otros).
- Participar en la resolución de situaciones problemáticas, que promuevan la indagación, selección, participación y construcción en sitios web, programación, dispositivos y aplicaciones.
- Analizar e identificar el uso de la programación y automatización en la sociedad.
- Conocer, analizar y participar en el uso y/o creación de he-

herramientas tecnológicas (APP, programación, plataformas virtuales, entre otros).

- Reflexionar sobre el uso de herramientas tecnológicas desde la diversidad y perspectiva de género.

E- MATEMÁTICA

Núcleo problematizador

¿Qué situaciones de enseñanza en el CEC son favorecedoras de la construcción de estrategias de resolución de situaciones problemáticas?

Propósito general

Generar situaciones de enseñanza que favorezcan el aprendizaje del sistema de numeración decimal, operaciones y estrategias de resolución de situaciones problemáticas en distintos contextos.

Fundamentación

El eje curricular de Matemática se propone acompañar a las y los estudiantes en la construcción de un modo particular de pensar, de hacer y de producir conocimiento matemático.

El saber matemático supone “un hacer” que propicia el enriquecimiento de la curiosidad, la capacidad de análisis, el espíritu crítico, entre otros. Es decir, favorece en las y los estudiantes una actitud de inquietud, desafío e interés por la matemática. Es por ello que se propone que niñas, niños, adolescentes y jóvenes se enfrenten a las situaciones y al uso de conocimientos matemáticos, desplegando un trabajo exploratorio para enfrentar problemas, ensayar diversas resoluciones, comparar estrategias, anticipar resultados, buscar formas de validar un procedimiento y utilizar conocimientos previos para elaborar nuevos.

Las y los estudiantes construyen conocimiento matemático en las prácticas habituales en los contextos que las y los rodean; lo hacen a través del planteo de problemas matemáticos, en relación con los números, espacios, entorno, medidas, entre otros contenidos. Es en esas diversas tareas cotidianas, como por ejemplo en la utilización de dinero, conteo, longitudes de elementos de su entorno, escritura de números, en donde se enfrentan a problemas matemáticos concretos y despliegan

estrategias de resolución.

De esta forma el CEC, por su organización y dinámica institucional, es un escenario propicio para el despliegue de propuestas didácticas que, a partir de un “hacer grupal”, habilite espacios de trabajo colectivo y de intercambio, permitiendo discutir, analizar, preguntar, justificar, validar, cooperar, intercambiar y ayudar. El desafío es favorecer la conformación de una comunidad de aprendizaje, que habilite intercambios donde se pongan en juego los conocimientos previos, las diversas estrategias; donde se tensionan con otras y otros caminos variados de resolución y se logren nuevos aprendizajes. Es importante brindar a las y los estudiantes la posibilidad de aprender matemáticas “haciendo matemática”.

En este sentido, las relaciones que tengan las y los estudiantes con la matemática dependen de las oportunidades de aprendizaje que se ofrezcan. Se trata entonces de generar condiciones de enseñanza para que los saberes y conocimientos matemáticos sean accesibles a cada estudiante.

Planificar la enseñanza de Matemática en el CEC requiere situarse en las características propias de su organización institucional, que habilita la resignificación de los saberes enseñados en los niveles educativos. A partir de distintos formatos metodológicos se propicia la flexibilidad de tiempos y espacios, y la diversidad de las grupalidades. En este punto, resulta fundamental considerar el criterio de progresión garantizando que las situaciones de enseñanza, pensadas y puestas en marcha en torno a los contenidos, planteen niveles de complejidad creciente con el propósito de propiciar avances en los aprendizajes de las y los estudiantes.

El conocimiento matemático que se les propone a las y los estudiantes implica la construcción del sentido de los saberes por medio de la resolución de problemas y de la reflexión sobre estos. El enfoque de trabajo matemático que se propone, posibilita democratizar este saber, alejándose de la idea tradicional de que son conocimientos y prácticas “para algunas personas”. De esta manera se promueve que el trabajo matemático esté al alcance del conjunto de las y los estudiantes.

La metodología de trabajo en el campo matemático se organiza a través de la resolución de situaciones problemáticas e interrogantes, a partir de los cuales cada estudiante podrá desplegar sus estrategias, compararlas, problematizarlas, dis-

cutirlas con sus compañeras y compañeros, y a partir de ello reflexionar qué estrategias fueron las más adecuadas para la situación resuelta.

En este sentido, se considera que cada actividad constituye un problema matemático para una o un estudiante en la medida en que involucra un enigma, un desafío a sus saberes y conocimientos matemáticos, es decir, si estos le permiten iniciar la resolución del problema y, para hacerlo, elabora un cierto procedimiento y pone en juego las nociones de las que dispone.

Ahora bien, los problemas no funcionan como motor en la construcción de saberes y conocimientos por sí mismos. Resulta necesario un trabajo sistemático de varias clases sucesivas en torno a un recorte de problemas para que las y los estudiantes puedan reorganizar una y otra vez sus estrategias de resolución, pensar nuevamente en las relaciones que aparecieron en clases anteriores, sistematizar conceptualizaciones, abandonar caminos de resolución erróneos e intentar nuevas aproximaciones.

En la clase de matemática, el juego es un recurso muy utilizado. Pero es importante reconocer que su inclusión va mucho más allá de la intencionalidad de despertar el interés de las y los estudiantes. El juego, en tanto actividad que busca acercar la enseñanza al aprendizaje, tiene que ser presentado en el marco de una propuesta de enseñanza y con el propósito didáctico de enseñar un determinado conocimiento matemático. Por eso, el hecho de jugar no es suficiente para aprender: la actividad tendrá que continuar con un momento de reflexión durante el cual se llegará a conclusiones ligadas a los conocimientos y las estrategias utilizadas durante el juego. Luego, será necesario plantear problemas de distinto tipo en los que se vuelvan a usar esos conocimientos: partidas simuladas, nuevas instancias de juego para mejorar las estrategias, analizar jugadas, tareas a realizar con los conocimientos de la situación del juego propiamente dicha.

Orientaciones de enseñanza

La enseñanza de los conocimientos matemáticos en el ámbito de los CEC, con estudiantes de diferentes niveles, se plantea en contextos significativos, desde el uso social, que promuevan situaciones problemáticas a resolver, incógnitas a develar, afirmaciones a problematizar, entre otros.

En este sentido es fundamental que las y los docentes generen

condiciones didácticas que habiliten el despliegue de estrategias por parte de las y los estudiantes, el análisis, el debate, la argumentación y la toma de decisiones, entre las diferentes grupalidades. Por otra parte, tener en cuenta que el punto de partida de las propuestas de enseñanza siempre son los saberes y conocimientos que las y los estudiantes ya poseen, instalando, a partir de allí, prácticas de reflexión e intercambio sobre aciertos y/o errores tanto propios como ajenos, y espacios de sistematización de los saberes y conocimientos.

En consecuencia, resulta imprescindible por parte de la o el docente, un análisis de la complejidad que suponen los contenidos a enseñar, los problemas que permiten su tratamiento, cuáles de estos pueden comenzar a ser abordados por un grupo de estudiantes, cómo sostener el trabajo con un contenido a lo largo de un tiempo que permita cierta elaboración por parte las y los estudiantes, prever una anticipación de procedimientos posibles de resolución y de los aspectos que sería interesante analizar con todo el grupo en instancias de reflexión colectiva. Es decir, en su tarea de planificación debe considerar múltiples perspectivas que darán marco no sólo a contenidos y su manera de presentarlos, sino también de las diversas intervenciones docentes que otorgan consistencia y coherencia a cada propuesta.

Resulta fundamental situar la enseñanza de la Matemática promoviendo una dinámica particular que esté al alcance de las y los estudiantes. De este modo es fundamental que las y los docentes de CEC:

- Generen condiciones para que las y los estudiantes puedan poner en diálogo lo que saben con la situación problemática a resolver desplegando sus propias estrategias y planteándose nuevas preguntas.
- Planifiquen momentos para la reflexión acerca de las estrategias propias y que puedan compararlas con las de sus compañeras y compañeros teniendo en cuenta que los procedimientos incorrectos o las exploraciones que no los llevan al resultado esperado son instancias ineludibles y necesarias para el aprendizaje.
- Habiliten espacios para la discusión sobre la validez de los procedimientos realizados y de los resultados obtenidos, para reflexionar y determinar qué procedimientos fueron los más adecuados o útiles para la situación resuelta.
- Reconozcan los nuevos saberes y conocimientos, y relacio-

nen con lo ya sabido para la producción de textos contru-
idos colectivamente y que estén disponibles como fuente de
información.

- Apliquen los contenidos matemáticos a situaciones reales, contextualizadas, experimentos, indagaciones, incógnitas, entre otros, para despertar la valoración y la participación de las y los estudiantes con los saberes matemáticos.

Contenidos

GRUPO INICIAL

Sistema Numeración y su registro escrito

- Recitado y exploración del orden convencional de las pala-
bras-números.
- Uso de las colecciones, noción de cantidad, correspondencia,
entre otras.
- Uso de los números en la transformación y progresión de co-
lecciones (identificar, ordenar y/o comparar en relación a la
cantidad).
- Hipótesis de resultados en situaciones sencillas.
- Sucesión de números a partir de situaciones sencillas que
proponen extender el sistema de numeración.
- Registro escrito de cantidades a través de gráficos, marcas,
dibujos, cifras.
- Regularidades y cantidades del inicio del sistema de numera-
ción 1 al 10.
- Diversos portadores de números en situaciones problemá-
ticas que requieran interpretar escrituras numéricas (locali-
zar un número en la grilla, banda numérica o calendario entre
otros).
- Sistema de numeración con más de una cifra. En situaciones
de comparación, interpretación y producción de números.
- Uso del número para identificar y comparar cantidades: com-
paración de colecciones a partir de las relaciones de igualdad
(tantos como o la misma cantidad que) y desigualdad (más
que, menos que, menor que, mayor que).
- Uso y orden de los números en diversos contextos con varia-

da cantidad de cifras favoreciendo el intercambio de ideas. Intercambio de ideas acerca del tamaño de los números y el orden numérico.

- Exploración y producción de escrituras numéricas en situaciones diversas.
- Noción de cantidades en situaciones que requieran el conteo estableciendo correspondencia entre la serie y objetos a contar.

Relaciones espaciales y formas geométricas

- Interpretación de posiciones y desplazamientos, posiciones entre personas y/u objetos. Desplazamientos en diversos espacios. Tomando a uno mismo como referencia
- Exploración de las posiciones y desplazamientos de representaciones planas (hojas, láminas, imágenes, entre otros).
- Exploración de las características de las figuras geométricas. Distinción de algunas figuras geométricas de otras a partir de sus características (lados rectos o curvos, cantidad de lados, cantidad de vértices, igualdad de los lados, entre otros).
- Uso de las figuras geométricas, en diferentes posiciones y dentro de otra figura más compleja.
- Distinción de las características de los cuerpos geométricos (cantidad de caras y vértices, forma de las caras y curvas, entre otras).
- Construcciones de figuras geométricas complejas a partir de otras. La exploración, composición y descomposición.
- Inicio en el uso de herramientas (regla, formas, moldes, entre otros) para trazar líneas y/o contornos.
- Reconocimiento de las semejanzas y diferencias de las formas geométricas de los objetos de uso social de la vida cotidiana.
- Representación y composición de un objeto y/u obra a partir de objetos y/o cuerpos geométricos

Medidas. Longitud, capacidad, peso y tiempo

- Inicio en la exploración de longitudes, capacidades, pesos y tiempos, usando diversos modos de medir, estimar y comparar en forma directa.
- Exploración de longitudes de objetos (mesas, sillas, pizarra,

entre otros), elementos (soga, tira, metro, entre otros) y/o producciones (huellas, dibujos, recortes, entre otros).

- Medición y comparación de peso utilizando recursos (balanzas o modos de medir el peso), en relación con el contexto histórico y/o contexto cultural.
- Medición, comparación y exploración de capacidades utilizando diversos elementos (jarra medidora, vasos, recipientes, entre otros).
- Reflexión sobre sucesos temporales, hechos habituales, duración de actividades.
- Uso y exploración de instrumentos de medición convencionales para la resolución de problemas.
- Inicio en la medición social del tiempo: días de la semana. Inicio en el uso del calendario para determinar algunas temporalidades a partir de la ubicación de fechas importantes (cumpleaños, festejos, eventos, visitas, paseos, entre otros).

GRUPO PRIMARIO

Sistema de numeración

- Sistema de numeración, números naturales, números racionales, proporción.
- Registro escrito de cantidades a través de marcas, dibujos, cifras.
- Regularidades y cantidades del sistema de numeración.
- Portadores de números en situaciones problemáticas que requieran interpretar escrituras numéricas (localizar un número en la grilla, banda numérica o calendario entre otros).
- Uso de números con más de una cifra. En situaciones de comparación, interpretación y producción de números.
- Uso del número para identificar y comparar cantidades: comparación de colecciones a partir de las relaciones de igualdad (tantos como o la misma cantidad que) y desigualdad (más que, menos que, menor que, mayor que).
- Orden de los números en diversos contextos con variada cantidad de cifras favoreciendo el intercambio de ideas. Intercambio de ideas acerca del tamaño de los números y el orden numérico.

- Escrituras numéricas en situaciones diversas.
- Noción de cantidades en situaciones que requieran el conteo estableciendo correspondencia entre la serie y objetos a contar y uso social del número.
- Colecciones de objetos, lectura y conteo de números.
- Valor de las cifras y la posición que ocupa en el número.
- Operaciones de suma y resta, cálculos aproximados y cálculo mental.
- Situaciones problemáticas que involucren la suma y la resta, que consideren los diversos procedimientos de resolución.
- Operaciones de multiplicación y división, cálculos aproximados y cálculo mental.
- Uso de las cantidades. Reparto y partición.
- Uso de calculadora, calculadora científica y otros recursos para la resolución de situaciones problemáticas.
- Estrategias de cálculos que involucren las cuatro operaciones.
- Fracciones y equivalencias; análisis de diferentes estrategias de cálculo, diversas formas de expresión y resolución.
- Fracciones, números enteros y números decimales; análisis de diferentes estrategias de cálculo, diversas formas de expresión y resolución.

Geometría

- Características de los cuerpos geométricos (cantidad de caras y vértices, forma de las caras y curvas, entre otras).
- Construcciones de figuras geométricas complejas a partir de otras. La exploración, composición y descomposición.
- Inicio en el uso de herramientas (regla, formas, moldes, entre otros) para trazar líneas y/o contornos.
- Semejanzas y diferencias de las formas geométricas de los objetos de uso social de la vida cotidiana.
- Diseño de construcciones a partir de objetos y/o cuerpos geométricos.
- Relaciones entre diversas figuras geométricas construcciones y su validez.

Espacio

- Representaciones planas, posiciones y desplazamientos (hojas, láminas, imágenes, entre otros).
- El plano, un material a graficar desde una propuesta pedagógica.
- Nociones espaciales de sí mismo (arriba, abajo, izquierda, derecha, adelante y atrás), entre sujeto y objeto, y entre objetos.
- Ubicación e identificación en un espacio más amplio, diagramas de planos, rutas, caminos, recorridos, entre otros.
- Construcción de diagramas que referencian espacios, ubicaciones, distancias.

Medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo

- Uso de la medida de peso utilizando recursos (balanzas o modos de medir el peso), en relación con el contexto histórico y/o contexto cultural.
- Uso de capacidades de medida a partir de diversos elementos de medición (jarra medidora, vasos, recipientes, entre otros).
- Uso de las nociones temporales, hechos habituales, duración de actividades.
- Exploración de instrumentos de medición convencionales para la resolución de problemas.
- Inicio en la medición social del tiempo: días de la semana. Inicio en el uso del calendario para determinar algunas temporalidades a partir de la ubicación de fechas importantes (cumpleaños, festejos, eventos, visitas, paseos, entre otros).
- Situaciones problemáticas que impliquen medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Uso de calculadora, calculadora científica y otros recursos para la resolución de situaciones problemáticas.

NIVEL SUPERIOR

Números y operaciones. Álgebra

- Situaciones problemáticas que involucren la suma y la resta, que consideren los diversos procedimientos de resolución.
- Operaciones de multiplicación y división, cálculos aproximados y cálculo mental.

- Cantidades por agrupamientos. Reparto y partición.
- Estrategias de cálculos que involucren las cuatro operaciones.
- Fracciones y equivalencias; análisis de diferentes estrategias de cálculo, diversas formas de expresión y resolución.
- Fracciones y enteros; análisis de diferentes estrategias de cálculo, diversas formas de expresión y resolución.
- Divisibilidad: cálculos, múltiplos y divisores de números naturales, números primos y cálculos.
- Utilización de ecuaciones para la resolución de situaciones problemáticas, con una o dos incógnitas.
- Números racionales. Fracciones, expresión decimal para la resolución de cálculos y situaciones problemáticas.
- Uso de calculadora y calculadora científica para la resolución de situaciones problemáticas.
- Gráficos y fórmulas. Diseño, construcción e interpretación para la resolución y/o presentación de situaciones problemáticas.

Geometría y magnitudes

- Inicio en el uso de herramientas (regla, formas, moldes, entre otros) para trazar líneas y/o contornos.
- Semejanzas y diferencias de las formas geométricas de los objetos, su uso social de la vida cotidiana.
- Diseño y construcciones a partir de objetos y/o cuerpos geométricos.
- Relación entre diversas figuras geométricas construcciones y su validez.
- Análisis, descripción y construcción de figuras y cuerpos geométricos y su transformación.
- Diseño de cuerpos geométricos utilizando plataformas digitales.
- Uso de la proporcionalidad para medir áreas, perímetros y volumen para la solución de situaciones problemáticas y cálculos.
- Funciones trigonométricas cálculos de seno, coseno, tangente.
- Expresiones de cantidad para magnitudes de capacidad, masa y volumen (litro, centímetro, kilómetro, entre otros), su

relación y diferencias.

- Uso de calculadora, calculadora científica y otros recursos para la resolución de situaciones problemáticas.

Probabilidades y estadísticas

- Uso y exploración de instrumentos de medición convencionales para la resolución de problemas. Inicio en la medición social del tiempo: días de la semana. Inicio en el uso del calendario para determinar algunas temporalidades a partir de la ubicación de fechas importantes (cumpleaños, festejos, eventos, visitas, paseos, entre otros).
- Situaciones problemáticas que involucren medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Diseño y construcción de tablas y gráficos para representar cálculos y estadísticas.
- Tablas y gráficos de estadísticas para la investigación, análisis de información e/o hipótesis de trabajo.
- Semejanzas y diferencias entre probabilidad y azar.
- Probabilidades en situaciones de cálculos y situaciones problemáticas. Hipótesis, análisis y su validación (sucesos, acontecimientos, riesgos, entre otros).
- Experimentos. Simulación, representación y análisis de los elementos utilizados y su impacto en escalas.
- Uso de calculadora, calculadora científica y otros recursos para la resolución de situaciones problemáticas.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

GRUPO INICIAL

- Comunicar e identificar cantidades de objetos del contexto.
- Reconocer diversas formas de graficar el número.
- Registrar gráficas, dibujos y/o marcas de números.
- Leer y escribir números en diferentes contextos de uso.
- Graficar y diferenciar el grafismo de un número con el de una letra.

- Localizar un número en grilla, banda numérica, calendarios, entre otros.
- Utilizar diversos procedimientos para solucionar situaciones problemáticas.
- Conocer las nociones de cantidades y la comparación de relaciones de igualdad y desigualdad.
- Conocer y analizar el orden convencional de la sucesión de números.
- Reflexionar sobre una situación de enseñanza y la utilización de los números para su solución.
- Utilizar material concreto para identificar la solución de una situación problemática y/o representar un número.
- Identificar la sucesión numérica y la posición del mismo en una recta numérica.
- Registrar cantidades y/o resultados para recordar cantidades.
- Establecer la correspondencia entre la cantidad de objetos y números.
- Explorar las representaciones orales y escritas de los números según los diversos contextos de uso social en los que aparecen.
- Conocer e identificar figuras geométricas.
- Construir formas geométricas a partir de diversas figuras, objetos, paisajes, obras artísticas, entre otros.
- Reflexionar e identificar las formas de los objetos en el uso social (pizarra, cajas, mesas, juguetes, entre otros).
- Identificar y clasificar figuras geométricas diferencias y semejanzas entre figuras.
- Analizar y reconocer características propias de las figuras geométricas.
- Reconocer y construir una figura compleja a partir de figuras geométricas.
- Explorar y utilizar diferentes tipos de reglas para dibujar diversos cuerpos geométricos.
- Explorar y utilizar la medición en diversas longitudes, capacidades y pesos.

- Comparar y reconocer unidades de medidas de longitud, capacidades y pesos.
- Utilizar instrumentos de medición para resolver situaciones de la vida cotidiana y situaciones problemáticas.
- Reflexionar sobre la medición social del tiempo a partir de registros y análisis temporales de cumpleaños, efemérides, eventos, salidas educativas, actividades áulicas entre otros.
- Registrar información en diversas formas de registros (calendarios, agendas, toma de notas, diario de campo, entre otros).

GRUPO PRIMARIO

- Utilizar el juego para realizar, desde el uso social, operaciones de suma y resta.
- Conocer las nociones de cantidades y la comparación de relaciones de igualdad y desigualdad.
- Reflexionar sobre una situación de enseñanza y la utilización de los números para su solución.
- Utilizar material concreto para identificar la solución de una situación problemática y/o representar un número.
- Identificar la sucesión numérica y la posición del mismo en una recta numérica.
- Reconocer en una serie numérica, la correspondencia y su orden.
- Reconocer el significado cardinal del conteo (número mencionado remite a una cantidad numérica y no número aislado).
- Resolver situaciones problemáticas que involucran armar y desarmar números en unos, dieces y cienes.
- Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para sumar y restar.
- Utilizar recursos didácticos y/o materiales concretos para la resolución de diferentes cálculos y/o situaciones problemáticas.
- Leer e identificar números aumentando la denominación, de forma progresiva.
- Componer y descomponer los números involucrados en el cálculo.

- Resolver situaciones problemáticas con diferentes niveles de complejidad.
- Identificar y comunicar la correspondencia entre la cantidad de objetos y números.
- Explorar las representaciones orales y escritas de los números según los diversos contextos de uso social en los que aparecen.
- Aplicar formas de reparto y partición para la resolución de cálculos y situaciones problemáticas.
- Resolver situaciones problemáticas con cálculo mental en las cuatro operaciones.
- Utilizar diversos recursos didácticos para resolver situaciones de cálculos y situaciones problemáticas.
- Conocer diversas estrategias de cálculo, formas de expresión y resolución en un mismo cálculo y/o resolución de situaciones problemáticas.
- Conocer e identificar características de los cuerpos geométricos.
- Reconocer las semejanzas y diferencias de las formas geométricas de los objetos de uso social de la vida cotidiana.
- Diseñar e identificar la composición de construcciones a partir de objetos y/o cuerpos geométricos.
- Identificar y expresar nociones espaciales en sí mismo, entre sujeto- objeto y entre objetos.
- Utilizar y ubicarse en planos más amplios para identificar distancias, ubicaciones, entre otros.
- Utilizar medidas de peso utilizando recursos (balanzas de la actualidad o modos de medir el peso, en relación con el contexto histórico y/o contexto cultural).
- Medir, comparar y explorar capacidades utilizando diversos elementos de medición (jarra medidora, vasos, recipientes, entre otros).
- Buscar, ordenar y reflexionar sobre sucesos temporales, hechos habituales, duración de actividades.
- Identificar y ubicar fechas significativas en calendarios (cumpleaños, efemérides, eventos, entre otros).

GRUPO SUPERIOR

- Conocer el valor y posición numérica de cifras cada vez más complejas.
- Aplicar formas de reparto y partición para la resolución de cálculos y situaciones problemáticas.
- Resolver situaciones problemáticas con cálculo mental en las cuatro operaciones.
- Utilizar diversos recursos didácticos para resolver situaciones de cálculos y situaciones problemáticas.
- Conocer diversas estrategias de cálculo, formas de expresión y resolución en un mismo cálculo y/o resolución de situaciones problemáticas.
- Utilizar cálculos, múltiplos y divisores de números naturales, números primos.
- Resolver situaciones problemáticas y/o cálculos de ecuaciones con una o dos incógnitas.
- Conocer y resolver cálculos con fracciones y con expresión decimal.
- Analizar e identificar características de los cuerpos geométricos.
- Reconocer las semejanzas y diferencias de las formas geométricas de los objetos de uso social de la vida cotidiana.
- Diseñar e identificar la composición de construcciones a partir de objetos y/o cuerpos geométricos.
- Utilizar plataformas digitales para diseñar cuerpos geométricos.
- Usar la proporcionalidad para medir áreas, perímetros y volumen para la solución de situaciones problemáticas y cálculos.
- Operar con funciones trigonométricas, cálculos de seno, coseno, tangente.
- Resolver situaciones problemáticas y cálculos con magnitudes de capacidad, masa y volumen (litro, centímetro, kilómetro, entre otros).
- Utilizar medidas de peso utilizando recursos (balanzas de la actualidad o modos de medir en peso, en relación con el contexto histórico y/o contexto cultural).
- Medir, comparar y explorar capacidades utilizando diversos

elementos de medición (jarra medidora, vasos, recipientes, entre otros).

- Resolver situaciones problemáticas y cálculos que involucren medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Construir tablas, gráficos, entre otros, para representar cálculos y estadísticas.
- Analizar información e hipótesis de trabajo, diferenciar entre probabilidad y azar.
- Realizar y analizar experimentos a través de la indagación e investigación de los elementos y su impacto.
- Utilizar calculadora y calculadora científica para la resolución de cálculos y situaciones problemáticas.

F- EDUCACIÓN Y TRABAJO

Núcleo problematizador

¿Cómo lograr una mayor articulación entre educación, trabajo y producción?

Propósito general

Que las y los estudiantes construyan experiencias en las cuales se interroguen acerca de sus conocimientos y deseos, para sus futuras elecciones y decisiones.

Fundamentación

El trabajo es una fuente de sentido que se expresa en la experiencia de lo colectivo y de lo personal, constituyéndose como un elemento fundante y articulador en la conformación simbólica de la sociedad. Los sujetos transforman el medio, se transforman a sí mismos y construyen su identidad.

La prioridad de la política educativa bonaerense es lograr una mayor articulación entre educación, trabajo y producción; es por ello que este eje curricular retoma las líneas de acción del Plan Sexenal 2022-2027 de la provincia de Buenos Aires que sostiene que el sistema educativo es una variable dependiente del momento histórico, de la estructura social, económica y cultural. Nuestra historia da cuenta de que el mismo tiene un cierto grado de “*autonomía relativa*” que le permite realizar acciones transformadoras, que van

de la mano de educadoras y educadores conscientes de su inserción histórica y social, con compromisos no sólo con la dimensión pedagógica y didáctica que implica la tarea de enseñar, sino también con la dimensión política de su accionar (DGCyE, 2022).

En el actual contexto regional, las políticas educativas ponen la centralidad en la articulación entre la educación, el trabajo y la producción, que configuran la aspiración a construir un modelo de desarrollo en donde las mayorías populares sean partícipes. Los CEC, desde esta perspectiva, se constituyen como una institución central en el sentido de democratizar los saberes del trabajo, del conocimiento productivo y tecnológico como eje estructurante en las prácticas de enseñanza.

El trabajo y la cultura del trabajo aparecen como fundamento organizador de las prácticas educativas en todos los niveles y todas las modalidades. Los diseños y las propuestas curriculares de la provincia de Buenos Aires hacen referencia a la formación de las y los estudiantes para su futura inserción laboral. Por otro lado se propone que las y los estudiantes se apropien de las actitudes y las prácticas de índole productiva, vinculadas a la autonomía, la colaboración con otras y otros, la solidaridad, el esfuerzo que permite sostener la continuidad en las tareas y el cuidado del espacio público.

Todo contenido a su vez interpela categorías sociales naturalizadas o biologizadas como el género, la clase social u orientación sexual que son construidas y están interrelacionadas en intersecciones múltiples y simultáneas que expresan la integralidad y complejidad histórico-social. En ese sentido, la desigualdad, la injusticia o la vulneración de derechos también tienen una múltiple referencia a los distintos sistemas de diferenciación social. Estas perspectivas nos permiten pensar y pensar éticamente como iguales, desde los derechos, sin desconocer las desventajas reales de distintos sectores o colectivos.

Es así que la inclusión social y laboral está vulnerada en gran parte en las niñeces, adolescencias, juventudes y adultez trans, travesti, no binarie (TTNB), entre otros colectivos sociales.

La desigualdad de género se arraiga en la cultura y en la manera en cómo varones y mujeres están sujetos a percibir su papel en la sociedad. La división sexual del trabajo, particularmente en el seno de la familia, en su mayoría se delega el rol reproductivo a las mujeres sobre las cuales recaen las tareas del cuidado, lo que las lleva, en la mayoría de los casos y fundamentalmente

en los sectores de mayor vulnerabilidad social, a postergar su propio desarrollo personal.

La concepción de trabajo a la que suscribe esta propuesta curricular se construye en los diferentes períodos vitales. Por lo tanto, la intervención docente cumple una función transversal para favorecer procesos de enseñanza que contribuyan a la construcción del presente abierto a lo porvenir; la identificación de inquietudes, curiosidades e intereses que cultivar y su relación con alternativas actuales de formación y exploración placentera; la preparación integral para el mundo del trabajo y/o para la continuidad de estudios superiores.

Es por ello, que posibilita a las y los estudiantes la construcción de proyectos de vida, la posibilidad de imaginarse en el futuro, en un tiempo que aún no llegó, pero se acerca cada día y donde las niñas, niños, jóvenes y adolescentes puedan pensarse en el presente y en el futuro, que desde la escuela y el CEC puedan ir construyendo lo que imaginan para sí mismos, junto a otras y otros, construyendo colectivamente una provincia y un país que albergue a todas y todos la posibilidad de construir cada vez con mayor profundidad una comprensión del mundo y de oportunidades para intercambiar, preguntar y explorar inquietudes alrededor de la estadía en el mismo, de los recorridos vitales propios y con otras y otros (¿quién ser?, ¿qué hacer?) y ensayar provisoriamente respuestas, entrelazando lo individual y lo colectivo en una búsqueda que no se agota pero se apacigua en los encuentros con aquello que se torna constitutivo.

Orientaciones de enseñanza

Las intervenciones pedagógicas son procesos continuos que comienzan en el nivel inicial y finalizan en los últimos años del nivel secundario con la elección del trabajo, formación profesional, entre otras cosas. Resulta fundamental que desde temprana edad se habiliten espacios de reflexión en relación con la educación y el trabajo, para que a lo largo de toda la trayectoria escolar se construyan experiencias en las cuales las y los estudiantes se interroguen acerca de sus saberes y sus deseos, y sus diversas elecciones.

Por ello se proponen las siguientes orientaciones:

- Posibilitar el análisis de las sinergias y disputas entre el sector productivo y las comunidades en situaciones particulares.
- Promover el conocimiento de los desarrollos productivos te-

territoriales, locales y provinciales.

- Propiciar la reflexión para poder “habitar las contradicciones” como, por ejemplo, desarrollo vs ambientalismo – desarrollo y ambientalismo.
- Generar oportunidades para el conocimiento de las formas de degradación ya existentes en el ambiente.
- Habilitar el conocimiento de las áreas del trabajo que se evalúa tendrán mayor demanda laboral (vinculado a las tecnologías, ciencias naturales, ciencias de la salud, a las ingenierías en todas sus ramas, impulso a la formación técnica, revalorización de la formación en oficios).
- Reflexionar sobre los cambios en el campo laboral, a partir del desarrollo de la tecnología, lo que requiere del apoyo del Estado y de la adquisición de nuevos saberes y nuevas calificaciones.
- Propiciar el conocimiento de los derechos laborales.
- Indagar sobre las nuevas formas de organización del trabajo: la economía social, las organizaciones comunitarias, cooperativas de trabajo, entre otras.
- Reflexionar sobre las formas de visibilización e invisibilización del trabajo. El trabajo precario, el trabajo infantil, entre otros.
- Favorecer la reflexión sobre las prácticas familiares y comunitarias del trabajo de cuidados y su relación con el género: el trabajo en el hogar, trabajo público y privado y su relación con el sistema sexo/genérico, entre otros.
- Proponer situaciones de enseñanza en las cuales las y los estudiantes reconstruyan las trayectorias laborales familiares, barriales, territoriales y comunitarias.
- Posibilitar la participación en situaciones de producción.
- Construir situaciones de enseñanza que reconozcan e indaguen sobre las diversas formas de trabajo en la comunidad del CEC.

Contenidos para grupo inicial, grupo primario y grupo superior

- La incidencia de las relaciones políticas, económicas y sociales en el desarrollo productivo en el ámbito regional, local y

comunitario.

- El derecho y el trabajo, sus procesos históricos, sociales hasta la actualidad.
- Legislación laboral y la organización del trabajo: la economía social, las organizaciones comunitarias, cooperativas de trabajo, entre otras.
- La articulación entre educación y roles de trabajo desde la perspectiva de género.
- La división sexual de trabajo. La inserción de diversas identidades en el mundo del trabajo.
- Igualdad de oportunidades para las y los estudiantes en propuestas pedagógicas evitando estereotipos de género.
- El trabajo (remunerado, no-remunerado, precarizado, estigmatizado, entre otros). Las relaciones de sentido y de experiencia transformadora de la naturaleza, las culturas y los sujetos. Circuitos formales e informales del trabajo.
- El trabajo como fuente de sentido y de experiencia, que transforma al medio y al sujeto que trabaja.
- Las prácticas socialmente productivas y su inclusión en un modelo de desarrollo local, regional, provincial y nacional.
- Trabajo y empleo en la comunidad local. Tipos y modos de trabajo propios de la comunidad y del barrio del CEC.
- Las nuevas tecnologías y el impacto en el ámbito social, económico y laboral en contextos regionales y comunitarios.
- Instituciones educativas de la comunidad que ofrecen formación laboral.
- Instituciones educativas de oficios que articulan con fuentes laborales.
- La responsabilidad de la institución educativa para la formación laboral.
- La producción y su participación activa.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

- Analizar y reflexionar sobre el derecho a un trabajo digno. Sus normas y legislación.
- Conocer y reflexionar sobre las leyes que posibilitan el acceso laboral a puestos de trabajo más allá de la identidad de género.
- Reconocer las funciones de diversos puestos de trabajo.
- Tomar conciencia sobre el acoso y la violencia laboral.
- Conocer las clasificaciones laborales (remunerado, no-remunerado, precarizado, estigmatizado, entre otros).
- Indagar y conocer cómo surge y se llevaba a cabo el trabajo en tiempos pasados y en la actualidad.
- Identificar las diferencias entre empresas multinacionales, nacionales y trabajos locales, cooperativas. Analizar su alcance, inversión y poder.
- Conocer los modelos productivos que aportan al desarrollo nacional, provincial, regional y comunitario.
- Indagar sobre las diversas formas de organización del trabajo: la economía social, las organizaciones comunitarias, fábricas recuperadas, cooperativas de trabajo, entre otras.
- Investigar acerca del surgimiento de las organizaciones sociales comunitarias, cooperativas, fábricas recuperadas.
- Valorar cómo las empresas, fábricas, organizaciones sociales, entre otros, cuidan, pueden cuidar o no, al ambiente.
- Indagar sobre los tipos de trabajos propios de la comunidad.
- Identificar en el ámbito familiar quiénes tienen o no, trabajo no remunerado.
- Investigar y reflexionar sobre las oportunidades laborales entre hombres, mujeres y otras identidades sexogenéricas.
- Comprender el impacto de las nuevas tecnologías en el ámbito laboral. Cambios en la organización laboral y las formas de trabajo.
- Conocer las nuevas propuestas educativas que posibilitan el acceso a los puestos de trabajo en relación al uso de las nuevas tecnologías.
- Indagar sobre las nuevas formas de trabajo a través de dispo-

sitivos digitales, plataformas virtuales, redes sociales, entre otros.

- Articular con escuelas de Educación Técnica, Agraria, Artística, Estética, Centros de Formación Profesional, entre otros, para conocer las ofertas educativas.
- Investigar acerca de las propuestas educativas de la comunidad que posibilitan el acceso laboral.

G- EDUCACIÓN FÍSICA

Núcleo problematizador

¿Qué intervenciones pedagógicas intencionales y sistemáticas son necesarias para favorecer la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos y la apropiación de bienes culturales específicos?

Propósito general

Que las y los estudiantes profundicen las prácticas de Educación Física en los CEC, constituyéndose en prácticas activas de la cultura corporal y motriz a partir del conocimiento y la experimentación de diversas prácticas corporales²¹.

Fundamentación

La Educación Física contribuye a la formación integral de los sujetos; considera a las y los estudiantes en su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. Se constituye como una práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como disciplina pedagógica en el ámbito educativo.

Será a través de la enseñanza de diversas prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas que las y los estudiantes se irán apropiando de diferentes elementos de la cultura corporal, impregnada por las características y particula-

21. Dichas prácticas corporales "son expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experimentar, de entender el cuerpo, el movimiento y nuestras relaciones con el contexto; nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales" BRACHT, Valter y CAPARROZ, Francisco Eduardo. El deporte como contenido de la Educación Física escolar: una perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En: MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio y GÓMEZ, Raúl (Coord.). *La Educación Física y el deporte en edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

ridades de su sociedad.

En este sentido, se definen tres ideas organizadoras para la enseñanza de los contenidos propios de la Educación Física, que consideran a las prácticas corporales y motrices en relación con:

- La disponibilidad a uno mismo;
- La relación con el ambiente;
- La interacción con otras y otros.

La Educación Física como campo de saber y conocimiento contempla la complejidad que plantean la corporeidad y la motricidad entendidas como expresiones del modo de ser y de actuar propio de cada sujeto, así como también las variables que emergen durante los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como las particularidades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella, las formas de intervención docente, entre otros.

La corporeidad, como presencia en el mundo de los sujetos, constituye una dimensión significativa del ser humano que se va construyendo en el transcurso de la vida.

La motricidad, como manifestación de la corporeidad, permite abrirse a las otras y los otros para insertarse en el plano de la convivencia. La experiencia humana, como intencionalidad en acción que se concreta en términos de grupalidad, posibilita a las y los estudiantes concretar proyectos y desarrollar su capacidad de creación y transformación, que reconoce y respeta las diversas identidades culturales. De este modo, las acciones estarán destinadas a fortalecer en los CEC un proceso que permita acercar la enseñanza al aprendizaje y el cuidado del cuerpo propio y de las otras y los otros con perspectiva de género.

En relación con las propuestas didácticas de la Educación Física, en los CEC se promueve:

- La implementación de propuestas didácticas focalizadas en actividades lúdicas para intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y la motricidad de los sujetos, a partir de la apropiación de bienes culturales específicos, como son las diversas prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas.
- La inclusión de contenidos de otras áreas y/o materias en la

elaboración de propuestas pedagógicas como una estrategia de complejización de la enseñanza y para favorecer la comprensión de las y los estudiantes en los aprendizajes motores.

- La articulación de líneas de trabajo conjuntas entre ambas modalidades (Psicología Comunitaria y Pedagogía Social con Educación Física) en las que los proyectos desarrollados en el CEC aporten a la valoración pedagógica de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de cada nivel y/o modalidad educativa.
- La participación en experiencias formativas tales como jornadas recreativas, encuentros deportivos, muestras gimnásticas, salidas al ambiente, eventos artísticos y/o culturales que involucren a otras instituciones educativas como el CEF, organizaciones de la comunidad, clubes de barrio, entre otras. Esto favorece la constitución de una red de pares donde niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan desplegar su motricidad y asignarles nuevos sentidos a los aprendizajes logrados. Además, estas articulaciones comunitarias posibilitan la enseñanza de prácticas corporales que requieren ciertas condiciones de infraestructura, recursos humanos y/o materiales para su desarrollo, como puede ocurrir con las prácticas acuáticas. Al enseñar saberes sobre las prácticas propias de la cultura corporal y motriz, se contribuye a que las y los estudiantes avancen en el conocimiento de sí mismos, interactúen con otras y otros y accedan a los beneficios de la actividad física para la vida cotidiana, el cuidado de la salud y el uso del tiempo libre en su desempeño como ciudadanas y ciudadanos. De esta manera aporta a la formación integral, que amplía sus horizontes de posibilidades, el despliegue de sus potencialidades y posibilita el disfrute de cada participación.

Orientaciones de enseñanza

En relación con las propuestas didácticas de la Educación Física, los CEC tendrán en cuenta que:

- La grupalidad, el aprendizaje compartido y la construcción de ciudadanía resultan elementos fundamentales a considerar cuando se llevan adelante diversas propuestas didácticas.
- Los vínculos, la comunicación y la interacción entre quienes participan del grupo resultan estructurantes de sus aprendizajes y deben tratarse como objetos de análisis y de intervención.

- En las clases de Educación Física se hace necesario atender a la grupalidad, en tanto posibilidad que tiene un conjunto de estudiantes de conformarse como grupo de clase, lo cual impacta en la construcción de vínculos y relaciones interpersonales direccionadas para la consecución de metas comunes. Cuando estos espacios de aprendizaje habilitan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes a participar en la toma de decisiones, colaborar, cooperar y asumir diversos roles en la resolución de tareas y juegos, se configuran en experiencias de convivencia democrática que aportan a la construcción de ciudadanía.
- Los juegos en la enseñanza de la Educación Física reflejan la cultura de cada sociedad y promueven la expresión de intereses, deseos y necesidades de cada niña niño, adolescente y joven. Abordarlos sistemática y recurrentemente permite recuperar su potencial formativo, facilitar la constitución de la subjetividad y su inclusión con aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta el enfoque didáctico de los diseños curriculares de la jurisdicción, pueden considerarse las siguientes perspectivas en torno al juego:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
- El juego como medio de socialización mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por las otras y los otros y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con las y los demás.
- El juego como objeto de conocimiento, propio de la cultura corporal.

Dado que entre las líneas prioritarias de los CEC se propone la constitución de agrupamientos flexibles con el objetivo de implementar prácticas pedagógicas inclusivas, la Educación Física cuenta con un espacio valioso para promover aprendizajes significativos que acompañan estas trayectorias educativas. Así, se hace necesario reconocer como una fortaleza la posibilidad que, para las clases de Educación Física, los grupos se

conformen respondiendo a criterios relacionados con los propósitos del área y de la institución. Replicar las formas organizativas propias de la escuela, ya sea por edades o por años, no siempre es la mejor forma de garantizar prácticas pedagógicas inclusivas. Por eso, al momento de delinear los agrupamientos será necesario no perder de vista las trayectorias educativas de las y los estudiantes, los modos de aprender, los contenidos que aborda cada proyecto, el tipo de actividades o tareas propuestas entre otros aspectos.

Contenidos para grupo inicial, grupo primario y grupo superior

Prácticas corporales en el conocimiento de sí mismo

- Percepción y reconocimiento del propio cuerpo. Conocimiento, registro y cuidado del propio cuerpo.
- Intención de expresar y comunicar desde las acciones motrices.
- Habilidades ludomotrices para resolución y acciones situadas.
- Exploración de juegos de diversas culturas, de diversos tiempos y los valorados por la comunidad.

Prácticas corporales en la construcción de las habilidades motoras

- La exploración de prácticas deportivas y de movimientos para la recreación.
- Habilidades motoras locomotivas, no locomotivas, manipulativas y sus diversas combinaciones.
- Nociones espaciales y temporales en el empleo de habilidades motoras, con uno mismo y con otras y otros.
- Construcción de juegos para socializar con compañeras, compañeros y la comunidad.

Prácticas corporales en el ambiente

- Exploración e identificación reflexiva del entorno que lo rodea (áulico, institucional y comunitario).
- Actividades y tareas habituales de la comunidad.
- Juegos individuales y grupales que expresan acciones motrices diversas.
- Reconocimientos de las sensaciones, expresiones y emociones.

nes propias y de otras y otros, valoración y respeto.

Prácticas corporales en la expresión y la comunicación

- Prácticas de juego individual y grupal, que permita el respeto por la otra y el otro, la comprensión de las reglas y el disfrute de las prácticas.
- El respeto y la reflexión por la convivencia, entre pares y con el medio que lo rodea.
- Ritmos variados, de culturas, del pasado y del presente, que expresan a través de movimientos saberes socialmente significativos.
- La representación e imagen corporal, su constitución, cuidado y aceptación.
- Cambio de roles que propicien ayuda, respeto y colaboración por la otra y el otro, que favorezca la convivencia y el respeto.
- Producción colaborativa de propuestas y secuencias de rutinas, ritmos y deportes.
- Expresión y comunicación respetuosa, desde diversos códigos comunicacionales.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

- Registrar, cuidar y conocer su propio cuerpo.
- Reconocer su corporeidad en juegos individuales que recreen las acciones planteadas por la o el docente.
- Desarrollar posibilidades motrices en juegos, tareas y actividades.
- Identificar y comunicar cambios corporales como respiración, cansancio, sensación de frío/calor, sed, entre otros.
- Participar con otras y otros en actividades que incluyan movilidad y habilidades motrices y de comunicación con las y los demás.
- Intervenir en escenarios naturales, resolviendo situaciones problemáticas y/o identificando obstáculos.
- Conocer y jugar a diversas propuestas lúdicas, reconociendo las habituales de su comunidad.

- Participar en juegos individuales y grupales diversos.
- Resolver y proponer situaciones de juego y plantear otras reglas o versiones de juego.
- Respetar reglas, turnos y espacios de las compañeras y los compañeros.
- Expresar acciones de colaboración y respeto por la otra y el otro.
- Diseñar propuestas pedagógicas que incluyan actividades de juego y/o deportivo.
- Reconocer e identificar los diversos espacios y tiempos en deportes y juegos.
- Identificar, a través de espacios áulicos, institucionales y comunitarios.
- Reconocer y respetar las expresiones, sensaciones y emociones de las otras y los otros.
- Explorar diversos ritmos que impliquen flexibilidad, fuerza y capacidades motoras.
- Vincular, jugar y participar con las compañeras y los compañeros, de forma respetuosa, expresando recursos expresivos y comunicativos.
- Proponer y producir secuencias motrices expresivas, a través de juegos, rutinas, deportes, entre otros.

H- PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Núcleo problematizador

¿Cómo favorecer desde el CEC la formación de lectores y escritores autónomos, y las prácticas del lenguaje en la formación ciudadana?

Propósitos generales

- Contribuir a la formación de lectores y escritores autónomos y críticos que favorezcan la identidad y participación ciudadana.
- Reconocer y valorar las prácticas sociales del lenguaje en la lectura, escritura y diversas formas de comunicación.

Fundamentación

Aprender a leer, escribir y comunicar es un derecho humano necesario para el ejercicio pleno de otros derechos. Posibilita la inclusión social igualitaria para la construcción de una sociedad más justa, que supere las desigualdades iniciales de los entornos sociales de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que forman parte del sistema educativo. Las prácticas sociales del lenguaje brindan la oportunidad de hacer de la lectura y la escritura herramientas de formación plena, de reclamo y validación de derechos, de manifestación de necesidades, resistencia y reinenciones.

Es responsabilidad indelegable de cada integrante del sistema educativo garantizar este derecho, generando condiciones políticas, pedagógicas y didácticas para el acceso a la lectura y escritura. Las prácticas del lenguaje como prácticas sociales y culturales son objeto de enseñanza en las instituciones educativas.

En relación con ello, este eje curricular convoca a la enseñanza de las prácticas sociales: intercambiar a partir del reconocimiento de diversas formas de comunicar, leer y escribir. Se toma como punto de partida el reconocimiento de que las y los estudiantes ingresan al ámbito escolar con diferentes prácticas del lenguaje, producto de sus historias, construidas en los diversos contextos familiares, sociales y comunitarios. Desde el CEC, debemos pensar una enseñanza situada y contextualizada, que contemple la diversidad y la singularidad de cada estudiante y grupo.

La formación de los escritores y lectores autónomos, como sujetos activos y críticos que tomen la palabra para cuestionar, interpelar, hipotetizar, argumentar, fundamentar, requiere generar propuestas pedagógicas donde se escriba, se lea y se propicien diversas formas de comunicar desde un propósito claro. Las propuestas de enseñanza deben habilitar a las y los estudiantes a ejercer estas prácticas que contemplen el contexto, los saberes y conocimientos situados de las y los estudiantes del CEC.

Es imprescindible proponer espacios de enseñanza y de aprendizaje en relación con las prácticas sociales del lenguaje, con sentido, que impliquen situaciones comunicativas reales; que contemplen a las y los estudiantes como sujetos activos, críticos y productores de saberes y conocimientos socialmente valorados.

Se trata entonces de ofrecer desde los CEC prácticas sociales de lectura y de escritura que posibiliten el abordaje de otros campos de saberes y conocimientos, asimismo que sean frecuentes, simultáneas y sostenidas, brindando a las y los estudiantes oportunidades de disfrutar, compartir y socializar con otras y con otros, a lo largo de su trayectoria educativa en el CEC.

En relación con ello, los ámbitos donde el lenguaje circula y se ejerce son:

- Ámbito cotidiano.
- Ámbito literario.
- Ámbito en contexto de estudio.
- Ámbito de la formación ciudadana.

Orientaciones de enseñanza

Para abordar las prácticas sociales del lenguaje, es necesario ofrecer a las y los estudiantes diversas oportunidades para que participen en situaciones múltiples de lectura y escritura, con propósitos, interlocutores y ámbitos de interacción diversos.

El CEC se constituye en un espacio propicio para que las y los estudiantes logren ser miembros activos y críticos de la cultura escrita, democratizando la participación en las prácticas sociales de lectura y escritura.

En relación con ello, es fundamental que las y los docentes de CEC:

- Organicen las propuestas didácticas de manera diversa (unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas) en función del interés y de los saberes y conocimientos de las y los estudiantes como lectores y escritores.
- Planifiquen propuestas que permitan a las y los estudiantes reflexionar, analizar y participar como lectores y escritores.
- Favorezcan la formación de una comunidad de lectores y escritores en relación con otros campos de saberes y conocimientos, en las cuales cada estudiante pueda desplegar sus propias experiencias como participante activo.
- Ofrezcan una diversidad de propuestas pedagógicas para que las y los estudiantes tengan múltiples oportunidades para leer e intercambiar a partir de distintas formas de comunicar sobre lo leído y escribir textos con una intención concreta.

- Favorezcan la participación colectiva de las y los estudiantes entre las diversas grupalidades para que transiten situaciones de lectura, escritura y distintas formas de comunicación.
- Promuevan propuestas pedagógicas del ámbito literario que posibiliten conocer y analizar diversas autoras, diversos autores y géneros.
- Posibiliten que las y los estudiantes tengan acceso a libros, artículos, revistas, internet, entre otros.
- Generen condiciones didácticas para que las y los estudiantes escriban y lean de forma individual y grupal.
- Planifiquen situaciones de enseñanza en las que las y los estudiantes valoren el proceso de la adquisición de los aprendizajes (lectura, escritura y diversas formas de comunicación).
- Posibiliten que las y los estudiantes puedan analizar textos teniendo en cuenta el propósito, las destinatarias y los destinatarios, el contexto, entre otros.
- Generen espacios para la reflexión sobre el sistema de escritura convencional, la producción de textos y la valoración de las diversas formas de comunicación.
- De este modo, es necesario que las y los docentes del CEC planifiquen y desarrollen la enseñanza a partir de:
 - Lectura por parte de la o del docente y apertura de un espacio de intercambio (lectura mediada).
 - Lectura de la o el estudiante por sí mismo.
 - Escritura por parte de la o el docente.
 - Escritura de la o el estudiante por sí mismo: permite trabajar el sistema de escritura. Puede ser en pequeños grupos, en pareja, individual.

Contenidos

GRUPO INICIAL

Las prácticas sociales del lenguaje reconociendo las distintas formas de comunicación

- Participación en diálogos, compartir experiencias significativas.
- Expresión de ideas, comunicar noticias, producir relatos.

- Utilización del vocabulario en diversas situaciones comunicativas.
- Relato de situaciones de la propia experiencia personal, escolar, familiar y/o comunitaria a partir de las narraciones de otras y otros.
- Expresiones comunicativas desde las prácticas situadas, considerando contexto y destinatarias o destinatarios.
- Expresiones comunicativas en prácticas sociales (saludar, pedir ayuda, responder, invitar a jugar, pedir disculpas, solicitar permisos, entre otros).
- Reconocimiento y respeto de la diversidad lingüística y comunicativa durante los intercambios cotidianos.
- Argumentación de un hecho y/o un punto de vista, manifestando disconformidad o conformidad.

Las prácticas sociales de lectura

- Lectura a través de la o del docente de diversos géneros y diferentes soportes (textuales y digitales).
- Análisis de lo leído a través de la o el docente desde una plataforma digital, y reflexión sobre las interpretaciones de otras y otros.
- Exploración y análisis de materiales con diversas expresiones escritas, a partir de un propósito establecido.
- Lectura y relectura de textos por parte de la o del docente, en su totalidad y/o fragmentos para su comprensión e interpretación.
- Lectura e interpretación de un escrito, tomando en cuenta índices cualitativos y cuantitativos provistos por el texto.
- Exploración e identificación del nombre propio.

Prácticas sociales de escritura

- Exploración de textos y grafismos en soportes textuales, listas, carteles, etiquetas, entre otros.
- Producción de hipótesis de escritura, en forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Análisis de la escritura y/o producción de un texto, en forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Escritura y/o reconocimiento del nombre propio, aproximán-

dose a una escritura más convencional, con sentido social.

- Participación y/o producción de escrituras en prácticas sociales de la vida cotidiana (lista de compras, toma de notas para recordar un turno y/o cita, entre otros).
- Análisis e identificación de escrituras conocidas para utilizarlas en nuevas producciones (nombre propio, nombre de las compañeras y los compañeros, nombre de la institución, entre otros).
- Análisis de los soportes para la escritura (recursos del ambiente alfabetizador y/o soportes individuales) con el propósito de referenciar para la producción escrita.

GRUPO PRIMARIO

Las prácticas sociales del lenguaje reconociendo las diversas formas de comunicación

- Participación en diálogos y compartir experiencias significativas.
- Comunicación y expresión de ideas, noticias, relatos, acontecimientos, entre otros.
- Utilización del vocabulario convencional en diversas situaciones comunicativas.
- Narrativas escolares, familiares y/o comunitarias de las otras y los otros.
- Participación en situaciones comunicativas, identificando el contexto, las destinatarias y los destinatarios y el propósito comunicativo.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad lingüística y comunicativa durante los intercambios cotidianos.

Las prácticas sociales de lectura, escritura, por sí mismo o a través de la o del docente

- Exploración e identificación de escrituras de textos, listas, carteles, etiquetas, entre otros.
- Participación en la producción de hipótesis de escritura, en forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Análisis de la escritura y/o producción de un texto, en forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Análisis de los soportes para la escritura (recursos del am-

biente alfabetizador y/o soportes individuales) con el propósito de referenciar para la producción escrita.

- Participación de forma individual, grupal y/o a través de la o del docente, en escrituras de textos breves (lista de materiales, estudiantes presentes y ausentes, reglas de un juego, entre otros).
- Uso de la lengua escrita como medio de comunicación individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Exploración e identificación de escrituras conocidas para interpretar nuevas escrituras.
- Análisis e identificación de escrituras conocidas para utilizarlas en nuevas producciones.
- Uso de borradores utilizando el repertorio de marcas gráficas conocidas.
- Revisión de las escrituras que se están produciendo y las ya producidas, identificando signos de puntuación.
- Utilización de sinónimos, antónimos o hiperónimos para evitar repeticiones.

Las prácticas sociales de lectura, escritura y diversas formas de comunicación en el ámbito literario

- Seguimiento de lectura de textos literarios.
- Selección de obras para leer o releer según los intereses de las y los estudiantes expresando criterios de elección con pares y docentes (autoras y autores de preferencia, personajes, títulos atractivos, ilustraciones, pasajes textuales, entre otros).
- Comunicación a otras y otros de diversos textos literarios.
- Intercambio de argumentos acerca de las obras leídas (caracterización de los personajes, contexto temporal, efectos que genera esa literatura, entre otros).
- Análisis de textos cada vez más complejos, entre diversas versiones de una misma obra, diferentes obras de la misma autoría, cuentos que pertenezcan al mismo subgénero, entre otros.
- Reflexiones con otras y otros a partir de la lectura de poemas, poesías u otra literatura, acerca de los efectos que esta produce en los lectores.
- Recomendación de una obra literaria fundamentando la opi-

nión a partir de diversos criterios (efectos que generan algunos pasajes, juegos del lenguaje, características de un personaje, un final incierto, entre otros).

Las prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito estudio

- Selección y búsqueda de información en diversos soportes textuales.
- Exploración de los materiales seleccionados para la búsqueda de información.
- Búsqueda de información utilizando sitios y/o páginas web recomendadas por la o el docente.
- Justificación y socialización de las estrategias utilizadas en las selecciones de materiales.
- Uso del lenguaje convencional en contexto de estudio.
- Lectura por sí mismo y/o a través de la o del docente para profundizar saberes y conocimientos.
- Reconocimiento de textos y lecturas que presentan dificultades de comprensión y solicitar ayuda para lograr mayor autonomía.
- Prácticas de escritura para toma de notas cuando la o el docente explica un tema a conocer.
- Exposición de lo aprendido a través de la escritura (de forma individual y/o grupal) y distintas formas de comunicación.

Las prácticas sociales de lectura y escritura en la formación ciudadana

- Justificación y argumentos que expresan diversos puntos de vista en torno a experiencias valorando las opiniones de otras y otros.
- Participación en situaciones de interacción comunicativa para la construcción de acuerdos de convivencia.
- Participación en la construcción de acuerdos de convivencia para la reflexión y solución de conflictos.
- Narrativas de experiencias, organizando los sucesos que se relatan, estableciendo relaciones temporales y causales.
- Participación en situaciones de interacción comunicativa para solicitar y pedir ayuda y explicación en distintas situaciones y expresarse con otras y otros.

- Expresión de afectividad y respeto a partir de una situación comunicativa y/o la escritura por sí mismos y a través de la o del docente.
- Reflexión y análisis sobre acontecimientos y noticias que socializan los diversos medios de comunicación.
- Participación en debates para expresar opiniones críticas y valorar el intercambio con otras y otros.
- Reflexión sobre las prácticas sociales del lenguaje
- Reflexión sobre diversas escrituras e índices cuantitativos y cualitativos.
- Restricciones básicas del sistema de escritura. Reglas ortográficas.
- Parentescos lexicales: familias de palabras.
- Separación entre palabras.
- Puntuación.
- Mayúsculas.

GRUPO SUPERIOR

Las prácticas del lenguaje en el ámbito literario

- Seguimiento de lectura de textos de forma individual y/o grupal.
- Selección de obras para leer o releer según los intereses de las y los estudiantes expresando criterios de elección con pares y docentes (autores de preferencia, personajes, títulos atractivos, ilustraciones, pasajes textuales, entre otros).
- Comunicación a otras y otros de diversos textos literarios.
- Intercambio de argumentos acerca de las obras leídas, cómo están contadas, la caracterización de los personajes, los efectos que genera esa literatura, compartiendo las diversas opiniones.
- Análisis de textos cada vez más complejos entre diversas versiones de una misma obra, diferentes obras de una misma autoría, cuentos que pertenezcan al mismo subgénero, entre otros.
- Diálogos con otras y otros a partir de la lectura de poemas, poesías u otra literatura, acerca de los efectos que ésta produce en los lectores.

- Recomendación de una obra literaria fundamentando la opinión a partir de diversos criterios (efectos que generan algunos pasajes, juegos del lenguaje, características de un personaje, un final incierto, entre otros).

Las prácticas del lenguaje en el ámbito de estudio

- Selección y búsqueda de información en diversos soportes textuales.
- Exploración de los materiales seleccionados para la búsqueda de información.
- Búsqueda de información utilizando sitios y/o páginas web recomendadas por la o el docente.
- Justificación y socialización de las estrategias utilizadas en las selecciones de materiales.
- Argumentación sobre la pertinencia de los materiales seleccionados y compartir las estrategias utilizadas.
- Identificación progresiva de marcas de organización de los textos que permiten localizar la información buscada.
- Uso del lenguaje convencional en contexto de estudio.
- Lectura por sí mismo y/o a través de la o del docente para profundizar saberes y conocimientos.
- Reconocimiento de textos y lecturas que presentan dificultades de comprensión y solicitar ayuda para lograr mayor autonomía.
- Prácticas de escritura para toma de notas cuando la o el docente explica un tema y/o realiza un resumen de un tema.
- Exposición de lo aprendido a través de la escritura y diversas formas de comunicación (de forma individual y/o grupal).
- Análisis y exploración de la lectura de un texto teniendo en cuenta su contenido, títulos, subtítulos, cuadros, gráficos, imágenes, entre otros.
- Producción de textos de forma individual y/o grupal para la presentación de lo aprendido y/o investigado.

Las prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana

- Justificación de argumentos que expresan diversos puntos

de vista en torno a experiencias, valorando las opiniones de otras y otros.

- Participación en situaciones de interacción comunicativa y en la construcción de acuerdos de convivencia para la reflexión y solución de un conflicto.
- Análisis de narrativas contextualizando relaciones temporales y causales.
- Participación en situaciones de interacción comunicativa para solicitar ayuda y/o explicación en distintas situaciones y dar respuestas
- Expresión de afectividad y respeto a través de una situación comunicativa y/o la escritura por sí mismos y a través de la o del docente.
- Reflexión y análisis sobre acontecimientos y noticias que socializan los diversos medios de comunicación.
- Participación en debates para expresar opiniones críticas, valorando el intercambio con otras y otros.
- Organización de foros, muestras y mesas de trabajos por parte de las y los estudiantes.

Objetivos de aprendizaje

GRUPO INICIAL

- Compartir con otras y otros experiencias significativas y participar en diálogos.
- Comunicar ideas, noticias, intenciones y deseos a otras y otros desde la oralidad.
- Relatar experiencias vividas en diversos contextos, valorando las experiencias de otras y otros.
- Expresar relatos situados que identifiquen el contexto, las destinatarias y los destinatarios.
- Construir hábitos comunicativos en prácticas sociales (saludar, pedir ayuda, responder, invitar a jugar, pedir disculpas, solicitar permisos, entre otros).
- Valorar y respetar la diversidad lingüística y comunicativa durante los intercambios cotidianos.
- Explorar a través de la lectura de la o del docente diversos

géneros en diversos soportes (textuales y digitales).

- Analizar las interpretaciones que se realizan, de forma grupal e individual, de los textos leídos a través de la o del docente y/o a través de plataformas digitales.
- Identificar expresiones comunicativas en el trabajo grupal entre compañeras y compañeros.
- Reconocer las características del grafismo de escrituras conocidas (nombre propio y de las compañeras y los compañeros, nombre de la institución, entre otros).
- Indagar e identificar los diversos grafismos en soportes textuales, carteles, etiquetas, listas, etc.
- Participar en situaciones de escritura de forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Analizar e identificar las características y dimensiones (líneas, dibujos, letras, entre otros) de las producciones realizadas.
- Reconocer y graficar el nombre propio, aproximándose a una escritura más convencional, con sentido social.
- Participar en situaciones de producción de escrituras de la vida cotidiana (lista de compras, toma de notas para recordar un turno y/o cita, entre otras).
- Utilizar las escrituras conocidas como soporte textual de nuevas producciones.
- Identificar y referenciar soportes textuales, recursos de ambiente alfabetizador, uso de borradores, letras móviles, etiquetas, entre otros, para producir escritos de forma individual y/o grupal.

GRUPO PRIMARIO

- Socializar y participar en diálogos de experiencias significativas con otras y otros.
- Participar en situaciones comunicativas (saludos, invitaciones a jugar, pedir disculpas, permiso, ayuda, entre otros).
- Reflexionar y valorar las narrativas escolares, familiares y/o comunitarias de las otras y los otros.
- Valorar y respetar la diversidad lingüística en los intercambios cotidianos.

- Comunicar y expresar ideas, noticias, relatos, acontecimientos, entre otros.
- Participar en situaciones comunicativas, identificando el contexto, las destinatarias y los destinatarios y el propósito comunicativo.
- Producir e identificar escrituras en diversos soportes, de forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Utilizar y conocer diversos soportes de escritura para la identificación y/o producción escrita.
- Producir de forma autónoma textos breves.
- Comunicar las producciones realizadas, de forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Identificar la producción escrita conocida, propia y de las otras y los otros.
- Utilizar borradores para la producción escrita, de forma individual, grupal y/o a través de la o del docente.
- Analizar las producciones escritas de forma convencional.
- Identificar en las escrituras los sinónimos, antónimos e hiperónimos para ampliar el campo lingüístico y fortalecer los procesos de comunicación.
- Conocer obras literarias e identificar personajes, autoras o autores, contexto, espacio temporal, entre otros.
- Elegir obras literarias para leer y socializar lo trabajado.
- Analizar diversas versiones literarias (textos de una misma autora o un mismo autor, versiones de una misma obra, entre otros).
- Generar espacios para reflexionar, expresar, debatir y/o compartir obras literarias.
- Compartir efectos que producen las obras literarias en los lectores.
- Recomendar e intercambiar producciones, obras, autoras y/o autores, narrativas, entre otras.
- Seleccionar, buscar y fundamentar la información solicitada.
- Explotar diversos materiales para la búsqueda de información.

- Identificar qué estrategias utilizar en la búsqueda y selección de información.
- Leer a través de la o del docente, de una otra o un otro, por sí mismo, para conocer y profundizar saberes y conocimientos.
- Compartir y socializar lo aprendido con otras y otros.
- Argumentar las decisiones, respuestas y/u opiniones sobre lo leído, investigado, analizado y/o producido.
- Comunicar y participar en decisiones y elecciones, construyendo acuerdos de convivencia, entre otros.
- Identificar nociones temporales y causales en narrativas, textos, producciones, entre otros.
- Respetar y valorar los procesos de comunicación propios y de las otras y los otros.
- Reflexionar y analizar acontecimientos y publicaciones de los medios de comunicación.
- Expresar opiniones y/o posicionamientos a través de argumentaciones.
- Argumentar las decisiones, respuestas y/u opiniones sobre lo leído, investigado, analizado y/o producido.
- Comunicar y participar en decisiones y elecciones, construyendo acuerdos de convivencia, entre otros.
- Identificar nociones temporales y causales en narrativas, textos, producciones, entre otros.
- Respetar y valorar los procesos de comunicación propios y de las otras y los otros.
- Reflexionar y analizar acontecimientos y publicaciones de los medios de comunicación.
- Expresar opiniones y/o posicionamientos a través de argumentaciones.
- Conocer y utilizar las reglas ortográficas de la escritura convencional.
- Identificar índices cuantitativos y cualitativos de escrituras convencionales.
- Utilizar la puntuación en la producción de textos.

GRUPO SUPERIOR

- Leer obras literarias de forma autónoma y/o a través de otras y otros.
- Recomendar y socializar obras literarias a otras y otros.
- Analizar obras literarias e identificar los géneros a los que pertenecen.
- Identificar obras y textos de la misma autora o del mismo autor, de diversas versiones, diversos géneros, entre otros.
- Socializar los efectos que producen los diversos géneros textuales en los lectores.
- Recomendar obras literarias e identificar su composición (efectos que generan algunos pasajes, juegos del lenguaje, características de un personaje, un final incierto, entre otros).
- Seleccionar, buscar y fundamentar la información solicitada.
- Explotar diversos materiales para la búsqueda de información.
- Identificar qué estrategias utilizar en la búsqueda y selección de información.
- Leer a través de otra u otro o por sí mismo, para conocer y profundizar saberes y conocimientos.
- Compartir y socializar lo aprendido con otras y otros.
- Identificar la composición y argumentación de textos cada vez más complejos.
- Utilizar conceptos y lenguaje convencional para la socialización de lo trabajado.
- Tomar notas en contexto de explicación y/o socialización de un tema.
- Exponer y/o socializar los temas trabajados con otras y otros.
- Producir textos de forma individual y/o grupal e identificar y evaluar su composición.
- Argumentar las decisiones, respuestas y/u opiniones sobre lo leído, investigado, analizado y/o producido.
- Comunicar y participar en decisiones y elecciones, construyendo acuerdos de convivencia, entre otros.
- Identificar nociones temporales y causales en narrativas, tex-

tos, producciones, entre otros.

- Respetar y valorar los procesos de comunicación propios y de las otras y los otros.
- Reflexionar y analizar acontecimientos y publicaciones de los medios de comunicación.
- Expresar opiniones y/o posicionamientos críticos a través de argumentaciones en foros, encuentros, mesas de trabajo, entre otros.

I- EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Núcleo problematizador

¿Cómo posibilitar la visibilización y reconocimiento de las prácticas culturales, saberes e imaginarios, múltiples y polifónicos; estéticas y poéticas que forman parte de las identidades comunitarias?.

Propósito General

Posibilitar la recuperación y co-construcción del patrimonio cultural de las prácticas artísticas comunitarias.

Fundamentación

En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de saberes y conocimientos, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones.

La educación artística, lejos de proponer la formación de artistas, permite entender que el arte ofrece a todas las personas una puerta de acceso a la cultura y al conocimiento. Asimismo, ofrece modos de entender e interpretar la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no poseen.

Tiene como finalidad la interpretación y valoración de las producciones artísticas, en el marco de un contexto histórico social y cultural heterogéneo. A partir de una participación crítica y autónoma, favorece el acceso al universo simbólico, su comprensión y la producción de sentidos.

El punto fundamental de esta propuesta es pensar el arte, la enseñanza y las comunidades en forma interrelacionada. Vivi-

mos tiempos plurales de culturas, escenarios, espacios, actores, prácticas y saberes artísticos que constituyen una cultura polifónica. Las personas migran constantemente y en esas migraciones se permean culturas, lenguas y saberes. Sujetos que ven el mundo, lo interpretan, lo sienten y construyen nuevos mundos. Estas prácticas se centran en el cuerpo-territorio, vínculos-deseos, trabajo e imaginarios.

Construimos socialmente diversas formas de comprender el mundo a través de imágenes y sonidos. Comprendemos que lo comunitario constituye un patrimonio autónomo de las instituciones artísticas y culturales tradicionales, que permiten generar diversas tramas históricas, sociales y culturales, que generen sentidos de pertenencia o de exclusión. Se trata de pensar la enseñanza del arte como un producto de la construcción colectiva (no individual).

Los patrimonios culturales y artísticos, generados en los territorios comunitarios, barriales, son también espacios donde se disputan sentidos y relaciones de poder. Es importante entonces jerarquizar los saberes artísticos y populares, ponerlos en diálogo y contradicción con los relatos hegemónicos de las artes y resignificar esas prácticas, para construir nuevos sentidos.

El CEC se constituye en un espacio intercultural donde dialogan las distintas experiencias artísticas, reconociendo al arte como una de las manifestaciones y expresiones de las y los estudiantes más vinculadas a la construcción de su identidad; esto se relaciona con la presencia que tiene en su vida cotidiana y la influencia que ejerce para establecer vínculos sociales con sus pares.

Existe una convicción ética-política acerca de que el arte, siguiendo el principio de inclusión educativa, incentiva los mecanismos de participación de las personas involucradas en la acción pedagógica, así como también considera la incorporación de aquellos conocimientos socialmente valorados que dan cuenta de la realidad cultural en la que están inmersas e inmersos las y los estudiantes del CEC.

Orientaciones de enseñanza

Es fundamental enriquecer la experiencia individual y colectiva que tienen las y los estudiantes del CEC en el ámbito artístico; enseñar que el arte es una manifestación y producto cultural, un sistema simbólico, seleccionando y elaborando materiales que posibiliten:

- El conocimiento de las formas simbólicas que en el arte se organizan desde sonidos, gestos, imágenes, movimientos y palabras.
- Participación de la comunidad en las producciones y expresiones artísticas en las diversas grupalidades del CEC.
- La identificación de las modificaciones de los sistemas simbólicos en la sociedad y contextos comunitarios.
- La presentación de los componentes de los diversos lenguajes artísticos de forma global, contextualizada y situada.
- La realización de experiencias que favorezcan la exploración de los diferentes lenguajes artísticos.
- La habilitación de espacios donde se convoque a la valoración y reflexión colectiva, a partir de las producciones propias y de otras y otros.
- La problematización y deconstrucción de las producciones artísticas, los estereotipos y las representaciones sociales hegemónicas que producen desigualdad y discriminación.
- La socialización de las experiencias que recuperen y valoren los saberes y las producciones artísticas de la comunidad a la que pertenece el CEC.

Contenidos para grupo inicial, grupo primario y grupo superior

- Producción social de sentidos que reconoce y problematiza la función social del arte y su consumo.
- Utilización de los medios y las tecnologías en las prácticas artísticas contemporáneas.
- Identificación de las manifestaciones culturales de los movimientos de mujeres, la práctica urbana, el cuerpo y el territorio.
- Visibilización de las estéticas de y sobre las mujeres y disidencias; arte público, arte urbano y arte callejero.
- Reconocimiento de las marcas territoriales de la memoria colectiva en la práctica urbana y barrial; cuerpo y territorio; manifestaciones artísticas en el espacio/territorio.
- Producción de cultura visual y consumos visuales sobre y desde las infancias y las juventudes.

Artes Visuales

- Plano y volumen. Línea y sus variables (gruesa-fina, horizontal-vertical- recta-curva).
- Texturas táctiles y visuales (imágenes y objetos) como en las propias producciones plásticas.
- Color (primario, secundario y neutro) y mezcla pigmentaria y óptica.
- Espacio, plano, volumen. Los indicadores espaciales en el plano y en el volumen (arriba-abajo, adelante-atrás).
- Collage en el plano y en el volumen. El collage en el plano y la elección de los soportes, los materiales y los procedimientos para construir sentido.
- Obras de producciones gráficas propias y de otras y otros.
- Arte público entendido como intervención urbana.
- Imagen mecánica o digital, registro fotográfico y técnicas de animación.

Danza Expresión Corporal

- Sensibilización del cuerpo como preparación para el movimiento consciente. Nociones básicas de la anatomía vivenciada para la organización del movimiento: sistema de la piel, sistema muscular y sistema óseo. Organización de los registros perceptivos: sensación y percepción. Acciones de tacto y contacto: personal, interpersonal, mediado, consciente.
- Movimiento, formas y acciones de movimiento (caer, impulsar, suspender, golpear, fluir, sostener, entre otros). Acciones de desplazamiento (caminar, correr, deslizar, saltar, entre otros).
- Cuerpo y movimiento en relación con el tiempo (real o ficticio) y espacio (espacio personal, parcial, total, grupal, compartido, entre otros).
- Cuerpo y movimiento en relación con el sonido (velocidades, ritmo, intensidad).

Música

- Sonido y ejecución corporal (pies, palmas, dedos, entre otros)

con diversos ritmos.

- Composición de narrativas sonoras en relación con estímulos visuales, literarios, de movimiento.
- Voz y exploración de las posibilidades expresivas. Canciones o melodías de diversos ritmos referenciando al contexto cultural y/o geográfico.
- Ritmo y tiempos, las secuencias temporales de continuidad y discontinuidad.
- Concertación grupal e individual de relatos sonoros con referencias temporales desde el lenguaje verbal (antes, después, entre, primero, último), gestuales y gráficas como ordenadores de la ejecución.
- Sonido y fuentes sonoras (timbre, duración, entre otros).
- Instrumentos musicales convencionales y no convencionales (aerófonos, cordófonos, membranófonos, idiófonos). Exploración de los sonidos en diferentes alturas y registros (onomatopeyas, silbidos, sonidos vocales. etc.).

Teatro

- El propio cuerpo en relación con las otras y los otros en el espacio (direcciones, dimensiones, distancias, velocidades, pausas, ritmos, entre otros).
- Estructura dramática, contexto y diversos espacios. El sujeto en función de la construcción de escena.
- La acción como creadora de entornos imaginarios y ficcionales. Ámbitos cotidianos y no cotidianos para su implementación en situaciones imaginarias.
- Observación y reflexión de producciones como parte del proceso de conceptualización.
- Exploración de diversas expresiones artísticas (circo, teatro de sombras, títeres, performance, clown, entre otros).
- Conocimiento del propio cuerpo y el encuentro con las otras y los otros. Exploración y reconocimiento en relación con el espacio.

Objetivos de aprendizaje

A partir de los contenidos trabajados, se espera que las y los estudiantes logren:

- Reconocer e identificar obras y manifestaciones artísticas en el campo social.
- Analizar propuestas artísticas del tiempo presente y de tiempos pasados.
- Participar e interpretar expresiones artísticas de diversos lenguajes, de forma individual y en grupos.
- Analizar las composiciones de diversos lenguajes artísticos, que tengan intervenciones del campo tecnológico y/o digital.
- Expresar y representar prácticas culturales y/o urbanas a través de lenguajes artísticos.
- Identificar expresiones artísticas que representan culturas y territorios del mundo, nacionales, provinciales y comunitarias.
- Reflexionar sobre el vínculo entre el arte y el género, el lugar de las mujeres en el arte, las representaciones de la corporalidad de las mujeres, pinturas, las escritoras y autoras, bailarinas, entre otros, a través del tiempo.
- Conocer las artes contemporáneas, el arte público, arte urbano y arte callejero.
- Valorar las expresiones artísticas que manifiestan las memorias colectivas de su historia, cultura, luchas, resistencias, entre otras.
- Intervenir en las prácticas artísticas urbanas y barriales que representen a la comunidad.
- Participar en producciones audiovisuales que sintetizen y socialicen trabajos, exposiciones, actividades áulicas, mensajes, entre otros.
- Producir poemas, adivinanzas, canciones destinadas a las familias u otras y otros integrantes de la comunidad.
- Organizar eventos para socializar producciones de las y los estudiantes con las familias y/o miembros de la comunidad.
- Identificar las intervenciones artísticas en la comunidad y/o las instituciones.

- Utilizar herramientas digitales para producir expresiones en diversos lenguajes artísticos.
- Organizar espectáculos para las familias y/o la comunidad que transmitan expresiones artísticas (peñas, murgas, galerías de artes, cuadros musicales, obras de teatro, entre otras).
- Comunicar sensaciones y sentimientos que producen las expresiones de los diversos lenguajes artísticos.

6. Enfoque Metodológico

6.1. La enseñanza

Las propuestas de enseñanza en el CEC son de carácter colaborativo, es decir, que son la proyección de la actuación responsable y conjunta de las y los docentes; por ello, la enseñanza es el resultado de la actuación de un sistema colectivo y corresponsable.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social. Enseñar es habilitar un espacio para construir saberes con otras y otros, donde hay una relación asimétrica en la cual quienes participan no se ubican en el mismo lugar.

Una definición genérica es que *“la enseñanza consiste en procesos que permiten que varios sepan lo que al principio sabe solo uno de los participantes de la relación”* (Feldman, 2010, p.21). Por otra parte Gary Fenstermacher (1989) propone que la enseñanza es actuar, intervenir e influir sobre aquello que la o el estudiante hace. Por ello, la intervención es directamente sobre la actividad del sujeto que aprende; el aprendizaje no es consecuencia de la enseñanza sino de lo que la o el estudiante realiza, reconstruye y resignifica, en un proceso que no es simultáneo al tiempo y espacio del aula.

Enseñar en el CEC es habilitar las preguntas y promover la discusión y reflexión de los saberes y conocimientos situados, brindar la oportunidad de expresar diferentes puntos de vista, orientar hacia la resolución cooperativa de las diferentes situaciones planteadas. De este modo, la o el docente en el CEC con sus diversas propuestas de enseñanza, posibilita el proceso de

apropiación, resignificación y valoración de los aprendizajes integrales.

6.2. La posición docente en el CEC

El trabajo docente en las instituciones educativas remite a la construcción de un espacio común, de una posición definida por su significación social y pedagógica, que se habita y se construye en el cotidiano institucional e implica considerar a las y los docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad. El trabajo docente está atravesado por diversas cuestiones tales como: las características de su formación inicial, capacitación y actualización, la socialización profesional, la regulación del trabajo por parte del Estado, la pertenencia a asociaciones y gremios, entre otras.

“La posición docente como forma de construcción de subjetividad, se compone de la circulación de sentidos, de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea” (Southwell, 2014, p. 3). Es decir, que la posición docente implica la articulación entre la formación profesional, el ejercicio pedagógico-didáctico, diversas formaciones profesionales docentes y el recorrido por el sistema educativo dando lugar a la construcción de una posición a partir de la cual la o el docente del CEC lleva adelante sus prácticas.

La posición docente, además de considerar al acto pedagógico, contempla la significación social e integral; esto permite considerar a las y los docentes como sujetos sociales con un posicionamiento que se constituye en cada CEC y se sustenta en la enseñanza de saberes y conocimientos con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas.

6.3. La planificación y/o el planeamiento

La tarea de planificar considera las prescripciones curriculares, el ámbito social y la singularidad de los sujetos que conforman cada grupalidad. Para el acto de enseñar, el planeamiento instala su propio ámbito de producción, además de las concepciones, situaciones y prácticas pedagógicas que, en sí mismas, generan en cada una y cada uno de las y los estudiantes la posibilidad de lograr aprendizajes significativamente valorados.

La planificación áulica remite a la tarea docente en su acción

intencional, comprometida y dirigida a las y los estudiantes del CEC. Por ello según Davini (2008) *“la planificación de la dimensión áulica, construye su propósito considerando a la prescripción curricular, la planificación institucional, la singularidad del contexto áulico, así como la diversidad de las y los estudiantes”* (p. 167).

Cada propuesta pedagógica consiste en generar y coordinar situaciones para que las interacciones en las clases sean posibles. De esta manera se podrán plantear conflictos socio-cognitivos, donde se coordinen los diferentes puntos de vista que posibiliten la construcción integral de nuevos saberes o la resignificación de un conocimiento.

La o el docente del CEC necesita considerar el uso de espacios y tiempos institucionales, los recursos pedagógicos y las trayectorias educativas de cada estudiante. En este sentido, planificar orienta y guía la acción didáctica (el diseño de las situaciones de enseñanza, la elección de los materiales y los recursos, las formas de agrupamiento, la distribución de los espacios, los tiempos disponibles, entre otros).

Las prácticas pedagógicas conllevan la tarea de propiciar condiciones de cuidado y respeto, en el marco de la centralidad de la enseñanza. Se trata de pensar en qué medida la planificación se vuelve una herramienta necesaria para considerar a cada estudiante, anticipar los escenarios posibles y proponer las estrategias que atiendan las singularidades de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que transitan los CEC.

6.4. Organización de la enseñanza

Parte de la tarea docente en los CEC radica en pensar propuestas pedagógicas que organicen las formas de estructurar la planificación docente, a través de unidades didácticas, proyectos y/o secuencias didácticas.

La unidad didáctica es una manera de organizar y estructurar qué saberes y conocimientos se van a enseñar, con la finalidad de que las y los estudiantes conozcan y aprendan sobre un recorte significativo de la realidad. Una forma de planificar la enseñanza alrededor de un campo específico que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad (Escamilla, 1992). Son ámbitos y/o espacios determinados que selecciona la o el docente en relación con las características singulares del grupo, saberes previos de las y los estudiantes, las características de la comunidad, la pres-

cripción curricular, las posibilidades institucionales y el propósito de enseñanza.

La unidad didáctica puede construirse a partir de interrogantes que orienten todo el proceso de enseñanza. Esas preguntas iniciales que plantean la o el docente guían el proceso de cada unidad didáctica; permiten establecer qué metodologías de enseñanza, qué campos de saberes y conocimientos y qué contenidos va a seleccionar cada docente. Por ello, cabe destacar que la unidad didáctica puede dar lugar a uno o más proyectos.

Se puede nombrar a modo de ejemplo de ámbitos y/o espacios determinados que utiliza la o el docente para planificar unidades didácticas: la unidad sanitaria, el aeropuerto, el club, la sociedad de fomento, la plaza, el parque, la cooperativa, el teatro, la biblioteca.

Los proyectos posibilitan la participación de los diversos integrantes de una comunidad educativa, cercana o no, ya que en la decisión de su construcción tiene como punto de partida un recorte de la realidad y en su proceso los sujetos que son parte de esa realidad, participan directa o indirectamente, ya sea con sus voces, experiencias, saberes, entre otros. Asimismo, Díaz Barriga (2006) afirma que *“el proyecto es un aprendizaje eminentemente experiencial en tanto se aprende haciendo a partir de la reflexión sobre ese hacer situado”* (p.19).

Elaborar un proyecto implica que, a partir de un interrogante y/o problemática, se elabora el propósito didáctico, en este caso, un producto final a socializar que represente la síntesis de lo trabajado. Dicho producto se plantea desde el inicio para que las y los estudiantes puedan saber por qué y para qué realizan cada propuesta y cómo van construyendo sus aprendizajes desde la participación activa en ese proceso.

La planificación por proyectos propicia que las o los docentes aborden diversos campos de saberes, conocimientos y contenidos, que posibilitan la implementación de diversas estrategias metodológicas. Cada proyecto conlleva la elaboración de diversas secuencias didácticas, para elaborar un producto final.

A modo de ejemplo, pueden proponerse proyectos en torno a diferentes ejes temáticos y contenidos: narrativas transmedias, mateada o café literario, fiestas populares, entre otros.

La secuencia didáctica constituye una forma de organizar la actividad pedagógica que consta de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Cada uno conlleva un orden de sucesión interno,

con niveles de complejización. A su vez, considera los saberes previos que tienen las y los estudiantes para poder vincularlos a situaciones problemáticas en contextos situados, con el fin de propiciar saberes socialmente valorados.

Para la elaboración de la secuencia didáctica, las y los docentes remiten a la selección de los campos de saberes y conocimientos, los contenidos a enseñar, la organización de las clases, en relación con el propósito definido.

Parte de la tarea docente en los CEC radica en planificar propuestas pedagógicas a través de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas, cada uno de estos modelos posibilita el abordaje, la profundización y/o la resignificación de un saber y/o conocimiento, teniendo en cuenta los lineamientos políticos pedagógicos, los enfoques, las dimensiones y los conceptos estructurantes de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Las intervenciones docentes

Las intervenciones docentes como la pregunta, la re pregunta, la problematización son intenciones y decisiones claves que posibilitan el aprendizaje, la apropiación y/o resignificación de los saberes y conocimientos de las y los estudiantes.

Toda propuesta de enseñanza debe ser analizada desde la perspectiva de las condiciones pedagógicas que supone. Las decisiones que toman las o los docentes, para que sean posibles los avances en los aprendizajes, se constituyen en condiciones didácticas.

Los materiales que se prevén para una clase, los posibles reagrupamientos, las preguntas que realizan las o los docentes, las situaciones de enseñanza con diversas complejidades, la extensión de los textos que se eligen, las fuentes de información disponibles, son algunas condiciones didácticas que diseñan/planifican las o los docentes.

Estas intervenciones son ineludibles en toda propuesta de enseñanza para favorecer la trayectoria escolar de las y los estudiantes que asisten al CEC, ya que expresan el abordaje pedagógico-didáctico y las estrategias metodológicas utilizadas para que las destinatarias y los destinatarios construyan, resignifiquen y/o adquieran aprendizajes socialmente valorados.

6.5. Las tareas escolares y su resignificación en el escenario del CEC

Otra de las formas de organizar la enseñanza consiste en resignificar la demanda de las instituciones educativas de los niveles obligatorios en relación con las tareas que se plantean en el ámbito extraescolar. La situación de “los deberes” desarrollados habitualmente en el denominado “espacio pedagógico” del CEC, es una preocupación para las y los estudiantes y sus familias. En este sentido, la planificación apunta a organizar el tiempo para repensar las actividades propuestas por las instituciones escolares de origen y, en consecuencia, transformar estas situaciones en nuevas oportunidades de enseñanza, a través de diversos acercamientos a los propósitos y contenidos propuestos. De esta manera, es importante acompañar el proceso que cada estudiante necesita para aprender de forma autónoma.

Se entiende que la propuesta consiste en darle sentido a “los deberes” en el marco de los procesos de aprendizajes, para que no sean “tareas sueltas” sino que se puedan sistematizar conceptos y estrategias a partir de un trabajo colectivo complejizando y/o problematizando los contenidos desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, en el marco de una actividad escolar de preguntas y respuestas sobre un contenido de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, las o los docentes de los CEC podrían problematizar e instalar un espacio de análisis e intercambio colectivo. De esta manera, las y los estudiantes tendrán la oportunidad de aprender a partir de analizar, reflexionar y participar en intercambios diversos con sus pares, en torno a diferentes aspectos de dicho contenido. Es probable que no se puedan generar estos espacios con todos “los deberes”. En este sentido, las o los docentes podrán seleccionar aquellos contenidos de esta Propuesta Curricular con el mismo propósito de las propuestas de los niveles obligatorios.

Es por ello que la articulación interinstitucional con las escuelas de origen de las y los estudiantes se llevará a cabo a partir de acuerdos sobre las tareas escolares (los propósitos de cada institución, las intervenciones realizadas, los objetivos de aprendizaje de forma situada de cada estudiante, entre otros), y a partir de ello lo acordado en esas decisiones deberá expresar de qué manera el CEC fortalece, complementa y suplementa las propuestas de enseñanza que intervienen en las trayectorias educativas comunes a ambas instituciones.

Otro punto en el que será necesario focalizar radica en el fortalecimiento de la articulación pedagógica a través de profundizar el diálogo interinstitucional con las escuelas de origen. Las y los estudiantes que son matrícula de los CEC transitan espacios institucionales durante ocho horas y media completando la jornada escolar. Ese tiempo pedagógico compartido por ambas instituciones educativas debe encontrar la posibilidad de entramarse significativamente a partir de consideraciones que buscan fortalecer las trayectorias educativas comunes. Se trata de construir un espacio participativo donde se explicita la resignificación del abordaje que se le dará a las tareas escolares en el CEC, se intercambie acerca de las trayectorias educativas en común y se compartan sentidos en torno a las propuestas de enseñanza y a la valoración pedagógica.

6.6. El aula como organización flexible

El aula del CEC propicia un escenario que permite flexibilizar las prácticas de enseñanza y los agrupamientos. La flexibilidad como estrategia tiene como finalidad considerar la heterogeneidad de sujetos que conforman los diversos grupos de la institución educativa, por ello, esta estrategia metodológica opera en las dimensiones de tiempo y espacio.

La dimensión tiempo refiere al uso de las estrategias que consideren el periodo que necesita cada estudiante para apropiarse de los saberes y conocimientos trabajados, y de esta manera organizar la estructura temporal institucional, acorde a las necesidades singulares de cada sujeto que aprende. La dimensión espacio remite a la organización de las grupalidades de las y los estudiantes, más allá del año que cursa en el nivel educativo; por ello, cobra relevancia la utilización de cada espacio institucional para fortalecer las trayectorias educativas.

La flexibilidad como estrategia metodológica remite por un lado al diseño de las prácticas de enseñanza de la o el docente y, por el otro, a la construcción de diversos grupos a partir de las decisiones docentes, necesidades áulicas y/o los intereses de las y los estudiantes. Además, posibilita diversas propuestas pedagógicas en simultáneo, con distintos niveles de complejidad, facilita la diversidad de recursos contruidos colectivamente y promueve la movilidad y reorganización en la conformación de las grupalidades, no exclusivamente por decisión de las o los docentes, sino también por voluntad e interés de las y los estudiantes; de esta forma se constituye en una construcción

colectiva de cada CEC.

Por ello, el agrupamiento flexible es una estrategia metodológica de enseñanza, organizado en grupos plurales, que contemplen las voces e intereses de las y los estudiantes, más allá de la edad cronológica, las trayectorias compartidas y/o el grupo áulico al que pertenecen. Esta forma de trabajo rompe con el esquema tradicional del aula: *“de tal manera que se potencien los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, las diferencias individuales y la atención a la diversidad”* (Arriagada, Salazar y Torres, 2020, p. 10). Esta organización permite interactuar a las y los estudiantes en la adquisición de aprendizajes y en los lazos de convivencia y respeto por la otra y el otro.

Partimos de la premisa de que se aprende con otras y otros, y los saberes no son una mera repetición de los contenidos propuestos, sino que esos saberes construidos permiten ser resignificados en el ámbito sociocultural de cada sujeto que aprende.

En síntesis, organizar un aula flexible habilita variaciones en la configuración de grupalidades a partir de elaborar, intencionalmente, prácticas de enseñanza definidas conjuntamente por los equipos docentes.

En los agrupamientos flexibles, se podrán considerar los siguientes criterios:

- Estudiantes del mismo nivel de escolaridad, provenientes de diferentes instituciones, diversos años, de un mismo ciclo, interciclo y multiciclo.
- Conocimientos previos, modos de aprender, tiempos y estrategias que propicien la resolución de situaciones problemáticas y respuestas a interrogantes planteados.
- Propuestas didácticas singulares necesarias para propiciar los procesos de aprendizaje socialmente valorados.
- Propuestas pedagógicas conforme a intereses comunes de las y los estudiantes, que se establecen en función de un propósito común con diversos niveles de complejidad y por su propia decisión e interés.

6.7. El trabajo interdisciplinario

La interdisciplinariedad refiere a un abordaje integral que considera más de un campo de saberes y conocimiento, ya que ningún saber particular o específico agota la complejidad de

los problemas que la realidad nos plantea.

El trabajo interdisciplinario se opone al formato enciclopédico alejándose de un saber único o universal, ya que propicia el aprendizaje reflexivo, crítico y que desde la integralidad da lugar a un aprendizaje socialmente valorado.

A partir de esta definición proponemos el trabajo interdisciplinario como estrategia metodológica que la o el docente se plantea, considerando que este permite vincular a las y los estudiantes con sus contextos para aprehender el mundo, implica habilitar espacios de *“enseñanza y aprendizaje que superen la visión fragmentada y atomizada de contenidos identificando a la institución escolar como unidad de definición y desarrollo curricular”* (Morelli, 2016, p. 28).

La o el docente al diseñar y planificar los procesos de enseñanza desde la estrategia metodológica del trabajo interdisciplinario, selecciona contenidos de diversos campos de saberes y conocimiento.

Si se plantea trabajar sobre un recorte de la realidad, por ejemplo: la estación de trenes, como una unidad didáctica, donde el propósito es conocer sobre los destinos con que cuenta el servicio ferroviario local; o un proyecto de medios de transporte, donde el propósito es reflexionar sobre las distancias y caminos entre diversos destinos; o una secuencia didáctica de una narrativa de un viaje en tren, con el propósito que se indague, la o el docente puede integrar y relacionar contenidos, de Prácticas del Lenguaje (lectura o escritura a través de la o del docente, de una otra o un otro, lectura o escritura por sí mismo, entre otros), de Identidad y Memoria (espacios territoriales, distancias, características, entre otros). (Construcción de narrativas familiares, comunales, institucionales, movimientos sociales, agrupaciones, entre otros) de Educación Sexual Integral (la articulación entre educación y trabajo desde la perspectiva de género) y/o de Ciudadanía Digital (producción de textos, hipertextos, a través de distintas propuestas mediadas por las tecnologías digitales). Esto permite pensar en un recorte de la realidad a enseñar, desde una mirada que integra diversos campos de saberes y conocimientos, en una misma propuesta pedagógica.

6.8. El juego

El juego constituye una manera en la que las y los estudiantes ob-

tienen saberes socialmente valorados. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que lo favorecen, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen recursos importantes en las prácticas de enseñanza en los CEC.

El juego en el CEC es una oportunidad para resignificar la práctica lúdica desde el enfoque de derechos, en cumplimiento con lo que establece la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Artículo 31) y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños, Adolescentes y jóvenes (Ley 26.061, Artículo 20). Este encuadre normativo reconoce su acción pedagógica que conlleva la actividad de la enseñanza y el cuidado. El juego es un derecho fundamental para el desarrollo saludable de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para el aprendizaje y la construcción de prácticas de ciudadanía. Cuando las chicas y los chicos juegan, aprenden a conocerse, a interactuar con otras personas, a representar el mundo que las y los rodea, por ello, el juego constituye subjetividad.

Resulta fundamental poder diferenciar al juego como objeto de enseñanza, es decir, se enseña a jugar, se habilitan diversas oportunidades de participación, tanto desde lo singular como desde lo colectivo, a partir de las instancias pautadas para la actividad. Es aquí donde la o el docente juega un rol importante en la selección y planificación lúdica, hecho que permitirá enriquecer las situaciones de enseñanza que fortalecen y amplían los saberes y conocimientos vinculados a la diversidad de acciones, procesos y dinámicas que profundicen la capacidad de jugar de las y los estudiantes.

La inclusión del juego no puede quedar librada al azar o a la actividad espontánea de la y el estudiante. Se precisa del diseño y la aplicación de actividades sistemáticas y específicas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica en las y los estudiantes a partir de la enseñanza de una diversidad de juegos, más allá de su aparición como facilitador o medio para enseñar contenidos específicos de otros campos de saberes y conocimiento como las ciencias sociales, las matemáticas, entre otros. Es importante su presencia en las actividades del CEC a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción y otros, que se desarrollan en el espacio del aula y en espacios abiertos.

En síntesis, reconfigurar al juego en el marco de los espacios del CEC posibilitará un aprendizaje socialmente valorado y el consecuente fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que transitan los espacios institucionales.

Tipos de juegos

Si bien existen diferentes maneras de clasificar a los juegos, se focalizará en tres modos particulares de jugar. Aquellos juegos en los que la centralidad está dada en las posibilidades simbólicas de las y los estudiantes y que se encuadran bajo la denominación de juego dramático; los juegos en donde el foco está puesto en los objetos con los que se produce la actividad lúdica, los juegos con objetos o de construcción; y por último un tipo de juego cuya característica principal es la estructura normada denominados juegos con reglas convencionales. A continuación, se profundizará en las especificidades de cada categoría.

El juego dramático, consiste en la elaboración de representaciones imaginarias de la realidad social que son recreadas por las y los estudiantes, a partir de su participación en situaciones que emulan prácticas cotidianas de la experiencia sociocultural. Se trata de sintetizar ficcionalmente aspectos que remiten a vivencias contextuales, cargadas de material simbólico en donde se ponen en juego diversos saberes y conocimientos del entorno a partir del entramado de roles, elementos, acciones, intenciones, diálogos y vínculos. La relación de estos componentes a veces se da de manera espontánea. En otras ocasiones es la o el docente quien organiza y sostiene la escena a través de intervenciones específicas que busquen profundizar y enriquecer la propuesta.

Parte de esta práctica lúdica se torna imprevisible debido a la interacción y diálogo de diversos saberes. El juego suele organizarse y diluirse rápidamente, pero cuando se logra una secuencia coherente de acciones e intercambios, el juego dramático se amplía y constituye una nueva configuración.

Los juegos de construcción consisten en situaciones de manipulación y combinación de elementos para armar estructuras. La diversidad y las características de los materiales que se ofrecen están en estrecha relación con los desafíos que se les presenten a las y los estudiantes en el juego.

Estos juegos implican la relación entre los medios y fines. Las y los estudiantes establecen una meta, una idea, una imagen de lo que quieren construir, a partir de la cual el juego se inicia, y se va organizando con la selección y combinación de materiales.

Los juegos de construcción son juegos con objetos y la importancia de su uso dependerá de la variabilidad del tipo de construcción, de las diferentes creaciones o invenciones para que las y los estudian-

tes puedan realizar, y de los desafíos que provoque su manipulación.

Los juegos con reglas convencionales se configuran a partir de reglas anticipadas, sistemáticas y explícitas que establecen un marco referencial común previo a la actividad lúdica en sí misma. Estas reglas estipulan lo que se debe hacer para jugar, explican las acciones, plantean la dinámica en relación a la cantidad de jugadoras y jugadores que participan, pudiendo organizarse en base a lógicas grupales o por alternancia de turnos, enuncian cuestiones vinculadas a la meta o finalización del juego, entre otras.

La comprensión de las reglas y su progresiva internalización se encuentra en estrecha relación con la práctica regular de los juegos. Este hecho permite profundizar diversos procesos como por ejemplo analizar acciones, resultados, detectar errores, pensar estrategias, planificar decisiones. Esta diversidad de situaciones fortalece el desarrollo subjetivo de las singularidades como así también el tejido colectivo que potencia la grupalidad.

A pesar de que las reglas establecen dinámicas y metas para la experiencia lúdica, no será posible prever resultados ni situaciones que puedan generarse. Esa imprevisibilidad genera situaciones de juego muy motivadoras para la curiosidad, la atención y la construcción de acciones novedosas.

El proceso de enseñanza con el juego ofrece oportunidades de aprendizajes socialmente valorados. Cuando juegan, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se vuelven más independientes, aprenden a valorar la cultura, mejoran la imaginación y con ella fluye la creatividad, enriquece el capital simbólico, cultural y social.

El juego es una oportunidad de enseñanza que debe ser planificada e incluida en las propuestas docentes, tanto en la unidad didáctica, el proyecto y la secuencia didáctica. Aquí cobra relevancia relatar, conocer historias, dramatizar, dibujar, entre otras actividades que se convierten en medios placenteros de aprendizaje en el marco de los tipos de juegos mencionados anteriormente.

Las y los estudiantes necesitan condiciones para aprender en situaciones en las que puedan participar activamente, en entornos que las y los alienten a experimentar desafíos y se sientan motivadas y motivados para resolverlos, en los que puedan construir ideas y significados sobre el mundo social para desarrollar un aprendizaje socialmente valorado.

7. Evaluación

En la presente Propuesta Curricular, la evaluación es considerada parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación con ello, los CEC como instituciones educativas definen sus acciones pedagógicas enmarcadas en los lineamientos políticos, éticos y pedagógicos establecidos en el Reglamento General de las Instituciones Educativas (2011): *"Cada Institución utilizará en esta materia las prescripciones establecidas por los Diseños Curriculares y los regímenes de asistencia, evaluación, acreditación, promoción y certificación conforme la normativa aplicable, según nivel y modalidad"* (p. 41).

Por otra parte, el Régimen Académico de CEC establece que: *"Como instituciones de enseñanza desarrollan un trabajo pedagógico que sostiene una postura acerca de qué y cómo enseñar, centrando su tarea en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las/los alumnas/os en articulación con las escuelas de origen, fortaleciendo la continuidad pedagógica con los niveles"*. (p. 3)

En este sentido, el CEC realiza la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la articulación con las instituciones de niveles y/o modalidades, con el propósito de favorecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes desde un posicionamiento socioeducativo.

La evaluación como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje comparte, de forma rigurosa y reflexiva junto a las escuelas de origen, cuáles son las condiciones en que tales procesos se desarrollan, y de qué manera se traducen en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. La eva-

luación se constituye en una instancia de toma de decisiones conjuntas, en relación con las prácticas de enseñanza necesarias para un aprendizaje socialmente valorado.

La articulación en esta instancia implica que se intercambien criterios de evaluación, renueven acuerdos pedagógico-didácticos desde la corresponsabilidad y se compartan las estrategias metodológicas que intervinieron en las propuestas planteadas por ambas instituciones.

7.1. La evaluación como parte de la enseñanza

La evaluación implica pensar en la planificación y en la enseñanza. *“Se evalúa para conocer, valorar lo acontecido, y hacer las síntesis o los virajes necesarios en el proceso de enseñanza”* (DGCyE, Resolución 1842/20, p. 6). Entonces, el proceso de evaluación posibilita redirigir la enseñanza, identificar la marcha de los procesos grupales e individuales, de las condiciones de posibilidad, de las producciones de las y los estudiantes.

Además, es entendida como *“una oportunidad para que las y los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover, certificar”* (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 13). Por ello, se trata de un proceso permanente de reflexión y comprensión acerca del sentido y la significación que asumen en el CEC las propuestas pedagógicas planteadas, de lo que se aporta en los procesos de articulación pedagógica, de su impacto en las trayectorias educativas, de sus maneras y formas de comunicación, entre otros.

La evaluación, como proceso de formación, necesita ser pensada en forma anticipada. Es por ello que debe contemplar desde la previsión y/o anticipación, qué intenciones, propósitos y/u objetivos tendrá su desarrollo, qué acciones o intervenciones se incluirán, de qué manera se valorará pedagógicamente y cómo se comunican esas decisiones.

Un proceso de enseñanza requiere de una evaluación situada; por ello, su planificación debe considerar estrategias metodológicas (la propuesta de enseñanza, la singularidad y diversidad del grupo, los saberes comunitarios, los intereses y las necesidades de cada grupo), planificar qué instrumentos de evaluación (rúbricas, bitácora, registros de trayectorias, entre otros) va a utilizar la o el docente en sus prácticas pedagógicas, dan-

do lugar al análisis de sus propias prácticas.

En este sentido, es fundamental que la valoración pedagógica en el CEC:

- Propicie dispositivos de evaluación que se correspondan con las propuestas de enseñanzas ofrecidas.
- Considere las trayectorias educativas, es decir los puntos de partida y singularidad de cada estudiante, para diversificar el instrumento de evaluación en relación con la singularidad (contemplar los saberes previos, los estilos de aprendizaje, las situaciones de enseñanza ofrecidas, los recursos con los que cuenta la y el estudiante).
- Favorezca la participación de la y el estudiante en el proceso de evaluación, desde la autoevaluación y la coevaluación.
- Propicie la reflexión sobre los procesos de autoevaluación y coevaluación de forma tal que dé lugar a mejorar los modos de aprendizaje.
- Promueva la valoración de los aprendizajes, contemplando el impacto que ello tiene en la subjetividad de las y los estudiantes.
- Registre, sistematice y socialice cada proceso de enseñanza y evaluación.
- Recupere los saberes comunitarios para poder construir aprendizajes socialmente significativos.
- Articule con las instituciones de origen de las y los estudiantes, con el propósito de compartir, intercambiar y construir criterios de valoración pedagógica que contemplen las trayectorias educativas.

7.2. La participación de las y los estudiantes en el proceso de evaluación

La autoevaluación y la coevaluación, son instancias de evaluación singular y contextualizada, hacia la propia práctica; constituyen una oportunidad para que las y los estudiantes, desde el inicio de la escolaridad, comiencen a tomar conciencia de los aprendizajes realizados, como sujetos activos y no sólo como objeto de la evaluación. Por ello, se considera que la autoevaluación y coevaluación requiere del desarrollo de determinadas habilidades para que una o un estudiante pueda juzgar su propia producción y desempeño. *“Es necesario que las y los estudiantes presten atención a*

sus percepciones y reflexionen para poder distinguir lo que están logrando, lo que es correcto y lo que tienen que mejorar” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 111).

Para llevar a cabo los procesos de autoevaluación y coevaluación se requieren pautas claras y anticipadas del propósito docente, comunicar qué y cómo se evalúa cada propuesta pedagógica, como así también es fundamental ofrecer posibilidades de revisión y modificación para contribuir al mejoramiento del aprendizaje producido y construido.

En los procesos de autoevaluación y coevaluación se orienta a que las y los estudiantes tengan la posibilidad de construir registros de documentos que posibiliten el tratamiento de la información de sus procesos de aprendizaje, como por ejemplo, portfolios, videos de desarrollo de actividades, borradores, cuadernos, registros en carteleras, entre otros. De esta manera, las y los estudiantes pueden evidenciar y evaluar sus procesos de aprendizaje, construyendo autonomía y valoración de forma significativa.

La autoevaluación y la coevaluación, son instancias de evaluación singular y contextualizada, hacia la propia práctica

8. Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. (2007). *El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?*. En: Tramas. Educación, audiovisual y ciudadanía. Buenos Aires: FLACSO.
- Alderoqui, S.; Aisenberg, B.; Zelmanovich, P. y Gurevich, R. (2013) *Didáctica de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, M. E; Elisalde, R; Vázquez, E; Fernández Caso, V. (2003). *Sociedades y territorios en cambio*. Buenos Aires: Aique, Grupo Editor.
- Anijovich G. y Cappeletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Antelo, E. (2005). *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. El Monitor de la educación, 4 (5), Dossier Cuidar enseñando, pp. 36-37.
- Barbero, Martín J. (1996). *Heredando el futuro, pensar la educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Nómadas. Colombia.
- Barrancos, D. (2010) *Mujeres en la Argentina. Un balance del bicentenario*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A.
- Bauman, Z. (2007). *En busca de espacio público. En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni, L. A. (2001). *Héroes, estatuas y fiestas patrias en: Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de

Cultura Económica.

- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Broitman, C. y Kuperman, C. (2005). *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: "La lotería"*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE.
- Brunner, J. J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. En *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe* (pp. 47- 89). Santiago de Chile: Unesco
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). *Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital*. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30.
- Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, México: Paidós.
- Camilloni, A. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*, *Quehacer Educativo*, año XIV, nº 68, FUMTEP (Federación Uruguay de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria) pp. 6-12.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, C. y Kriger, M. (2010). *La usina de la patria y la mente de los alumnos*. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas en: Carretero, M., et al. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Castro, A. (2017). *La participación política en la escuela como alternativa a la cultura del silencio*. *Nodos y Nudos*, 5(43), 13-20.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Cornú Laurence. (2012). *Lugares y formas de lo común*. Pág. 133. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela (comps). *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Ed. Fundación La Hendija. Entre Ríos, Argentina.

- Da Silva, T. (1995), *Escuela, conocimiento y currículum*. Ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Da Silva, T. (2001) *Teorías críticas y poscríticas en Espacios de Identidad*, Nuevas visiones sobre el currículum. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- De Alba, Alicia (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa Santos, B. Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur* (Perspectivas). . Madrid, España: Ed. Akal S.A.
- De Sousa Santos B. (2008). *Nuestra América. Hegemonía y contrahegemonía en el siglo XXI*, Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena, Revista Tareas N° 128 Elisalde, R. (2019), Educación popular, políticas públicas y movimientos sociales: la gestión de Paulo Freire en la SME-SP (1989-1991). Ed. Biblos.
- Díaz-Barriga A, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc-Graw Hill.
- 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. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). *En busca de otras formas de cuidado*. El Monitor de la educación, 4 (5), Dossier Cuidar enseñando, pp. 26-32.
- Escamilla, A. (1992). *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Colección Aula Reforma. Zaragoza: Luis Vives.
- Ezpeleta, J y Rockwell, E. (1985). *Educación y clases subalternas en América Latina*.
- Felman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Filidoro, N.; Dubrovsky, S. y otras comp. (2018). *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Ed. Siglo Veintiuno, editores.
- Frigerio G. y Diker G. (Comps). (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Entre Ríos, Argentina: Ed. Fundación La Hendija.
- García Canclini, N. (2003). *Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review #7* ISSN:1697-0101. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México. D.F. <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm>
- Giroux, H. (2000). *Placeres inquietantes, Estudios sobre la cultura popular*. Paidós. Educador.
- Greco, M. B. (2021). *Fronteras que habilitan o el límite de la escuela*. La autoridad pedagógica y el trabajo de la subjetivación emancipada, en Pitluk, Laura (Comp.). Límites, normas y autoridad. Una trama a construir. Rosario, Homo Sapiens.
- Greco, M.B. et al. (2014). *Sobre los dispositivos y la intervención institucional*. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos en: Los Equipos de Orientación del sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Grimson, A., Ferraudi Curti, M. C.; Segura, R. (comps.) (2009). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Huergo, J. (2004). *La formación de sujetos y los sentidos político- culturales de comunicación/educación*. En M. Laverde, G. Daza y M. Zuleta (eds.), Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central y Siglo del Hombre.
- Kaufman, A. (2007). *Cómo organizamos las actividades en* Kaufman, A. M. (comp.) Leer y escribir: el día a día en las escuelas. Buenos Aires: Aique (pp. 65-88).
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción en intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo imposible y lo necesario*. En Lerner, D. Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica.

- Morelli, S (2020). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos*. Santa Fe: Ed. Homo Sapiens Ediciones.
- Moreno Casteñeda, Manuel. (2004). *Valores transversales en el currículum*. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE-La Tarea. Universidad de Guadalajara.
- Nicolazzo, M.; Mendez Karlovich, M. y Fernandez, M. (2018). *Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización*. Hologramatica, 2 (28), 181-208 http://www.cienciarred.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf
- Núñez, V. (2003). *Conferencia: Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar*. Más allá de Núñez, V. Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, 2007.de la dicotomía. Enseñar VS Asistir. Universidad de Barcelona.
- Pinar, William F. (2014). *La teoría del currículo*. Madrid: Narcea.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-pnud. (2014). *Ciudadanía política: voz y participación ciudadana en América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Puiggrós, A. (2007). *Carta a los inspectores de la provincia de Buenos Aires*. Carta a los educadores del Siglo XXI. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ricoeur. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Francia: Editions Stock.
- Salvalai, M. y Godoy, E. (2022). *Las Ciencias Sociales y las Efemérides en el Nivel Inicial. Entre la teoría y la práctica*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens ediciones
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires. Noveduc.
- Steiman, J. (2018). *Las Prácticas de Enseñanza. El análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, Jurjo. (1994). *Globalización interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Editorial Morata.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercul-*

tural. En *Construyendo Interculturalidad crítica*, 75 (96), Editorial UN Chile, pp. 167-181.

- Zelmanovich, P. (1997). *Efemérides. Entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México: Editorial del hombre Anthropos.
- Zibechi, R. (2020). *Tiempos de colapso: los pueblos en movimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Normativa

Leyes Nacionales y provinciales

- Constitución de la Nación Argentina (1994). Argentina.
- Constitución de la Provincia de Buenos Aires (1994). Argentina.
- Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003). Argentina.
- Ley 26.206 de Educación Nacional (2006). Argentina.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006). Argentina.
- Ley 13.688 de Educación Provincial (2007). Argentina.
- Ley 26.061 de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2006). Argentina.
- Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009). Argentina.
- Ley 26.618 de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (2010). Argentina.
- Ley 26.743 de Identidad de Género (2012). Argentina.
- Ley 14.744 de Educación Sexual Integral (2014). Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Ley 27.621 de Educación Ambiental Integral (2021). Argentina.

Documentos de la Dirección General de Cultura y Educación

- CFE (2018) Resolución 340. Planes institucionales el enfoque integral de la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

- DGCyE (2007). Marco de la política curricular. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.
- DGCyE. (2009). Resolución 1.709. Acuerdos Institucionales de Convivencia. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. En: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2009/1709/203073>
- DGCyE (2010) Documento para secretarios N° 3. ¿Trabajo en Equipo o Equipos de Trabajo? Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.
- DGCyE (2010). La planificación desde un currículum prescriptivo. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.
- DGCyE (2011). Decreto 2.299. Reglamento General de las Instituciones Educativas. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- DGCyE (2015). Comunicación N° 6. Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: subsecretaría de Educación. En: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/comunicacion_no_6_-_guia_para_el_abordaje_de_la_diversidad_sexual_e_identidad_degenero_en_las_instituciones_educativas_de_la_provincia_de_buenos_aires_0.pdf
- DGCyE (2017) Políticas de cuidado en la escuela. Aportes para trabajar la problemática de suicidio e intento de suicidio en la escuela. Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. En: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/Aportes_para_trabajar_la_problematika_del_suicidio.pdf
- DGCyE. (2017) Resolución 1.594. Régimen Académico de los Centros Educativos Complementarios. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- DGCyE (2018), Marco Referencial de la Política Curricular. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.
- DGCyE (2021) Articulación: un desafío permanente e indispensable. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria.
- DGCyE (2021). Comunicación 9: Conferencia Inaugural del Programa de Fortalecimiento para Inspectoras/ es de Enseñanza y Equipos de Orientación Escolar: Dra. en Filosofía y Cs. De la Educación - Violeta Núñez. Buenos Aires: Subse-

cretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B0%209%20%282021%29.pdf>

- DGCyE (2022). Comunicación Conjunta N° 1. La Educación Física en los Centros Educativos Complementarios (CEC). Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.
- DGCyE. (2022) Disposición 185. Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- DGCyE. (2022). Documento Educación Bonaerense. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. En: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-06/Plan%20de%20Trabajo%202022%20-%202023%20EDUCACI%C3%93N%20BONAERENSE.pdf>
- DGCyE. (2022) Fortalecimiento de EID. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-08/FORTALECIMIENTO%20EI>

ÍNDICE

PAUTAS PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DE CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

- 141 — **1. Organización Institucional del CEC**
 - 142 1.1. El CEC como institución que garantiza la extensión de la jornada escolar
- 143 — **2. Los tiempos y espacios en el CEC**
 - 144 2.1. El comedor como espacio pedagógico
 - 145 2.2. Receso de invierno: Continuidad de la Enseñanza y el Cuidado
 - 146 2.3. La conformación de los pluriaños
- 147 — **3. Registro de trayectorias educativas en el CEC**
- 148 — **4. Las tareas de la directora o del director y la corresponsabilidad del equipo docente en el CEC**
 - 150 4.1. La Planificación Institucional
 - 151 4.2. Propósitos y Líneas de Acción del Proyecto Institucional en el CEC
 - 152 4.3. Organización institucional y la utilización de la agenda en el CEC
 - 153 4.4. Registro de Evaluación Institucional en el CEC
- 154 — **5. Referencias bibliográficas**

Pautas para la organización pedagógico institucional de Centros Educativos Complementarios

1. Organización institucional del CEC

La presente Propuesta Curricular comparte y prescribe definiciones de política educativa para los Centros Educativos Complementarios (CEC) de la provincia de Buenos Aires. En tal sentido, la organización de estas instituciones propias de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS)¹ asume la responsabilidad de generar las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje sucedan en un entorno de cuidado y de garantía de derechos.

La organización institucional del CEC considera distintas dimensiones: áulica, institucional y comunitaria.

La dimensión áulica refiere a las acciones de enseñanza y cuidado en base a una planificación que contempla la diversificación de propuestas didácticas y pedagógicas, así como también la organización y disposición de equipos docentes y las grupales de estudiantes. Por ello, las intervenciones docentes, las acciones de articulación, continuidad pedagógica y prácticas de enseñanza merecen la reflexión y revisión permanente.

En relación con **la dimensión institucional** es prioritario impulsar un modelo de organización que promueva una comunicación participativa y democrática tanto hacia el interior de la institución como en los vínculos con otras instituciones, organizaciones y con la comunidad en general.

1. Ley Provincial de Educación 13.688, artículo 43. Resolución N° 1.594/17.

En este sentido, se promueve la conformación de equipos de trabajo² para la construcción colectiva y colaborativa del Proyecto Institucional, de los acuerdos necesarios y de todas las acciones y/o propuestas que den cuenta de la identidad institucional. Para esto es preciso considerar las necesidades y el contexto de la comunidad educativa, el diagnóstico participativo y la flexibilidad organizacional.

En cuanto a **la dimensión comunitaria**, la organización institucional está orientada al diseño de modos de acción e intervención a partir de la articulación con la comunidad educativa, desde el trabajo complementario y suplementario, intrainstitucional e interinstitucional. A partir de ello se construye, desde los propósitos comunes, el trabajo colaborativo y las propuestas pedagógicas que incluyen al conjunto de sujetos que participan.

Es importante destacar que cada una de estas dimensiones conforman una estructura que articula decisiones, acciones e intervenciones para generar las mejores condiciones que permitan garantizar el fortalecimiento de las trayectorias educativas de cada estudiante que asiste al CEC.

1.1. El CEC como institución que garantiza la extensión de la jornada escolar

El CEC complementa y suplementa las trayectorias educativas en vinculación con los niveles y las modalidades educativas, y desde esta particularidad garantizan la extensión de la jornada escolar, atento a que las y los estudiantes concurren al CEC a contra turno del nivel y/o modalidad de enseñanza obligatorio, durante cuatro horas y media diarias. Ofrecen propuestas de enseñanza para niñas, niños, adolescentes y jóvenes a través de intervenciones pedagógicas y socioeducativas³ específicas, con el propósito de promover, fortalecer y garantizar el derecho social a la educación.

2. DGCyE (2010) Documento para secretarios N° 3. ¿Trabajo en Equipo o Equipos de Trabajo?: "(...) el trabajo en equipo es necesario porque las distintas tareas o actividades requieren frecuentemente para su realización, la intervención de más de una persona; la colaboración de todos los profesionales que integran la institución, para que desde los roles que cumplen y sus particulares formaciones académicas, puedan dar respuesta a la complejidad y diversidad de la cotidianidad educativa".

3. Cuando referimos a la intervención estamos aludiendo a un modo de estar presentes, de interrogar lo cotidiano, de enfocar la mirada, y a la vez, considerar situacionalmente las diferentes escenas que encuentran expresión en las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, en pos de dar cuenta con dichas intervenciones, de la complejidad que las atraviesan. En tal sentido, lo socioeducativo se define en el marco de la contextualización y la articulación intra-interinstitucional e intersectorial de las mismas, las cuales se expresan a través de acciones planificadas con un propósito democratizador, inclusivo y de justicia educativa.

Es por ello que se constituyen en una propuesta de enseñanza y cuidado, planificada para que las y los estudiantes profundicen, intensifiquen y/o amplíen sus aprendizajes. El tiempo en el CEC es una oportunidad para fortalecer los saberes y conocimientos enseñados en el contexto familiar, en las instituciones y/u organismos que participan, en los niveles de enseñanza obligatorios, entre otros, y para construir nuevos aprendizajes que son parte de la propuesta educativa específica del CEC. A su vez, es una oportunidad para el desarrollo de ciertos contenidos de enseñanza, para que las y los estudiantes puedan apropiarse de ellos, a partir de una propuesta diversificada, con distintos modos de acercamientos al objeto de conocimiento y con el acompañamiento e intervención docente necesaria que cada estudiante requiere para aprender.

Para dar continuidad a los procesos de enseñanza, diversificar las propuestas y favorecer los aprendizajes, resulta importante establecer que la asistencia diaria y continua al CEC tiene que ser parte del compromiso asumido por las familias y la institución educativa en pos de garantizar la extensión de la jornada escolar.

Cada CEC, al momento de la inscripción, debe contribuir a realizar acuerdos con las familias para promover y fortalecer la asistencia continua, resaltando las responsabilidades compartidas para sostener el vínculo pedagógico y fortalecer las trayectorias educativas.

2. Los tiempos y espacios en el CEC

Los tiempos y espacios en el CEC se organizan, se conciben como práctica democrática, y se construyen de manera colectiva y colaborativa, por parte del equipo docente de la institución junto a la comunidad educativa.

Por un lado, esta organización se vincula con los propósitos expresados en el Proyecto Institucional, que deberá contemplar espacios y tiempos destinados para el encuentro, el intercambio y la construcción colectiva por parte de los equipos docentes del CEC, con el fin de favorecer acciones de articulación intra-institucional de fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y cuidado, de comunicación con las familias y/o la comunidad, entre otras.

Por otro lado, la experiencia social es diversa y su reconocimiento se constituye en el fundamento de las decisiones peda-

gógicas en el CEC; conocer y reconocer la diversidad como una posibilidad pedagógica de enseñanza implica garantizar una organización institucional que genere y posibilite condiciones para que las y los estudiantes puedan aprender.

En tal sentido, además de mirar al sujeto que aprende, se observa en qué condiciones pedagógicas y en qué contextos aprenden estos sujetos concretos; asimismo implica reconocer la diversidad de trayectorias, de ámbitos, de escuelas; de cada estudiante. Esta diversidad no depende solo de las subjetividades, sino también del contexto en que éstas se desarrollan.

En el CEC la conformación de los grupos flexibles incluye a estudiantes que cursan diferentes años y niveles obligatorios y/o modalidades de educación, en el marco de lo que se denomina “*pluriaño*”. La organización de las grupalidades implica la toma de decisiones pedagógicas que priorizan las mejores condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, y da cuenta de la diversidad de grupos para posibilitar prácticas diversificadas de enseñanza.

La distribución de los tiempos y espacios en el CEC convoca a una decisión planificada y compartida con las y los estudiantes. De esta manera, se formula el *contrato pedagógico* que refleja la propuesta de enseñanza y los propósitos definidos para la misma. Cada propuesta será flexible en virtud a las decisiones que, desde el análisis áulico, institucional y comunitario se establezcan, sin dejar de considerar la centralidad de la enseñanza como línea prioritaria de trabajo.

2.1. El comedor como espacio pedagógico

El comedor del CEC constituye un espacio de encuentro de docentes, estudiantes, familias, auxiliares e integrantes de la comunidad. Un lugar privilegiado donde se comparten tiempos e intercambios que favorecen la convivencia, donde se comunican o suceden distintos acontecimientos que atraviesan la experiencia social de estudiantes y docentes: el almuerzo diario, los festejos de cumpleaños, el compartir momentos en el receso invernal y otras tantas actividades.

Por lo tanto, el espacio y tiempo del comedor asume como propósito una situación de enseñanza como parte de las propuestas y proyectos pedagógicos del CEC. De esta manera se constituye de por sí en un espacio de enseñanza y de aprendizaje, que aporta a la vida social y pedagógica de cada una y cada

uno de las y los estudiantes.

Es una oportunidad irrenunciable para enseñar y cuidar. Es una de las actividades cotidianas que se planifica como un “*Aula Común*”⁴. Esta instancia de encuentro permite que el equipo docente pueda compartir el espacio del comedor con sus estudiantes, sentarse junto a ellas y ellos, incentivar el diálogo, escuchar, compartir y acompañar. Por ello, se debe incluir en el Proyecto Institucional una planificación con propósitos y acciones concretas que incluya contenidos del cuidado del cuerpo, respeto a la diversidad; propuestas pedagógicas que fomenten actitudes de colaboración, de atención, de solidaridad y de convivencia.

2.2. Receso de invierno: Continuidad de la enseñanza y el cuidado

El Calendario Escolar definido por la DGCyE dispone la fecha de inicio y cierre del Ciclo Lectivo del CEC y considera al receso invernal como un período donde se desarrollan actividades complementarias para el logro de los propósitos educativos.

Durante el receso invernal el equipo docente de el CEC, en el marco del Proyecto Institucional, incluye la continuidad de las propuestas pedagógicas actividades recreativas, culturales, artísticas, deportivas y lúdicas (salidas educativas, participación en propuestas de la comunidad, articulación con instituciones, organizaciones comunitarias, entre otras); es un tiempo propicio que da continuidad a los procesos de enseñanza desde una perspectiva situada, en el marco de los enfoques de la Modalidad.

La propuesta del receso de invierno, se constituye así en una oportunidad de enseñanza, aprendizaje y cuidado que el CEC garantiza, en el marco de la continuidad pedagógica. El cuidado es contenido y producto de la enseñanza; por tal motivo, es a través de las propuestas pedagógicas planificadas que se debe explicitar.

El CEC es, y tiene que ser, el espacio donde cada estudiante se siente parte, el lugar de encuentro con las otras y los otros, tan diversas y diversos, pero tan iguales en términos de derechos, en donde se cuenta con referentes adultas y adultos, capaces de mirar, intervenir y sostener las distintas situaciones que atraviesan niñas, niños, adolescentes y jóvenes. *“La mirada de cui-*

4. “El aula no está definida por las cuatro paredes del salón. No hay espacio que por sí solo constituya un aula. Este es: todo espacio en el que, a partir de una decisión docente, se producen acontecimientos del orden del enseñar y del aprender. Este espacio es por excelencia el salón de clase, pero puede ser el salón auxiliar, la cocina-comedor, el patio, el invernáculo, el galpón, el monte o la cañada. Allí donde opere un dispositivo didáctico se configurará un aula, sin que las características materiales sean determinantes para esa configuración.” En Limber Santos (2011) Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. En Revista “El quehacer educativo”. Montevideo.

dato debe ser particularmente amorosa y atenta. Es quizás la expresión más alta del cariño en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes” (DGCyE, 2017, p.46).

2.3. La conformación de los pluriaños

La organización en el CEC reconoce las diversas trayectorias educativas, los saberes y conocimientos y la pertenencia a diferentes instituciones de enseñanza de las y los estudiantes. La organización y distribución de las grupalidades propicia un espacio de enseñanza y cuidado identitario en el CEC. Dicha organización, más allá de las edades, los años, los ciclos y los niveles de las escuelas de origen, asume un desafío institucional particular ya que ofrece la oportunidad de trabajar en forma interdisciplinaria, y la posibilidad de plantear espacios de trabajo compartidos entre estudiantes con diversas trayectorias educativas.

En este sentido, es necesario pensar en las planificaciones con múltiples situaciones de enseñanza que propicien explorar, indagar, interpelar, reflexionar, cuestionar y compartir saberes y conocimientos.

Los agrupamientos en pluriaños son una característica organizativa que constituye uno de los rasgos identitarios del CEC, además de un constante desafío pedagógico.

Se pueden considerar distintos formatos de agrupamientos flexibles y transitorios, según la propuesta pedagógica:

- Agrupamientos conformados por estudiantes de diferentes instituciones y niveles educativos.
- Agrupamientos organizados conforme a decisiones y/o intereses comunes de las y los estudiantes que se traducen en propuestas pedagógicas y/o proyectos específicos.
- Agrupamientos que se establecen en función de un propósito común, a partir de distintas propuestas con diversos niveles de complejidad.
- Agrupamientos donde estudiantes ofician de tutoras o tutores de las y los demás.
- Agrupamientos que pueden ser transitorios, flexibles y/o móviles, donde cada grupo constituya un momento y/o etapa de la propuesta pedagógica.

Estas formas de agrupamientos son posibilidades de organización, no excluyentes de otras posibles, que dependen de las propuestas pedagógicas, las decisiones que se acuerden en el marco de generar más y mejores oportunidades de aprendizaje, el contexto y las características de cada CEC.

3. Registro de trayectorias educativas en el CEC

La construcción de un registro de trayectorias educativas en el CEC se constituye en una oportunidad para la reflexión pedagógica, ya que no sólo describe formas de apropiación de los aprendizajes, sino que, a partir de ello, se explicitan situaciones y decisiones en la enseñanza, y expresan la continuidad de la trayectoria educativa de las y los estudiantes.

Para sistematizar un registro de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que asisten al CEC, se deben considerar las propuestas de enseñanza en las que hayan participado, qué estrategias metodológicas se utilizaron, cómo abordaron cada propuesta pedagógica, qué saberes comunitarios han sido considerados en esas propuestas, los intereses de las y los estudiantes, y toda la información necesaria (continuidad pedagógica, escuela de procedencia, año que cursa, entre otros) para poder elaborar una síntesis de esa trayectoria escolar. Cabe aclarar que es importante que el registro contemple los procesos de aprendizaje, sus saberes, las participaciones en las propuestas, las fortalezas de cada estudiante del CEC, entre otros, y no se base exclusivamente en las dificultades y/o en lo que aún no se ha aprendido.

Por ello, resulta un valioso documento de trabajo dado que el análisis de la información contenida actúa como organizador del proceso de enseñanza para las y los docentes, y es también un insumo para comunicar a las familias sobre los procesos de evaluación del CEC, como así también es imprescindible para la articulación con las escuelas de procedencia. La comunicación de la valoración se constituye en un aporte pedagógico que se suma a la mirada integral de las trayectorias educativas.

Una instancia que favorece a los procesos de evaluación de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que asisten al CEC, son las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB)⁵. Este encuentro de reflexión compartida, entre los sujetos que participan e intervienen en la trayectoria educativa de las y los estu-

5. Ver en DGCyE (2018). Comunicación Conjunta. Buenos Aires.

diantes (docente del grupo, docentes especiales, EOE, equipo directivo, docente de la modalidad de Educación Especial, entre otros), constituye un espacio de comunicación donde la escucha es atenta y respetuosa.

Los encuentros de REEB son una posibilidad de análisis, reflexiones e intercambios de experiencias de la vida áulica, institucional y comunitaria de las y los estudiantes, como asimismo de las propuestas pedagógicas implementadas por las y los docentes. Las temáticas abordadas serán las que, de mutuo acuerdo, posibiliten expresar las necesidades de las instituciones, de las grupalidades y/o de cada sujeto. Es necesario que no se reduzcan a situaciones o sujetos puntuales, para poder pensar, acordar y monitorear algún dispositivo que dé respuestas pedagógicas a las necesidades planteadas.

Para las REEB se deben establecer encuentros sistemáticos (de modo que no sea algo aislado y/o sin continuidad) intrainstitucionales, interinstitucionales e intersectoriales, donde transitan las y los estudiantes. Establecer agenda y propósitos de las reuniones, posibilita el registro y la memoria, para luego evidenciar si se cumplieron de forma total o parcial los acuerdos realizados y propuestos. Esta información será insumo para evaluar los procesos de aprendizajes y las propias prácticas docentes.

Cada síntesis de los procesos de evaluación desde las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, posibilita comunicar a las familias de las y los estudiantes sobre lo realizado en el CEC. Esa comunicación deberá desarrollarse al menos tres veces al año, a través de informes, reuniones, entre otros.

Las y los estudiantes que llevan adelante sus trayectorias educativas en el CEC no promocionan, dado que el CEC no es de carácter obligatorio, pero desde estas instituciones se extenderá una constancia avalada por la dirección de PCyPS que dé cuenta de las trayectorias educativas y los aprendizajes de las y los estudiantes.

4. Las tareas de la directora o del director y la responsabilidad del equipo docente en el CEC

El trabajo de la directora o del director se centra en la conducción pedagógica del CEC y reviste las mismas características que las explicitadas en el Reglamento General de Instituciones Educativas, en función de ello debe atender las cuestiones organizacionales y administrativas.

Asimismo, desde una posición docente y de enseñante, las prácticas de conducción promueven el seguimiento y la supervisión de políticas educativas contextualizadas que ponen de relieve la centralidad de la enseñanza.

La directora o el director acompaña orientando a las y los docentes desde el asesoramiento pedagógico, a partir de la observación áulica e institucional, que remite a *“la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no solo sobre lo observado”* (Poggi, 1995, p. 68), para el análisis e implementación de decisiones y propuestas pedagógicas en las dimensiones áulica, institucional y comunitaria.

A partir de ello, se construye un saber que permite determinar acciones en la institución tomando a ésta como objeto de conocimiento. Asimismo, a partir de lo valorado en el aula, la directora o el director debe realizar el asesoramiento de manera sistemática y con registro en informes de: observaciones de clases, de planificaciones (de unidades didácticas, de proyectos, de secuencias didácticas), actas de REEB y entrevistas, fichas de monitoreo, entre otras. De esta manera posibilita el análisis de las prácticas pedagógicas e institucionales, del equipo pedagógico en el CEC, que contribuye a la toma de decisiones que ratifiquen o rectifiquen las decisiones en clave pedagógica. A su vez, esta información es indispensable como insumo que fundamente la calificación media y la calificación anual establecidas en el calendario de actividades docentes.

Si bien la escuela se ha definido como el lugar social de la infancia, es conveniente señalar que ello no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino en red. Red quiere decir no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío. (Núñez, 2003, p. 3)

Por ello, la corresponsabilidad en las distintas posiciones de trabajo docente en el CEC se expresa en los distintos niveles de articulación intrainstitucional, interinstitucional e intersectorial⁶. La relación entre los niveles y las modalidades es estratégica, ya que el abordaje de las situaciones supone acciones que se retroalimentan entre sí.

Las condiciones de continuidad, progresión y alternancia de las

6. DGCyE (2020) Comunicación 1 “Líneas de Trabajo Prioritarias”. La intersectorialidad es una estrategia relevante para dar cuenta del enfoque integral de las políticas institucionales de cuidado que deben ser contextualizadas y situadas, como también diseñadas, en ciertas ocasiones, en forma corresponsable con los diferentes efectores del Estado.

prácticas pedagógicas deben ser garantizadas por acciones e intervenciones de todo el equipo docente (equipo de conducción, docentes, Equipos de Orientación Escolar, maestra bibliotecaria y maestro bibliotecario, preceptoras y preceptores, profesoras y profesores de otras áreas, entre otras y otros) en función de la responsabilidad compartida en la enseñanza.

4.1. El Proyecto Institucional

La planificación institucional es un documento ético-político construido por los sujetos pedagógicos, atravesado por intereses, discursos y prácticas históricas y socialmente construidas; es una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar. *“Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan. (...) Por ello sólo puede entenderse en el marco social institucional del que forma parte”* (Edelstein, 2005, p. 145).

Desde esta perspectiva, la planificación de un proyecto institucional es una modalidad de gestión⁷, una herramienta para determinar la propuesta pedagógica a partir de los propósitos generales, ya que en cada toma de decisiones se definen sentidos que consideran y repercuten sobre las dimensiones áulica, institucional y comunitaria.

Para ello es necesario identificar y elaborar un **diagnóstico participativo** y/o una **evaluación diagnóstica** en el CEC que permita obtener información del modo más sistemático posible, analizar y valorar esa información y construir un propósito para llevar adelante la toma de decisiones. Asimismo, estas dependen del análisis que se elabore de la información realizada y que considere: objetivos, pautas de desarrollo, modelos, reglas de procedimiento, principios.

Cada CEC cuenta con realidades socioculturales y contextuales diversas, por lo que es necesario que el equipo de conducción construya dispositivos de intervención pedagógica que posibilite el análisis y la lectura de la realidad, y a partir de ello permita identificar y construir una planificación que dé respuestas a las necesidades de la comunidad educativa.

7. DGCyE (2010) La planificación institucional y didáctica. Buenos Aires

El análisis y la evaluación colectiva de la problemática posibilita la toma de decisiones para pensar caminos y/o respuestas que permitan intervenir con acciones concretas o posibles soluciones. Estas decisiones e intervenciones deben ser monitoreadas y revisitadas, con la posibilidad de realizar modificaciones. Esta idea da lugar a pensar la planificación de un proyecto institucional como un soporte flexible, y a las y los docentes como autoras y autores de alternativas de enseñanza y gestión.

En el proyecto institucional no se trata de pensar estrategias para encauzar lo no encauzado, sino construir alternativas hacia el interior de cada escuela que puedan contemplar otras formas en las que las y los estudiantes puedan aprender y las y los docentes enseñar.

El desafío se centra en comprender que *“si bien nuestro sistema educativo descansa en una tradición de trayectorias escolares preconfiguradas, homogéneas y estándar, otras trayectorias educativas son posibles y resultan igualmente eficaces”* (Terigi, 2009, p. 21). El proyecto institucional resulta ser un proyecto que, definido como una propuesta de acción reflexiva, viabiliza los acuerdos de los distintos actores institucionales e integrantes de la comunidad educativa para favorecer las trayectorias educativas.

4.2. Propósitos y líneas de acción del Proyecto Institucional en el CEC

El proyecto institucional pensado como articulación entre un problema y un camino para resolverlo no es novedoso; problematizar situaciones en el CEC que nos preocupan y ocupan de forma colectiva, escuchar, opinar, ceder, respetar, proponer, colaborar, acordar, participar, desde las experiencias de cada docente, posibilita la construcción de un propósito para dar respuesta a la problemática institucional.

La Ley Provincial de Educación establece que *“es preciso que los docentes de cada institución, como comunidad de trabajo, definan un proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión y acompañar el progreso de los resultados académicos”* (artículo 65).

En este sentido, el Proyecto Institucional del CEC implica entre otras cuestiones:

- Tomar al CEC como objeto de conocimiento.
- Identificar en la construcción de un análisis del diagnóstico participativo las principales problemáticas institucionales de manera situada.
- Concebir al problema no como un obstáculo sino como un campo de intervención.
- Construir colaborativamente el o los problemas específicos que se constituirán en campo de intervención pedagógica.
- Profundizar el conocimiento sobre la institución, su contexto y su historia.
- Formular el proyecto en torno a la definición del o los problemas que se han construido, incluyendo instancias para monitorear y evaluar su implementación.

El Proyecto Institucional deberá asumir un carácter multidimensional (áulico, institucional y comunitario). Es importante considerar diversos instrumentos, sujetos y el contexto en el planeamiento del CEC, en función de una mirada integral de enseñanza y cuidado. Para ello, es preciso tener en cuenta el calendario de actividades docentes y calendario escolar, como aporte para la mejora y evaluación del Proyecto Institucional, para que se constituyan y fortalezcan los equipos institucionales.

4.3. Organización institucional y la utilización de la agenda en el CEC

Para la organización institucional, la orientación y el acompañamiento de los equipos docentes es muy importante utilizar canales de comunicación efectivos que posibiliten el conocimiento de las tareas y funciones propias de la posición docente en el CEC.

Los canales de comunicación institucional son utilizados para informar decisiones, reuniones y/o novedades a las y los docentes, familias y estudiantes. Estos contribuyen a instituir rutinas de tareas, permiten administrar los tiempos y lograr mayor organización para realizar las actividades y acciones institucionales. Estas deben ser acordadas por las y los integrantes de la institución, las familias y la comunidad. Por ejemplo, es posible establecer previsiones en la agenda de días y horarios para atención a las familias, reuniones con el equipo docente, articulación con instituciones escolares y/o comunitarias, en-

tre otros, como se estipula en el calendario escolar y en el calendario de actividades docentes.

Asimismo, como expresa Marturet (2010):

(...) gobernar la escuela supone, también, tomar decisiones respecto de qué tareas hacer, cuáles priorizar, cuáles postergar o delegar, cómo organizarlas en el tiempo. En medio de un caudal de acciones, se trata de que el árbol no tape al bosque y se pierda de vista lo que es realmente importante. (p. 42)

Por ello, es importante que en el CEC el equipo de conducción y las y los docentes construyan una **agenda de trabajo** concebida como un instrumento que facilite el registro escrito, organizado y comunicable de las acciones y decisiones a realizar en un tiempo determinado, siendo parte de la planificación de su trabajo. La agenda a su vez facilita y da lugar a la evaluación de las propias prácticas docentes e institucionales, necesaria para conocer, organizar, modificar y sistematizar la información, para incluir previsiones y de esta manera fortalecer las prácticas pedagógicas en el CEC.

4.4. Registro de evaluación institucional en el CEC

El análisis de los diversos registros (REEB, la agenda, las observaciones áulicas, los acuerdos pedagógicos e institucionales, entre otros) se vuelve parte de los procesos de enseñanza en la medida en que se reflexiona, se razona y se modifican las prácticas de la dimensión institucional. La reflexión sobre las prácticas docentes se constituye así en un aporte sistematizado y fundamental, construido en y para el CEC, ya que, tal como afirma Ruth Harf (2015), *“es una herramienta e instrumento de trabajo que posibilita la mejora del aprendizaje y del desempeño docente, analizando sus prácticas desde diversas miradas.”*⁸

Por ello, la **evaluación y/o autoevaluación institucional** debe ser formativa y colaborativa, realizada sobre la base de una reflexión sobre las prácticas institucionales en las tres dimensiones para fortalecer la labor educativa en tanto posibilite:

- La centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El trabajo colaborativo entre los sujetos que componen la comunidad educativa.

8. Ruth Harf. Noveduc Libros. (21, diciembre, 2015). Evaluación institucional, Gestión y Liderazgo [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2FEuh-QU3HVg>

- El análisis de las propias prácticas docentes.
- La organización y utilización de estrategias metodológicas.
- La planificación de propuestas pedagógicas y la organización de grupos flexibles.
- El fortalecimiento de la trayectoria escolar de las y los estudiantes, en articulación con las escuelas de origen.
- La importancia de la comunicación y articulación interinstitucional, intrainstitucional e intersectorial.
- La valoración y participación de la comunidad en las propuestas pedagógicas.
- El vínculo entre el CEC, las familias y la comunidad.

El proceso de evaluación y autoevaluación institucional da lugar a mirar, volver a pensar, valorar, rearmar, hacer y retomar trayectos, volver hacia atrás y avanzar. La evaluación vuelve sobre la enseñanza para que todas y todos aprendan. La construcción de la evaluación como parte de la cultura institucional es un reto para sus integrantes, que fortalece la tarea pedagógica docente, complementando y suplementando las trayectorias educativas y los aprendizajes de las y los estudiantes. Además se incorporan a la evaluación tres cortes evaluativos trimestrales durante el ciclo lectivo, teniendo en cuenta el contexto, las propuestas y los proyectos pedagógicos situados y el trabajo realizado puede variar en cada CEC. La evaluación institucional posibilita el análisis de las propias prácticas docentes, el rediseño de estrategias y propuestas pedagógicas de los aciertos y desaciertos en la interacción, y del compromiso de actualizar permanentemente criterios en la toma de decisiones.

5. Referencias bibliográficas

- Anijovich, G. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2005). *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. En *El Monitor de la educación*, 4(5), Dossier Cuidar enseñando, pp. 36-37.
- Bauman, Z. (2007). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A. R.W. de; et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires,

Barcelona, México: Paidós.

- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Díaz-Barriga A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc-Graw Hill.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). "En busca de otras formas de cuidado." En *El Monitor de la educación*, 4(5), Dossier Cuidar enseñando, pp. 26-32.
- Felman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Greco, M. B. (2021). "Fronteras que habilitan o el límite de la escuela. La autoridad pedagógica y el trabajo de la subjetivación emancipada" en Pitluk, Laura (Comp.). *Límites, normas y autoridad. Una trama a construir*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículo*. Madrid: Narcea.
- Puiggrós, A. (2007). *Carta a los educadores del Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Steiman J. (2018). *Las Prácticas de Enseñanza*. El análisis desde una Didáctica reflexiva. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Normativa

Leyes nacionales y provinciales

Constitución de la Nación Argentina (1994). Argentina.

Constitución de la Provincia de Buenos Aires (1994). Argentina.

Ley 26.206 de Educación Nacional (2006). Argentina.

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006). Argentina.

Ley 26.061 de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2006). Argentina.

Ley 13. 688 de Educación Provincial (2007). Argentina.

Ley 26.743 de Identidad de Género (2012). Argentina.

Ley 14.744 de Educación Sexual Integral (2014). Provincia de Buenos Aires.

Ley 27.621 de Educación Ambiental Integral (2021). Argentina.

Documentos de la Dirección General de Cultura y Educación

CFE. (2018). Resolución 340. Planes institucionales el enfoque integral de la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

DGCyE. (2022). Documento Educación Bonaerense. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. En: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-06/Plan%20de%20Trabajo%202022%20-%202023%20EDUCACI%C3%93N%20BONAERENSE.pdf>

DGCyE. (2021). Comunicación 9: Conferencia Inaugural del Programa de Fortalecimiento para Inspectoras/ es de Enseñanza y Equipos de Orientación Escolar: Dra. en Filosofía y Cs. De la Educación - Violeta Núñez. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B0%209%20%282021%29.pdf>

DGCyE. (2009). Resolución 1709. Acuerdos Institucionales de Convivencia. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. En: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2009/1709/203073>

DGCyE. (2010). La planificación desde un currículum prescriptivo. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.

DGCyE. (2017). Resolución 1594. Régimen Académico de los Centros Educativos Complementarios. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

DGCyE. (2021) Articulación: un desafío permanente e indispensable. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria.

DGCyE. (2011). Decreto 2299. Reglamento General de las Instituciones Educativas. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.

DGCyE. (2022). Disposición 185. Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires.



ISBN 978-987-676-122-2



9 789876 761222

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES