

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

TALLER DE CIENCIAS EN LA ESCUELA

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

Producción de contenido

Natalia González

Julieta Legeren

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI-MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias for- mativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educa- ción presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Supe- rior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto des- tinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompaña- miento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, per- manencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación do- cente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la pre- sencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

TALLER DE CIENCIAS EN LA ESCUELA

Formato: Taller

Año: 3°

Carga horaria: 1 h cátedra

Campo de la Formación: **Campo de la Formación Específica**

Régimen de cursado: **Anual**

Taller abordado en forma conjunta por docentes de Ciencias Sociales y su Didáctica II y Ciencias Naturales y su Didáctica II.

Presentación

Según lo establece el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba [ME], 2015), el Taller de Ciencias en la Escuela apunta a ofrecer a los futuros/las futuras docentes:

Las herramientas conceptuales y metodológicas para habilitar nuevas instancias de trabajo y enseñanza en la escuela, en un espacio destinado a pensar las ciencias desde un enfoque creativo e innovador, que vincule los temas e ideas relevantes del pensamiento científico con expresiones de distintos campos: la tecnología, el arte, la historia. (p. 184)

El espacio favorece la apertura de nuevas vías de acceso al conocimiento del mundo, para dotarlo de sentido y poder comprender y actuar sobre él desde un enfoque holístico. El presente itinerario pedagógico-didáctico es una invitación al diálogo, y ofrece preguntas para el análisis, actividades de reflexión y posibles caminos para la configuración de propuestas de enseñanza-aprendizaje en el campo de las ciencias. Específicamente, presenta una propuesta metodológica, que configura una experiencia alternativa en torno a la salud, al ambiente sano y la tierra, invitando a analizar las consecuencias de un modelo productivo de alimentos orientado a la agricultura industrial y las repercusiones que este enfoque tiene en la salud y el

ambiente. Asimismo, pretende promover la reflexión sobre la construcción de otras territorialidades, desde modelos alternativos de producción de alimentos. De manera transversal, esta propuesta permite analizar otros modos sustentables de consumo y distribución de los recursos.

A lo largo del desarrollo del itinerario, la mirada está centrada en la integración de las disciplinas, ciencias naturales y ciencias sociales, como también en ofrecer diversos formatos didácticos y pedagógicos que favorezcan modos de apropiación de los saberes, formas de organización en la modalidad combinada, diferentes usos de los recursos y distintos ambientes de aprendizaje.

Marco orientador

El *Diseño Curricular* (ME, 2015) plantea al Taller de Ciencias en la Escuela como un espacio para integrar aportes de las ciencias naturales y las ciencias sociales en torno al análisis de problemáticas, debates y descubrimientos científicos, y de su impacto ambiental, tecnológico y ético. La propuesta pedagógica apuesta a brindar las herramientas conceptuales y metodológicas que habilitan nuevos espacios de trabajo y enseñanza en la escuela, destinados, en este caso, a pensar las ciencias desde una mirada que vincule los temas e ideas relevantes del pensamiento científico con expresiones de distintos campos. Es por ello que, en este itinerario, elegimos una problemática que nos atraviesa como sociedad: la producción de nuestros alimentos y cómo esta repercute social y ambientalmente. Desarrollamos contenidos como el modelo agroexportador y las problemáticas ambientales locales, la posibilidad de experiencias alternativas de producción de alimentos, la soberanía alimentaria, los modelos de consumo y las luchas por los derechos a la salud y al ambiente sano.

En esta línea de contenidos, el itinerario se posiciona desde los planteos de la [Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral](#) (Ley 27621), que establece la incorporación permanente, transversal e integral de esta educación en todos los ámbitos, niveles y modalidades del sistema educativo. Se trata de un enfoque complejo, que permite comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, desde la “sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural” (Ley 27621, 2021, art. 2).

Los contenidos centrales que se desarrollan en esta propuesta son: modelo agroexportador, ambiente, soberanía alimentaria, salud y territorialidad. Partimos de la caracterización del *modelo agroexportador*, modelo de producción dominante en nuestro país, que se basa en la exportación de un bien primario de producción

agropecuaria e implica una economía de carácter extensivo e intensivo, asociada a la renta agraria. Como sostienen Pérez Rincón et al. (2017), el carácter intensivo y extensivo de los modelos extractivos, en términos del uso de la tierra, el agua y la naturaleza, generan grandes niveles de acumulación de los recursos naturales e impactos y conflictos ambientales, oponiéndose al de aquellas comunidades que tienen otra forma de relacionarse con la naturaleza y entre sí mismas. “La expansión de estas actividades se encuentra frecuentemente con formas de producción campesina, con agricultura familiar, mezcla de cultivos para el autoconsumo y el mercado local” (Pérez Rincón, 2017, p. 352). En este sentido, nos parece interesante incluir en la propuesta el concepto de *soberanía alimentaria*, entendido en términos de:

Una ética de vida vinculada al derecho de los pueblos a una alimentación saludable, nutritiva y adecuada culturalmente, basada en alimentos producidos de forma ecológica y sustentable. Incluye el derecho de los pueblos a producir sus propios alimentos y decidir su propio sistema agroalimentario, priorizando la participación y necesidades de las personas involucradas (productores, distribuidores y consumidores) por sobre los intereses de las empresas y mercados. (Montón, 2020, p. 1091)

Se trata del derecho de los pueblos a definir políticas y estrategias de producción, distribución y consumo de alimentos por fuera del modelo extractivista dominante, como lo plantean distintas comunidades campesinas, y tal como lo iremos desarrollando en el presente itinerario.

En continuidad con esta línea, es importante rescatar el concepto de *territorialidad* (Raffestin, 1980 y Sack, 1986) como la acción que un sujeto, ya sea individual o colectivo, ejerce sobre un espacio en particular y un tiempo determinado, con el objetivo de cumplir un interés específico. Se manifiesta, también, como la voluntad de controlar e incidir sobre las acciones de terceros. La territorialidad implica, a la vez, una serie de cuestiones a considerar que, en su conjunto, le dan origen: localización, demarcación, apropiación y control (Benedetti, 2011).

Desde el Taller de Ciencias en la Escuela, el desarrollo de un proyecto es una alternativa posible para el trabajo interdisciplinario. Este les permite a los/las estudiantes incorporar las competencias adquiridas desde una integración de saberes provenientes de diferentes áreas de conocimiento, asumiendo así un lugar activo de participación en el propio proceso de aprendizaje. Como sostiene Vaccher (2022), la propuesta debe conectar con sus intereses y necesidades, por lo que resulta conveniente abordar situaciones del mundo real, observables y aplicables en su entorno, de manera que estas posibiliten aprender desde la experiencia misma, poniendo en juego diferentes habilidades, intereses y saberes. El desarrollo del proyecto plantea el desafío de trabajar en equipo, en acciones tales como buscar y elegir distintas fuentes de información; dialogar, debatir, intercambiar opiniones y puntos de vista, y

consensuar; diseñar y crear una producción colectiva, en este caso, una propuesta pedagógica.

En otro orden, Maggio (2018) plantea que debemos diseñar las prácticas de enseñanza como lugar de construcción de conocimiento original y planificarlas como una experiencia que vale la pena vivir. Es por ello que el proyecto tiene que tener un propósito que movilice a los/las estudiantes, un propósito que les resulte emocionante. En pos de este objetivo, se incluye un trabajo con estudio de casos. En el formato curricular proyecto, los casos deben ser complejos, dilemáticos, que deben mostrar una situación real frente a la cual es posible analizar datos, conceptos, relaciones paradigmáticas. De esta manera, se favorece una aproximación crítico-interpretativa a diversos problemas y temas concretos, para poder construir visiones generales, conceptos e instrumentos metodológicos que favorezcan el acercamiento a otros casos.



Fuente: Julio C. Sanchez, *Alfilo*.

Propósitos de la formación

En el presente itinerario, compartimos los siguientes propósitos de formación:

- Propender al abordaje de temáticas complejas, ricas en componentes metodológicos y epistemológicos, centradas en aspectos éticos, políticos, económicos, tecnológicos y/o ambientales, que favorezcan la integración de saberes.
- Promover la reflexión sobre problemáticas ambientales locales, a través del análisis de casos que permitan desentrañar la complejidad de causas y efectos que intervienen.
- “Impulsar la responsabilidad y las posibilidades de intervención ciudadana frente a las problemáticas analizadas” (*Diseño Curricular*, ME, 2015, p.185), por ejemplo a partir de la indagación sobre experiencias alternativas de producción de alimentos, que impulsen la soberanía alimentaria y modelos de consumo sustentables.
- Favorecer la reflexión, a 40 años de democracia, sobre el acceso a los derechos a un ambiente sano, la salud y la tierra.
- Propiciar el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza adecuadas a contextos particulares, que ofrezcan a los niños/las niñas oportunidades de construcción del conocimiento desde un enfoque holístico.

Propuesta metodológica

Pensar el Taller de Ciencias en la Escuela implica, entre otros desafíos, la selección y abordaje de una temática compleja, que integre saberes y permita el diseño de una propuesta didáctica fortalecida en componentes metodológicos y epistemológicos. Es por eso que en el proceso de diseño de este itinerario, una de las primeras acciones realizadas fue la relectura de los lineamientos curriculares, los itinerarios pedagógico-didácticos ya publicados y los programas de las unidades curriculares Ciencias Sociales y su Didáctica II y Ciencias Naturales y su Didáctica II. Como señala Edith Litwin (2022), el desafío consiste en “volver a mirar el programa en una suerte de síntesis” (p. 70) que permita, de manera integrada, no sólo hallar puntos de encuentro, sino también abrir caminos para diversificar miradas y profundizar saberes.

Respecto de los itinerarios pedagógico-didácticos publicados, retomamos:

- **Itinerario de Ciencias Sociales y su Didáctica II** (Ministerio de Educación [ME], Dirección General de Educación Superior [DGES], 2023): una de las propuestas presentadas reflexiona en torno a la construcción de las territorialidades y la

distribución de los recursos, para analizar el caso del modelo agroexportador a partir de algunas temáticas como la dependencia económica, la Argentina del siglo XX, la configuración y dinámica del espacio geográfico argentino y cordobés. La invitación es a pensar la construcción de las territorialidades y la distribución de los recursos desde modelos alternativos, desde otras prácticas.

- ♦ **Itinerario de Ciencias Naturales y su Didáctica II** (ME. DGES, 2023): una de las propuestas sugiere indagar en las relaciones que existen entre la biodiversidad, la soberanía alimentaria y la salud ambiental¹. La invitación es a reflexionar sobre las consecuencias de la alimentación en la salud de la población, y también sobre el ambiente, que genera un modelo productivo de alimentos orientado hacia la agricultura industrial: concentración de la tierra, desmonte, monocultivo, semillas transgénicas, utilización masiva de agroquímicos, entre otros.

Estos puntos de encuentro entre ambos itinerarios favorecieron los procesos de planificación de esta nueva propuesta. Entendemos que la interpretación de conocimientos que provienen de las distintas ciencias, su integración y su relación con el mundo real, serán acciones que posibilitarán aprendizajes integrados en la formación de futuros/futuras docentes. A su vez, les permitirán reconocer posibles abordajes de las ciencias en el Nivel Primario.

Partimos de un caso particular: la escuela campesina, que se conforma como un espacio educativo formal y, a la vez, como una apuesta político-pedagógica comunitaria atravesada por los principios de la agroecología. Para construir el caso de estudio, oportunamente nos contactamos con las docentes Florencia Coll y Susana Rosales, de la escuela campesina de El Quicho, Córdoba. A través de audios y llamadas telefónicas, las docentes describieron los procesos de formación de la escuela, su dinámica de funcionamiento en la actualidad y la importancia que la institución tiene para la comunidad. Simultáneamente, buscamos material audiovisual, notas periodísticas e investigaciones sobre las comunidades campesinas de Córdoba. A partir de estos relatos y materiales, y siguiendo el eje planteado, elaboramos el caso.

Otro eje de diálogo en el co-diseño de la propuesta fue la definición acerca de cómo abordarla en la modalidad combinada, decidiendo qué experiencias proponer y cómo van a aprender los futuros/las futuras docentes aquellos contenidos que deben aprender. Las preguntas sobre cómo organizar la propuesta vinieron acompañadas de respuestas que involucraban la diversidad de formatos didáctico-pedagógicos, y momentos que privilegiaban actividades en el aula presencial, así como otros que fa-

¹ Definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como la disciplina que comprende los aspectos de la salud humana, incluida la calidad de vida y el bienestar social, que son determinados por factores sociales y psico-sociales, ambientales, físicos, químicos y biológicos ([OPS-OMS](#))

vorecían la autonomía del trabajo en el aula virtual u otros espacios asincrónicos. En este sentido, el formato proyecto permite organizar la propuesta de manera global, planteando desde el inicio un producto: propuestas didácticas para una jornada en la escuela campesina (diseño y desarrollo). Se espera que los/las estudiantes puedan verse involucrados/involucradas en procesos de tomas de decisiones (qué sabemos y qué debemos aprender, cómo podemos lograrlo, cómo iremos evaluando el proceso, etc.) y en instancias de trabajo con tareas diversas, en pos de una meta común que evidencie los aprendizajes logrados. Se involucra, además, el formato taller, en el que las actividades se centran en el *hacer* en torno al diseño de la propuesta didáctica que los/las estudiantes, en grupos, deberán llevar a cabo.

A continuación, compartimos los diferentes momentos del proyecto que, se estima, pueden ser desarrollados en diversas jornadas, a lo largo de dos meses.

Primer momento Presentación del proyecto y estudio de caso

En el punto de partida es relevante establecer con claridad qué se propone realizar, y a la vez, buscar estrategias para motivar a los/las estudiantes. Esta instancia está pensada para llevarse a cabo en un encuentro presencial, en el que la pareja pedagógica del Taller de Ciencias en la Escuela presenta, a través del caso, la temática y su contextualización. Los/las estudiantes se organizan en grupos para la lectura y el primer análisis.

Se incluye el caso, situado en la escuela campesina. Se trata de una construcción ficcional, elaborada a partir del testimonio de docentes de escuelas campesinas de Córdoba –tanto de Nivel Primario como del Programa PIT 14/17 de Nivel Secundario y de diversos artículos periodísticos (Coll, 2022)–. Las primeras lecturas que se proponen son exploratorias de la experiencia didáctico-pedagógica de la escuela en cuestión. Algunas posibles preguntas orientadoras del trabajo en grupo son: ¿qué características particulares tiene la escuela campesina?, ¿qué diferencias presenta respecto de la escuela tradicional? ¿Cómo será el trabajo en la modalidad plurigrado? ¿Cómo piensan que se abordan los lineamientos curriculares? ¿Cómo imaginan las propuestas de las ciencias (naturales y sociales) en vinculación con los saberes campesinos?

El Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) nació en 1999 y fue creado por pequeños productores. Surgió por la necesidad de organizarse productivamente ante los desalojos de sus tierras, debido a la especulación inmobiliaria del agronegocio. En la actualidad, esta agrupación nuclea aproximadamente a mil familias de productores rurales de la provincia de Córdoba, y su misión es reivindicar la producción rural y la vida campesina, garantizando el acceso a los

recursos, la salud, la educación y el derecho a la tierra. Como organización, además, problematiza la situación desigual de las mujeres campesinas. También le exige al Estado políticas públicas, tales como una Reforma Agraria Integral y Popular², y condiciones más justas y equitativas de trabajo, para asegurar una mejor distribución de las ganancias.

Las escuelas campesinas se gestaron a partir de las luchas y de las diversas estrategias organizativas que emprendieron las comunidades rurales nucleadas en el movimiento, con el objetivo de garantizar, recrear y defender la vida campesina en todas sus dimensiones, inclusive, la del derecho a la educación. En sus comienzos, fueron un espacio de educación no formal, de frecuencia mensual, de formación dentro de la organización, que convocaba a las familias de las comunidades y parajes rurales de la zona. La actividad se desarrollaba en una jornada, en la que se realizaban talleres prácticos de arte, producción, formación política, alfabetización, y actividades pensadas para la niñez; todo esto se llevaba a cabo desde diversas perspectivas metodológicas de la educación popular, bajo el lema “Todos aprendemos, todos enseñamos”. Se armaban cartillas con distintos temas, que se trabajaban en el mes dentro de las comunidades, con cuestiones teóricas y prácticas.

En esos encuentros, los campesinos/las campesinas vivenciaron otros modos de aprender y de enseñar, poniendo en valor sus saberes y su identidad. Fueron protagonistas en sus procesos de conocimiento, pudiendo vincular la palabra escuela a una experiencia cercana a sus necesidades, intereses y modos de vida. Además, durante esas instancias, fue posible soñar una escuela con identidad pedagógica propia, que a la vez pudiera ser reconocida por el Estado.

Fruto de la lucha, se consiguió el reconocimiento de la escuela campesina por parte del Estado³, concibiéndola como un proyecto de educación formal, pública y gratuita. A partir de esas experiencias previas, la cotidianeidad escolar hoy se transita con la modalidad plurigrado, en la que funcionan tres grupos de estudio, agrupados de acuerdo con las edades y trayectorias de los/las estudian-

2 Desde la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), definen algunos de los principios de la Reforma Agraria, Integral y Popular: la democratización de la tierra; el reconocimiento y la restitución de territorios de los pueblos indígenas; la implementación de una nueva organización de la producción agrícola para construir soberanía alimentaria, promoviendo la agroecología como principio y forma de vida; el desarrollo de la agroindustria comunitaria como medio para agregar valor a la producción de las familias campesinas; el desarrollo de infraestructura rural; la gratuidad y calidad en salud y educación para mejorar la calidad de vida en el campo.

3 Es posible profundizar sobre la historización del sistema de Educación Primaria y la inclusión de las familias campesinas en el siguiente artículo: “Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina” (Cragnolino, 2017).

tes. Cada grupo trabaja durante el año en una propuesta integrada de investigación e intervención comunitaria, en torno a un eje central, al que cada una de las áreas de conocimiento aporta desde su especificidad. Estos ejes se corresponden con los diferentes años de cursada y son: identidad y territorio; comunidad y participación; bienes naturales, modelos productivos y soberanía alimentaria; proyecto de vida y trabajo, y educación. Además, la agroecología y la educación sexual integral, como líneas transversales de producción de conocimiento, cruzan todos los trayectos.

A partir de esta estructura, la planificación es colectiva. Los/las docentes se juntan una vez por mes a reflexionar, planificar, coordinar en torno al eje elegido y armar cartillas. Las planificaciones específicas de cada espacio curricular tienen en cuenta las inquietudes y propuestas de los/las estudiantes, quienes se configuran como protagonistas de su propia formación.

Los días de clase son de doble jornada. Comienzan compartiendo un diálogo sobre noticias que tanto docentes como estudiantes han visto, leído o escuchado; se debaten temas locales, nacionales o internacionales y también se brinda información respecto al funcionamiento de la jornada o cuestiones de organización de la escuela. Acto seguido, se pasa al trabajo áulico en los diversos espacios curriculares. Algunos de estos espacios, como Educación Física, Teatro, Plástica, Música y Agroecología, son comunes a todos los grupos de estudio, por lo que todos/todas trabajan en conjunto. Se realiza un corte para almorzar, en un espacio compartido. Posteriormente, se plantean las rondas de lectura o escritura; se trabajan diversas propuestas de lectura literaria o de escritura creativa y/o personal, con distintas metodologías: en ronda, en grupos, en pareja; con una puesta en común a modo de cierre. Al finalizar, se vuelve al trabajo en grupos de estudio. Por último, antes de irse, se desarrolla una ronda de evaluación de la jornada, en la que se pone en común si surgió alguna cuestión y cómo resolverla.

Las propuestas, desde los espacios curriculares, se articulan en proyectos, por lo que, además del estudio propio y específico de una disciplina, se desarrollan propuestas situadas en las áreas de conocimiento, que se ponen al servicio de estos proyectos. La agroecología es la temática vertebradora de la propuesta. Si bien existe un espacio específico más orientado a lo productivo, desde la escuela se entiende a la agroecología en sus múltiples dimensiones: económica, cultural, política, educativa, artística. Se la concibe no sólo como un modo de producción, sino como una forma de habitar los territorios, de vivir. Se trata de un horizonte de vida, del que los/las estudiantes deben apropiarse desde lo teórico y lo práctico, ya que atraviesa la cotidianeidad de las familias, la comunidad y la escuela.

La escuela, en su existencia, con sus conflictos, sus fortalezas y sus propuestas, intenta ser un territorio de experiencias, experimentos, creación de pensamientos, vivencias. Pensar la escuela campesina y la docencia, en este contexto, se relaciona con pensar y construir la escuela en su totalidad y como comunidad (Coll, 2022). El equipo de la escuela campesina está constantemente formándose, ya que la vida cotidiana en la escuela pone a los/las docentes en el desafío de planificar, a diario, esta apuesta político-pedagógica.

Segundo momento Investigación y profundización en la temática

Una vez reconocido y explorado el caso, la segunda instancia que se propone es de investigación, con el objetivo de buscar información sobre las comunidades campesinas nucleadas en el Movimiento Campesino de Córdoba, sus formas de producción, la distribución de los recursos y su relación con el ambiente. A partir de esta información, se sugiere problematizar las distintas miradas sobre el caso en un foro del aula virtual, con la inclusión de nuevos interrogantes que permitan poner el foco en las ciencias sociales y naturales, y en la construcción del conocimiento. Para ello proponemos algunos interrogantes posibles: ¿qué alternativas al modelo agroexportador extensivo (concentración de la tierra, desmonte, monocultivo, semillas transgénicas, utilización masiva de agroquímicos) creen que se sostienen desde estas comunidades? ¿Cómo es la relación que establecen con el ambiente? ¿Cómo se piensa la comunidad? ¿Cómo se vinculan los saberes que se logran en la escuela campesina con la toma de decisiones que niños/niñas, jóvenes o adultos/adultas pueden/deben llevar a cabo? Y, en particular, ¿cómo se relacionan estos saberes con los saberes científicos? ¿Qué vínculos se pueden establecer entre las formas de desarrollar el conocimiento de las ciencias, con la construcción de saberes de los campesinos/las campesinas en su labor diaria?

Tercer momento Conversatorio virtual

Esta instancia está planificada para concretarse de manera virtual sincrónica. Proponemos la realización de un encuentro, a través de videollamada, con un/una docente referente de la escuela campesina, para profundizar sobre aspectos de esta experiencia que puedan resultar de interés a los/las estudiantes. Previo al conversatorio, sería importante que elaboraran preguntas y las compartieran con sus compañeros/compañeras mediante un documento de *Google Drive*.

Por otra parte, al momento del encuentro, puede plantearse la viabilidad de realizar una jornada presencial en la escuela en cuestión. También se podrán tomar

decisiones sobre las futuras etapas del proyecto, incluso aquellas que involucran la realización del producto.

Otra alternativa posible a esta instancia es proponer el visionado de un video documental sobre la vida en las comunidades campesinas, como el que compartimos a continuación:



- Centro de Estudios Legales y Sociales. (2020, 16 de abril).
Ser campesines [Video] YouTube.
https://youtu.be/6Co4EMwDypQ?si=s7OMq5f_8DSS760x

Para la reflexión, análisis y debate de otros modos de habitar los territorios y de hacer escuela, de pensar la salud y vincularse con el ambiente, se puede proponer un intercambio en un foro, en el que las preguntas se centren en la vida comunitaria, las formas de producción y el cuidado del ambiente.

Cuarto momento Taller de diseño de propuestas didácticas

Este taller está pensado para la elaboración de las propuestas de enseñanza que se desarrollarán en la visita a la escuela campesina. Consiste en un espacio de construcción colaborativa que contempla la modalidad combinada, concretándose en un encuentro presencial de inicio y otro de cierre, y momentos virtuales asincrónicos. Es una pieza más dentro del *engranaje* de acciones que contemplan la resolución del proyecto y, en este sentido, ambos formatos didácticos –proyecto y taller– se complementan.

Otra posibilidad alternativa es construir una propuesta a ser desarrollada en las escuelas asociadas con las que trabaja el propio instituto de formación docente, teniendo como condición que esté atravesada por las concepciones de la escuela campesina.

El formato didáctico-pedagógico taller privilegia la acción; en este caso, se centra en el *saber hacer* desde la profundización de saberes y la reflexión en torno a la construcción de diversos repertorios de formas de enseñar. En directa vinculación con esto, se espera que se den múltiples versiones de escritura y reescritura, en borradores que puedan evidenciar los procesos de evaluación de cada estudiante y grupo de estudiantes. A la vez, ese proceso de escritura puede ser trabajado desde las unidades curriculares vinculadas al taller y desde los demás espacios de la formación.

¿Qué deberán diseñar los/las estudiantes?

El objetivo es el diseño de propuestas de enseñanza, que articulen saberes de ciencias naturales y ciencias sociales, a ser llevadas a cabo en la jornada en la

escuela campesina. Se sugiere incorporar lo lúdico, y trabajar con recortes como: la alimentación y las estaciones; las semillas: reservorio de vida e identidad; las ferias y mercados de cercanía: qué y cómo consumimos; el viaje de los alimentos: desde su producción hasta la mesa; la cocina: espacio de alimentos y las recetas familiares. A partir de esta diversidad de recortes, es posible abordar nociones vinculadas a las territorialidades, los recursos, las semillas –desde lo biológico y como eslabón en la cadena agroalimentaria–; la adaptabilidad y capacidad de las especies de responder frente a diferentes condiciones productivas, ambientales y culturales; la diferencia entre alimentación y nutrición; la alimentación en las diversas épocas y edades; los trabajos vinculados a la obtención y distribución de los alimentos; la higiene y preparación de los alimentos. Se trata de una oportunidad para que los/las estudiantes puedan planificar desde la articulación entre disciplinas, situación no siempre prevista en las unidades curriculares, pero tan importante en la formación docente actual.

¿Cómo se organizan los momentos del taller?

Inicio

Se presenta el recorte sobre el cual deberán diseñar las propuestas didácticas, y reconocer aprendizajes y contenidos del *Diseño Curricular de la Educación Primaria* (ME, 201-2020), propios de las asignaturas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, considerando que estos permitan un abordaje de la temática desde la mirada interdisciplinaria. Los/las estudiantes definen con qué grupo de plurigrado trabajarán y el recorte a desarrollar. Para ello, se los/las invita a la construcción, de manera colaborativa virtual, de un cuadro que contenga los aprendizajes y contenidos involucrados, y su secuenciación en la propuesta. A la vez, se les solicita que pongan en evidencia los conceptos estructurantes a desarrollar (unidad-diversidad, continuidad-cambios, etc.).

También se puede proponer un recorrido por una serie de recursos que permitan profundizar la temática elegida, por ejemplo:



- **Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F.** (Coord.). (2017). *Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. CLACSO, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciccus.
- **Alliot, C. et al.** (2019). *Atlas del agronegocio. Un mapa sobre la industria agrícola y de alimentos en el mundo*. GEPAMA.
https://cl.boell.org/sites/default/files/atlas-agronegocio-para_web.pdf
- **Argentina. Ministerio de Educación** (2023). *Ambiente*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008175.pdf>

- **Armbecht, I.** (2017, 25 de julio). *Agroecología y Respeto por la Biodiversidad* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-pg0ldOnUyA>
- **La Tinta** (2022). *Tierra sobre la mesa, de pandemias globales y cultivos locales. Cuadernillo para docentes en espacios educativos formales y no formales.* <https://latinta.com.ar/wp-content/uploads/2022/05/Web-Cuadernillo.pdf>
- **Puma Rocabado, D.** (2020, 14 de noviembre). *¿Cómo se llega a la agroecología?* [Video] YouTube. <https://youtu.be/U9ZH-d9c5qc>
- **UEPC. ICIEC** (2018, 20 de noviembre). *Soberanía alimentaria: el derecho de nuestro alimento.* <https://www.uepc.org.ar/conectate/soberania-alimentaria-el-derecho-de-nuestro-alimento/>
- **Sanchez, C. J.** (2023, 24 de agosto). *Basta de Desmontes.* [Publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1265274566871235&set=a.106176596114377>
- **Suau, C., Sanchez, C. J. y Vélez, C.** (s.f.). *Las escuelas campesinas forman parte de nuestro programa de lucha política.* <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/las-escuelas-campesinas-forman-parte-de-nuestro-programa-de-lucha-politica/>

Desarrollo

Momento presencial: reunidos en grupos, los/las estudiantes elaboran la fundamentación de la propuesta y los objetivos. Es importante no perder de vista que en este espacio del taller se hace especial foco en el porqué enseñar, desde una mirada integradora de las ciencias naturales y las ciencias sociales, y en el carácter lúdico que deberán tener las actividades que se planifiquen.

Momento virtual asincrónico: en un documento colaborativo, se espera que los/las estudiantes avancen en la producción de los borradores de la propuesta didáctica. En este momento del proceso, es importante focalizar en los abordajes disciplinares, didácticos y pedagógicos involucrados en la propuesta de enseñanza, a la vez que enfatizar en la coherencia que debe existir entre la fundamentación, los contenidos y aprendizajes, los objetivos y las actividades lúdicas a desarrollar.

Cierre

En un espacio presencial de puesta en común, comienzan a pulirse las propuestas finales, definiendo, a la vez, los recursos a utilizar. También es posible proponer una dinámica de co-evaluación entre los grupos.

¿Cuál será, en esta propuesta, el rol de los/las docentes del Taller de Ciencias en la Escuela?

Los/las docentes de las didácticas de ambas ciencias acompañarán los procesos, favoreciendo el diseño, la toma de decisiones y el análisis de alternativas en las propuestas didácticas. A su vez, podrán promover la reflexión y revisión de lo que se construya, identificando aquello que se deba discutir en pos de producir las reformulaciones necesarias en las secuencias. El rol del/de la docente como tutor/tutora se hace presente a lo largo del taller, invitando a la conversación y compartiendo prácticas o modelizaciones.

Quinto momento Desarrollo de las propuestas didácticas en la escuela

Esta última instancia de la propuesta requiere de una planificación que incluye tres momentos: antes, durante y después, y, a su vez, permite analizar, con los/las estudiantes, lo que implica una salida didáctica. Durante esta visita, cada grupo deberá poner en práctica la propuesta elaborada. El/la docente del Taller de Ciencias en la Escuela funciona como par pedagógico, pudiendo realizar observaciones y acompañar los procesos.

Prácticas de evaluación

Entendemos a la evaluación como parte importante del análisis de los procesos que se desarrollan en el aula y que trascienden ese espacio. Por ello, planteamos una evaluación formativa que contempla los diversos momentos y procesos del proyecto: presenciales y virtuales; en instancias grupales –como la planificación de las actividades–, o individuales –como la realización de una bitácora–.

Con el propósito de registrar los procesos que se desarrollen durante el proyecto, la invitación será a construir una bitácora.

Bitácora, del francés *bitacle*, es una especie de armario que se utiliza en la vida marítima. Se trata de un instrumento que se fija a la cubierta, cerca del timón y de la aguja náutica y que facilita la navegación en océanos desconocidos.

En la antigüedad, este artilugio solía incluir un cuaderno (el cuaderno de bitácora) donde los navegantes relataban el desarrollo de sus viajes para dejar constancia de todo lo acontecido en el mismo y la forma en la que habían podido resolver los problemas. Este cuaderno se guardaba en la bitácora, era protegido de las tormentas y los avatares climáticos porque servía como libro de consulta ante las vicisitudes del viaje. (Porto y Gardey, 2009, párr. 1-2)

La bitácora aquí está pensada como un instrumento similar a un portafolio, en el que es posible registrar todo el recorrido, desde la presentación del proyecto, has-

ta el momento de cierre en la escuela campesina. La selección de este instrumento obedece a que permite el conocimiento de los avances y logros, fomenta la reflexión sobre el aprendizaje, y favorece la síntesis e integración de lo aprendido.

Es relevante recordar que en el proceso evaluativo se solicitará la misma integración de saberes que en los procesos de enseñanza, de manera coherente con los modos de enseñar y evaluar.

Para la elaboración de la bitácora se escribirá una carta de presentación que fundamente el propósito de la utilización de este instrumento, una explicación de cómo se elaboró y qué contenido/s incluye. Además, la bitácora contará con diversas entradas, es decir partes o capítulos que la conforman. El contenido de cada una será definido en función de los propósitos planteados. Puede incluir reflexiones sobre el foro; los borradores producidos durante la construcción de las propuestas didácticas, reformulaciones y observaciones; fotografías o videos que reflejen la experiencia vivida en la escuela campesina y, a la vez, permitan evidenciar los aprendizajes; los trabajos realizados por los/las estudiantes y sus propios procesos; audios con orientaciones. En todas las entradas se debe incorporar una breve reflexión que justifique el motivo de su inclusión (Furman, 2022).

A los fines de hacer una reflexión final, sugerimos incluir un análisis sobre la realización de la bitácora y posibles nuevos interrogantes que dejó este camino transitado.

Con el objetivo de diversificar los instrumentos de evaluación, proponemos la incorporación de registros de observación o rúbricas, que puedan ir completándose a lo largo de los diferentes momentos de trabajo. Los criterios de evaluación, en ambos casos, serán construidos con los/las estudiantes.

Desafíos del Taller de Ciencias en la Escuela

Cuando planificamos (diseño, desarrollo o evaluación), en el Taller de Ciencias en la Escuela, surgen muchos interrogantes, como por ejemplo: ¿cómo organizar la tarea del par pedagógico? ¿Cómo integrar los contenidos de ciencias sociales y ciencias naturales?, ¿cómo articular la especificidad de cada disciplina pensando en la integración de saberes? ¿Es posible planificar una propuesta que resulte de interés para los/las estudiantes, que considere sus realidades y sus expectativas profesionales futuras? A lo largo de este itinerario, se han recuperado varios de estos aspectos. Por este motivo, a continuación, en una suerte de proceso autorreflexivo sobre la escritura de esta misma propuesta y los diálogos entre las autoras, incluimos algunas miradas a compartir:

- ✓ **Pensar las propuestas desde la interdisciplina, desde la complejidad.** Esto implica que las propuestas didácticas deben surgir desde preguntas problematizadoras, que propicien el análisis y conocimiento de la realidad en su carácter evolutivo y creativo, y de los sujetos como actores, en tanto ciudadanos/ciudadanas, futuros/futuras profesionales de la educación. El desafío es evitar los conocimientos atomizados u otorgarle centralidad sólo a una de las ciencias. Al respecto, nos preguntamos: ¿cómo hablar de la capacidad de la semilla de germinar y dar origen a una nueva planta de la misma especie o como reservorio esencial de la diversidad biológica, sin considerar que constituye también un reservorio cultural de los pueblos, una parte esencial de la cadena agroalimentaria (de la cual depende la soberanía alimentaria y el desarrollo agropecuario de un país)? ¿Cómo referenciar la voracidad de las transnacionales, de las empresas agroexportadoras locales y hablar de los desalojos a las comunidades indígenas y campesinas, sin mencionar la injusta distribución del suelo y de la tierra productiva, obviando la destrucción del monte nativo y la deforestación que afecta a la biodiversidad? Resulta evidente, tal como señala Litwin (2012), que “los procesos de integración no superficializan sino, por el contrario, favorecen nuevas explicaciones” (p. 71), nuevas relaciones.

- ✓ **Reconocer puntos de encuentro en la enseñanza de ambas ciencias.** Un punto de encuentro se da a partir de ciertos conceptos estructurantes: unidad y diversidad (desde lo natural, lo tecnológico y lo social), continuidad y cambios (interacciones y procesos, cambios y permanencias, etc.), la relación del hombre con el mundo que lo rodea (ambiente natural, social y tecnológico). Otro punto de encuentro tiene relación con el desarrollo de los ejes transversales planteados en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* (ME, 2011-2020). Como se sostiene desde el Ministerio de Educación, “es responsabilidad de las instituciones educativas –en todos los Niveles y Modalidades del sistema educativo provincial– garantizar el tratamiento de los transversales en diversas acciones y espacios” (ME, 2016, p. 2). Los ejes transversales son temas y problemáticas emergentes que, por su relevancia social y complejidad, requieren de un trabajo integral e integrado, del aporte conceptual y de prácticas de los distintos espacios curriculares. Abordarlos desde el Taller de Ciencias en la Escuela es una excelente oportunidad, pues se constituye como una práctica pedagógica que integra los fundamentos de ambos campos del saber a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes, de modo que estos orienten la enseñanza y el aprendizaje.

- ✓ **Promover la reflexión sobre aspectos epistemológicos y metodológicos.** Se intenta favorecer el trabajo entre colegas de ciencias naturales y ciencias sociales, revisando la idea de ciencia que cada uno/una tiene. Esta cuestión es clave para definir los modos de enseñarla. Nuevamente, se trata de reconocer puntos de encuentro desde los que es posible construir propuestas. Por ejemplo, la observación, la descripción, la argumentación son procedimientos utilizados en la enseñanza de ambas ciencias. Para el caso propuesto en este itinerario, el de la educación en la escuela campesina, y aunque parezca evidente, es fundamental dialogar en torno a los procesos de construcción del conocimiento científico y su vinculación con los saberes campesinos en las diferentes temáticas posibles de análisis.
- ✓ **Tener en cuenta los enfoques de enseñanza propios de ambas ciencias.** El desafío es que cada docente pueda aproximarse a los modos de enseñar de la otra área de conocimiento. No siempre será sencillo compatibilizar en este punto, pero lo que se pretende es pensar cómo enriquecer el proyecto desde la particularidades de cada campo disciplinar.
- ✓ **Revisar las propias prácticas docentes y favorecer momentos de intercambio.** Esto puede darse a través de las estrategias que usamos, los resultados que podemos compartir, las formas en que planificamos para la modalidad combinada, los modos posibles de articulación de contenidos que proponemos entre las áreas.
- ✓ **Reconocer los formatos didáctico-pedagógicos más propicios.** En este caso, trabajamos a partir de dos formatos diferentes: proyecto y taller, partiendo del interrogante: ¿qué propuesta/actividades, en la modalidad combinada, deberíamos ofrecer para lograr la integración de saberes? En respuesta a esta inquietud, consideramos que el proyecto aparece como formato privilegiado. Luego, se evidencia la importancia de presentar la temática desde un abordaje complejo, dilemático, que exhiba una situación real, en torno a la cual se deben analizar datos, conceptos, paradigmas. Surge, entonces, la necesidad de plantear el estudio de un caso, que permite, como señala Litwin, (2012) “identificar en sus relaciones numerosos conceptos, temas, ideas, suposiciones a partir de una situación o producto concreto” (p. 70).
- ✓ **Recuperar experiencias que acontezcan en las escuelas.** Retomar estas situaciones puede ser interesante al momento de trabajar los aspectos didácticos con los futuros/las futuras docentes. Por ejemplo, los abordajes de la

Jornada Extendida, la participación en ferias o muestras de ciencia, enriquecen las experiencias escolares de los niños/las niñas, y brindan más tiempo y distintas instancias para vincularse con otros campos del saber. En esta línea, resulta interesante, además, recuperar problemáticas del contexto local (el barrio o la localidad), que atraviesa a los/las estudiantes, para construir colectivamente herramientas que les permitan analizar, reflexionar y abordar la realidad en la que están inmersos/inmersas.

- ✓ **Acordar la modalidad de trabajo con la pareja pedagógica.** Es importante establecer acuerdos que van desde la definición del programa hasta la simultaneidad de los encuentros presenciales o la organización del aula virtual. Si bien muchas veces es complejo buscar los momentos para llevar a cabo este tipo de planificaciones, por las limitaciones y múltiples obligaciones que tenemos como docentes, apostamos a la importancia de pensar criterios comunes y articular tanto en lo virtual como en lo presencial.

Los/las invitamos a construir y crear a partir de estas ideas compartidas, entendiendo los desafíos del nivel, y favoreciendo la formación de futuros/futuras docentes como sujetos capaces de propiciar, desde las ciencias, una mirada integral del mundo.

Bibliografía

Argentina. Ministerio de Educación (2023). *Ambiente. 40 años de democracia. Edición especial*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008175.pdf>

Armbrecht, I. (2017, 25 de julio). *Agroecología y Respeto por la Biodiversidad* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-pg0ldOnUyA>

Centro de Estudios Legales y Sociales. (2020, 16 de abril). *Ser campesines* [Video] YouTube. https://youtu.be/6Co4EMwDypQ?si=s70Mq5f_8DSS760x

Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo-Vía campesina. (s.f.). *Reforma Agraria, Integral y Popular*. <https://cloc-viacampesina.net/reforma-agraria-integral-y-popular>

Coll, F. (2022). La escuela campesina El Quicho: reflexiones en torno a educación y cooperación. Existencia, subsistencia y permanencia. *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, (25), 16-18.

- Córdoba. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/%20curriculares/upload/Diseno_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación (2016). *Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales2016.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>
- Córdoba. Ministerio de Educación (2022). *Itinerario didáctico-pedagógico de Ciencias Sociales y su Didáctica I*. Dirección General de Educación Superior. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/05/04_IPD-CIENCIAS-SOCIALES-con-anexos-y-mapa_v5.pdf
- Cragolino, E. (2017). Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educação & Sociedade*, 38 (140), 671-688.
- Días, R. (2022). Territorialidad: la cambiante expresión de un espacio denso y asimétrico. En D. García Ríos (Coord.), *Argentina entramado de geografías en disputa* (pp. 25-41). Cartograma.
- Díaz, G. C. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF - Justicia alimentaria global. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/373>
- Furman, M. (2022). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- García Ríos, D. (2022). Geografías en disputa: renovar el enfoque para vencer el ostracismo tradicional en las aulas. En *Argentina entramado de geografías en disputa* (pp. 13-24). Cartograma.
- Ley 27621. *Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina* (2021). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

- La Tinta (2022). *Tierra sobre la mesa, de pandemias globales y cultivos locales. Cuadernillo para docentes en espacios educativos formales y no formales.* <https://latinta.com.ar/wp-content/uploads/2022/05/Web-Cuadernillo.pdf>
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto.* Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Paidós.
- Montón, D. (2022). Soberanía alimentaria (América Latina, 1996-2020). En Salomón, A. y Muzlera, J. (2022), *Diccionario del agro iberoamericano.* Teseo press.
- Pérez Rincón, M., Crespo Marín, Z. y Vargas Morales, J. (2017). Dinámica económica, especialización productiva y conflictos ambientales en países andinos. En Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (Coord.), *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica.* CLACSO, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciccus.
- Puma Rocabado, D. (2020, 14 de noviembre). *¿Cómo se llega a la agroecología?* [Video] YouTube. <https://youtu.be/U9ZH-d9c5qc>
- UEPC. ICIEC (2018, 20 de noviembre). *Soberanía alimentaria: el derecho de nuestro alimento.* <https://www.uepc.org.ar/conectate/soberania-alimentaria-el-derecho-de-nuestro-alimento/>
- Suau, C., Sanchez, C. J. y Velez, C. (s.f.). Las escuelas campesinas forman parte de nuestro programa de lucha política. *Alfilo*, (90). <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/las-escuelas-campesinas-forman-parte-de-nuestro-programa-de-lucha-politica/>
- Vaccher, M., Candelero F. y Peretti, G. (2022). *Formatos curriculares: laboratorio, taller y proyecto. Documento 15.* Secretaria de Educación. Municipalidad de Córdoba. <https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Documentos%20de%20apoyo/formatos-curriculares.pdf>

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Viceregovernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada