

|| DISEÑO CURRICULAR

HUMANIDADES

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

AUTORIDADES

Gobernador de la provincia
C.P.N. José Jorge Alperovich

Ministra de Educación
Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Secretaría de Estado de Gestión Educativa
Prof. María Silvia Ojeda

Secretaría de Estado de Gestión Administrativa
CPN Eduardo Jairala

Sub-Secretaría de Estado de Gestión Administrativa
CPN. Humberto D’ Elia

Dirección de Educación Secundaria
Prof. Silvia Núñez de Laks



PRÓLOGO

La obligatoriedad de la Escuela Secundaria se ha constituido en un desafío para la gestión del Ministerio de Educación de Tucumán y particularmente para la Dirección de Educación Secundaria.

Garantizar la obligatoriedad implica revisar qué ocurre en las instituciones, y a partir de ello promover experiencias significativas de aprendizaje que profundicen en la reflexión de los saberes pedagógicos para la actual escuela secundaria.

Una nueva institucionalidad para el nivel, requiere de propuestas educativas en la que nuestros jóvenes, a partir del encuentro con otros y de la construcción de saberes, desarrollen una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y la vinculación con el mundo del trabajo.

Calidad educativa implica enseñar saberes emancipadores que provoquen en los estudiantes el deseo de aprender, de investigar, de buscar respuestas. Esto supone priorizar el cuidado de los jóvenes y crear condiciones para que expresen sus ideas y trabajen sobre aquello que aún no han logrado consolidar en sus aprendizajes. En esa búsqueda de respuestas de nuestros estudiantes, con sus pares, y de la mano de sus educadores, se promueve una dinámica social, de acuerdo a lo que queremos que la sociedad sea.

Ante este desafío, los diseños curriculares de la jurisdicción, resultado de numerosos encuentros, debates, propuestas entre educadores de distintas disciplinas, de diversas instituciones, propician el fortalecimiento de los procesos de participación que aseguran un currículum como construcción social, como selección organizada de nuestra cultura para compartirla y transmitirla. Nos convocan también a revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Los invitamos a su lectura, a llevarlos adelante, a usarlos y a continuar reflexionando y proponiendo diversas actividades de enseñanza en las aulas que propicien la formación de ciudadanos democráticos.

Ministra de Educación
Prof. Silvia Rojkés de Temkin

|| DISEÑO CURRICULAR

INTRODUCCIÓN

|| Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antes de iniciar el recorrido por el documento, se consignan algunas *claves de lectura*:

Este documento consta de dos partes: un **Marco General** y las Áreas **Curriculares**.

I- MARCO GENERAL

Incluye las concepciones y las definiciones generales que sustentan las decisiones tomadas para la elaboración de los diseños curriculares. Se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentos políticos y pedagógicos.

En este apartado se hace referencia al marco político normativo que regula la educación secundaria en la provincia de Tucumán: la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial N° 8391 y las Resoluciones aprobadas por el CFE que establecen los lineamientos para las orientaciones propuestas, y definen las finalidades prioritarias para la Educación Secundaria.

El proceso de construcción de los diseños curriculares.

Los diseños curriculares son el resultado de un trabajo colectivo, abierto a los diferentes aportes y voces de docentes, especialistas y referentes ministeriales, que participaron en instancias de consulta y mesas de trabajo donde se presentaron los borradores avanzados para su análisis, discusión y posterior reajuste por parte del equipo curricular.

El lugar de los estudiantes y los docentes en la Nueva Escuela Eecundaria.

En el marco de la Nueva Escuela Secundaria, se hace referencia a los principales posicionamientos y concepciones sobre lo que significa ser estudiante y ser docente en la actualidad. Desde un enfoque de derechos, se percibe a los estudiantes como sujetos activos, críticos, capaces de tomar decisiones e implicarse en los asuntos de su comunidad. Los docentes son los responsables de habilitar prácticas que promuevan un aprendizaje significativo y participativo, que posibilite el diálogo constante entre los contenidos y las experiencias de los estudiantes.

Principales opciones curriculares- Organización pedagógica e institucional.

En este apartado se hace referencia a diferentes propuestas de enseñanza, a instancias formativas que promueven un trabajo colectivo, interdisciplinario y flexible, abierto a nuevas variantes de aprendizaje. Los talleres, los seminarios temáticos intensivos, las jornadas de profundización temática, y las propuestas de enseñanza sociocomunitaria, constituyen algunos ejemplos de cómo se puede propiciar un marco organizativo pedagógico e institucional que sea interesante para quienes transitan la escuela secundaria.

recursos didácticos. Asimismo se promueve el trabajo interdisciplinario, que sin desatender la especificidad de cada disciplina sobre su objeto de estudio, propone instancias de trabajo colaborativo entre el equipo de enseñanza.

Evaluación: De acuerdo con los lineamientos indicados en el Marco General acerca de la concepción general sobre evaluación, promoción y acreditación, cada espacio curricular focaliza en las cuestiones específicas de la evaluación, incluyendo criterios, sugerencias metodológicas, algunos instrumentos y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

II- ÁREAS CURRICULARES

Los Diseños Curriculares se presentan en tomos separados y contienen:

Campo de la formación general: Diseños Curriculares del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

Campo de la formación específica: Diseños Curriculares del Ciclo Orientado.

Cada Espacio curricular se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentación: Donde se hace referencia al enfoque epistemológico y didáctico del espacio curricular, y a la justificación del recorte de contenidos realizado para este tramo de la escolaridad.

Finalidades formativas: Se opta por la formulación, al inicio, de propósitos generales para cada área, formulados en términos de aquello que se espera que logren los estudiantes. Según Daniel Feldman (2011): “Los propósitos remarcan la intención, los objetivos, el logro posible”.

Contenidos: La opción adoptada se basa en sostener algunos puntos en común a todos los espacios curriculares, que posibiliten la articulación y la integración a partir del desarrollo de saberes comunes y otros diferenciados, según las decisiones propias de cada equipo. Se visualiza claramente la secuenciación, progresión y profundización en los tres años del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

A partir de los acuerdos expresados en los NAP, se optó en la mayoría de los casos, por formular los contenidos en términos de saberes, entendiendo por saberes la formulación que incluye el contenido, el proceso de conocimiento que se espera se ponga en juego por parte del estudiante y el contexto de su enseñanza.

Sugerencias Metodológicas: Incluye recomendaciones para la enseñanza, la discusión sobre tradiciones didácticas, ejemplos de secuencias y en algunos casos, recomendaciones de

1.1. FUNDAMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su art. 29 y la Ley Provincial de Educación N° 8391 en su art. 27, establecen que la Educación Secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria.

Conforme a la Ley provincial N° 8391, Art. 27 y 28, en relación a la duración de la Educación Secundaria Obligatoria, Tucumán establece seis (6) años para el Nivel y se estructura en dos Ciclos, de 3 (tres) años de duración cada uno: Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y Orientado -de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

En las mencionadas leyes se definen las finalidades de la educación secundaria, en todas las modalidades y orientaciones:

“... habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Artículo 30 de la Ley Educación Nacional, Artículo 29 de la Ley Provincial de Educación).

Los marcos de referencia aprobados por Resoluciones del CFE N° 142/11, 156/11, 179/12, 181/12, 190/12, 191/12, establecen los lineamientos generales de cada orientación. Dichos marcos constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada, detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la orientación, criterios de organización curricular específicos y opciones de formación para la orientación.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) estipulados para el campo de la formación general se encuentran aprobados por Resoluciones del CFE N° 247/05, 249/05, 141/11, 180/12, 181/12 y 182/12.

Considerando la Resolución del CFE N° 84/09, la provincia de Tucumán organiza la oferta de Educación Secundaria Orientada con las siguientes Orientaciones: Agro y Ambiente, Arte,

Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo.

La formación contempla dos campos: General y Específico.

El Campo de la Formación General constituye el núcleo común de la Educación Secundaria y prioriza los saberes acordados socialmente como significativos e indispensables. Esta formación comienza en el Ciclo Básico Común para todas las orientaciones y continúa en el Ciclo Orientado.

El Campo de la Formación Específica, en el Ciclo Orientado, posibilita ampliar la Formación General con conocimientos propios de la orientación, propiciando una mayor cantidad y profundidad de los saberes del área.

1.2. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

En la provincia de Tucumán se generaron múltiples instancias de trabajo con el equipo curricular, tales como: indagación de normativa vigente a nivel nacional y jurisdiccional; definición de enfoques y perspectivas; asesoramiento acerca de la escritura de los diseños curriculares. Luego de estas instancias preliminares que definió un hacer conjunto, se procedió a la escritura de borradores que fueron consultados en distintas instancias y ante públicos diversos para proceder a la revisión y reescritura de los documentos a partir de los aportes y sugerencias realizados. Participaron de las instancias de consulta, equipos técnicos del Ministerio de Educación de la provincia, referentes de programas Nacionales y provinciales, responsables de diseños curriculares de Nivel Primario y Nivel Superior, supervisores, directores y docentes de los cinco Circuitos Territoriales.

En síntesis, el proceso fue el siguiente:

- 1) Elaboración de borradores avanzados de Diseños Curriculares de Bachilleres con Orientación y Bachilleres con Especialización.
- 2) Jornadas de consulta de diseños curriculares del Ciclo básico común a todos los Bachilleres con docentes, especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de Educación. (Total: 500 especialistas y docentes consultados)
- 3) Jornadas de Consulta de borradores avanzados de Bachilleres con docentes y con especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de docentes de instituciones de gestión estatal y privada. (Total: 700 especialistas y docentes consultados)
- 4) Acciones de acompañamiento: mesas de socialización de diseños, mesas para la imple-

mentación de los diseños y acciones de fortalecimiento disciplinar.

5) Trabajo con equipos directivos, asesores pedagógicos y secretarios, en base a la normativa, para generar nuevos modelos de organización institucional a partir del asesoramiento en la organización de tiempos, espacios y horarios pedagógicos.

1.3. ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria se constituye como ámbito que debe alojar a los estudiantes con sus diferencias, en esta singular etapa de la vida. Desde esta perspectiva, se percibe a los estudiantes como sujetos de derecho, como sujetos educativos y como sujetos políticos, como personas a las que la escuela educa desde una perspectiva de integralidad.

En este sentido se recupera lo expresado por Cecilia Cresta (2011):

“...pensamos en una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes, a la vez convocados a saber más, por sus docentes, en el marco de una formación en la que su situación vital e inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos y disciplinas ayuden a formular mejores preguntas y a buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de adhesión o aprendizaje repetitivo.”

Pensar la escuela secundaria hoy implica reconocer su carácter de construcción histórica. Se debe mirar el entorno y reconocer un cambio de época ante el cual, no es posible permanecer indiferentes, ajenos, como simples espectadores.

Al decir de Sandra Nicastro (2006), se trata de “descubrir algo del orden de lo inédito en el volver a mirar lo ya mirado (...) implica cuestionarnos por las posiciones que ocupamos, por lo sentidos que circulan, por nuestros discursos y modos de acercamiento a situaciones particulares en búsqueda de otras significaciones. Se trata aquí de poner en cuestión que la percepción y la representación del mundo, la sociedad, las instituciones y los otros se apoyan en categorías universales ignorando el proceso de construcción cultural y socio histórica de las mismas. (...) Revisitar la escuela nos pone frente a sucesos, prácticas, hechos que, justamente por saberlos conocidos, por formar parte del recorrido de muchos, no abren a nuevos cuestionamientos y se naturalizan como tales. (...) Volver a mirar la escuela nos lleva a abandonar transitoriamente los contextos habituales del pensar, revisar los marcos teóricos y dejarnos llevar, aunque sea por un rato, por el misterio de esa vuelta de mirada a cuestiones supuestamente ya sabidas”.

Resulta relevante renovar en docentes y estudiantes, el compromiso con el conocimiento y el respeto a los deberes y responsabilidades de enseñar y aprender en el marco de la construcción de una ciudadanía plena.

Desde este compromiso las escuelas deberán ponderar su situación actual y proyectar su progreso hacia puntos de llegada diferentes a favor de la construcción de un proceso de mejora sostenido. Esto implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio, que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales, que promueva el trabajo coordinado de los docentes y resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Para ello los docentes tendrán la misión de diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los estudiantes en sus aprendizajes, abriendo espacios para que inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social.

No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre: qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Acorde a la Res. CFE N° 84/09, esto será posible mediante el cambio del modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad, con el pleno ejercicio del derecho a la educación.

1.4. PRINCIPALES OPCIONES CURRICULARES

Organización Pedagógica e Institucional

La jurisdicción en cumplimiento con la Ley 26.206 de Educación Nacional, que establece la recuperación de la educación secundaria como nivel, propone diferentes instancias formativas (Res. CFE 93/09) para la organización de la enseñanza.

Algunos de los cambios propuestos se refieren a los aspectos cualitativos de la formación que se ofrece a los adolescentes y jóvenes (nuevos espacios curriculares como ser Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía, Salud y Adolescencia); diferentes propuestas formativas, como ser seminarios, talleres, jornadas, propuestas multidisciplinarias, que producen un territorio simbólico más permeable y potente para albergar la diversidad en la escuela secundaria obligatoria.

Esto implica poner en práctica:

- una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio,

- una organización institucional que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales,
- una organización institucional que promueva el trabajo coordinado entre docentes,
- una organización institucional que resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Las orientaciones políticas y los criterios pedagógicos definen los rasgos comunes para que cada equipo institucional revise su propuesta educativa escolar. Esta tarea supone una visión de conjunto de las prácticas educativas institucionales desde diferentes abordajes. Ello implica centrar el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza y en la conformación de los equipos docentes, entre otros aspectos.

A modo de ejemplo, se incluyen algunas variaciones en los formatos de enseñanza, que expresan diversas intencionalidades pedagógicas:

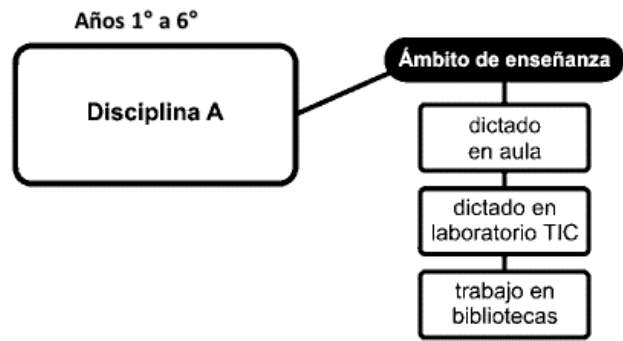
Propuestas de Enseñanza Disciplinar

Las Propuestas de Enseñanza Disciplinar se caracterizan por promover el aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados a efectos didácticos. Brinda modos de pensamiento y modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

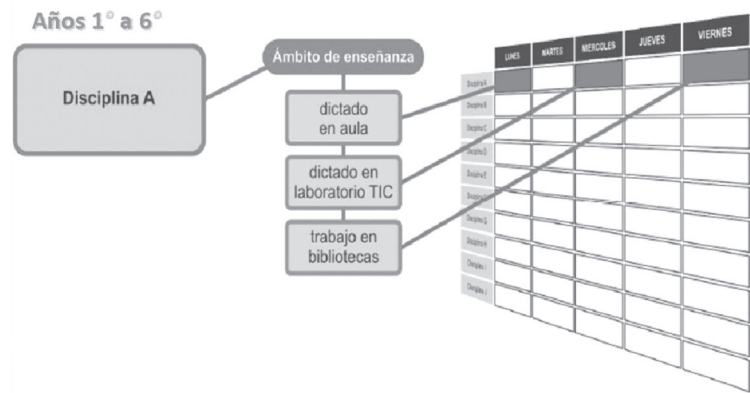
El desarrollo curricular puede presentar variantes de diferente tipo:

1. Inclusión de estrategias de desarrollo mixtas que combinen regularmente -y en forma explícita en el horario semanal- el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización. Asimismo puede alternarse el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ Laboratorio (en otros días).
2. Alternancia de los docentes responsables de un espacio curricular afín. Esto supone que un mismo grupo de estudiantes curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro.
3. Oferta de diferentes comisiones a los estudiantes para el cursado del espacio curricular, cuando en la Institución haya más de un profesor de la disciplina. Esta propuesta, de cursada obligatoria para todos los estudiantes, les permite inscribirse en la comisión que elijan.

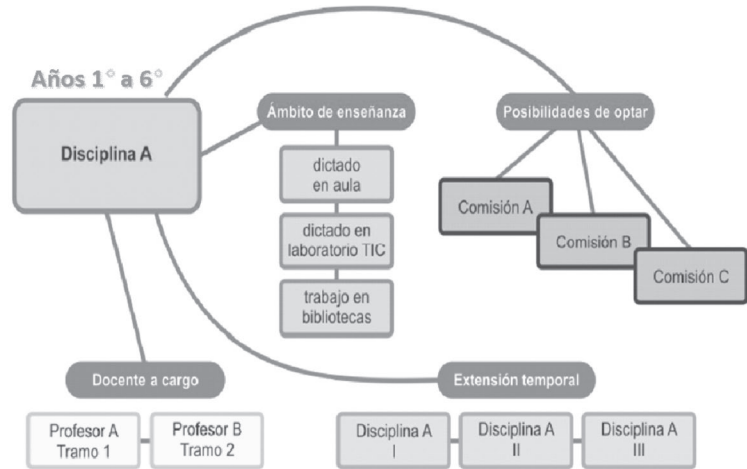
PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



VARIANTES DE PROPUESTAS DISCIPLINARES

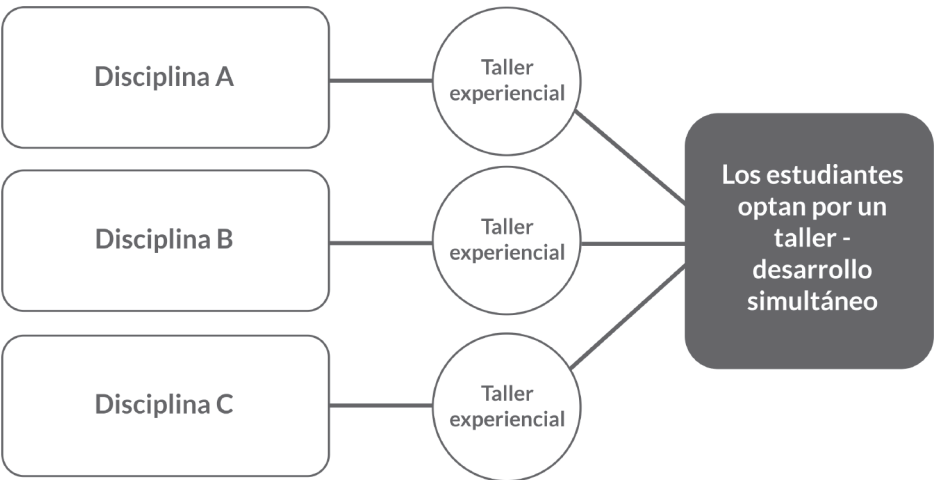


Talleres experienciales

A cargo de los docentes de cada disciplina, tienen una duración acotada a una o dos jornadas por año (según acuerden los equipos de enseñanza), los cuales se desarrollarán a tiempo completo y siempre dentro del horario semanal regular, entre lunes y viernes.

Deben ofrecerse simultáneamente, para que los estudiantes de un mismo año (o ciclo, según defina la institución) puedan elegir cuál de ellos cursar. Esto implica que en cada taller se agrupen estudiantes de distintas clases / cursos / secciones.

TALLERES EXPERIENCIALES



1. Taller Inicial

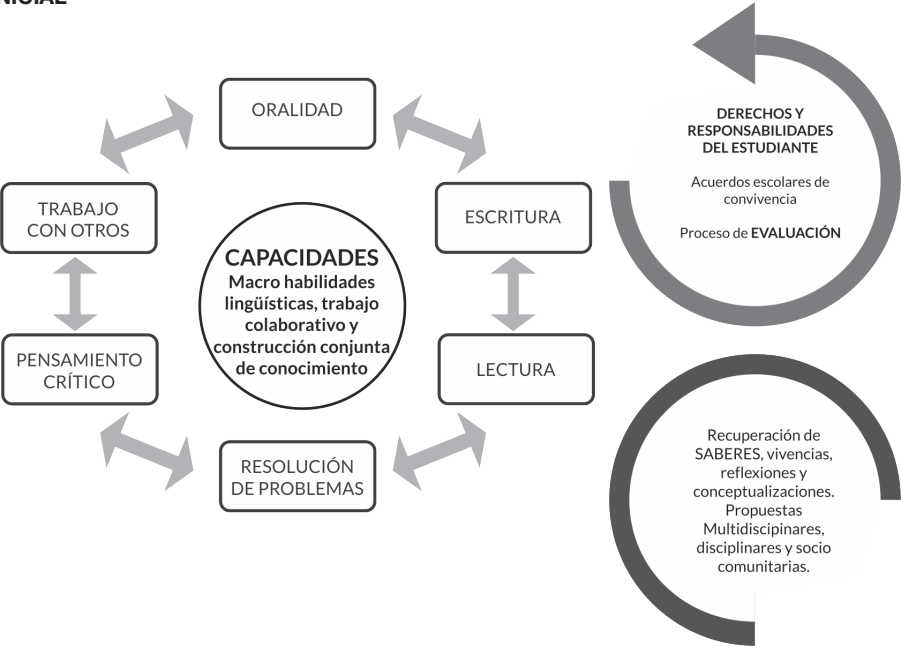
El taller implica una manera de organizar el espacio y tiempo para generar instancias de aprendizaje que posibiliten al estudiante articular “vivencias, reflexiones y conceptualizaciones, como síntesis del pensar, del sentir y el hacer”.

El taller inicial se implementa en los seis años de Educación Secundaria y se desarrolla al inicio del período lectivo. Su organización estará a cargo de todos los docentes. Las actividades previstas deberán propiciar instancias de trabajo individual y grupal, en las que la reflexión será un proceso clave. Es por esto que se promoverá el diálogo entre docentes y estudiantes, abordando actividades que permitan el desarrollo de capacidades relacionadas con la metacognición y con el modo de aprender de cada disciplina.

Se propiciará el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Lectura, escritura, oralidad (prácticas del lenguaje)
- Resolución de problemas
- Trabajo con otros
- Pensamiento crítico

TALLER INICIAL



El Taller Inicial constituye también una oportunidad para socializar y reajustar los Acuerdos Escolares de Convivencia, ya que aprender a convivir implica complejos aprendizajes cognitivos, emocionales y prácticos, como ser el reconocimiento y respeto del otro como semejante, el cuidado del establecimiento escolar (mobiliario, equipamiento, infraestructura) como espacio público, el respeto de los derechos humanos, la aceptación de la diferencia (condición social o de género, etnia, nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa, contexto de hábitat, condición física, intelectual, lingüística o cualquier singularidad) como enriquecimiento personal y social. Posibilitará abordar, desde todas las disciplinas, los derechos y responsabilidades de los estudiantes de educación secundaria.

En el Taller Inicial se explicitarán criterios de evaluación, calificación y acreditación, como así también los modos, instrumentos y procedimientos propios de cada disciplina y/o propuesta multidisciplinar.

2. Propuestas de Enseñanza Multidisciplinares

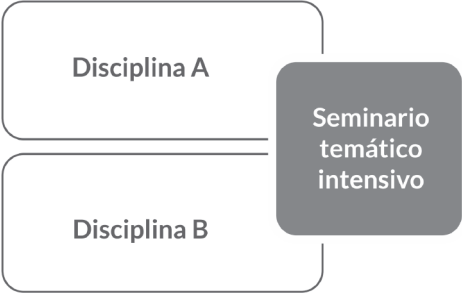
Estas propuestas priorizan temas de enseñanza que requieren el aporte de distintas disciplinas. La organización de los contenidos desde una lógica multidisciplinar podrá adoptar alguno de los siguientes formatos pedagógicos:

Seminarios Temáticos/ Intensivos

Los Seminarios Temáticos Intensivos proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como contenidos transversales del currículum: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en Derechos Humanos, Educación Sexual, Educación y Memoria, entre otros.

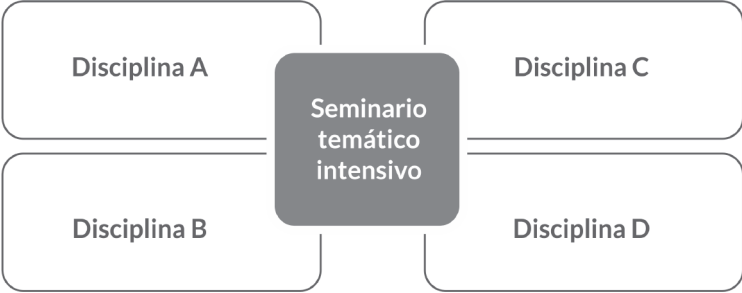
Tiene un desarrollo acotado en el tiempo -una semana por trimestre-, que se establece dentro del horario de cada espacio curricular. Es una propuesta de enseñanza de cursada obligatoria.

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



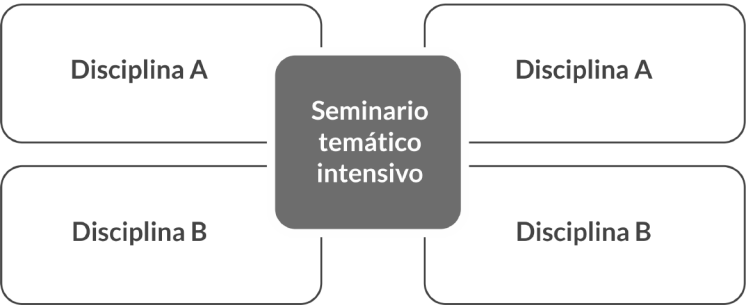
2 disciplinas - 1 mismo año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 2



más de 2 disciplinas - más de 1 año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



2 disciplinas - más de 1 año

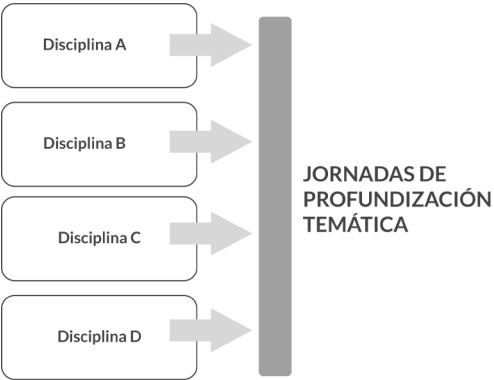
Jornadas de Profundización Temática

Las Jornadas de Profundización Temática constituyen instancias de trabajo colectivo en las que los profesores aportan, desde la disciplina que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural y/o político, científico, tecnológico que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial.

Se inscriben en la propuesta escolar como una serie de jornadas (entre tres y cinco días, una vez al año)

Para el cierre de las jornadas, se prevé una actividad que integre lo producido: galería de producciones, panel temático, mesas de debate, plenario, entre otros. Se trata de una actividad obligatoria, que cada estudiante acreditará. Al ser de cursado obligatorio la calificación obtenida conforma 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados.

JORNADAS DE PROFUNDIZACIÓN TEMÁTICA



3. Propuestas de Enseñanza Sociocomunitaria

Los Proyectos Sociocomunitarios Solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social desde la particular perspectiva de la participación comunitaria. Promueven además la búsqueda de información y de recursos teórico-prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA SOCIOCOMUNITARIA

	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año	6° Año
Disciplina A						
Disciplina B						
Disciplina C						
Disciplina D						
Disciplina E						
Disciplina F						
Disciplina G						
Disciplina H						
Disciplina I						
Disciplina J						
Disciplina K						

Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

El Acompañamiento a las Trayectorias Escolares es una instancia preparatoria para la inserción social y consecuente participación ciudadana de los jóvenes, un espacio adecuado para la adquisición y práctica de principios de vida democráticos - pertenencia, solidaridad, compromiso, respeto, libertad entre otros- propios de la convivencia diaria. Estos principios se aprenden a través de la participación e implicándose en terreno. La participación convierte a los ciudadanos y a las ciudadanas en verdaderos/as protagonistas de la vida política y social.

La escuela cumple un rol más complejo en un proceso de socialización que no se reduce a la función que tradicionalmente asumió la familia. Se trata de una escuela que habilita discusiones acerca de la diversidad sexual, del embarazo adolescente, de las enfermedades de transmi-

sión sexual y de la legitimidad de la diferencia.

En este contexto, “Acompañamiento a las Trayectorias Escolares” constituye un dispositivo pedagógico pensado como un recorrido formativo para fortalecer al estudiante desde su rol y al joven desde su ejercicio ciudadano.

Como sostiene Sandra Nicastro (2011), se entiende la “Trayectoria como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento”.

“Las trayectorias escolares son el producto del recorrido de cada uno de los jóvenes en su paso por la escuela en términos de ingreso-reingreso, permanencia y egreso. De esta manera, los recorridos son variados y singulares” (Aportes para el Acompañamiento a las Escuelas con Plan de Mejora Institucional).

Desde el Acompañamiento a las Trayectorias Escolares se deberá impulsar estrategias que favorezcan la incorporación gradual de adolescentes y jóvenes a través de acciones de articulación con el nivel primario. Este acompañamiento será una oportunidad para reflexionar y actuar sobre las desiguales situaciones de partida de los jóvenes en el ingreso a la escuela. Además, es fundamental, abordar las condiciones de egreso necesarias para integrarse al mundo laboral, ejercer la ciudadanía y continuar estudios superiores.

Estructura Curricular

La estructura curricular se organiza acorde a lo estipulado por la Resolución CFE N° 84/09, con veinticinco (25) horas reloj de clases semanales. La carga horaria en el ciclo básico de 2.712 horas reloj y en el ciclo orientado 2.736 horas reloj, con un total de 5.448 horas Reloj en el Nivel Secundario.

Se incluyen en los seis años de la educación secundaria, los espacios curriculares de Matemática, Lengua, Lengua Extranjera y Educación Física.

Se profundiza e incrementa la carga horaria de Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Artística; de igual manera se incrementa la carga horaria a los espacios propios del campo de las Ciencias Naturales - Biología, Física y Química - y de las Ciencias Sociales - Historia y Geografía. Dentro de este último campo, se incorporan nuevos espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía (articulado con el espacio de Formación Ética) en el Ciclo Básico; Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía en el Ciclo Orientado, los que propiciarán la formación de los estudiantes para el ejercicio pleno de derechos y responsabilidades. El espacio curricular Trabajo y Ciudadanía se encuentra en el último año como una instancia de reflexión y preparación para el mundo del trabajo.

Se incorpora en 4° año de todas las orientaciones un nuevo espacio curricular: Salud y Adolescencia, propiciando que se generen prácticas saludables y responsables en relación con la salud

de los jóvenes estudiantes.

Esta nueva oferta educativa tiende a favorecer la calidad de la enseñanza y los aprendizajes como así también una mayor presencia del estudiante en la Institución, promoviendo la inclusión y el sentido de pertenencia.

Evaluación y Acreditación

El Régimen Académico de la provincia, Resolución N° 1224/5 (MEd) de fecha 13 de diciembre de 2011, reglamenta el Marco normativo para el ingreso, permanencia, movilidad, egreso y los procesos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes, para todas las instituciones educativas de nivel de Educación Secundaria y Modalidades de Gestión pública estatal y privada.

El mismo promueve la producción de un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos. Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los jóvenes y ofrecer lo mejor que la escuela puede dar, crear condiciones para que los estudiantes expresen sus producciones, esperar lo mejor que ellos tienen, encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes.

La evaluación debe dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de los estudiantes y logros alcanzados hasta un cierto momento del tiempo, y también de las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus errores y aciertos, la necesidad de rectificar o ratificar ciertos rumbos, y sus efectos.

Para ello, urge reflexionar sobre los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los estudiantes. Se busca establecer pautas de trabajo con los estudiantes sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza.

La Resolución N° 1224/5 (MEd) que regula el Régimen Académico para la Educación Secundaria, afirma que: “...la acreditación y la promoción son decisiones pedagógicas fundamentales que impactan en las trayectorias escolares y demandan del docente una ética de la responsabilidad sobre el enseñar y evaluar en una escuela secundaria obligatoria”. En el marco de esta normativa, cada escuela deberá organizar instancias de trabajo con el objeto de:

- Realizar el análisis crítico de las prácticas pedagógicas habituales a fin de producir estrategias que propicien aprendizajes significativos, situando a la evaluación como parte de este proceso y no solo como instrumento de calificación.

- Considerar en forma prioritaria que, en este contexto, la calificación trimestral /cuatrimestral es la resultante de un proceso de aprendizaje, conformada con “al menos tres calificaciones y una instancia de evaluación integradora, la que constituye una calificación más del trimestre /cuatrimestre, dado su carácter relacional e integrador de saberes” (Resol. N° 1224/5, Anexo II, apartado sexto). Cabe destacar que esto constituye una condición mínima para fundamentar las valoraciones que los docentes deben hacer de cada estudiante.

- Contemplar el desarrollo de propuestas de enseñanza multidisciplinares en cada trimestre, de cursado obligatorio para los estudiantes. Estas propuestas priorizarán temas de enseñanza que requieran el aporte de distintas disciplinas y la calificación obtenida conformará 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados en las propuestas.

- Tener presente que la evaluación, al integrar el proceso pedagógico, requiere de la necesaria coherencia con la propuesta de enseñanza.

- Considerando la función reguladora de la evaluación, será necesario realizar devoluciones a los estudiantes acerca de los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza en las distintas instancias de evaluación, reconociendo sus avances y orientándolos en los reajustes necesarios para una mejor apropiación de los saberes. Asimismo, se deberán proponer nuevas actividades y ajustes de estrategias que permitan superar las dificultades.

Coordinación de la Comisión Curricular
Prof. María Gabriela Gallardo

Autores

Formación Ética: Prof. Carolina Garolera, Prof. Julieta Teitelbaum
Filosofía: Prof. José Guzzi, Prof. Carolina Garolera, Prof. Julieta Teitelbaum
Construcción de Ciudadanía: Prof. José Guzzi, Prof. Carolina Garolera, Prof. Julieta Teitelbaum
Política y Ciudadanía: Prof. José Guzzi, Prof. Carolina Garolera, Prof. Julieta Teitelbaum
Trabajo y Ciudadanía: Prof. José Guzzi, Prof. Carolina Garolera, Prof. Julieta Teitelbaum
Salud y Adolescencia: Lic. María Eugenia Ruiz, Lic. Pilar García González

Equipo de revisión, estilo y edición
Marcela Ocampo (coord.), Fabiana Ale, Silvia Camuña

Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ministerio de
EDUCACIÓN



| DISEÑO CURRICULAR

| HUMANIDADES

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

HUMANIDADES

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA CICLO BÁSICO

1. FUNDAMENTACIÓN

Si se realiza un recorrido histórico de las instituciones escolares en Argentina, podremos advertir que el propósito de “formar ciudadanos” ha cobrado un sentido diferente a lo largo del tiempo. Las situaciones sociales, políticas, culturales y económicas han ejercido una notable incidencia en relación con este propósito.

Según Isabelino Siede (2007), durante el siglo XIX la “formación de la ciudadanía” se vinculaba fundamentalmente con la cuestión del sufragio. No se pensaba en ningún otro tipo de participación pública. Tal como afirma el autor:

La tarea de la enseñanza básica era formar sujetos apegados a las normas y dispuestos a delegar su soberanía en mentes más lúcidas (...) La formación del ciudadano cobró un carácter predominantemente moral, con la intención homogeneizadora (...). Estaban vedados el conflicto, los posicionamientos múltiples y la deliberación de respuestas para problemas comunes (p17).

En este sentido, se podría afirmar que la autonomía, el pensamiento crítico, la discusión de ideas no aparecían entre los objetivos de la enseñanza.

En la primera mitad del siglo XX, la “Formación Ética y Ciudadana” era más bien una formación moral que “se impartía a través del adoctrinamiento y el disciplinamiento” (Siede: 2007:19). Se buscaba legitimar el orden social y evitar la confrontación de ideas en la escuela.

A mediados del mismo siglo, se empieza a cuestionar este tipo de enseñanza centrada en la reproducción y en la transmisión de ciertos valores considerados moralmente buenos. Pero este posicionamiento crítico se debilitó con las dictaduras que atravesaron nuestro país y logró gestarse nuevamente con la recuperación de la Democracia.

En la actualidad, la educación se enfrenta con nuevos desafíos procedentes de diversos ámbitos y es necesario volver a preguntarse por aquel propósito inicial: el de “formar ciudadanos”. ¿Cuál es el concepto que tenemos de Ciudadanía? ¿Cuáles son las problemáticas que nos interpelan? Y ¿de qué manera las y los estudiantes podrían enfrentarlas o atravesarlas? ¿Por qué es importante que las escuelas dispongan en el Ciclo Básico del espacio curricular denominado *Construcción de ciudadanía*? Son algunos de los interrogantes que se intentarán responder en

este Diseño Curricular.

El espacio de *Construcción de Ciudadanía* apunta a la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, autónomos y responsables, capaces de participar en la vida democrática de nuestra sociedad. Se trata entonces de propiciar lugares de discusión en los que los actores construyan un pensamiento propio en comunión con otros, teniendo en cuenta las diversas problemáticas que atraviesan este espacio curricular.

Se podría sostener que ser ciudadano implica ser parte de un Estado, en tanto sujeto de derecho y portador de nacionalidad. Pero fundamentalmente se entiende a la ciudadanía como “construcción socio-histórica y práctica política” (NAP Formación Ética y Ciudadana: 2011). Se puede distinguir la ciudadanía por sus aspectos formales o por su carácter sustantivo. “La ciudadanía formal se reduce a una condición legal: es la pertenencia jurídica a una nación. La ciudadanía sustantiva, en cambio, hace referencia al ejercicio de los derechos civiles, políticos y especialmente sociales, que implican cierta participación en el gobierno” (Siede: 2011).

Pensar la ciudadanía en un sentido prioritariamente sustantivo, nos obliga a ir tras la búsqueda de ciudadanos críticos, lo que a su vez implicará considerar la incidencia actual que tienen los medios de comunicación en la configuración de las subjetividades. Por esto, resulta necesario un diálogo permanente con las TIC que posibilite en los estudiantes el análisis reflexivo de los discursos y representaciones que aparecen en los medios.

La Ciudadanía se construye en el ejercicio de la participación democrática, en la posibilidad de discutir e “implicarse en los asuntos de la comunidad” (Benedicto y Morán: 2002) Esto supone considerar a las y los estudiantes como actores sociales, capaces de interesarse o preocuparse por cuestiones que atañen a la vida pública, y dispuestos a transformar el orden de las cosas a través de prácticas solidarias, comprometidas y responsables. Como también señalan Benedicto y M. Morán (2002):

La vida cívica de las democracias avanzadas exige, de manera cada vez más evidente, una nueva configuración en la que el ciudadano (bien sea entendido en términos individualistas o bien en su condición de miembro de determinados colectivos) esté más presente, desarrolle actividades en entornos colectivos y mantenga interacciones con las instituciones. En suma, un ciudadano que se convierta en agente de influencia política.

El espacio curricular de *Construcción de Ciudadanía* genera, inevitablemente, una disyunción conflictiva puesto que podría entenderse, por un lado, la necesidad de la enseñanza de cierto tipo de moral que incluya un conjunto de valores universales, absolutos que han de imponerse necesariamente en la socialización del sujeto; por otro lado, la creencia de que en materia moral todo es opinable y todas las concepciones son válidas en la medida en que sólo se trata de una construcción particular y subjetiva. Frente a esta situación problemática, la *Construcción de Ciudadanía* debe poner énfasis en la producción de argumentos racionales que permitan posicionarse con respecto a las problemáticas actuales, a partir de la discusión con otros. Esto

implica generar espacios en los que la palabra circule, se legitime una actitud de apertura hacia los diferentes modos de pensar, se respeten los códigos de convivencia democráticos, se intensifiquen los modos lógicos de debate y donde la orientación imprima un sesgo de autonomía más que de unidireccionalidad. Como sostiene Siede (2007: 23): “la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales”.

Para poder compartir un espacio en el que se planteen asuntos de gran importancia para la humanidad y que atravesase todos los saberes, es necesario el reconocimiento de las normas como el conjunto de reglas que regula la vida en sociedad. Esto constituye un factor fundamental de los aprendizajes y posibilita la construcción de un espacio de participación democrática en la escuela, puesto que “no hay sociedad sin leyes y necesitamos recrear algún tipo de confianza en las que podamos construir, al mismo tiempo que nos comprometemos en su cumplimiento” (Siede 2007:25)

La *Construcción de Ciudadanía* supone el reconocimiento de los Derechos Humanos como resultado de una construcción socio-histórica a partir de las luchas que llevaron a cabo los pueblos en defensa de estos. Y comprender la adquisición de estos derechos, supone, también, conocer las situaciones de violación de los mismos. Por eso, en este espacio curricular se entrecruzan diversas disciplinas tales como la Filosofía, el Derecho, la Historia, las Ciencias Políticas, la Sociología; como así también cuestiones referidas a la Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, la Multiculturalidad, la Educación para el consumidor, Educación Medioambiental, etc.

Se podrían esbozar algunos interrogantes fundamentales para la comprensión de la condición humana: ¿Cuáles son los criterios que nos permiten distinguir lo “bueno” de lo “malo”? ¿Es necesario que haya un código moral compartido y legitimado para conseguir la armonía social? ¿Son los valores universales o más bien particulares y dependientes de un contexto histórico y cultural? ¿Hasta qué punto la cultura determina las normas sociales? ¿Se pueden juzgar prácticas sociales y culturales de un contexto socio-histórico mediante normas y mandatos de otro contexto diferente? ¿Existen límites en la tolerancia de prácticas contrapuestas a nuestra propia cultura? ¿El respeto por las diversidades sexuales es un deber del ciudadano o constituye una imposición de nuestros tiempos? ¿Puede una sociedad humana subsistir bajo un permanente estado de anomia? ¿Qué relación se establece en la actualidad entre la ética y la política? ¿Por qué se ha de respetar y cuidar al medio ambiente? ¿Se trata de una obligación moral o sólo de un interés egoísta para evitar efectos nocivos que, directa o indirectamente, podrían perjudicarnos? ¿Afectan los medios masivos de comunicación nuestra mirada del mundo? ¿Condicionan las tecnologías de la información y la comunicación nuestra relación con los demás? ¿Siempre es preferible el diálogo para resolver conflictos de intereses o en algunos casos puede legitimarse la violencia? No se trata, entonces, de transmitir un sistema normativo y moral, sino más bien de construir un espacio de diálogo crítico a partir de la argumentación racional, la toma de decisiones, la identificación de supuestos, la valoración de diferentes perspectivas, la revisión de nuestras ideas, etc.

Uno de los ejes centrales que aparece formulado en los NAP de “Formación Ética y Ciudadana para el Ciclo Básico” (2011) y en los contenidos de este espacio curricular tiene que ver con el reconocimiento de las diferentes identidades individuales y colectivas, con la aceptación de diversos modos de pensar y actuar en el mundo. Y en este sentido, resulta necesaria una revisión crítica de los prejuicios y representaciones estereotipadas que subyacen en nuestros discursos y prácticas. Esto implica el reconocimiento de las desigualdades sociales, económicas y de género que aparecen en situaciones de la vida cotidiana.

Preparar para ejercer la ciudadanía implica que los estudiantes puedan desentrañar no sólo el funcionamiento del gobierno y las normas rectoras, sino las características y las prácticas de la vida ciudadana en democracia. De nada sirve una formación teórica para la participación ciudadana si no hay un ejercicio cotidiano en las prácticas áulicas. Así podrán construirse ciudadanas y ciudadanos responsables, autónomos, tolerantes, comprometidos, solidarios, que interactúen con otros y con la sociedad para tratar de gestar una convivencia más rica y justa. Por eso, *Construcción de Ciudadanía* se convierte en un eje transversal a cualquier disciplina dentro del Ciclo Básico, en la medida en que brinda herramientas para la reflexión y el posicionamiento crítico en relación con las problemáticas que actualmente nos atraviesan como sociedad.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Se espera que las y los estudiantes logren:

- Construir un espacio de reflexión que favorezca la revisión de los puntos de vista propios, las representaciones establecidas, las ideas y prejuicios que se repiten acríticamente.
- Desarrollar prácticas dialógicas concebidas como herramientas valiosas en la resolución de conflictos.
- Detectar y problematizar supuestos subyacentes en las prácticas sociales e individuales.
- Construir argumentos racionales aprendiendo a pedir razones, dar razones y evaluar razones.
- Desarrollar el pensamiento propio a partir de la escucha atenta de los argumentos de los demás y de la crítica racional de la posición personal y ajena.
- Concebir y aprender la ciudadanía como una construcción socio-histórica y como una práctica política que interpela nuestra responsabilidad y nuestras habilidades para dialogar, argumentar ideas y consensuar.
- Asumir actitudes de autonomía en el ejercicio de una ciudadanía democrática mediante la planificación y participación en proyectos socio-comunitarios.
- Reconocerse parte de un contexto social y construir, en ese marco, un proyecto de vida personal en armonía con la búsqueda del bien común.
- Problematicar los supuestos éticos de la realidad en la que viven y construir un pensamiento que los ayude a vivir mejor con los demás.
- Analizar la realidad como un constructo social y político, resultado de acciones colectivas que como tal puede ser transformada.
- Ejercer actitudes solidarias y respetuosas con los demás.

- Respetar las diferencias físicas, de aprendizaje, culturales, religiosas y de género, propias de una realidad diversa.

- Conocer los Derechos Humanos, los derechos de las niñas, niños y adolescentes, para aprender a respetarlos, ejercerlos y defenderlos.

- Reconocer y valorar los derechos a la educación, a la información y al trabajo como condiciones de posibilidad de otros derechos.

- Distinguir fundamentos y fines de las acciones desde una perspectiva individual y colectiva para construir, valorar y respetar normas de convivencia que se apliquen en sus grupos de pertenencia y alcancen a proyectarse en la vida social.

- Conocer las razones que subyacen al ordenamiento social para valorar las leyes nacionales y provinciales como bases de un Estado de derecho y fundamentos de la vida democrática.

- Comprender y valorar el rol del Estado democrático como garante de los derechos constitucionales de los ciudadanos.

- Cuestionar el consumo acrítico de los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y de la comunicación para utilizarlos de un modo creativo y prudente.

- Producir individual y colectivamente textos (escritos, orales, audiovisuales, de expresión artística) en los que expresen sus argumentos, intereses e ideas sobre problemáticas éticas y políticas.

3. CONTENIDOS

Eje 1. Identidades y diversidades

La identidad y la diversidad como construcciones sociales. Los estereotipos corporales y estéticos presentes en los medios de comunicación y su relación con la construcción de lo idéntico y lo diverso. Diferentes identidades individuales y colectivas. Nuevas configuraciones familiares. El rol de la mujer. Perspectivas de género.

Cultura y sociedad. Identidad y diversidad cultural. El problema de la fundamentación moral: etnocentrismo, relativismo y universalismo. El proceso de aculturación y la xenofobia.

Eje 2. Derechos Humanos

Los Derechos Humanos. La universalidad de los derechos humanos. La construcción socio histórica de los derechos. Derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación. El ejercicio de los derechos en la vida cotidiana. Los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Situaciones de violación de los Derechos Humanos en la vida cotidiana. Discriminación por identidad de género, por orientación sexual, por nacionalidad, por diferencias físicas, religiosas e ideológicas. El terrorismo de Estado en Argentina y el Holocausto. Las luchas por la defensa de los derechos. Avances con respecto al reconocimiento de Derechos Humanos.

Eje 3. Participación Ciudadana

La noción de democracia. Análisis crítico de la democracia como sistema de gobierno y como forma de vida. Concepciones acerca del ciudadano. La construcción de la ciudadanía a través del tiempo. Formas de participación ciudadana. La escuela como espacio de participación democrática y ciudadana: centros de estudiantes. Los acuerdos escolares de convivencia. La libertad de expresión. Democracia y autoritarismo. El terrorismo de Estado en Argentina y en Tucumán. Importancia de la memoria en la construcción de una ciudadanía participativa.

Formas de participación política: el sufragio, la petición a las autoridades, consultas populares, militancia en los partidos políticos, las manifestaciones populares, iniciativa popular, participación en organizaciones no gubernamentales.

La importancia de las normas en la organización de una sociedad. La constitución nacional: derechos, deberes y garantías de los ciudadanos y las ciudadanas. La conformación del Estado como medio de organización social. División de poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. El ejercicio del poder político y su legitimidad. Los tipos de poder. La representatividad de las instituciones del Estado.

Los medios de comunicación y la formación de la opinión pública. Análisis crítico de los mensajes de los medios y su posicionamiento político. Los medios y la construcción de la realidad.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La propuesta metodológica que se sustenta en este Diseño intenta ser acorde con las ideas expresadas en la fundamentación. Por eso, se sugiere que en *Construcción de Ciudadanía* el aula se convierta en un espacio de discusión y reflexión donde las y los estudiantes puedan dialogar con sus pares, confrontar sus puntos de vista, conocer diversas perspectivas, argumentar sus ideas, etc. En este sentido, se intenta privilegiar estrategias metodológicas que estimulen el desarrollo del pensamiento propio a partir de una construcción conjunta de los saberes. Esto significará que la palabra del docente y sus explicaciones resultarán aportes valiosos para el desarrollo de las clases, pero no por esto serán únicas dentro de la escena pedagógica, sino una pieza más entre otras para el logro de una elaboración conjunta. Por esto, es fundamental que la palabra circule, que no se monopolice, y que la aceptación de diversos puntos de vista con sus respectivos fundamentos sea el denominador común de cada actividad.

Se sugiere que el docente priorice el lugar de la escucha para que a partir de la comprensión de las singularidades que habitan el aula, pueda estimular un buen clima de trabajo. Este deberá orientarse en función del aprendizaje personal de cada estudiante teniendo en cuenta que el objetivo fundamental será que todos y cada uno puedan hacer algo propio a partir de las novedades que les plantea el saber. Como advierte Contreras (2013) se trata de hacer una pedagogía ligada a las experiencias y a lo concreto, razón por la cual resultará fundamental evitar la generalización de las clases, en las que se oculta a unos en nombre de la aparición de unos pocos, que suelen ser los más participativos. Atender a través de la escucha de cada uno a todos y a todas es fundamental a la hora de plantear estrategias metodológicas cada vez más inclusivas.

Para habilitar un conocimiento dinámico, en el que cada uno pueda pensar su realidad con lo que los demás le aportan, se sugiere pensar incluso el modo de organizar el espacio áulico y la distribución de los estudiantes en función de un clima de escucha y participación activa. Favorecer un ámbito de encuentro cara a cara en el que todos estén a la vista de todos en una posición de igualdad, significará en ocasiones, realizar el trabajo en círculo y evitar la distribución tradicional, herencia esta de la llamada “pedagogía de la nuca”. Se busca así favorecer un esquema que ya no prioriza el lugar del docente como el portador de la verdad, sino que involucra a todos igualmente en la construcción de la clase.

Otra de las propuestas consiste en reformular los sentidos desde los que pueden ser interpretados los textos o los diversos materiales de trabajo para que estos resulten accesibles a cada uno

de las y los estudiantes, teniendo en cuenta las singularidades. Abrir los textos a las diversas interpretaciones y a una pluralidad de voces que sobre ellos se pronuncian, implica plantear el saber como un interrogante y abandonar la idea de un conocimiento estático, acabado y absoluto. Acoger la noción de indeterminación, de imposibilidad de concluir unívocamente un planteo, es parte de una metodología de trabajo que apela a la construcción permanente. Un aprendizaje basado en problemas, atento a la experiencia y a la investigación, es un modo de estimular esta perspectiva de saber falible e inacabado que busca hacerse acción.

Por otro lado, como sugiere Contreras (2013), se propone organizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje a través del planteo de problemas que creen situaciones de interrogación y búsqueda permanente en los que no se hallen de antemano una única vía de solución ni una conclusión pensada a priori a la que es necesario arribar. La idea es que en el camino de desarrollo y resolución de los problemas se adviertan significados que interpelen a cada estudiante de un modo tal que requieran darle sentido a lo que está ocurriendo en la clase. Que cada uno pueda pensar y decidir qué hacer y cómo hacer fundamentando su posición.

Con la introducción de una variedad de significados, de acciones y de posibilidades de resolución para los estudiantes, se abren, según Contreras (2013) una “variedad de aprendizajes, de contenidos y de recorridos” diferentes de los materiales de trabajo. No es necesario, como señala el mismo autor «subsumir a todos bajo el mismo plan ni la misma trayectoria sino que se pueden multiplicar las posibilidades de participación de todos y cada uno a través de actividades y tareas más diferenciadas» acorde con los intereses, las posibilidades y las características de cada estudiante. Esto no implica abandonar la participación en actividades y tareas comunes sino que ayuda a que los recorridos de cada uno tomen significados singulares y únicos.

Las tareas, entonces, podrán ser abordadas de modo grupal y de modo personal pero será interesante enfocarlas evitando desarrollos unificados donde sólo haya un recorrido, un significado, una única respuesta correcta. Se sugiere construir perspectivas no lineales a la hora de elaborar las actividades, para evitar que las y los estudiantes deban medirse con un solo parámetro que los obligue a quedar excluidos en caso de no poder resolver las tareas. Es así que, desde una perspectiva metodológica, basada en una educación inclusiva, se propone enseñar desde múltiples alternativas.

Abrir diversos modos de abordajes y reformular sentidos, son formas de encarar las diferencias que habitan ineludiblemente las aulas. Como sostiene Contreras (2013) hacer de estas diferencias una experiencia cotidiana significa hacerse cargo de una realidad cambiante y múltiple que la educación no debería pretender disimular desde perspectivas homogeneizantes.

Es, entonces, a partir de las diferencias y las singularidades, desde donde se piensan alternativas metodológicas que favorezcan el intercambio y el diálogo con los otros. Si fuéramos iguales, la relación con otros y el intercambio no tendrían ningún sentido.

El trabajo en Talleres puede ser una propuesta enriquecedora, en la medida que propicia la

labor en equipo, la interdisciplinariedad y permite que las y los estudiantes se vinculen con el saber de una manera diferente. Como sostiene Ezequiel Ander Egg, de lo que se trataría es de aprender haciendo, a través de una práctica concreta. Tal como se expresa en la Resolución 93-09 (2009):

Los talleres suman experiencias que les permiten a los estudiantes acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. Estarán centrados en la producción (de saberes, experiencias, objetos, proyectos, lecturas), tendrán por contenido el recorte específico que cada docente plantee -en diálogo con otros docentes del año o del ciclo- de aquellas cuestiones, casos, perspectivas o abordajes del campo de conocimientos que enseña, definidos para trabajar con los estudiantes.

A partir del entrecruzamiento de disciplinas que supone el espacio curricular *Construcción de Ciudadanía*, podría resultar interesante, también, la preparación de “Seminarios temáticos intensivos”. Acorde con la misma resolución:

Los seminarios temáticos intensivos proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se han planteado como contenidos transversales del currículum, tales como: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en los Derechos Humanos y otros que cada jurisdicción determine.

Otra manera de fomentar el trabajo colaborativo, dialógico y crítico podría ser la elaboración de Proyectos, también de carácter interdisciplinario, en los que se promuevan acciones de las y los estudiantes que favorezcan su participación ciudadana en tanto sujetos de derechos.

5. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Los enfoques que tradicionalmente han ido configurando la evaluación fueron cambiando en la medida en que las transformaciones sociales comenzaron a exigir nuevos perfiles de las y los estudiantes. No puede entenderse, entonces, la evaluación como un acto aislado que tiene en cuenta solamente el rendimiento particular mediante algún instrumento que lo posibilite. De ese modo, se buscaría sólo calificar y no reflexionar sobre el proceso formativo de la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, la evaluación debe entenderse como un proceso continuo, constante e integral que tiene como actores tanto a docentes como a estudiantes y que busca informar de qué manera éstos van adquiriendo, procesando y asimilando el cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes que se cristalizan en el aula. “Este proceso no es definitivo ni cerrado sino que posibilita todas aquellas modificaciones que permitan corregir errores, fomentar aciertos y generar espacios durante su desarrollo para que el conocimiento se concrete y puedan cumplirse los objetivos pautados.” (Diseño Curricular Jurisdiccional Tucumán Ciencias Sociales EGB3) Se trata, entonces, de

evaluar para regular los procesos de enseñanza aprendizaje. La regulación de la enseñanza se encamina a proponer las modificaciones, las propuestas y retos que pueden ayudar a los alumnos a construir significados relevantes, a incrementar sus competencias como aprendices autónomos” (Solé: 2001:11)

Acorde con esta perspectiva, se da prioridad al carácter formativo frente a la función exclusivamente calificadora. Entonces, se valorará integralmente tanto el nivel de logros alcanzados respecto de lo conceptual como también aquellos aspectos vinculados con el espíritu crítico, la argumentación sólida, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad creativa en la resolución de conflictos, el planteamiento de problemas, etc.

La cuestión de la evaluación es compleja en la medida que pone de manifiesto las concepciones que se manejan respecto de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, resulta fundamental la revisión de los supuestos a partir de los cuales los docentes deciden qué y cómo evaluar.

En la Resolución 93/09 se concibe a la evaluación como “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas; que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar”

Cuando se plantea la problemática sobre cómo y qué evaluar, se advierte la necesidad de tener en cuenta las competencias y los saberes previos que los estudiantes manejan, la construcción de conocimientos y los resultados que se alcanzan sobre la base de los propósitos planteados.

Es importante que el docente explicita sus criterios de evaluación desde el comienzo de la relación pedagógica. Para evaluar el proceso y los resultados, resultan útiles algunos indicadores. Si bien éstos serán adoptados por cada docente en particular, acorde al marco institucional, al grupo de estudiantes y al contexto socio-cultural en el que se enmarca la escuela, pueden sugerirse los siguientes criterios de evaluación para *Construcción de Ciudadanía*:

En relación con la comprensión crítica y conceptual:

- 1) Interpretar, comprender y discutir críticamente la información de los textos discriminando las ideas propias de las ajenas.
- 2) Interrogar, debatir y comentar las razones por las que ocurren algunos hechos y se efectúan algunas acciones en la sociedad.
- 3) Problematizar las ventajas y desventajas que aparecen en la vida práctica al aplicar o dejar de lado ciertas normas sociales de organización y regulación de la vida en común.

En relación con el diálogo racional:

Aplicar los elementos básicos del diálogo racional como la escucha atenta, la claridad en la expresión, el respeto mutuo para generar un buen clima de trabajo.

Poner de manifiesto el propio punto de vista apoyándose en razonamientos claros y coherentes.

Utilizar estrategias argumentativas básicas.

Con respecto a la presentación de trabajos prácticos (grupales o individuales, áulicos o domiciliarios)

Cumplimiento en tiempo y en forma.

Grado de responsabilidad.

Grado de participación e interés.

En cuanto a las evaluaciones:

Prácticos evaluativos en torno a preguntas que impliquen lectura comprensiva de textos e

integren los contenidos de una unidad entera o de una subunidad.

Pruebas semiestructuradas en torno a consignas.

Evaluación permanente desde la participación oral.

Elaboración de proyectos audiovisuales como ser cortos, guiones y relatos de ficción, simulaciones de debates formales, etc.

Investigación de algunas temáticas a través de la red y construcción de webquestion.

Elaboración de mapas conceptuales mediante los programas informáticos creados para tal uso.

Confección de ensayos o diálogos argumentativos individuales o en pareja para problematizar un asunto, discutirlo y presentar dialógicamente posiciones contrarias.

Utilización del cine como una herramienta para reflexionar sobre algunas cuestiones propiciando, después de la visualización, debates abiertos y trabajos escritos con consignas planificadas que denoten la comprensión, la relación y la argumentación en torno al problema planteado.

No existe una sola manera de aprender y, por lo tanto, tampoco de evaluar. Son diversos los caminos por los cuales los docentes pueden conocer las trayectorias de sus estudiantes. La Resolución 93/09 señala que “La variedad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones de validez y confiabilidad de los mismos”. En este sentido, resulta fundamental ofrecer una variedad de propuestas de evaluación que no se ajusten únicamente a la resolución mecánica de consignas sino también que propicien la producción creativa individual y grupal de los jóvenes, tal como se expresó en los diferentes criterios de evaluación.

6. BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2000) *Formación Ética y Moral*. Madrid: Kapeluz.

AAVV (2002) *Filosofía, Formación Ética y Ciudadana I*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Pa-
los.

Aristóteles (1967) *Obras completas*. Ed Omeba.

Barale, G. & Maidana, S. (2009) *Manual de Filosofía*. San Miguel de Tucumán: Facultad de
Filosofía y Letras, UNT.

Benedicto, J. & Morán, M (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*.
Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible en el área de descarga de www.injuve.mtas.es

Brunet, G. (1996) *Hablemos de ética*. Rosario: Homo Sapiens editores.

Bustelo, E. (1998) *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática*. En Todos Entran.
Propuesta para Sociedades Excluyentes. Colombia: Bustelo y Minujin (Editores) UNICEF –
Colección Cuadernos de Debate. Ed. Santillana.

Camps, V (1999) *Historia de la Ética*. Barcelona: Editorial Crítica, Tomos I, II y III.

Casullo, A. & otros (1999) *Formación Ética y Ciudadana 8º EGB*. Buenos Aires: Editorial San-
tillana.

Casullo, A. & otros (1999) *Formación Ética y Ciudadana 7º EGB*. Buenos Aires: Editorial San-
tillana.

Casullo, A. & otros (1999) *Formación Ética y Ciudadana 9º EGB*. Buenos Aires: Editorial San-
tillana.

Cf. *Diseño Curricular Jurisdiccional Tucumán*, 7º, 8º, 9º EGB, Ciencias Sociales.

Cisneros, I. & Cisternas Reyes, M. (2007) *Derecho, democracia y no discriminación*. México:

Ed. Conapred.

Contreras, J. (2013) *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad?* Clase. FLACSO, Curso “Pedagogías de las diferencias”, cohorte 2013.

Correale, M. & Vidiella, G.(2002) *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Editorial Longseller.

Cruz, M (2009) *Tolerancia o barbarie*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Dussel, I, Finocchio S. & Gojman S (1997) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Ed. Eudeba.

Eco, U. (1998) *Cinco escritos morales: las migraciones, la tolerancia y lo intolerable*. Ed. Lumen.

Fernández de Salvino A. (1999) *Formación Ética y Ciudadana 9º EGB.*, Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Fernández de Salvino, A. (1999) *Formación Ética y Ciudadana 8º EGB*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Fernández, A. (2004) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Frassineti de Gallo, M. & Salatino, G. (1991) *Filosofía. Esa búsqueda reflexiva.*, Buenos Aires: AZ editora.

Gaarder, J. (1995) *El mundo de Sofía*. Ed. Ciruela.

Kant, I. (1983) *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres.*, Buenos Aires: Editorial Espasa Calpe.

Leclercq, M. (1999) *Formación Ética y Ciudadana. Cuestiones de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Estrada.

Lozano, C. (2000) *Democracia, Estado y desigualdad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Maidana, S. (2003) *Los problemas de la filosofía. Una introducción a la razón moderna*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

Maliandi, R (1997) *Volver a la razón*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Mill, J (2000) *El utilitarismo*. Buenos Aires: Ed. Hyspamérica.

Morando, N. (1999) *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 2*, Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Morgade ,G *Los caminos sutiles de la discriminación de género*.

Morin, E. (1999) *Tierra Patria*. Madrid:Ed. Nueva Visión.

NAP de *Formación Ética y Ciudadana” del Ciclo Básico de Educación Secundaria*, aprobado por Resolución de CFE 141/11 – Anexo I.

Onfray, M. (2009) *Antimanual de Filosofía*. Madrid: EDAF.

Osborne & Edney (2008) *Filosofía para principiantes*. Buenos Aires: Ed. Era Naciente

Resolución CFE N° 93/09 (2009) *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Russell, B. (1999) *Sociedad humana: ética y política*. Barcelona: Ed. Altaya.

Savater, F. (1992) *Política para Amador*. Barcelona: Ed. Ariel.

Savater, F. (2007) *Ética para Amador*. Buenos Aires: Ed. Ariel.

Schujman ,G. & Siede, I (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Bs As: Ed. Aique.p17.

Schujman, G. & otros (1999) *Filosofía, Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Schujman, G. & Siede, I. (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Siede I, Schujman G. & otros (2011) *Política y Ciudadanía*. Buenos Aires: Ed. Estrada.

Siede, I & Shujman,G (2011) *Política y Ciudadanía*. Bs As: Ed. Estrada.

Singer, P. (1995) *Compendio de ética* .Madrid: Ed. Alianza.

Solé Gallart, I (2001) *Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadora*. *Revista Lectura y Vida*. N° 4-17 Conferencia elaborada a partir del trabajo de Mariana Miras y Nuria Castels, p. 11.

HUMANIDADES

FORMACIÓN ÉTICA CICLO BÁSICO

1. FUNDAMENTACIÓN

La expresión “Formación Ética” exige distinguir dos términos que etimológicamente tienen idéntico significado, pero cuya separación es necesaria cuando se emplea un lenguaje filosófico. Etimológicamente el vocablo ética proviene del griego Ethos (costumbre), lo mismo que moral del latín Mores (costumbre). Por eso, ambos términos son usados de manera indistinta en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, en el ámbito de la filosofía es necesario señalar su diferencia. La moral alude a un conjunto de normas, valores y costumbres propios de una sociedad. En cambio, el término “ética” hace referencia a la disciplina filosófica que reflexiona sobre la moral y supone el pasaje de un plano meramente descriptivo (lo que son las cosas) a un plano prescriptivo (cómo deberían ser las cosas).

La ética, pues, a diferencia de la moral, tiene que ocuparse de lo moral en su especificidad, sin limitarse a una moral determinada. Pero, frente a las ciencias empírico-analíticas, e incluso frente a las ciencias comprensivas que repudian todo criterio de validez, tiene que dar razón filosófica de la moral: como reflexión filosófica se ve obligada a justificar teóricamente por qué hay moral y debe haberla, o bien a confesar que no hay razón alguna para que la haya. Si es importante ese primer momento que trata de detectar los caracteres específicos del fenómeno universal de la moralidad, este segundo momento de sereno distanciamiento y elaboración filosófica nos sitúa en el ámbito de los argumentos que pueden ser universalmente aceptados (Cortina, 2000)

En este sentido, el espacio curricular “Formación Ética” tiene como propósito central el análisis reflexivo de la moral y no así la transmisión de un sistema normativo o un conjunto de ideas consideradas moralmente buenas. Sin embargo, como señala Adela Cortina (2000), esto no significa renunciar a la enseñanza de actitudes fundamentales para la convivencia democrática, sin las cuales sería imposible la vida en sociedad.

Una vez comprendida esta distinción, cabría analizar los motivos por los cuales las sociedades humanas necesitan organizarse moralmente. B. Russell (1998) realiza una interesante reflexión sobre esta cuestión al señalar que el ser humano es un “animal semigregario”.

No es ni completamente gregario, como las hormigas y las abejas, ni totalmente solitario, como los leones ni los tigres (...) Algunos de sus impulsos y deseos son sociales, otros son solitarios (Russell, 1998).

Y aunque resulte paradójico, ambas dimensiones son fundamentales para poder desarrollar una vida plena, se necesita tanto de la compañía de los otros como de su ausencia. Si los hombres sólo fuesen animales solitarios, hablar de moral y de ética no tendría ningún sentido, puesto que no existiría la preocupación acerca de cómo hacer para vivir con otros. Las preguntas sobre el bien y el mal o sobre la posibilidad de delimitar normas universalmente válidas, por ejemplo, se convertirían en preguntas totalmente vacías. Y por otro lado, si los hombres fuesen absolutamente sociales como las hormigas o las abejas, tampoco existiría la necesidad de una organización moral puesto que los lazos con los demás estarían garantizados desde la misma constitución de la condición humana y no sería importante pensar y acordar cómo vivir en sociedad. Pero dado que los seres humanos son semigregarios y desean desarrollar tanto sus deseos individuales como sus lazos comunitarios, se vuelve fundamental establecer un conjunto de normas, valores y costumbres que les permitan organizarse del modo más armónico posible. En este sentido, se hacen visibles las tensiones existentes entre la libertad individual que aspira a la satisfacción de deseos personales e intereses egoístas y el conjunto de normas que buscan limitar o regular dichos deseos. Es la coexistencia de ambas tendencias lo que reclama una organización moral de las sociedades humanas y su consiguiente reflexión ética.

La ética busca problematizar y responder cuestiones que atañen a la condición humana y fundamentalmente a la vida en sociedad, tales como: ¿Existen principios morales universales? ¿Cuáles son los criterios que determinan el carácter moral de un acto? ¿Una acción es considerada moralmente buena cuando la intención es buena o cuándo sus resultados son satisfactorios? ¿Qué es la conciencia moral? ¿Las normas morales deben aplicarse siempre del mismo modo? ¿Es compatible la existencia de las normas con la libertad individual? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre libertad y responsabilidad? ¿Son nuestras acciones resultados de decisiones autónomas o heterónomas? ¿Es la felicidad el fin último de nuestras acciones? ¿Qué se entiende por felicidad? ¿Qué es el bien? ¿Puede una sociedad juzgar moralmente a otra? ¿Existen límites en la tolerancia de prácticas contrapuestas a nuestra propia cultura? ¿De qué manera se pueden resolver los conflictos éticos? ¿Es posible legitimar la violencia? ¿Se debe obrar por deber? ¿Cuáles son las implicancias que tienen los medios de comunicación en las acciones humanas? ¿Qué supuestos éticos, estéticos, políticos y culturales circulan en los medios? ¿Es posible establecer un consumo crítico y responsable? Estos son algunos de los interrogantes que podrían propiciar debates y discusiones sobre problemáticas éticas en el aula.

“Formación Ética” constituye la primera aproximación de los estudiantes a la reflexión acerca de los valores, las normas, los comportamientos que caracterizan a una sociedad, a partir del análisis y estudio de diversos conceptos, problemáticas y posturas filosóficas. Además, propicia el desarrollo de herramientas indispensables para la vida democrática y la construcción de una ciudadanía crítica y activa. Por eso, se puede señalar la continuidad de este espacio curricular propio del Ciclo Básico con los espacios “Política y Ciudadanía”, “Trabajo y Ciudadanía” y “Filosofía” del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Es en el Ciclo Orientado donde se revisan algunos de los contenidos abordados durante los tres primeros años del Ciclo básico con el fin de complejizarlos, profundizarlos y enriquecerlos con otros conceptos teóricos. Y cabe señalar, además, la íntima conexión que se establece entre “Formación Ética” y “Construcción

de Ciudadanía” como espacios que aspiran a la formación de sujetos críticos, responsables, capaces de participar activamente en los asuntos de su comunidad mediante decisiones argumentadas racionalmente. Los diseños curriculares de “Formación ética” y “Construcción de Ciudadanía” proponen un conjunto de contenidos que pueden complementarse desde un enfoque epistemológico compartido y a partir de marcos de referencias comunes. En ese sentido, el documento “Nap de Formación Ética y Ciudadana” del Ciclo Básico de Educación Secundaria, aprobado por Res. CFE 141/11” orienta la selección y secuenciación de los contenidos de ambos espacios curriculares.

En Primer año, “Formación ética”, intenta propiciar un acercamiento de los estudiantes a conceptos claves tales como: la distinción entre ética y moral, el análisis de dilemas morales, la relación entre libertad y responsabilidad, entre otros. Además, en este primer momento, es necesario reflexionar sobre la importancia de las normas para la organización de una sociedad.

En segundo año, se aspira a la comprensión de la ética como una disciplina filosófica que reflexiona sobre la moral y que tiene como una de sus preocupaciones centrales, la búsqueda de fundamentos racionales que justifiquen las acciones humanas. Por eso, abordar los conceptos de autonomía, heteronomía, responsabilidad moral, entre otros, se vuelven fundamentales.

Y por último, en Tercer año, se pretende avanzar y profundizar los conceptos trabajados anteriormente a partir de algunas de las posiciones éticas más representativas de la historia de la filosofía: la ética socrática, la ética aristotélica, el hedonismo, la ética utilitarista de J. S Mill y la ética kantiana. Es en este último tramo donde los estudiantes serán capaces de relacionar nociones centrales de la ética con un marco teórico proporcionado por diversos pensadores. Y es también aquí donde se considera necesario habilitar la discusión de los desafíos éticos que atraviesan la sociedad actual, sobre todo aquellos que están vinculados con la información que circula en los medios de comunicación, el consumo e incidencia de los mismos.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Se espera que las y los estudiantes logren:

- Construir argumentos racionales que permitan fundamentar sus ideas
- Conocer y manejar conceptos claves de la ética
- Reflexionar acerca de la importancia de las normas para la organización de una sociedad
- Conocer diferentes respuestas filosóficas en torno a los principales problemas éticos
- Identificar los supuestos subyacentes en diversas posiciones éticas
- Analizar dilemas morales y reconocer diferentes posibilidades y posturas en torno a un conflicto de valores
- Desarrollar prácticas dialógicas concebidas como herramientas valiosas en la resolución de conflictos.
- Formular preguntas que permitan problematizar los conceptos estudiados
- Construir un espacio de reflexión que favorezca la revisión de los puntos de vista propios, las representaciones establecidas, las ideas y prejuicios que se repiten acríticamente.
- Desarrollar el pensamiento propio a partir de la escucha atenta de los argumentos de los demás y de la crítica racional de la posición personal y ajena.
- Asumir actitudes de autonomía y responsabilidad
- Ejercer actitudes solidarias y respetuosas con los demás.
- Respetar las diferencias físicas, de aprendizaje, culturales, religiosas y de género, propias de una realidad diversa.

- Distinguir fundamentos y fines de las acciones desde una perspectiva individual y colectiva para construir, valorar y respetar normas de convivencia que se apliquen en sus grupos de pertenencia y alcancen a proyectarse en la vida social.

- Cuestionar el consumo acrítico de los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y de la comunicación para utilizarlos de un modo creativo y prudente.

- Leer e interpretar diversos textos

- Realizar producciones individuales y colectivas (escritas, orales, audiovisuales, de expresión artística) en las que expresen sus argumentos, intereses e ideas sobre problemáticas éticas

3. CONTENIDOS

Primer año

Aproximación a la problemática ética

Distinción entre ética y moral. Juicios de hecho y juicios de valor. Dilemas morales. El concepto de persona. La diferencia entre hombres y animales: Libertad y responsabilidad. La persona como ser social. El proceso de socialización. Distintos modos de organización social. La importancia de las normas en las sociedades humanas. Fundamentación y justificación de las acciones humanas: órdenes, costumbres, caprichos, argumentación racional.

Segundo año

Los fundamentos de nuestras acciones

La ética como reflexión de la moral. Fundamentación y justificación de las acciones humanas: autonomía y heteronomía. La conciencia moral: Innata o adquirida. La responsabilidad moral. Las consecuencias éticas de nuestras acciones. El lugar del otro para la construcción de la vida en sociedad: sobre el valor de la empatía.

Discusiones éticas en torno al concepto del bien y del mal. La argumentación racional de nuestras acciones. Criterios para distinguir las acciones justas de las injustas.

Tercer año

La reflexión ética

La ética como una disciplina filosófica. Las preguntas éticas. Las principales posiciones éticas: la ética socrática, la Ética aristotélica, el hedonismo. Aproximación a los principales conceptos de la ética utilitarista de J. S. Mill y de la ética kantiana.

Algunos desafíos éticos actuales: la manipulación de la información en los medios de comunicación, el uso responsable de las tecnologías de la información y de la comunicación, límites éticos y responsabilidad social de la tecnología y la ciencia.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Si se entiende que la ética es una reflexión filosófica cuya tarea consiste en indagar los fundamentos del obrar humano, no se puede eludir la dimensión colectiva de esta reflexión porque siempre involucra a los demás. Es decir, no pueden plantearse interrogantes éticos sin otros sujetos que interpelen o se vean interpelados por las consecuencias, los medios o las intenciones de las acciones. Preguntar qué es el *Bien* o aspirar a él, no es más que preguntarse cómo vivir mejor con los demás. Se supone entonces, una preocupación en la que siempre entra en escena el otro como un marco de referencia ineludible y como un criterio impostergable para decidir qué hacer. Después de todo, sería imposible la vida en común si no se estuviera de acuerdo en algunas cuestiones fundamentales. Ahora bien, preguntarse por esas cuestiones, que no siempre son explícitas, pero que dictan de qué modo se debe vivir, es adentrarse en los asuntos de la ética. Es así que, teniendo en cuenta el trasfondo colectivo de estas preocupaciones, y aceptando que la ética es parte de la filosofía, se considerará como marco teórico de la dimensión metodológica, una concepción de filosofía en la que el pensar es un “pensar entre amigos” que buscan concretar experiencias de pensamiento (Kohan: 2000).

El sentido de estas búsquedas implica correr el riesgo de atravesar la vida de quienes practican esa experiencia, de transformarla sabiendo que el punto de llegada de dicha transformación sigue escapándose de cualquier planificación o de cualquier propuesta metodológica. Tal como sostienen Waksman y Kohan (2000):

“Se trata, al fin, de abrir el pensar, ensayar con él, intentar pensar en serio con otros: dejarnos y dejarlos pensar. No se busca que los otros piensen de determinada forma sino que, de alguna manera (...) piensen y dejen pensar, no se molesten con la diferencia, que permitan que se libere su pensar de aquello que ya tiene de listo, de fijo, de cierto, de previsible (...), de no pensar.” (Wakman y Kohan, 2000).

Tener una experiencia de pensamiento con otros, requiere ciertas condiciones que no están dadas de antemano, sino que es necesario construir y el aula es un espacio ideal para realizar esa construcción. Para ello habrá que propiciar un clima de amabilidad, respeto y escucha mutua entre los participantes a través de actividades que los dispongan en esa dirección. Se sugiere entonces, dentro de las posibilidades, que el trabajo se lleve a cabo en círculo para que todos y todas tengan la posibilidad real de quedar comprometidos en una tarea de participación. La disposición del espacio áulico debe invitar, a través de la ronda, al intercambio de ideas y para

ello, los cuerpos de los participantes deberán ubicarse de un modo tal que se vean comprometidos e interpelados. Se trata entonces, de una puesta en escena de cuerpos y presencias que se descubren ante los demás en un modo de estar y permanecer junto a los otros.

Un auténtico intercambio de ideas se da en un marco convocante para tal fin, por lo cual, será fundamental construir la igualdad de condiciones en el modo de habitar las aulas. Tal como sostiene Gustavo Santiago (2006): “necesitamos poder pensar lo que pensamos” y para ello la configuración del espacio y la apropiación del mismo serán entendidos como condiciones de posibilidad para pensar juntos. Ahora bien, la presencia y la relación entre los cuerpos que se encuentran en la comunión del círculo hacen a la puesta en escena de una igualdad que se construye también con el derecho a la palabra. Que la palabra fluya y circule libremente entre los actores supone condiciones de igualdad en la medida en que esta no se monopolice por unos cuantos. Aquí es fundamental la tarea del docente que, en principio es quien asume la responsabilidad de enseñar a hacer circular la palabra. El supuesto que sostiene este ejercicio de la multiplicidad de voces consiste en ver en el otro a un igual, a un semejante. Dicha perspectiva tiene resonancias prácticas en la vida cotidiana y, por lo mismo, estas resonancias son también éticas. Un igual es aquél con quien se puede compartir un mundo, aquél con quien se puede hablar porque está en condiciones de entender, aquél cuyas valoraciones pueden ser distintas de las propias, pero que a pesar de esas diferencias, es un ser que valora, jerarquiza y, por lo mismo, está en condiciones de argumentar racionalmente sus preferencias. La relación entre iguales está atravesada por una búsqueda común en la que preguntas tales como: ¿quiénes somos?, ¿por qué hacemos lo que hacemos? Y dadas nuestras circunstancias, ¿Cómo haremos para vivir mejor juntos?, marcarán el sentido del trabajo comunitario y cooperativo. La escucha atenta, la participación, la libre expresión, a pesar de ser condiciones necesarias para la construcción de la “comunidad de pensadores” (Kohan, 2000), no resultarán suficientes. Es fundamental que los actores logren trascender el lugar cómodo y relativista en que los ubica la opinión, porque el espacio curricular de ética, en la medida en que es un espacio filosófico demandará a sus participantes argumentos racionales para sostener las diferentes posiciones. Se insiste entonces, en la necesidad de argumentar para no caer en un lugar común y superficial para el que todos los pensamientos tienen el mismo valor sin importar cómo son fundamentados. Aquí vuelve a tomar un lugar central la figura del docente que antes de apuntar al contenido de las ideas que se discutan deberá atender a la estructura que encadena dichas ideas. En este sentido, cabe la expresión “enseñar a pensar” por cuanto lo que se busca enseñar no es un contenido a pensar sino herramientas para construir un pensamiento racional, consistente y reflexivo. Esta tarea forma parte de los quehaceres metodológicos troncales del docente que guía el desarrollo de la clase y consiste básicamente en “incomodar” a través de preguntas y contraejemplos aquellas posiciones en las que detecta contradicciones y falta de solidez argumentativa. No es menor que los estudiantes se pongan a repensar las razones por las cuales sostienen lo que piensan. Pedir razones será el imperativo central, generar problemas allí donde a simple vista no los hay. Si se es capaz de comprender razones aun cuando no sean compartidas, se está en condiciones de empatizar con el otro y es esto lo que esta propuesta metodológica quiere priorizar. Empatizar, a partir de una intimidad recíproca, en la que no queden fuera la intensidad de los afectos, el lugar de las pasiones de cada integrante y las habilidades argumentativas de aquellos

que toman la palabra.

Respecto del material para el trabajo en clase, además del que se propone en la bibliografía, se estimula toda búsqueda que el docente considere oportuna teniendo en cuenta el grupo clase. Sin embargo, se debe subrayar el valor de aquellos textos que no ofrezcan de antemano respuestas acabadas y absolutas en donde se anule la posibilidad de problematizar y cuestionar. Se entiende por texto aquel material de trabajo que sirva como recurso de aprendizaje, de modo tal que en un sentido amplio, serán textos también: canciones, poemas, juegos, películas, cortos, series, páginas de internet, blogs, etc.

Dar apertura a los textos será actividad central del docente, para lo cual es indispensable que éste los conozca de antemano, porque en ese recorrido previo se deben pensar bien las actividades y las preguntas que en principio los recursos disparen. Se recomienda, por otro lado, el uso de material que permita abrir sentidos, multiplicar respuestas para poder enseñar que no hay una sola perspectiva, ni un solo sentido, ni una sola respuesta.

La comprensión del valor multívoco de las respuestas no debe preocupar a los docentes. Que las problemáticas éticas no tengan una sola respuesta, acabada unívoca y absoluta no significa que no haya respuestas, o que éstas no interesen, sólo que deben ser pensadas bajo ciertas condiciones que resulten hospitalarias con la contingencia y el devenir. Acoger respuestas atravesadas por el espacio y el tiempo, y por la fragilidad de las circunstancias, no implica una desvalorización del conocimiento, sino por el contrario, una revalorización del mismo a la hora de perpetuar las búsquedas. El docente entonces, será quien ayude a darles continuidad, en vez de clausurarlas con respuestas finales y absolutas. Su quehacer en el aula consistirá en enseñar a mirar, a abrir los textos y los modos de interpretar, a cuestionar y problematizar, ofrecer alternativas, posibilitar interrogantes, etc.

5. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Las evaluaciones serán pensadas y evocadas como nuevas instancias de aprendizaje. Multiplicar los sentidos de sus usos colabora con la desmitificación del lugar que éstas ocupan en la tarea de enseñar y a su vez complejiza los modos en los que los docentes las piensan. Dicho de otro modo, la evaluaciones no tienen por qué enfocarse todas las veces en las mismas habilidades y condiciones de los estudiantes ni mucho menos, seguir siempre los mismos criterios. Para tener en cuenta los diversos recorridos de los estudiantes, las evaluaciones podrán llevarse adelante en diferentes etapas, de distintos modos, y con criterios variables, según convenga en cada caso.

Pensar las evaluaciones como recursos para medir la memoria y la capacidad de repetición de los contenidos vistos, es sólo un modo de concebir qué evaluar y cómo. Esta concepción de la evaluación se concentra en ciertas habilidades y no en otras, por lo cual, deja fuera a todos aquellos que poseen otras condiciones para hacer algo con el conocimiento. Ahora bien, en el marco de una escuela inclusiva, se cuenta con una población diversa de estudiantes con diferentes habilidades, se propone entonces, rotar los criterios para abrir las posibilidades de que cada uno logre algo con su saber. De otro modo, no hay aprendizaje ni lugar para el sujeto singular y único que habita las aulas. A su vez, se insiste en la necesidad de flexibilizar los objetivos propuestos por el docente en la planificación de este espacio curricular de un modo tal que todos y todas hallen objetivos en la materia, aun cuando esos objetivos alcanzados no coincidan con todos aquellos que fueron previamente pensados por el docente. Pedirle a cada cual según lo que puede, implica un esfuerzo por conocer cada trayectoria e intervenir en ella para ampliar sus posibilidades. Es decir que, no se debe fijar de antemano una meta que resulte inaccesible para el estudiante, en la medida en que se lo condena al fracaso, pero tampoco se debe aspirar a metas fácilmente alcanzables porque en esos casos se termina por subestimar sus capacidades. Finalmente se subraya el valor de que el parámetro o referente para evaluar no sea ajeno al sujeto a ser evaluado ni a su trayectoria particular.

Por otro lado, si bien las calificaciones elegidas en una escala del 1 al 10 suelen hacer pensar que un estudiante es idéntico a otro en la medida en que comparten idéntica nota, es necesario subrayar que el mismo número no tendrá la misma referencia ni el mismo sentido en cada cual. Lo que ese número señala en cada proceso, toma como referencia al sujeto de la calificación y a sus logros. La calificación a pesar del uso de una escala universal, es singular y como tal pretende dar cuenta de esa singularidad. Evidenciar la singularidad de cada proceso de

aprendizaje no implicará comparar el rendimiento de un estudiante en particular con un patrón general que tome por sujeto del aprendizaje a un referente externo y abstracto (Contreras, 2013). Las evaluaciones de cada proceso singular tendrán lugar toda vez que la referencia sea el sujeto que recibe la calificación atendiendo a su trayectoria y logros particulares.

Algunos de los criterios de evaluación sugeridos por Gustavo Santiago (2006) son:

La formulación de problemas a través de preguntas

El planteo de hipótesis o de enunciados que den cuenta de la posición de quien los formula frente a los problemas antes mencionados

La interpretación, formulación y reformulación de textos

La capacidad de ofrecer nuevas interpretaciones, conectar con su experiencia y darle sentido al conocimiento

La capacidad para expresar ideas con claridad, para argumentar lo que se piensa sin caer en contradicciones

La habilidad para evaluar razones y formular contraejemplos que problematicen las posiciones propias y ajenas

Las habilidades para realizar inferencias, detectar falacias y explicitar supuestos.

La participación activa y crítica

6. BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2000) *Formación Ética y Moral*. Madrid: Kapeluz.

AAVV (2002) *Filosofía, Formación Ética y Ciudadana I*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Pa-
los.

Aristóteles (1999) *Ética a Nicómaco*. España:Ed Folio

Brunet, G. (1996) *Hablemos de ética*. Rosario: Homo Sapiens editores.

Camps, V. (1999) *Historia de la Ética*. Barcelona: Editorial Crítica, Tomos I, II y III

Camps, V. (1994): *Los valores de la educación*.,Madrid: Ed. Anaya

Casullo, A. & otros (1999) *Formación Ética y Ciudadana 7º EGB*. Buenos Aires: Editorial San-
tillana

Casullo, A. & otros (1999) *Formación Ética y Ciudadana 8º EGB*.. Buenos Aires: Editorial San-
tillana

Casullo, A. & otros (1999) *Formación Ética y Ciudadana 9º EGB*.. Buenos Aires: Editorial San-
tillana

Contreras, J. (2013) *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educa-
tivas ¿una pedagogía de la singularidad?* Clase. FLACSO, Curso “Pedagogías de las diferencias”,
cohorte 2013.

Cortina, A. (2000) *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*.Madrid:Ed. Tecnos

Eco, U. (1998) *Cinco escritos morales: las migraciones, la tolerancia y lo intolerable*. Ed. Lumen.

Epicuro: *Obras completas*. Introd. de José Vara. Ed. Cátedra

Fernández de Salvino, A. (1999) *Formación Ética y Ciudadana 8º EGB*. Buenos Aires: Editorial

Kapeluz

Fernández de Salvino A. (1999) *Formación Ética y Ciudadana 9º EGB*., Buenos Aires: Editorial
Kapeluz

Kant, I. (1967): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Ed. Espasa Calpe

Maliandi, R. (1997) *Volver a la razón*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Mill, J (2000) *El utilitarismo*. Buenos Aires: Ed. Hyspamérica

Morando, N. (1999) *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 2*, Buenos Aires: Editorial Kapeluz

Resolución CFE N° 93/09 (2009) *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e insti-
tucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Russell, B. (1998): *Sociedad humana: ética y política*. Barcelona: Ed Altaya

Savater, F. (1995) *Ética para Amador*. Barcelona: Ed. Ariel.

Santiago,G. (2006) Pensamiento propio y comunidad de investigación. En G. Santiago, *Filoso-
fía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós

Singer, P. (1995) *Compendio de ética*. Madrid: Ed. Alianza.

Singer, P. (1995) *Compendio de ética*. Madrid: Ed. Alianza.

Schujman, G. & otros (1999) *Filosofía, Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Editorial
Aique

Waksman, V. & Kohan, W (2000) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos
Aires : Novedades Educativas.

HUMANIDADES

TRABAJO Y CIUDADANÍA CICLO ORIENTADO

1. FUNDAMENTACIÓN

La escuela secundaria propone tres objetivos fundamentales para la formación general de los sujetos: la apropiación de saberes para dar continuidad a los estudios superiores, la preparación para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la adquisición de herramientas para el mundo del trabajo. A partir de estos propósitos, el espacio curricular *Trabajo y Ciudadanía* tiende a contribuir a la reflexión y valoración de algunos aspectos fundamentales de la vida humana en sociedad.

El vínculo entre la escuela y el mundo del trabajo constituye un desafío en la medida en que ésta debe proporcionar herramientas efectivas para la inclusión de los jóvenes en la esfera laboral. Dicha inclusión supone partir de un enfoque que concibe a los estudiantes como sujetos de derechos, capaces de participar y transformar la realidad social, en tanto pueden percibirse a sí mismos no sólo en su condición de jóvenes estudiantes, o en la posición de futuros trabajadores, sino también como ciudadanos interpelados por la dimensión productiva de la sociedad en la que viven. Mencionar la dimensión productiva de un grupo humano implica hacer referencia a dos conceptos claves entre otros: Crecimiento y Desarrollo; ambas nociones resultan fundamentales para el análisis del mundo del trabajo, en el que más tarde se integrarán los jóvenes. Es por esto, que este espacio curricular buscará también insertarlos en el debate público acerca de las prioridades que como sociedad tenemos para alcanzar no sólo un mayor crecimiento económico, sino también, un pleno desarrollo humano.

Tal como sostiene Amartya Sen (2013), el crecimiento económico de un país se mide sólo en función de los ingresos del mismo, pero dicho crecimiento, no siempre significa una mejoría en la vida de toda la población. Mientras que el desarrollo humano resulta ser un concepto más complejo, que se interesa por comprender el tipo de vida de los ciudadanos. Es decir que el ingreso económico será un factor más entre muchos otros tales como: tiempo de vida de los sujetos, calidad de vida, índices de pobreza, o de analfabetismo, etc. El economista indio señala entonces que la preocupación en el plano del desarrollo humano, se dirige a revisar cómo los valores agregados de una nación se reflejan en el modo de vivir de sus individuos.

A la comprensión del concepto de desarrollo se suma la comprensión de la relación entre el desarrollo y las formas de gobierno e instituciones políticas que sostienen un Estado. Este vínculo será problemático en la medida en que se discuta si es la Democracia el mejor sistema de gobierno para garantizar el desarrollo de un país. En este punto resulta inminente una articulación entre los espacios curriculares *Trabajo y ciudadanía* y *Política y Ciudadanía* para tener

una perspectiva más enriquecida del asunto.

Abrir el debate sobre la democracia y su relación con el desarrollo humano pone sobre el tapete el lugar de los medios de comunicación y la libertad de prensa para paliar algunos males que aquejan a las sociedades actuales tales como: la pobreza, el hambre, la desigualdad, la falta de inversión en el sistema público, la necesidad de armonizar lo público y lo privado para combatir la desigualdad social, etc.

El interés por acercar a los jóvenes al debate público de estas cuestiones implica un gesto de empoderamiento por parte de la escuela que haga viable, a través del reconocimiento de los problemas socio-económicos, cualquier cambio social.

“El debate público hace que la gente entienda problemas difíciles o grandes problemas. Cuando no basta simplemente pensar, escuchar a otros discutir nos permite aprender unos de otros. También nos permite decidir qué hacer, cuáles son nuestras prioridades, debemos recordar que el debate público enriquece mucho. (...) la discusión pública es efectiva a la hora de traducir un problema en reconocimiento y remedio. En segundo lugar, nos permite discutir qué es lo que debemos enfatizar”¹.

Entre las problemáticas a ser analizadas a la luz de los tiempos actuales, se encuentra también la tensión entre la producción y el consumo, por cuanto se entiende que el crecimiento de la producción es un criterio fundamental para analizar el desempeño económico de un país. Ahora bien, algunos debates en torno a esta cuestión pueden resultar relevantes en las aulas en tanto estimulan el juicio crítico y el interés por comprender e interpretar el mundo que atraviesa a jóvenes y adultos.

Algunas de las preguntas que se pueden sostener sobre la tensión producción- consumo podrían ser: ¿El consumo determina los niveles de producción o es acaso la producción la que marca los ritmos del consumo? ¿los productores crean las necesidades de los consumidores? y en ese caso de ser así: ¿no entraría en conflicto la figura de un sujeto racional y libre con la del consumidor cuyo deseo de consumo le es finalmente ajeno?, ¿a mayor consumo, mayor bienestar? ¿la producción es sólo de bienes materiales o se producen también modelos de vida? ¿todos tienen acceso a esos paradigmas sin que aparezcan problemas tales como frustración, enajenación, pérdida de la identidad, violencia social etc.? ¿Qué tipos de bienes y servicios se consumen más, los del sector público o los del sector privado? ¿Tiene alguna resonancia social el nivel de consumo en cada uno de estos sectores a la hora de pensar donde se invierte más? ¿La falta de inversión en el sector público genera desigualdad?, etc. Este tipo de interrogantes vinculan al razonamiento económico con la dimensión ética y política por cuanto aparecerán en los intentos por responder nociones tales como: responsabilidad social y política, igualdad, equidad, justicia, derechos, etc.

Las problemáticas antes mencionadas y sus posibles respuestas darán pistas para abordar críticamente el mundo laboral en el que se insertan los jóvenes. A su vez, aportarán en la comprensión de la expansión de los derechos de los trabajadores como el resultado de conquistas sociales y políticas en marcos históricos que no siempre fueron los más propicios. Es a partir del SXX que se redefine la relación entre trabajo y ciudadanía puesto que comienza a pensarse al trabajador como un actor social y político.

El trabajo es un elemento decisivo en la configuración de las identidades, puesto que cuando los sujetos producen dejan una impronta de sí mismos en sus producciones y, a su vez, éstas operan sobre los sujetos como condicionantes de sus subjetividades. El trabajo supone un modo de ser en el mundo que incide en nuestras formas de vincularnos con los demás, con nuestras producciones y en consecuencia con nosotros mismos.

A raíz de las implicancias que tiene el trabajo en la configuración de las identidades, resulta fundamental considerar diversos escenarios laborales según su estabilidad o su precariedad en cuanto afectarán los modos de ser del trabajador. No es lo mismo trabajar en un contexto que proteja y asegure la continuidad de los sujetos que producir en un ámbito transitorio e inestable.

En la actualidad, el trabajador en su condición de ciudadano, se enfrenta con desafíos tales como: los acelerados cambios tecnológicos que le exigen el manejo de nuevas competencias y habilidades o, las nuevas configuraciones familiares que definen roles diferentes de los tradicionales, que los exponen a veces a situaciones recurrentes de discriminación. Además, se presenta también como un desafío revisar las posiciones fijas, socialmente establecidas, de lo femenino y lo masculino respecto de las habilidades para el desempeño laboral. Por otro lado, será importante repensar críticamente, el lugar actual de las agrupaciones que tradicionalmente defendieron los derechos de los trabajadores, es decir, el rol de sindicatos y gremios y cómo aparece en ellos representada la figura del trabajador.

En este marco, se advierte cómo la escuela se ve interpelada a la luz de los nuevos escenarios, en su rol de generadora de herramientas para el mundo del trabajo, en la medida en que no siempre coinciden las exigencias laborales con la preparación que los sujetos reciben en sus recorridos escolares. Por esto, el espacio curricular *Trabajo y Ciudadanía* apuesta a la reflexión de las tensiones propias entre la escuela y el mundo del trabajo, entre el sujeto y sus producciones, entre las condiciones laborales y la construcción de las identidades, entre el crecimiento económico y el desarrollo humano, etc. Pero también aspira a empoderar a los estudiantes a través del reconocimiento de sus derechos y obligaciones como ciudadanos y futuros trabajadores, lo que posibilitará una intervención crítica y transformadora de la realidad.

1. “Desarrollo con democracia”. Entrevista con Amartya Sen. En: <http://www.plazapublica.com.gt/content/desarrollo-con-democracia-entrevista-con-amartya-sen-premio-nobel-de-economia>

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Se espera que las/los estudiantes logren:

- Priorizar el diálogo como una vía fundamental para la resolución pacífica de conflictos en un marco en el que se valoren las diferencias, se cuestionen las desigualdades sociales, culturales, políticas y económicas y se respeten las normas.
- Justificar sus elecciones a partir de un pensamiento crítico y racional, para evaluar las consecuencias prácticas de las convicciones morales.
- Desarrollar una activa participación institucional en el ejercicio pleno de la ciudadanía a través de un posicionamiento reflexivo, solidario y responsable.
- Detectar y valorar las formas de ejercer el poder de un modo legítimo teniendo en cuenta la dimensión ético-política de la ciudadanía y su fuerza instituyente frente al orden instituido en la construcción de un Estado democrático.
- Reconocer las relaciones de poder que se establecen en contextos diversos según las diferentes identidades de los sujetos y de los grupos que las ejercen.
- Identificar y valorar, a través del tiempo, la conquista y la expansión de los Derechos Humanos como resultante de un proceso histórico de luchas, marchas y contramarchas, para evitar situaciones de violación de los Derechos y de todo aquello que atente contra la dignidad de las personas.
- Reconocer y valorar los derechos a la educación, a la información y al trabajo como condiciones de posibilidad de otros derechos.
- Comprender conceptos tales como: Derechos Humanos, Política-ciudadanía, identidades y diversidades a la luz de los aportes críticos-reflexivos de la filosofía, el Derecho, la Historia y las ciencias sociales en general.
- Reconocer y respetar las diferentes identidades sexuales mediante la problematización de formas discriminatorias en cuya base se encuentran identificaciones estereotipadas entre

sexo y género, cumplimiento de roles estandarizados a partir de la identidad sexual de cada persona.

- Construir y defender a través de argumentos racionales una perspectiva crítica de la realidad social, política, cultural y económica en que viven mediante producciones individuales y colectivas.
- Detectar y problematizar supuestos subyacentes en las prácticas sociales e individuales, como así también reconocer los principios éticos presentes en las normas sociales.
- Concebir a la memoria como una construcción colectiva y participar de dicha construcción a partir del conocimiento y la comprensión de las dimensiones ética, jurídica, y política de nuestra historia prestando especial interés al terrorismo de estado en nuestro país.
- Construir argumentos racionales aprendiendo a pedir razones, dar razones y evaluar razones.
- Cuestionar el consumo acrítico de los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y de la comunicación para utilizarlos de un modo creativo y prudente.
- Asumir actitudes de autonomía en el ejercicio de una ciudadanía democrática mediante la planificación y participación en proyectos socio-comunitarios
- Construir un espacio de reflexión que favorezca la revisión de los puntos de vista propios, las representaciones establecidas, las ideas y prejuicios que se repiten acríticamente.
- Ejercer actitudes solidarias y respetuosas con los demás para profundizar el sentido de pertenencia y responsabilidad en torno a los asuntos de la comunidad nacional.
- Respetar las diferencias físicas, de aprendizaje, culturales, religiosas y de género, propias de una realidad multicultural.

3. CONTENIDOS

Eje 1: Trabajo y Ciudadanía

Concepciones de Trabajo. El Trabajo a través de la historia. El trabajador como ciudadano. Concepto de vida digna. Concepto de igualdad. El valor de la Igualdad de oportunidades. La tensión entre producción y consumo como fuente de desigualdad. Desigualdad social y exclusión económica. Diferencia entre crecimiento económico y Desarrollo humano. La pobreza. Medios y debate público para el desarrollo social. Justicia y equidad. Diferentes concepciones de justicia. Justicia social y sustancial. Distribución de bienes. Igualdad y justicia.

Eje 2: Derechos Humanos y Trabajo

El Derecho Humano al trabajo y los derechos de los trabajadores. El Art. 14 bis de la Constitución Nacional. Derechos civiles, derechos económicos, derechos sociales y derechos laborales. Sindicatos y Gremios. Situaciones de violación de los Derechos Laborales. Exigibilidad de Derechos Laborales. Discriminación y exclusión laboral. Prohibición del trabajo infantil. Nuevos roles femeninos y masculinos frente al trabajo.

Eje 3: Los problemas del trabajo en las sociedades capitalistas

La explotación laboral, la alienación, la monotonía de la rutina. La burocracia como una jaula de hierro en el sentido de Weber. El trabajo y las sociedades de control. La noción dual del trabajo en Marx: concepción positiva y negativa. Fuerza de trabajo y plusvalía. Impactos de las nuevas tecnologías y la globalización económica en la figura del trabajador. Nuevos espacios laborales. La alienación en la actualidad.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La propuesta metodológica de este diseño, acorde con lo planteado en la fundamentación, parte de la comprensión de un sujeto activo, crítico y transformador de la realidad en la que vive. Desde esta perspectiva se considera que *Trabajo y ciudadanía* debe privilegiar al aula como un espacio de encuentro con los otros donde es posible dialogar, confrontar puntos de vista, abrir la multiplicidad de voces ante un mismo asunto, para lograr una construcción colectiva y democrática del saber. Este punto de partida, supone además, un docente capaz de hacer circular la palabra entre los jóvenes y de promover la igualdad entre los mismos. Éstos podrán aprovechar el espacio curricular en la medida en que el docente facilite las condiciones de posibilidad necesarias para la realización de una construcción conjunta del conocimiento. Se sugiere, por esto, un abordaje interdisciplinario en el que *Trabajo y Ciudadanía* dialogue con diversas áreas del saber que tiendan al enriquecimiento de las temáticas planteadas en cada eje. Por eso, Espacios curriculares tales como: Filosofía, Construcción de Ciudadanía, Historia, Política y Ciudadanía, Sociología, Economía, Psicología, Antropología, Derecho deberían articular intereses para dar lugar a proyectos interdisciplinarios cuya atención se centre en problemáticas comunes propias de la vida en sociedad.

A su vez, se busca implementar estrategias que estimulen la comprensión que los jóvenes tienen de sí mismos como sujetos de derechos que aspiran a insertarse en el futuro en un mundo laboral. Para esto, la interpretación y el análisis crítico de la realidad deberán ser habilidades fundamentales a desarrollar a través de variados y diversos recursos. Resulta interesante apelar a metodologías de trabajo en las que los textos excedan la bibliografía científica para adentrarse también en otras fuentes de análisis tales como: películas, cortos, series, canciones y todo tipo de producciones literarias y artísticas. De este modo se podrá analizar el concepto del trabajo a la luz de los roles que los trabajadores fueron desempeñando en diferentes contextos sociales, económicos y culturales.

Las opciones metodológicas deberán ahondar en la comprensión de los jóvenes como actores sociales cuyo protagonismo es decisivo para una inserción futura en el mundo laboral o en la continuidad de sus estudios. Se sugiere entonces, la realización de trabajos de campo a través de visitas guiadas a lugares que les resulten de interés para la elaboración de sus proyectos personales. Algunos destinos posibles serían: empresas, fábricas, instituciones de enseñanza superior universitaria y no universitaria, etc. Es fundamental el contacto con la experiencia de diferentes actores sociales con quienes puedan dialogar y a quienes puedan formular inquietudes

acerca de sus desempeños y de la forma en la que el trabajo logró configurar sus identidades.

La escritura de proyectos comunes y de ensayos de reflexión individual serán una meta deseable en la medida en que puedan ser sometidos a la discusión de los pares a través de asambleas de estudiantes o de encuentros con jóvenes de la misma institución escolar o de otras que trabajen temáticas similares. El espacio curricular deberá favorecer espacios de intercambio de experiencias con el marco social en el que está inserta la institución escolar. Para esto se recomienda salir del aula al encuentro de situaciones que pongan en movimiento un pensar cada vez más complejo de lo real en el que se integren escuela y comunidad. El análisis del contexto local a la luz de los marcos teóricos significará un desafío para los jóvenes en la medida en que las ideas de algunos autores fueron concebidas en condiciones socio histórico muy distinto de las actuales. Para un mejor abordaje de la actualidad, sugerimos trabajar también con recortes de noticias y artículos periodísticos de diferentes fuentes para hacer análisis comparativos de datos y comprender la incidencia que tienen los medios de comunicación en la construcción de los hechos.

La utilización de encuestas, entrevistas y la elaboración de diversos testimonios podrán ser leídos y analizados a partir de la bibliografía propuesta y viceversa, lo cual implicará un diálogo cercano entre teoría y praxis. Se podrá apelar también a la producción colectiva de cortos, fotografías, canciones, obras teatrales que den cuenta de una comprensión procesual y crítica de las condiciones históricas que fueron favoreciendo la conquista de ciertos derechos por parte de los trabajadores.

Las orientaciones metodológicas sustentadas en este diseño curricular contemplan los diversos modos de enseñar y aprender, las variadas estrategias que puede utilizar el docente como así también los recorridos singulares y heterogéneos que atraviesan los estudiantes a lo largo de sus trayectorias escolares. Acorde con la Res. 93/09 del CFE, se intentará:

Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad².

2. Resolución CFE N° 93/09 (2009) Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación de la Nación.

5. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación constituye una cuestión compleja, que exige ser reflexionada y analizada por parte de los actores que integran una comunidad educativa.

Tradicionalmente fue entendida y utilizada como instrumento de medición y control que permitía clasificar a los sujetos en aquellos que se adaptaban adecuadamente a los parámetros establecidos y estandarizados de aquellos otros que no se ajustaban a estas expectativas. Este enfoque consideraba al conocimiento como un conjunto de contenidos fijos, inmutables, cerrados y previamente definidos, que los estudiantes debían incorporar mecánicamente.

Ahora bien, frente a esta perspectiva que ha ejercido una notable incidencia en los sistemas educativos a lo largo de la historia, se sustenta aquí una concepción radicalmente diferente. En primer lugar, se considera fundamental reflexionar y revisar los supuestos que subyacen en todo acto de evaluar, las ideas y concepciones que se sostienen en torno a lo que significa enseñar y aprender. De esta manera, se podrá aspirar a la coherencia entre las actividades o experiencias que ocurren en el aula y la manera en que se las evalúa. Si se pretende formar estudiantes críticos y creativos, deberían pensarse modos de evaluar donde se pongan en juego capacidades vinculadas con la producción personal o grupal, la imaginación, la argumentación, la formulación de preguntas, etc. Como se afirma en la Res. 84/09 del CFE: “resulta necesario diseñar formas de evaluación que, en articulación con las experiencias formativas que se ofrecen, otorgue relevancia a los procesos reflexivos y críticos, superando el carácter selectivo que le imprime a la escuela actual³.”

Por otro lado, es necesario contemplar las singularidades que habitan en el aula, los diferentes modos de comprender e interpretar la realidad y por lo tanto, las diversas posibilidades de evaluar. Como sostiene Contreras (2013):

La evaluación puede ser perspicaz y exigente, a la vez que comprensiva y adecuada a cada uno, de la misma forma que puede ser la crítica de una novela o de una película: no requiere un referente previo de logro, pero sí se puede valorar en lo que da de sí y en lo que podría haber sido. No se define a priori lo que se espera encontrar, lo cual permite que el aprendizaje puede ser mediado personalmente, pero se puede apreciar el valor de lo que ha

3. Resolución CFE N° 84/09 (2009) Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación de la Nación.

sido creado, de lo que se ha aprendido, precisamente atendiendo a las cualidades, trayectorias y capacidades personales⁴.

En este sentido, se intenta abandonar una perspectiva unidireccional y homogeneizante del saber, según la cual todos los estudiantes aprenden del mismo modo y por lo tanto deben responder a parámetros comunes. La multiplicidad de los aprendizajes exige pensar en diversas propuestas de evaluación que aspiren a profundizar el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas en torno al saber. Las producciones escritas y audiovisuales, la realización de entrevistas y trabajos de campo, los proyectos de investigación, los talleres, los seminarios, las jornadas de discusión, el análisis de películas, cortos y canciones son algunas de las propuestas que no solo son valiosas como orientaciones metodológicas sino también como propuestas de evaluación.

Lejos de una visión instrumental y mecánica del conocimiento, se sustenta la flexibilidad y apertura del saber que puede ser revisado a través de los variados recorridos propuestos. La evaluación es un proceso formativo, que busca acompañar los aprendizajes y estimular la propia reflexión de los recorridos realizados.

Como afirma Solé Gallart (2001)

En este sentido, se afirma que las regulaciones que ejerce el profesor mediante su intervención a propósito del proceso que lleva a cabo un alumno, o para ajustar las actividades de forma general al grupo de estudiantes, sólo tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos cuando éstos pueden integrarlas en su propio proceso de regulación cognitiva. Esto es, cuando un profesor evalúa y reorienta utilizando sus propios criterios y parámetros, su actuación puede conducir a los alumnos a percibir dichos criterios, interiorizarlos y utilizarlos para valorar y reorientar, si es necesario, su propio aprendizaje. Cuando ello ocurre, la situación de evaluación deviene, además, un contexto de aprendizaje para la autorregulación y el aprendizaje autónomo. Esta perspectiva sobre la evaluación, sin negar su dimensión acreditativa o social, pone el énfasis en su dimensión pedagógica y autoreguladora, que nunca debería subyugarse a las exigencias de la acreditación⁵.

Las ideas sobre la evaluación expresadas en *Trabajo y Ciudadanía* están íntimamente relacionadas con el enfoque explicitado en los diseños curriculares de *Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Filosofía*, correspondientes al campo de la “Formación General” del Ciclo Orientado de la escuela secundaria. Estos espacios curriculares comparten finalidades y propuestas comunes que se complejizan y profundizan a lo largo de los años, donde se establecen adecuaciones, problemáticas y características propias de cada disciplina en cuestión. Por eso, se sugiere considerar las orientaciones para la evaluación en el marco de la articulación con estos espacios y fundamentalmente con la construcción de ciudadanos críticos, activos, participativos, capaces de tomar decisiones en una sociedad democrática.

4. Contreras, J. (2013) Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad? Clase. FLACSO, Curso “Pedagogías de las diferencias”, cohorte 2013, p28.

5. Solé Gallart, I (2001) Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadora. Revista Lectura y Vida. N° 4-17 Conferencia elaborada a partir del trabajo de Mariana Miras y Nuria Castels, p. 11.

6. BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1998) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Alvárez, S. (2005) *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*. Buenos Aires: CLACSO.

Contreras, J. (2013) *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad?* Flacso. Clase, curso “Pedagogías de las diferencias”, cohorte 2013

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

Flórez Estrada, M. (2007) *Economía del género: el valor simbólico y económico de las mujeres*. Colección: Instituto de Investigaciones Sociales - IIS/UCR. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Resolución CFE N° 93/09 (2009) *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución CFE N° 84/09 (2009) *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación

Kessler, Gabriel, “Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión” en: Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comps), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Unicef/Losada, 1996.

Mekler, Víctor Mario, *Juventud, educación y trabajo/1*. Buenos Aires, CEAL, 1992.

Orduña Carson, M. & Alejandro de la Torre Hernández (compiladores), *Cultura Política de los trabajadores (siglos XIX y XX). Prácticas y representaciones. Trabajo y lucha de clases*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.

Svampa, M. *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI

editores, 2009, pp. 75-92.

Solé Gallart, I (2001) Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadora. *Revista Lectura y Vida. N° 4-17* Conferencia elaborada a partir del trabajo de Mariana Miras y Nuria Castels Norma, 1997

Villareal, J. (1997) *La exclusión social*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma

HUMANIDADES

POLÍTICA Y CIUDADANÍA CICLO ORIENTADO

1. FUNDAMENTACIÓN

Uno de los propósitos centrales de la Educación Secundaria, de acuerdo a la Ley de Educación Nacional 26206 (2006), es “habilitar a las y los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Resulta necesario establecer una continuidad entre el ciclo básico y el ciclo orientado respecto de la construcción de una ciudadanía crítica y activa, que pueda ser trabajada de manera cada vez más compleja y profunda a medida que las trayectorias escolares van avanzando.

Aprender a ejercer la ciudadanía implica ser conscientes de los derechos y obligaciones, de la responsabilidad que supone vivir en una sociedad democrática.

El espacio curricular *Política y Ciudadanía* en el nivel medio, tiende a contribuir a la formación de sujetos políticos capaces de actuar e implicarse en los asuntos de la comunidad mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social.

A través de la razón y del diálogo se pueden construir principios compartidos para guiar la conducta y las acciones de sujetos que viven con otros. Se puede afirmar, entonces, que un espacio privilegiado para generar estas condiciones, será el de *Política y Ciudadanía*, por cuanto interpela a los sujetos como seres sociales y políticos que deben elegir y acordar conjuntamente el modo en el que más conviene vivir.

La preocupación y el interés por la política atravesaron diferentes momentos a lo largo de la historia, pero es en la antigua Grecia donde encuentran su momento fundacional, principalmente a partir del pensamiento de Platón y Aristóteles.

Según Aristóteles, el hombre es un “animal político” que por naturaleza necesita vivir en comunidad, una comunidad entendida como el resultado de una evolución gradual que transcurre naturalmente desde la familia hasta encontrar su máxima expresión en la polis. Desde esta perspectiva, la política es considerada una actividad estrechamente vinculada a la vida en sociedad y a la reflexión ética, dado que no se piensa al ser humano como un individuo aislado sino como un ser, que al estar en estrecha relación con los demás, debía orientar su conducta hacia la búsqueda del bien común.

Como sostiene A. Medina (2010): “los griegos postulaban la unicidad del animal político y del animal social en tanto el vivir político era al mismo tiempo el vivir asociado”.

Hacia el siglo XVI, a partir de los aportes de Maquiavelo, se produce una ruptura en la concepción de política que predominaba desde los griegos, al establecerse su separación y distinción respecto de la esfera ética y religiosa. Afirma A. Medina (2010):

Maquiavelo (...) considera que ser bueno políticamente es saber escoger cuándo conviene apegarse a las normas éticas y cuándo alejarse de ellas. (...) un buen fin, una intención valiosa, podría justificar la adopción de medios éticamente reprochables.

Según el mismo autor, se pueden destacar dos tipos de rupturas en este momento: una ruptura ideológica y otra epistemológica. La primera ejerce una distinción entre la lógica de la moral religiosa y la lógica de la actividad política y la segunda produce un quiebre en el idealismo de la Edad Media para postular el realismo de la actividad política. De esta manera, se produce la secularización de la política, que logrará posteriormente, profundizarse y complejizarse en la Modernidad.

Entre los SXVII y XVIII se inicia una nueva concepción del mundo, que se caracteriza por ubicar al sujeto en el centro de la reflexión filosófica. Un sujeto que se presenta como un ser fundamentalmente racional, autónomo, dominante y capaz de transformar la realidad mediante la ciencia y la técnica. En este contexto desacralizado y antropocéntrico, se busca una nueva forma de legitimar el poder político que estuviera desprovisto de principios religiosos y que pudiera construirse desde la organización social a la que pertenecen los individuos. Surgen así las conocidas teorías contractualistas de Thomas Hobbes, John Locke y posteriormente Jean Jacques Rousseau, quienes conciben a la sociedad como el resultado de un pacto entre individuos iguales y libres que deciden voluntariamente ceder una parte de su libertad, con el fin de conseguir un orden social que les garantice la paz y la seguridad. Esto supone una concepción radicalmente diferente respecto del modo aristotélico de entender la comunidad política, puesto que esta no es ya percibida como resultado de una evolución natural sino como una creación artificial de los hombres.

Tanto el pensamiento aristotélico como las tesis contractualistas han ejercido una notable incidencia en los modos de entender la política y se podría afirmar que la cuestión de la “comunidad” continúa siendo una problemática central en las discusiones y en las agendas políticas actuales.

En el SXIX se asiste al encuentro decisivo de las ideas de Marx, pensador clave en la historia del pensamiento político, filosófico, económico y cultural de Occidente. Sus principales obras pusieron de manifiesto las relaciones de dominación y explotación que se establecen en el modo de producción capitalista, y sentaron las bases que llevaron a cabo numerosas luchas políticas tales como: la Revolución Rusa, los movimientos de liberación del “tercer mundo” en los años 60 y 70, o los actuales movimientos anticapitalistas.

Hacia la segunda mitad del SXX, M. Foucault inicia una de las más importantes reflexiones acerca del poder. En oposición a concepciones esencialistas, considera al poder desde una pers-

pectiva relacional, según la cual este no reside en un único lugar (institución o persona) sino que atraviesa los sujetos en sus diversas funciones y circunstancias, volviéndolos en algunos casos dominantes y en otros dominados. Esta perspectiva propone la reflexión sobre los modos de ejercer el poder que circulan en las relaciones cotidianas y en instituciones como la familia o la escuela.

En la actualidad, la política continúa siendo una de las grandes preocupaciones del ser humano que de acuerdo a lo señalado por Marcos y Vera (2011)

genera grandes entusiasmos, pasiones, odios y amores porque justamente se trata de un tema central en la vida de los hombres que es el modo como se organiza, se distribuye, se controla y circula el poder en una sociedad.

Abrir la discusión sobre las problemáticas políticas produce generalmente ciertas resistencias y tensiones porque se parte de supuestos que perciben a la política como una actividad sospechosa, moralmente reprochable, carente de sentido, asociada a intereses egoístas de los que momentáneamente ejercen el poder. Desde esta mirada, se cree conveniente no opinar ni discutir sobre política para evitar confrontaciones inútiles, que finalmente no logran cambiar el orden establecido de las cosas. Pero sí considerar que

la discusión, el debate, el intercambio de ideas encuentra en el ámbito político su lugar por excelencia. Si en política no debatimos, entonces sólo queda el camino de la imposición y la violencia” (Marcos y Vera: 2011)

En este espacio debe ser posible entonces, dialogar en torno a todos aquellos temas en los que, en principio, no hay acuerdo, con el objetivo de que -por medio del diálogo- a la vez que se reconozca la mutua competencia comunicativa, se busque el consenso como algo deseable. A través de este ejercicio se aspira a crecer en autonomía y, al mismo tiempo, reconocer en los otros su derecho a ser también autónomo.

El espacio curricular *Política y Ciudadanía* se propone estimular la reflexión y el planteo de interrogantes tales como: ¿Qué es el poder?, ¿Cómo se legitima?, ¿Qué relación debe existir entre el Estado y la sociedad?, ¿Qué se entiende por justicia?, ¿Es legítimo rebelarse contra un gobierno injusto?, ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la ética y la política?, ¿Existe una forma de organización política ideal? ¿Es la democracia el mejor sistema de gobierno?, ¿Tiene el Estado derecho a inmiscuirse en la vida privada de los individuos?, ¿Qué significa ser un ciudadano crítico y participativo?, ¿A mayor presencia de normas sociales menor libertad individual?, etc.

La expresión libre de ideas, la discusión, la argumentación racional, la escucha atenta de las opiniones de los demás, constituyen herramientas fundamentales para la construcción de una vida democrática que debe ser legitimada a medida que nuevos sujetos se integran en la sociedad. Y la escuela, como espacio de socialización, debe asumir la responsabilidad de facilitar

la internalización de normas como así también el desarrollo de estas herramientas claves en la formación de sujetos críticos y participativos.

Esta propuesta intenta superar las visiones de una ciudadanía receptiva, pasiva, sumisa, acrítica, desde la cual la política es entendida como un ámbito restringido de decisiones tomadas por una minoría, que circunstancialmente ocupa un lugar de poder.

Enriquecer la concepción de sujeto político implica “empoderar” su rol a través de una educación que lo haga protagonista de las decisiones que se deben tomar en sociedad. Esto supone alejarse de una perspectiva que entiende al sujeto como un espectador.

De este modo, se advierte una íntima relación entre *Construcción de Ciudadanía y Política y Ciudadanía* teniendo en cuenta una concepción de sujeto de derechos, crítico, participativo, capaz de involucrarse en los asuntos públicos y de tomar decisiones responsables y comprometidas con los demás. Esta concepción exige el análisis y reconocimiento de los derechos humanos como derechos fundamentales, y como resultado de la construcción socio histórica, de los avances y luchas que llevaron a cabo los pueblos.

El espacio curricular *Política y Ciudadanía* asume el desafío de instalar y profundizar la reflexión en el aula sobre la vida pública y democrática, sobre aquello que interpela y compromete a los ciudadanos.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Se espera que las y los estudiantes logren:

- Construir un pensamiento crítico sobre la realidad social
- Desarrollar prácticas dialógicas concebidas como herramientas valiosas en la resolución de conflictos.
- Percibirse como sujetos políticos, capaces de actuar e implicarse en los asuntos públicos.
- Asumir una ciudadanía crítica, activa, participativa y responsable
- Desarrollar el pensamiento propio a partir de la escucha atenta de los argumentos de los demás y de la crítica racional de la posición personal y ajena.
- Concebir y aprender la ciudadanía como una construcción socio-histórica y como una práctica política que interpela la responsabilidad y las habilidades para dialogar, argumentar ideas y consensuar.
- Detectar y problematizar los supuestos políticos de la realidad en la que viven y construir un pensamiento que los ayude a vivir mejor con los demás.
- Analizar la realidad como un constructo social y político, resultado de acciones colectivas que como tal puede ser transformada.
- Ejercer actitudes solidarias y respetuosas con los demás.
- Respetar las diferencias físicas, de aprendizaje, culturales, religiosas y de género, propias de una realidad diversa.
- Conocer las razones que subyacen al ordenamiento social para valorar las leyes nacionales y provinciales como bases de un Estado de derecho y fundamentos de la vida democrática.
- Conocer los Derechos Humanos para aprender a respetarlos, ejercerlos y defenderlos.

- Comprender y valorar el rol del Estado democrático como garante de los derechos constitucionales de los ciudadanos.

- Producir individual y colectivamente textos (escritos, orales, audiovisuales, de expresión artística) en los que expresen sus argumentos, intereses e ideas sobre problemáticas políticas.

3. CONTENIDOS

Eje I - Qué es la Política

Qué es la política. La vida política. La ciencia política. El ser humano como sujeto político. La vida política como forma de existencia en común. La política como forma de organización social. La política como resolución de conflictos y la política como lucha. Las leyes como convenciones sociales. Distintas concepciones de poder. Poder, autoridad y autoritarismo. Legitimidad e ilegitimidad del poder.

Eje II: Ética y Política

La relación entre ética y política. Aristóteles: El hombre como un animal político. La política como continuación de la ética. La ética de los gobernantes y de los ciudadanos. Las responsabilidades del buen gobernante. Los principios maquiavélicos. Hannah Arendt, la política y el sentido de la libertad. Tres modos del hacer humano: labor, trabajo y acción. La política con independencia de la ética.

Eje III: Estado y Ciudadanía

Teorías sobre los orígenes del Estado. El contractualismo moderno. Thomas Hobbes y el Estado absoluto. John Locke y los derechos individuales. Jean Jacques Rousseau y la voluntad general. Diferentes tipos de Estado. Estado Liberal. Estado Oligárquico. Estado de Bienestar. Estado Totalitario. Crisis del Estado de Bienestar y Estado Neoliberal. El Estado de Derecho. La constitución nacional. Derechos, Deberes y Garantías.

La ciudadanía como construcción socio histórica y práctica política. Procesos sociales de construcción de la ciudadanía. Ampliación de la ciudadanía. Tipos de ciudadanía: ciudadanía formal, sustantiva, activa. Formas de participación política: los movimientos sociales, el sufragio, la petición a las autoridades, el plebiscito y el referéndum, la militancia en los partidos políticos, las manifestaciones, la participación en organizaciones no gubernamentales. Los jóvenes y la política. La escuela como comunidad política. Los centros de estudiantes.

Eje IV: Democracia y Derechos Humanos

Distintas concepciones de Democracia. Tipos de Democracia. Democracia directa y representativa. Democracia Formal y Sustantiva. Análisis crítico de la democracia como sistema de gobierno y como forma de vida. Democracia y autoritarismo. El terrorismo de Estado en Argentina y en Tucumán. Importancia de la memoria en la construcción de una ciudadanía participativa.

Los Derechos Humanos. Antecedentes históricos: Revolución francesa y Revolución estadounidense. La construcción socio histórica de los derechos. Derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación. Las luchas por la defensa de los derechos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Situaciones de violación de los Derechos Humanos.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El espacio curricular *Política y Ciudadanía* se propone continuar y profundizar las orientaciones metodológicas pensadas para *Construcción de Ciudadanía* en el Ciclo Básico como así también las propuestas expresadas en los diseños curriculares de *Trabajo y Ciudadanía* y de *Filosofía*. Esto se debe a la estrecha relación tanto teórica como metodológica que tienen estos espacios curriculares incluidos en la “Formación General” de la escuela secundaria.

En este sentido, se insiste en la idea de construir en el aula un espacio democrático, de discusión y reflexión donde se puedan desplegar los diversos modos de pensar, mediante la argumentación racional de las ideas. Para lograr esto, es fundamental que el docente propicie la expresión de ideas de sus estudiantes y pueda evitar que la palabra se monopolice. Se sugiere incorporar los debates en las clases, en la medida que constituyen una estrategia interesante y dinámica que permite estimular la discusión y confrontación de ideas, la construcción de argumentos a favor y en contra de una postura, la escucha atenta y respetuosa de diversas tesis, entre otras cuestiones.

Ahora bien, para poder ejercer un posicionamiento crítico y reflexivo, es fundamental la lectura e interpretación de textos (políticos, filosóficos, periodísticos, etc.) que proporcionan un marco teórico desde el cual se puede enriquecer y profundizar la construcción de un pensamiento propio. El contacto con diversas fuentes y documentos históricos, la problematización de situaciones actuales y locales, propician una actitud de investigación e indagación en los jóvenes que aprenden el ejercicio de interpretar críticamente la realidad. El trabajo con los textos incluye además, la presentación de diversos soportes y recursos que posibilitan la reflexión tales como: películas, cortos, publicidades, obras de teatro, canciones, fotografías, etc.

Resulta necesario que la propuesta de trabajo sea variada y amplia, que no se ajuste a una única modalidad puesto que se enseña y se aprende de diversos modos. Tal como se sostiene en la Res. 93/09 se trata de:

Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad. (Res. CFE 93/09)

Los talleres, los seminarios temáticos, los proyectos de investigación, las jornadas de profundización temática, el estudio de casos, los foros, los ciclos de conferencias y cine debate, la visita a museos y centros históricos, las entrevistas a especialistas, constituyen algunas de las propuestas para trabajar en *Política y Ciudadanía*. Esto supone incluir un trabajo colectivo o colaborativo con docentes de otros espacios curriculares que pueden aportar nuevas miradas y enriquecer de esta manera los aprendizajes de los jóvenes.

El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad (Res.CFE 93/09)

El ejercicio de un pensamiento crítico se construye a partir de la lectura constante de diversos textos como así también desde la producción personal y colectiva de textos propios. En este sentido, es fundamental estimular a las y los estudiantes para que puedan elaborar sus propias concepciones y posiciones sobre el mundo y para que sean capaces de expresarlas. La escritura de ensayos argumentativos, diálogos, cartas ficticias, entrevistas, la producción de videos o cortos, entre otros, son formas de propiciar el trabajo autónomo y creativo, que a su vez permiten comprender y relacionar los contenidos de una manera diferente.

Las orientaciones metodológicas expresadas en este diseño curricular suponen que los aprendizajes y trayectorias escolares son diferentes, no se ajustan a un solo modo de comprender e interpretar los conceptos y la realidad. Esto significará, como afirma Contreras (2013:28)

en ocasiones la posibilidad de participar en actividades y tareas diferenciadas (...) pero, por encima de todo, significará la posibilidad de participar en actividades y tareas comunes que se prestan a cobrar un recorrido y un significado singular.

Política y Ciudadanía constituye un espacio curricular donde la teoría y la praxis confluyen mutuamente, por lo cual, es imprescindible que se estimule el contacto con la realidad local, nacional e internacional a través de trabajos de campo, relatos de experiencias y el análisis crítico de la información que circula en los medios de comunicación. Estos representan una herramienta clave para reflexionar sobre los diversos supuestos y posicionamientos políticos que subyacen en los contenidos de la información. En contraposición a una recepción sumisa o acrítica que pretende presentar a los medios como neutrales, se requiere de un abordaje reflexivo que problematice sus mensajes e ideas. Un modo de estimular este trabajo puede consistir en el análisis de un mismo hecho a partir de diferentes fuentes periodísticas.

Las orientaciones metodológicas expresadas en este diseño aspiran a transformar el aula en un espacio dinámico, flexible, variado, que no se restrinja a un solo modo de enseñar sino que sea capaz de abrir múltiples recorridos y aprendizajes.

5. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Todo acto de evaluar supone una posición política del docente que decide de qué manera analizará las trayectorias escolares de sus estudiantes y supone además una serie de concepciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje. Por esto, la evaluación constituye una cuestión que exige ser reflexionada.

Históricamente fue concebida como un instrumento que servía para medir, controlar y expulsar a todos aquellos sujetos que no se ajustaban a las expectativas que el docente previamente se había planteado. De esta manera, la evaluación era una forma de ejercer el poder y producir en la mayoría de los casos, una mirada clasificatoria que distinguía entre los “buenos” y los “malos” alumnos.

En la actualidad, es necesario revisar las ideas que se construyen acerca de la evaluación, los posicionamientos que se establecen en el momento de decidir y analizar los recorridos que transitaron las y los estudiantes.

Acorde a la Res. 84/09 del CFE:

La evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema. Para ello resulta necesario diseñar formas de evaluación que, en articulación con las experiencias formativas que se ofrecen, otorgue relevancia a los procesos reflexivos y críticos, superando el carácter selectivo que le imprime a la escuela actual.

Frente a una visión instrumental y mecánica de la evaluación que aspira a la adecuación memorística y acrítica de los jóvenes, este diseño curricular sustenta una perspectiva radicalmente diferente. Se entiende a la evaluación como un proceso formativo, que busca acompañar los aprendizajes y estimular la propia reflexión de los recorridos realizados.

En este sentido, se afirma que las regulaciones que ejerce el profesor mediante su intervención a propósito del proceso que lleva a cabo un alumno, o para ajustar las actividades de forma general al grupo de estudiantes, sólo tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos cuando estos pueden integrarlas en su propio proceso de regulación cognitiva. Esto es, cuando un profesor evalúa y reorienta utilizando sus propios criterios y parámetros, su actuación puede conducir a los alumnos a percibir dichos criterios, interiorizarlos y utilizarlos para valorar y reorientar, si es necesario, su propio aprendizaje. Cuando ello ocurre, la situación de evaluación

deviene, además, un contexto de aprendizaje para la autorregulación y el aprendizaje autónomo. Esta perspectiva sobre la evaluación, sin negar su dimensión acreditativa o social, pone el énfasis en su dimensión pedagógica y autoreguladora, que nunca debería subyugarse a las exigencias de la acreditación (Solé: 2011)

La construcción de un juicio crítico y autónomo, la capacidad creativa y transformadora de la realidad, son propósitos que se explicitaron previamente en la fundamentación y son además aspectos claves en el proceso de evaluación. Por eso, se sugiere estimular a los jóvenes en la capacidad para ejercer y expresar un posicionamiento reflexivo sobre el mundo; en lugar de pretender estudiantes que repitan de manera eficaz un cúmulo de contenidos.

Pensar en modos de evaluar que no se ajusten a una perspectiva lineal y totalizadora, podría facilitar nuevos vínculos con los saberes y las propias prácticas docentes. Como sostiene Contreras (2013:28)

La evaluación puede ser perspicaz y exigente, a la vez que comprensiva y adecuada a cada uno, de la misma forma que puede ser la crítica de una novela o de una película: no requiere un referente previo de logro, pero sí se puede valorar en lo que da de sí y en lo que podría haber sido. No se define a priori lo que se espera encontrar, lo cual permite que el aprendizaje puede ser mediado personalmente, pero se puede apreciar el valor de lo que ha sido creado, de lo que se ha aprendido, precisamente atendiendo a las cualidades, trayectorias y capacidades personales.

Acorde a las ideas expresadas en las “orientaciones metodológicas” de este diseño curricular, se intenta abandonar una perspectiva homogeneizante y totalizadora del saber, según la cual todos los estudiantes aprenden del mismo modo y por lo tanto deben responder a parámetros comunes. Por el contrario, lo que aquí se sustenta es el carácter múltiple o diverso de lo que se enseña y se aprende en el aula. Este reconocimiento de una realidad escolar compleja y variada debe ser el punto de partida para pensar propuestas de evaluaciones creativas y no meramente instrumentales. Esto podría traer como consecuencia nuevas representaciones subjetivas sobre la evaluación tanto para los docentes como para las y los estudiantes.

6. BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1998) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós

Aristóteles (1994) *Política*. México: Porrúa

Bobbio, N & Mateteucci, N (1987) *Diccionario de política*.

Bobbio, N (1991) *El tiempo de los derechos*. Madrid: sistema

Bourdieu, P. (2001) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno

Bustelo, E. (1998) *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática*. En Todos Entran. Propuesta para Sociedades Excluyentes. Colombia: Bustelo y Minujin (Editores) UNICEF – Colección Cuadernos de Debate. Ed. Santillana

Benedicto, J. & Morán, M (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible en el área de descarga de www.injuve.mtas.es

Contreras, J. (2013) *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad?* FLACSO. Clase, curso “Pedagogías de las diferencias”, cohorte 2013

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5o año (2011) *Política y Ciudadanía* / Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo -1ra ed.- La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Hobbes, T. (1980) *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (1978) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: ed. Siglo XXI

Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE.

Greppi, A. (2004) *Concepciones de la democracia en el pensamiento político contemporáneo*. Barcelona: Ed. Trotta.

Greblo, E. (2008) *Democracia. Léxico de política*. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

Locke, J. (2002) *Ensayos sobre el gobierno civil*. Barcelona: Ed. RBA

Maquiavelo, N. (2003) *El príncipe*. México: Editorial Porrúa

Marshall, T. (1998) *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada

Marx, K. & Engels, F. (2004) *El manifiesto comunista*. Buenos Aires: Longseller

Medina, J. (2010) *Manual de Ciencia Política*. Buenos Aires: Eudeba

O' Donnell, G. (1982) *El Estado burocrático autoritario* (1966-1973). Buenos Aires, De Belgrano.

O' Donnell, G (1993) Estado, democratización y ciudadanía. En *Nueva Sociedad*, N° 128. Caracas

Requejo Coll, F. (2008) *Las democracias*. Buenos Aires: Ed. Ariel

Resolución CFE N° 93/09 (2009) *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución CFE N° 84/09 (2009) *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación

Rousseau, J. (2002) *El contrato social*. Barcelona: RBA

Touraine, A. (1995) *¿Qué es la democracia?* Montevideo: FCE

Siede, I, Shujman, G & otros (2011) *Política y Ciudadanía*. Buenos Aires: Ed. Estrada.

Solé Gallart, I (2001) Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadora. *Revista Lectura y Vida*. N° 4-17 Conferencia elaborada a partir del trabajo de Mariana Miras y Nuria Castels

Touraine, A. (1999) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: FCE

HUMANIDADES

FILOSOFÍA CICLO ORIENTADO

1. FUNDAMENTACIÓN

¿Por qué enseñar Filosofía en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria?

La Filosofía es una manera de explicar y problematizar la realidad que supone el ejercicio de una actitud reflexiva, argumentativa y crítica en la comprensión del mundo.

El espacio curricular de *Filosofía* en el nivel medio propicia el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la argumentación, el juicio crítico, el uso responsable de la libertad y el respeto por el pensamiento ajeno. Estas actitudes son fundamentales en la construcción de un pensamiento propio, que no se logrará simplemente abriendo un espacio y un tiempo de reflexión. Estos son requisitos sin los que el pensamiento no podrá desarrollarse jamás; pero una vez dados, no garantizan de manera inminente que las y los estudiantes alcanzarán la autonomía intelectual a la que se aspira.

Cuando se inaugura un espacio filosófico, los jóvenes suelen desplegar sus primeras opiniones, estas podrán ser el punto de partida de un abordaje reflexivo y crítico, para advertir justamente que se ignora más de lo que se sabe, pero se intentará que otro sea el punto de llegada. Las opiniones generalmente carecen de fundamentos y reflexión, entonces uno de los desafíos de este espacio consiste en enseñar a pensar el porqué de lo que se piensa. Construir y elaborar lo que se piensa y distinguirlo de “lo que se tiene que pensar” es parte de una propuesta filosófica que se debe multiplicar en las aulas, porque constituye uno de los sentidos fundamentales de hacer filosofía en la escuela secundaria.

Walter Kohan y Vera Waksman (2000) sostienen que algunos de los sentidos de hacer filosofía son: desnaturalizar la realidad, crear conceptos, pensar entre amigos, afirmar la autonomía, y dialogar con otros. Estos sentidos contribuyen a que finalmente juntos docentes y estudiantes, interrumpan el devenir cotidiano del pensamiento para crear o resignificar conceptos que nombren el mundo. Esta tarea supone la elaboración de una perspectiva personal que no siempre significa apropiarse de un pensamiento original o novedoso, puesto que es muy probable que aquellos hallazgos que se vayan obteniendo, se apoyen humildemente en lo que otros ya pensaron anteriormente. No se trata, entonces, de enaltecer individualistas aislados, sino por el contrario, contribuir con el reconocimiento de que la presencia del otro, puede aportar con sus intervenciones, puntos de vista que tal vez antes no fueron tenidos debidamente en cuenta. Enriquecer el pensamiento, complementarlo con la ayuda de los demás, o abandonar una pos-

tura para tomar otra, en vista de la imposibilidad de sostenerla, son algunas de las ventajas de compartir un encuentro filosófico.

El pensamiento será propio cuando haya logrado impregnar la vida, cuando aparezca en las prácticas, cuando la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace ya no sea vivida como un deber, sino que emane como un ejercicio espontáneo de la subjetividad. Que el pensamiento y la vida se involucren mutuamente será un desafío al que no se podrá renunciar en este espacio filosófico si no se quiere con ello perder su sentido. Porque el pensar está situado y ligado a la experiencia, hacer filosofía con otros aportará algo fundamental en la construcción de esas “identidades en movimiento” que son los jóvenes (Piastro: 1998:143).

Si se analiza el imaginario social que circula en torno a la filosofía, se podrá percibirla como un conjunto de conocimientos abstractos, alejados de la vida cotidiana, apta para una minoría culta y erudita. Se cree que para ingresar en el “complejo y oscuro mundo de las ideas filosóficas”, es necesario referirse a elevados y estáticos conceptos, tales como el Bien, la Verdad, el Ser, etc. Desde esta perspectiva, no cualquiera puede hacer filosofía, solo aquel que tenga una profunda capacidad intelectual y una enorme disposición a pensar en asuntos totalmente abstractos e inútiles. La filosofía, así considerada, pierde su sentido de praxis reflexiva y se convierte en un conjunto de saberes inmutables e inaccesibles.

Ahora bien, frente a esta visión de la filosofía, se intenta promover en este diseño curricular, una propuesta radicalmente diferente. Se trata de concebir a la filosofía como una actitud ante el mundo, actitud fundamentalmente interrogativa, si se supone que son las preguntas las que permiten cuestionar la realidad y no meramente aceptarla. La filosofía comienza a ser, entonces, un modo de ver problemáticamente el mundo, una mirada incómoda, porque no se queda tranquila con aquello que percibe, sino que sospecha que eso que llama mirar no es más que un punto de vista.

Como señalan Kohan y Waksman (2000):

afirmamos la filosofía como experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica. Como tal, comporta un rumbo incierto, un destino indeterminado, un peligro. La experiencia constituye algo de lo cual se sale transformado y el punto final de esa transformación no puede anticiparse.

La transformación que acontece en aquellos que juntos hacen filosofía, se trata más de una cuestión actitudinal frente a la supuesta obviedad del mundo que de un asunto de contenidos teóricos. Lo que hace valioso el ejercicio de la filosofía en la escuela secundaria es su capacidad para estimular actitudes problematizadoras y transformadoras de la realidad, que implican un saber hacer desde la pregunta y la duda. Esto significa un cambio de perspectiva, un giro en los abordajes que diluyen la premisa de que hay asuntos o temas estrictamente filosóficos porque se aprende que no son los temas en sí, propios del terreno filosófico, sino que hay modos filosóficos de abordaje que son los que vale la pena ejercitar.

Enseñar filosofía en el nivel medio implica que tanto docentes como estudiantes se animen a participar de la experiencia de pensar. Como afirma Cerletti (2008) el pensar filosófico es reflexivo y tematizador del presente y de sus condiciones de posibilidad para ser lo que es. Ocupar a la filosofía de este modo, logra delinear parte del terreno de su hacer, que verá en otros saberes, no ya infieles competidores, sino material valioso para desplegar su reflexión.

Lejos queda la imagen de la filosofía como un saber supraterrrenal, para ser vista ahora fundamentalmente como una experiencia crítica y creativa que no presenta restricciones en cuanto a la edad y al género. Todos son bienvenidos a esta posibilidad de pensar y dialogar con otros.

Según la actitud que se asuma, según la manera en que se formulen las preguntas, será posible o no encontrarse con la filosofía. Se trata, entonces, de intentar *hacer filosofía* en el aula, de construir una práctica dialógica e interrogativa, no de “dar filosofía” como si esta fuera algo ya definido o establecido. Esto supone recuperar la manera socrática de ejercer y vivir la filosofía y revisar la posición del docente como aquel que cree tener el saber y el poder de la palabra. Si bien es cierto que debe manejar con solidez su disciplina, esto no significa que deba considerarse en posesión de una verdad absoluta. Si se buscan estudiantes críticos y creativos, es fundamental que los docentes también se pregunten e investiguen sobre los problemas filosóficos con los cuales se intenta trabajar. Interpelarse sobre las prácticas filosóficas en el nivel medio, será también objeto de una reflexión filosófica que los docentes no deberían desestimar porque esta tarea los hace protagonistas e investigadores, no meros aplicadores de planes diseñados y elaborados por otros para ser ejecutados. Como señala Cerletti (2008):

La posibilidad de tematizar las condiciones concretas y los requerimientos políticos que permiten, o impiden, la circulación de la filosofía escolarizada, no sólo actualiza un sentido para la filosofía, sino que vitaliza al profesor como un activo pensador de su propia práctica.

La filosofía requiere una actitud interrogativa o problematizadora como así también una referencia histórica a las diversas posiciones que prevalecen en torno a determinadas cuestiones. Un enfoque que recae únicamente en los problemas de la filosofía sin ninguna conceptualización es insuficiente, al igual que un enfoque basado solamente en un recorrido histórico por autores sin ningún tipo de problematización. La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria intenta propiciar una búsqueda que es personal y colectiva al mismo tiempo, acompañada por la formulación de problemas y por la lectura crítica de textos filosóficos.

Uno de los marcos de referencia fundamentales para la elaboración de este diseño curricular es el documento “NAP de Filosofía” (aprobado por Res. CFE n 180/12) construido federalmente en el año 2012. El problema de la noción de realidad es uno de los núcleos de aprendizaje considerado prioritario, pero es necesario aclarar que con esto, se hace referencia no sólo a las posturas filosóficas que han tratado esta cuestión sino, fundamentalmente, a “las nuevas dinámicas de comunicación y construcción del discurso y la subjetividad planteadas por las tecnologías de la información y de la comunicación” (Res. CFE 180/12). En este sentido, se alude a

la íntima relación que actualmente tienen los adolescentes con las TIC, que lejos de tener un carácter meramente instrumental, se convierten en una experiencia cotidiana que configura la subjetividad. La filosofía debe encargarse de reflexionar sobre los nuevos modos de estar en el mundo que atraviesan la vida de los jóvenes. Qué se entiende por “realidad” en este nuevo contexto, en esta experiencia inmediata y virtual, es una de las preguntas que merecería ser pensada en las clases de filosofía. Como así también el problema de las condiciones de posibilidad, fuentes y límites del conocimiento humano, enmarcados dentro de la discusión sobre el derrotero y la tarea de la ciencia en el mundo actual.

La escuela, en general, y la enseñanza de la filosofía en particular, podría ser un ámbito para reflexionar sobre las prácticas y discursos que se construyen sobre la base de determinados supuestos, y sobre la configuración biopolítica de las relaciones sociales

Si el propósito es que la filosofía en el nivel medio constituya un espacio de reflexión y discusión de ideas, es fundamental trabajar sobre aquellas cuestiones que inquietan y movilizan a los estudiantes. En este sentido, el abordaje filosófico de “Las problemáticas existenciales” en tanto problemáticas vinculadas vitalmente con la experiencia, podría ser un punto de partida interesante para reflexionar. El amor, el sentido de la vida, la felicidad, la amistad, el cuerpo, la muerte, la incertidumbre, constituyen algunas de estas problemáticas que pueden inquietar e interpelar a los jóvenes en la medida en que están en plena construcción de sus identidades.

Si se consideran los modelos estéticos hegemónicos que circulan actualmente en los medios de comunicación, se puede advertir la influencia que generan en los jóvenes y en sus conductas. Por esta razón, este diseño curricular presenta un eje vinculado a la reflexión estética.

El espacio curricular *Filosofía* intentará, entonces, abrir la discusión en torno a aquellas preguntas e inquietudes que interpelan a los jóvenes que transitan la escuela secundaria. Algunas de ellas podrán ser: ¿Cuál es el sentido de la vida humana y hasta qué punto los otros configuran un horizonte de sentidos en el proyecto de vida personal?, ¿Qué es el amor?, ¿Cuál es la concepción que tenemos sobre la muerte?, ¿Es la razón la característica fundamental del ser humano?, ¿Existe la naturaleza humana?, ¿Contribuyen la ciencia y la tecnología al progreso moral y político de las sociedades humanas?, ¿La tecnología devela la realidad o la oculta?, ¿Hay tipos de conocimiento que, por motivos éticos, no deberían buscarse?, ¿Somos libres o estamos determinados?, ¿Existe la verdad?, ¿Podemos separar naturaleza y cultura?, ¿Inciden los medios de comunicación en la configuración de la subjetividad y de la identidad?, ¿La identidad se descubre o se construye?, ¿Qué papel juegan los otros en la configuración de la identidad?, ¿Existe el destino?, ¿Debe considerarse a los científicos moralmente responsables de las aplicaciones de sus hallazgos?, ¿Qué es la realidad?, ¿Existe algún criterio para determinar qué se entiende por “lo bello”?, ¿Existen límites para distinguir lo que es arte de aquello que no lo es? . Estos interrogantes, entre otros, propician una actitud problematizadora sin la cual es imposible hacer filosofía.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Se espera que las y los estudiantes logren:

- Detectar y problematizar supuestos subyacentes en las prácticas sociales e individuales.
- Formular preguntas y problemas filosóficos.
- Crear y resignificar conceptos.
- Argumentar sus afirmaciones y construir argumentos a favor y en contra de una postura filosófica, justificando sus propias valoraciones.
- Leer e interpretar textos fuentes.
- Producir textos filosóficos (ensayos, diálogos, aforismos, diario filosófico, etc.).
- Asumir una actitud respetuosa y antidogmática en la discusión de ideas.
- Autoevaluar sus pensamientos.
- Escuchar atentamente y respetuosamente las ideas de los demás.
- Expresar sus pensamientos.
- Desarrollar un sentido crítico que permita desnaturalizar los saberes cotidianos procedentes del sentido común.
- Relacionar los saberes filosóficos con los contextos sociohistóricos en que aparecieron.
- Reconocer fuentes, alcances, posibilidades y condiciones del conocimiento.
- Reflexionar acerca de las diferentes concepciones del ser humano.
- Comprender el carácter contingente y antidogmático de las distintas respuestas filosóficas

y la posibilidad de abordar los problemas desde distintas perspectivas.

- Desarrollar un pensamiento autónomo para promover el ejercicio de libertad de pensamiento.

3. CONTENIDOS

Eje I - ¿Qué es la filosofía?

La filosofía como experiencia reflexiva e interrogativa. La importancia de las preguntas, la problematización de la realidad y el antidogmatismo. Condiciones para una experiencia filosófica: la argumentación, el diálogo y la amistad. Surgimiento histórico de la filosofía. El paso del mito al logos. Los filósofos presocráticos y su preocupación cosmológica. Los orígenes de la filosofía: el asombro, la duda y las situaciones límite. Diferentes disciplinas filosóficas.

Eje II - Problemas antropológicos

La revolución antropológica socrática. Actitud filosófica de Sócrates: sus ideas acerca del saber, la filosofía, la política y la muerte. La mayéutica. El contexto histórico: condena y defensa de su pensamiento.

El hombre como ser racional. El racionalismo moderno y la crisis de la idea moderna de hombre. El problema de la identidad: construcción o descubrimiento. Perspectivas esencialistas sobre la naturaleza humana. Perspectivas existencialistas. La dimensión corpórea y sensible del ser humano. El lenguaje como configurador de lo humano. Tecnología y antropología. Los medios de comunicación y su incidencia en la constitución de la identidad y en la construcción de la realidad. Problemáticas existenciales: el amor, la muerte, la incertidumbre, el sentido de la vida.

Eje III - Problemas gnoseológicos

Qué es conocer. Cómo podemos conocer. Qué podemos conocer. Cuáles son los criterios del conocimiento. Diversas concepciones filosóficas acerca del conocimiento. Platón y la teoría de los dos mundos. El mito de la caverna y la alegoría de la línea. Aristóteles y la noción de sustancia: materia y forma. El movimiento: nociones de acto y potencia. Las cuatro causas. El racionalismo moderno: Descartes. La duda metódica y el cogito cartesiano. El descubrimiento del sujeto como fundamento del conocimiento. El empirismo de Hume. Impresiones e ideas. Crítica a la metafísica tradicional. Kant y la revolución copernicana. Conocimiento, lenguaje y realidad: la perspectiva de Nietzsche. Verdad y poder: los aportes de Foucault. La influencia de los medios de comunicación en la construcción de la realidad.

Eje IV - Problemas Estéticos

Introducción al planteo estético. La estética como disciplina filosófica. El sentido de la belleza y del arte. Concepciones históricas de la belleza. Lo mimético en el arte. Arte y utilidad práctica. Los juicios estéticos: la norma del gusto. Los criterios para definir lo bello: relativismo y realismo. La obra de arte y la reproducibilidad técnica. Discusiones contemporáneas acerca de lo que es una obra de arte. La responsabilidad ética del artista.

Eje V Problemas Éticos

Aproximación a la problemática ética. Distinción entre ética y moral. La ética como una disciplina filosófica. Las preguntas éticas. Las principales posiciones éticas: la ética socrática, el eudemonismo, el hedonismo, el utilitarismo, la ética del deber.

Algunos problemas éticos: la manipulación de los medios de comunicación, los límites éticos de la tecnología y la ciencia, la legitimidad del poder político.

Eje VI: Lógica, Razón y Lenguaje

Objeto de la lógica. Relación entre Lógica, Razón y Lenguaje. Definición de razonamiento. Tipos de razonamiento. Partes del razonamiento. Definición de enunciado. Noción de verdad. Noción de validez. Diferencia entre verdad y validez. Errores en el razonamiento: las falacias.

El Lenguaje como sistema de símbolos. La Lógica como un metalenguaje. Simbolización de enunciados y razonamientos. Tabla de verdad como un mecanismo de decisión de la validez de los razonamientos.

PARTICULARIDADES DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLER CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS NATURALES

En este Bachiller se incluye el Eje “Filosofía y Ciencia” y los siguientes contenidos:

Eje: Filosofía y Ciencia

El concepto de paradigma de Kuhn, sus componentes lógicos, extra-lógicos y sociales. Estadios: preparadigmático, normal, extraordinario, y revolucionario de la ciencia. La inconmensurabilidad y el progreso científico. Comunidad científica y consenso.

Las teorías científicas. Observación, datos, hipótesis. Método inductivo, método hipotético deductivo. Evolución de las teorías. Articulación y unificación entre teorías y disciplinas. Ciencias formales y ciencias fácticas.

Distinción entre ciencia teórica y ciencia experimental, y ciencia básica y ciencia aplicada.

Descubrimientos al azar

La ciencia en el mundo contemporáneo. Interdependencia entre ciencia y tecnología. Ciencia, tecnología y ética. Neutralidad o responsabilidad social de la ciencia. El ser humano y su relación con los desarrollos tecnológicos disponibles. Efectos deseables y perjudiciales en el ámbito social. Uso crítico y consciente de tecnologías en la vida cotidiana. Su valor social, ventajas y desventajas en su uso y consumo. Dilemas morales del mundo tecnológico.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La propuesta pedagógica que se sustenta en este diseño supone una metodología que permite que las clases de filosofía se conviertan en espacios de reflexión y de encuentros con el pensar. Para esto, se sugiere propiciar la formulación de preguntas y el diálogo como herramientas permanentes que pongan en juego la capacidad de escucha y expresión de ideas. En este sentido, resulta fundamental promover en los jóvenes una actitud problematizadora e interrogativa sin descuidar la búsqueda de una argumentación clara y coherente. Los debates constituyen una estrategia interesante y dinámica para estimular este tipo de actitud en la medida en que promueven la discusión y confrontación de ideas, la construcción de argumentos a favor y en contra de una postura, la escucha atenta y respetuosa de diversas tesis, entre otras cuestiones.

Se considera fundamental, también, profundizar la capacidad de lectura y escritura en los estudiantes. Una manera de lograr este propósito consiste en acompañar la lectura de los textos durante las clases a través de preguntas e intervenciones del docente.

Resulta necesario el contacto con los “textos fuentes” porque se estimula la capacidad de interpretar de manera autónoma las ideas de un pensador. Esto no implica omitir o descuidar las interpretaciones que han escrito diferentes autores sobre las tesis de los filósofos, también es oportuno incluirlas para aclarar y sistematizar algunos conceptos. Y cuando se hace referencia a “texto” no se está aludiendo solamente a una producción escrita sino también a distintos soportes que posibiliten una experiencia reflexiva: películas, cortos, publicidades, canciones, dramatizaciones, son algunos de los recursos que podrían incorporarse en las clases de filosofía. Cabe aclarar, entonces, que lo filosófico no se reduce a un texto escrito por un filósofo o filósofa sino a todo material que tiene la potencialidad de propiciar un encuentro con el pensar.

Promover la producción escrita de textos filosóficos, al igual que estimular la lectura, la interpretación, y la problematización, es clave en las clases de filosofía. La escritura de ensayos, diálogos, aforismos, por ejemplo, son propuestas interesantes para dar concreción a la expresión del pensamiento propio al que se hacía referencia en la fundamentación. Con estas producciones autónomas se intenta desplazar a los estudiantes de los discursos escolarmente correctos en los que se suele educar. Este desplazamiento tiene especial sentido en el marco de un espacio filosófico para evitar la proliferación de estudiantes que repitan acríticamente contenidos sobre los que no han tomado previamente una posición. Es así que las producciones personales de textos filosóficos no sólo ejercitan a los estudiantes en una tarea creativa sino que también ejer-

citan al docente en la enseñanza de habilidades que excedan la repetición. Erradicar la repetición de un saber memorístico y acrítico es crucial, si se entiende que la dimensión repetitiva no agrega novedad alguna y da cuentas de una noción inmóvil y, por ello mismo, muerta del conocimiento. Mientras que la filosofía, vista como un pensar vivo, situado, encarnado, se presenta más bien como un conocimiento creativo, en movimiento, y por ello, jamás clausurado.

Que los estudiantes aprendan a decir lo que el docente quiere escuchar estimula actitudes poco deseables para la construcción de ciudadanos críticos y autónomos. No se puede perder de vista que los discursos políticamente correctos son muy fuertes y terminan por “adiestrar” a los jóvenes de tal modo que renuncian fácilmente a lo que ellos piensan porque tal vez resulta más sencillo adherir a lo que ya está establecido, que esmerarse por argumentar sus posiciones.

Una práctica metodológica que brinda al otro un saber ya acabado e inobjetable, reinstala al docente en el lugar de autoridad cuyo saber es inapelable y, al estudiante en el rol cómodo y pasivo del que recibe conocimiento pero que no está destinado a construirlo. Se evitará, entonces, ofrecer en el aula un pensamiento acabado que sólo plantee a los estudiantes dos opciones: “tomar” o “dejar” sin poder previamente analizar, reflexionar, evaluar, puesto que esto, sin lugar a dudas, obtura cualquier intención de producción personal.

Es decisivo, como estrategia metodológica, revalorizar el aula como un espacio en el que habita, como la denomina Lipman (1999) una “comunidad de pensadores o investigadores” conscientes de la potencia que pueden desplegar las subjetividades en el momento en que juntos se disponen a pensar. Esta conexión intersubjetiva no borra las singularidades sino que estimula su desarrollo. Como dice G. Santiago (2006):

Para hablar de Comunidad es necesario que se genere un ámbito de acción común en el que cada individuo singular (sin abandonar aquello que lo hace diferente de los demás) se conecte con los otros para lograr algo que sólo no hubiera podido conseguir.

La instalación de la comunidad en el aula implicará que el docente se vea a sí mismo como aquel que habilita las condiciones de posibilidad para que se dé la mejor experiencia filosófica posible. Por su parte, los estudiantes abandonarán el rol pasivo de espectadores frente al saber para asumir el de investigadores activos. Estos deberán plantear problemas, proponer hipótesis, intentar su demostración, etc.

En el encuentro amigable entre filosofía y jóvenes, no es menos importante la distribución espacial de la clase, se sugiere en la medida de las posibilidades la disposición circular para que todos puedan verse y participar. Esto implica una decisión política que concibe el poder de una manera más democrática en el aula.

Por otro lado, es importante insistir en el sentido de la colaboración, hay que disponerse para un trabajo de producción comunitaria, que evite encontrar en el otro un competidor.

A su vez, el “reconocimiento de las singularidades y de las diferencias” (Contreras:2013: 28) implica asumir la situación de igualdad de los estudiantes a la hora de expresar lo que se piensa. Para que todos hagan un uso adecuado de la palabra es importante que el docente ponga a disposición de los estudiantes estrategias argumentativas que considere pertinentes para ayudar a esclarecer el pensamiento y su formulación.

Se recomiendan las lecturas conjuntas de los textos y posteriormente una puesta en práctica de su reconstrucción a través de todos los actores de la clase. La problematización e interpretación de éstos serán un paso obligatorio luego de la comprensión de los mismos para dar lugar al debate y a la discusión que permitirá más tarde construir un texto propio.

Es importante considerar, como sostiene la Res. CFE 93/09:

Las propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.

Por eso, se intenta que las orientaciones metodológicas de *Filosofía* no se ajusten a una única manera de enseñar y de aprender, sino que puedan propiciar diversos caminos para ejercitar un pensamiento crítico y creativo. En tal sentido, los talleres, los seminarios temáticos intensivos, los proyectos son algunas de las modalidades que pueden asumir las clases de filosofía que intentan ampliar y enriquecer sus posibilidades.

5. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Si se pretende ser coherentes con la concepción de filosofía que se sustenta en este diseño, resulta propicio buscar una manera de evaluar que no se limite a los modelos convencionales donde frecuentemente se tiene en cuenta la capacidad de comprender y repetir una serie de contenidos conceptuales. Es fundamental, buscar otros modos de mirar y acompañar los aprendizajes de las y los estudiantes, que apunten más a la producción de textos propios (ensayos, diálogos, videos, dramatizaciones, etc.) que a la repetición mecánica de posturas filosóficas.

Como señala Contreras (2013) un modo simple de entender la evaluación, la liga de manera indisoluble con formas unívocas del pensar ya que ésta queda rápidamente reducida a un repertorio de mecanismos, en muchas ocasiones estandarizados, que pretenden dar cuenta acabada de la adecuación entre lo que los estudiantes “saben” y lo que realmente “deberían saber”. Y es así, que el único punto de referencia para realizar esta comparación resulta ser la perspectiva desde la que enseñó el docente. De este modo, el conocimiento, queda reducido a un producto terminado y completo, susceptible de ser tomado por todos del mismo modo, con independencia absoluta de quien lo transmite y de quien lo recibe. Este conocimiento acaba por convertirse en una suerte de saber inmutable con el que no hay mucho por hacer ya que su naturaleza es esencialmente fija. Ahora bien, los modos de evaluar presuponen concepciones de conocimiento y modos de pensar, por lo cual, si se parte de una noción fija, permanente e inmutable de saber, desde el mismo lugar se va a formular la evaluación. Es por esto que, se propone abrir el espectro de la evaluación a partir de una revisión crítica de la misma que permita bosquejar algunas de sus limitaciones.

Históricamente la evaluación ha sido utilizada como un instrumento, vertical, para manifestar el poder del docente sobre los estudiantes en el aula; por cuanto este tenía la potestad, a través de ella, de premiar o castigar a los jóvenes. Estos premios o castigos, en el mejor de los casos se resolvían pautando niveles generales de rendimiento que informarían si el estudiante llegaba o no a la meta prevista en función de los objetivos que el docente formulaba para su espacio curricular.

Como se afirma en la Res. 84/09 del CFE:

La evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema. Para ello resulta necesario diseñar formas de evaluación que, en articu-

lación con las experiencias formativas que se ofrecen, otorgue relevancia a los procesos reflexivos y críticos, superando el carácter selectivo que le imprime a la escuela actual”

Aún hoy, hay quienes consideran la evaluación como una modalidad para medir distancias entre lo que “se sabe” y lo que “se debería saber” tomando como punto de referencia, objetivos fijos, que se deberían alcanzar. Este modo de pensar la evaluación nos enfrenta con una noción de conocimiento cerrado, acabado, absoluto al que se debe llegar y que aspira a ser el mismo para todos en cualquier circunstancia, sin importar demasiado quiénes sean los que van tras su búsqueda ni cuáles son las herramientas con las que cada uno cuenta para hacer su exploración. Como sostiene Contreras (2013):

mientras la evaluación esté empañada de comparación, mientras se conciba en relación a niveles prefijados, actuará contra la comprensión de que cada alumno o alumna tiene su propio reto, su propio camino, sus propios resultados.

Ahora bien, concebir la evaluación como un conjunto de mecanismos capaces de decidir si se llegó o no a una meta previamente establecida, opaca el valor de lo contingente e inesperado del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. A su vez, sobrevalora el rol del docente en la medida en que postula objetivos fijos que los estudiantes ignoran y que una vez comunicados no hacen más que señalar de modo unidireccional el camino que se debe seguir, omitiendo otros posibles caminos y otras posibles metas. Por otro lado, tiende a jerarquizar a los estudiantes según un ideal externo a ellos que puede estar en los objetivos de la materia o en lo que la mayoría de los estudiantes del curso aprendió. En cualquiera de los dos casos, el parámetro está puesto completamente fuera de la trayectoria particular de un estudiante. Porque sólo hay lugar para la consideración de un mismo producto final que debe ser alcanzado por todos. Sin embargo, está a la vista que ante un mismo contenido, en una misma clase, entre jóvenes de la misma edad, se obtienen distintos tipos de comprensión, interpretación y apropiación de los conceptos, al punto tal, que parecería pertinente la mayoría de las veces, desviar el rumbo del plan previsto según los objetivos de las planificaciones, para ajustarse a los diferentes perfiles de estudiantes y, por ende, de intereses que coexisten en las aulas.

Evaluar sólo en función de los objetivos del espacio curricular obliga a evaluar en una sola dirección y, la mayoría de las veces de un mismo modo. Aquí, no sólo se estandarizan instrumentos para evaluar sino también sujetos, por cuanto se insiste en que todos deberían llegar a la misma meta; se convierte así a la evaluación en un instrumento además de “competencia” entre pares comparados con un mismo ideal en el que se desdibuja la presencia de lo singular y la búsqueda del pensamiento propio, por ir tras la pista de un pensamiento único.

Esas prácticas comparativas resultan incompatibles, como sostiene Contreras, con la idea de una escuela inclusiva, abierta a recorridos diferentes para que cada uno construya significativamente el saber y no asuma obsecuentemente una sola visión de lo que hay que saber y de lo que se debe aprender. Si bien hay contenidos preestablecidos, los objetivos deben ser lo suficientemente flexibles y móviles como para que cada uno tenga posibilidad de desarrollar

sus capacidades y encontrar el sentido de esos saberes.

La evaluación puede ser perspicaz y exigente, a la vez que comprensiva y adecuada a cada uno (...) no requiere un referente previo de logro, pero sí se puede valorar en lo que da de sí y en lo que podría haber sido. No se define a priori lo que se espera encontrar, lo cual permite que el aprendizaje puede ser mediado personalmente, pero se puede apreciar el valor de lo que ha sido creado, de lo que se ha aprendido, precisamente atendiendo a las cualidades, trayectorias y capacidades personales. (Contreras: 2013:28)

Dicho de otro modo, se considera poco adecuado el uso de la evaluación para decidir si se arribó con éxito o no a un destino programado con antelación, de modo tal que evaluar quede solamente supeditado a revisar si se han alcanzado o no los objetivos propuestos para un espacio curricular. Según esta modalidad, lo que realmente se valora es la capacidad de repetición de los sujetos respecto de un conjunto ideal de saberes. Y si se sostiene que enseñar filosofía en el nivel medio implica estimular el desarrollo de un pensamiento propio en diálogo con el pensamiento de otros, resulta incoherente proponer formas de evaluar que sólo pongan a los estudiantes en la tarea de descubrir las “respuestas correctas”, antes de construir formas consistentes y justificadas de pensar.

Se sugiere, entonces, modos de evaluar en los que, además de dar cuenta del conocimiento en torno a algunos problemas filosóficos y sus respuestas a lo largo de la historia del pensamiento, los estudiantes puedan tomar una posición y realizar interpretaciones personales, conexiones con la realidad en la que están insertos y problematizaciones respecto del mundo en el que viven. Es inminente, entonces, el uso de instrumentos de evaluación que formulen preguntas “abiertas” en lugar de preguntas “cerradas” que tienden de un modo unidireccional a una respuesta previamente diseñada. De este modo, se abre el juego para la aparición de lo creativo, lo novedoso y lo personal que cada estudiante puede hacer con el conocimiento.

Es importante tener en cuenta que, además de los objetivos que se proponen y, según los cuales, la mayoría de las veces se evalúa, cada estudiante también irá redefiniendo objetivos en función de sus capacidades e intereses. De manera que los objetivos y su evaluación deberán ser lo suficientemente flexibles como para no dejar a nadie fuera en el marco de una escuela inclusiva.

Desde una “pedagogía de la singularidad y de la experiencia” (Contreras 2013) se deben encontrar formas de evaluar abiertas a lo imprevisto en las que se abandone el referente del “todos iguales” y “todos lo mismo”.

La evaluación, vista como una instancia más de aprendizaje, en lugar de opacar la percepción de la singularidad, debería favorecerla y estimularla en el marco de la búsqueda del pensamiento propio y autónomo. Este consistirá en que cada uno esté en condiciones de hacer algo con su saber, además de poder compartirlo con otros. Para la elaboración del pensamiento propio resulta fundamental el acercamiento del docente a las trayectorias singulares que, por cierto,

no se construyen en base a lo individual comparado con lo general. Incluso parece significativo añadir que las calificaciones que se colocan, además de dar cuenta de procesos y trayectorias de aprendizaje distintos, podrán resultar “idénticas” sólo a nivel numérico entre un estudiante y otro, pero eso no implica que signifiquen lo mismo para cada cual, o que tengan una referencia fija y unívoca. A pesar de tener un mismo número como calificación, lo que ese número señala en cada proceso toma como referencia al sujeto de la calificación y sus logros, no a la mayoría, porque se parte de la idea de que cada trayectoria es diferente, a pesar de usar una misma escala numérica.

G. Santiago (2006) señala algunas herramientas filosóficas que resultan aplicables como criterios valiosos para evaluar a cada cual según sus habilidades y sus capacidades, tales como:

La formulación de problemas a través de preguntas

El planteo de hipótesis o de enunciados que den cuenta de la posición de quien los formula frente a los problemas antes mencionados

La interpretación, formulación y reformulación de textos

La capacidad de ofrecer nuevas interpretaciones, conectar con su experiencia y darle sentido al conocimiento

El uso apropiado de conceptos filosóficos evitando la ambigüedad y la vaguedad de los mismos

La capacidad para expresar ideas con claridad, para argumentar lo que se piensa sin caer en contradicciones

La habilidad para evaluar razones y formular contraejemplos que problematizen las posiciones propias y ajenas

Las habilidades para realizar inferencias, detectar falacias y explicitar supuestos.

La participación activa y crítica

Estos criterios revalorizan formas de construir el pensamiento antes que contenidos del pensar y son por eso, criterios más bien formales antes que materiales. Señalan, por la misma razón, los caminos de la intervención del docente que, a la hora de evaluar un pensamiento propio, deberá advertir la forma en la que se construye ese pensamiento (los supuestos que encubre, las contradicciones que alberga, la falta de claridad con la que se expresa, etc.) antes de intervenir sobre los contenidos que dicho pensamiento expresa.

Los criterios explicitados, son apenas algunos entre otros, que el docente puede pensar te-

niendo en cuenta el proceso de cada estudiante a lo largo del desarrollo del espacio curricular. Habrá algunos momentos en los que se considere oportuno formular evaluaciones más bien tradicionales, ya sean escritas u orales. Pero esto no significa desestimar el aporte de otras formas de evaluar en las que se pongan en juego otros criterios distintos de la mera repetición, que siempre está al servicio del alcance de objetivos que algunos estudiantes, por sus trayectorias particulares, no están en condiciones de alcanzar. Esta propuesta consiste en abrir el juego de la evaluación, para desplazarla de los lugares comunes de la repetición y multiplicar posibilidades de comprensión e interpretación de textos. En este sentido, películas, series, canciones, fotos, entrevistas televisivas, cuentos, novelas, etc. pueden ser valiosos soportes a través de los cuales se lleven adelante otras formas de evaluación.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abraham, T. (2010) *Historia de una biblioteca. De Platón a Nietzsche*. Buenos Aires: Sudamericana.

Acherniavsky & Sapia (2006) *Filosofía griega para principiantes*. Buenos Aires: Ed. Era Naciente

Aristóteles (1967) *Obras completas*. Ed Omeba.

Barale, G. & Maidana, S. (2009) *Manual de Filosofía*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Barale, G. (2008) Contingencia, mimesis y alegoría. En *Revista Malhoja. Cuadernos de Arte contemporáneo n° 1*. Director: Marcos Figueroa. Tucumán: Ediciones Magna

Brunet, G. (1996) *Hablemos de ética*. Rosario: Homo Sapiens editores.

Camps, V (1999) *Historia de la Ética*. Barcelona: Editorial Crítica, Tomos

Cardozo Sergio, Ejercicios de Lógica, Ed UNT, Tucumán 2011.

Carpio, A (2000) *Principios de filosofía*. Buenos Aires: Ed. Glauco, 2ª edición, 3ª reimpresión

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

Comte-Sponville, A. (2003) *Invitación a la filosofía* Buenos Aires: Paidós

Contreras, J. (2013) *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad?* Clase. FLACSO, Curso “Pedagogías de las diferencias”, cohorte 2013, p28.

Copi Irving, Introducción a la Lógica, Eudeba, BsAs 1995.

Descartes, R. (1967) *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana

Díaz, E. & Heler, M. (1989) *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires: EUDEBA

Díaz, E. (1999) *Posmodernidad*. Buenos Aires: Ed. Biblos

Ferrater Mora, J. (2004) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ed Ariel

Frassinetti, M. & Salatino (2006), G. *Filosofía. Esa búsqueda reflexiva*. Buenos Aires: AZ editora

Gaarder, J. (1996) *El mundo de Sofía*. Ed. Siruela

Kant, I. (1983) *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres.*, Buenos Aires: Editorial Espasa Calpe

Kenny, A (2009) *Breve Historia de la Filosofía Occidental*. 1ra Ed. 3ra reimpresión, Buenos Aires: Paidós

Kohan, W *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes, España

Kohan, W (2006) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas

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

Kovadloff, S.(2001) *La nueva ignorancia*, Buenos Aires: Emecé editores

Lipman, M., Sharp, A & otros (1999) *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la torre.

Maidana, S. (2003) *Los problemas de la filosofía*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Maidana, S.(2013) Comp. *El papel de la filosofía en la escuela actual. Olimpiada de Filosofía de la República Argentina*. Tucumán: Edunt.

Maliandi, R. (1997) La liebre, el erizo, el tigre y la araña. Sobre los modos de argumentación. En *Volver a la razón*. Buenos Aires: Ed. Biblos

Nietzsche, F. (1998) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Ed. Tecnos,

Obiols Guillermo, Nuevo Curso de Lógica y Filosofía, Ed Kapelusz, BsAs 1994

Onfray, M (2009) *Antimanual de Filosofía*. Madrid: EDAF.

Onfray, M. (2008) *La potencia de Existir. Manifiesto hedonista*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor

Piastro, J. (1998) Identidades en movimiento. En M. Cruz (comp.), *Tolerancia o Barbarie* (pp. 141-153). Gedisa Editorial.

Platón (1999) *Apología de Sócrates*. Buenos Aires: Ed. Aguilar.

Platón (2005) *Banquete*. Madrid: Ed. Gredos

Platón (2005) *República*. Libros VI y VII. Madrid: Ed. Gredos

Rancière, J. (2006) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Ed. Tierra del sur

Resolución CFE N° 180/12 (2012) *Núcleos de aprendizaje prioritarios de Filosofía*. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución CFE N° 84/09 (2009) *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución CFE N° 93/09 (2009) *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Russell, B. (1970) *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Ed. Labor

Russell, B. (1999) *Sociedad humana: ética y política*. Barcelona: Ed. Altaya

Santiago, G. (2006) Pensamiento propio y comunidad de investigación. En G. Santiago, *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós

Sartre, J. (1975) *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Ed Sur

Savater, F. (2007) **Ética para Amador**. Buenos Aires: Ed. Ariel

Savater, F. (2008) *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana

Savater, F. (2009) *Historia de la Filosofía sin temor ni temblor*. Buenos Aires: Espasa

Valentié, M. (1998) *De mitos y ritos*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Waksman, V. & Kohan, W (2000) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires : Novedades Educativas.

Zeballos, Jesus Alberto, *Lógica*, ed El Graduado, Tucumán, 2003.

Direcciones de internet

<http://www.filopolis.com>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/>

<http://elbuhodeminerva.wordpress.com/about/>

<http://olimpiadadefilosofiaunt.wordpress.com/>

<http://www.redjif.org/red/>

<http://www.temakel.com/index.htm>

<http://www.nietzscheana.com.ar/>

<http://www.heideggeriana.com.ar/>

<http://www.marxists.org/espanol/m-e/index.htm>

<http://recursosparapensar.blogspot.com/>

<http://tomabra.wordpress.com/>

<http://www.tomasabraham.com.ar/>

<http://www.lechuza.org/>

<http://www.filosofia.org/>

<http://agorafilosofia.blogia.com/>

<http://jacgmur.blogspot.com.ar/>

<http://antesdelascenizas.com/>

<http://recursosparapensar.blogspot.com.ar/>

<http://didacticafilosofia.blogia.com/>

<http://www.estherdiaz.com.ar/>

<http://www.filosofia.org/>

<http://www.jpfeinmann.com/>

<http://elbuhodeminerva.wordpress.com/about/>

<http://phiblogsopho.com/>

<http://recursosparaclasesprofesores.blogspot.com.ar/>

<http://www.rafaelrobles.com/>

<http://doclecticos.blogspot.com.ar/>

HUMANIDADES

SALUD Y ADOLESCENCIA CICLO ORIENTADO

1. FUNDAMENTACIÓN

El espacio curricular Salud y Adolescencia en el ciclo orientado de la escuela secundaria retoma desde su propuesta de enseñanza temas o problemas que resultan necesarios y reconocidos para la formación de jóvenes y adolescentes. En concordancia con los lineamientos planteados en la Ley Nacional de Educación 26206 (2006), se plantea el acercamiento a temáticas vinculadas a la salud, como así también la construcción de saberes y problematización de temas de interés para los estudiantes o sus comunidades de pertenencia. Se espera que esta construcción tenga correlato en prácticas y elecciones saludables por parte de los jóvenes. Es además fundamental, aprender para la participación y la acción efectiva respecto de prácticas de prevención y promoción de la salud.

La salud de los adolescentes es entendida como un elemento estratégico que fortalece el desarrollo de las comunidades. Los adolescentes son creadores y enriquecedores de cultura y tienen, por lo tanto, una posición privilegiada en la transformación de los modelos de vida.

La adolescencia puede ser definida desde distintos puntos de vista, según desde donde se ponga su abordaje, ya que, este momento del ciclo vital comienza siendo un hecho biológico que incluye crecimiento del cuerpo e inicio del funcionamiento de las hormonas sexuales, pero a su vez, está inmerso en un proceso psicosocial que varía según las culturas y momentos históricos.

En nuestra cultura dura aproximadamente 20 años. De acuerdo a su acepción etimológica, la palabra adolescencia (del latín *adolescere*) posee dos significados: en un sentido indica “crecer o desarrollarse hacia la madurez” y en otro “adolecer”, “faltar algo”. Ambos significados reflejan el sentido de incompletud y de tránsito hacia la adultez.

El proceso adolescente es esencialmente un proceso de cambio y, por tal razón, de transición tanto para el adolescente como para toda su familia. Representa una crisis evolutiva que comprende los aspectos biológicos, emocionales y psicológicos, como así también aquellos aspectos de índole social inherentes a todo ser humano.

Se considera a la salud como un derecho humano fundamental, y a este grupo etario y su creciente desarrollo de la autonomía, como imprescindibles para la adquisición de diversos saberes, y para poder generar prácticas saludables y responsables. Es primordial incentivar un

compromiso por parte de los adolescentes en acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Por esto, conceptualizar los procesos de salud y enfermedad como productos sociales históricos y culturales, será importante en el abordaje de los primeros ejes.

Se consideran los temas de salud como problemática social, desde un enfoque multidisciplinario y actual, utilizando situaciones históricas y contemporáneas que permitan comprender la definición actual de salud/enfermedad y explicar su proceso evolutivo. Se brindan herramientas para entender que la sexualidad abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, y esto implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida. Este enfoque integral tiene como propósito que el Eje “Educación Sexual” supere el mero estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad así como cualquier otro reduccionismo, sean estos de carácter biológico, psicológico, filosófico, religioso o sociológico. Supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos, las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas.

La propuesta no solo apunta a producir aprendizajes de tipo cognitivo, va más allá de dar mera información científicamente validada acorde a la etapa adolescente, sino también se dirige al trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias, y al conocimiento de derechos y obligaciones. Desde la escuela es posible trabajar en pos del desarrollo de capacidades emocionales como la empatía, valores como la solidaridad y la expresión de los sentimientos en el marco del respeto a las diferencias.

Por último, el aprendizaje a través de la práctica supone promover la adquisición de competencias tales como la posibilidad de decir no, frente a presiones de otros, y el fortalecimiento de conductas de cuidado personal y colectivo de la salud.

La comprensión esperada de los contenidos deberá redundar en la posibilidad de influir en la toma de decisiones argumentadas y reflexivas en relación con la salud propia y de su comunidad. Por lo mismo, y considerando que el concepto de salud es una construcción social y cultural, se tendrá en cuenta que los jóvenes tienen conocimientos y prácticas activas respecto de su salud, así como también toman decisiones en relación a esos conocimientos previos, más o menos formalizados.

La construcción de saberes comenzará entonces a partir de la identificación, problematización y puesta en cuestión de las definiciones y prácticas que los jóvenes ya se encuentran desarrollando. Para ello se pondrá a disposición nueva información y conocimientos, así como espacios que permitan la reflexión crítica entre pares con la guía del docente.

Las prácticas saludables y responsables deberían encontrar sustento en los ejes y problemas que se plantean para este espacio curricular.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Se espera que las y los estudiantes logren:

- Adquirir diversos saberes que generen prácticas saludables y responsables.
- Analizar críticamente la situación de la salud local.
- Asumir un compromiso activo en el desarrollo de acciones de promoción de la salud y prevención de enfermedades.
- Reconocer, exigir y fundamentar el acceso a la salud como un derecho humano.
- Participar en proyectos interdisciplinarios con otros espacios curriculares vinculantes y contactarse con los Programas Integrados de Salud (PRIS) vigentes desde el Ministerio de Salud de la Provincia y nucleados en torno a los Departamentos de Maternidad e Infancia (Programa de Salud Escolar y Programa de Salud del Adolescente), Departamento de Enfermedades Transmisibles (TBC, HIV), Departamento de Enfermedades no Transmisibles (Medicina del deporte, Salud Sexual Reproductiva, Antitabaco, Cáncer de cuello uterino), Banco de Sangre, División Salud Mental.

3. CONTENIDOS

EJE 1: La definición actual de salud/enfermedad

Conceptos de salud/enfermedad: elementos que atraviesan estas definiciones: sociales, culturales, económicos, históricos, políticos, etc. Complejidad de la delimitación respecto de lo “sano/normal” y lo “enfermo/patológico”. Definiciones de salud acordadas internacionalmente (conceptos de Salud/enfermedad de la OMS y OPS); modelo médico hegemónico; medicina tradicional y medicina popular. Modificaciones históricas de las definiciones de salud/enfermedad.

Definición de “grupos de riesgo”. La situación de salud de los conjuntos sociales según condiciones de vida: Factores de riesgo. Riesgos individuales y grupales, ambientales y ocupacionales. Concepto de prevención y niveles de prevención primario, secundario y terciario para la atención integral de la salud. Conceptos de promoción, prevención, diagnóstico y tratamiento de la salud/enfermedad. Desarrollo histórico de la Promoción y Educación para la Salud. Sus objetivos y campos de acción.

EJE 2: El derecho a la salud y espacios de participación juvenil en la promoción y prevención de la salud.

Los jóvenes y el derecho a la salud. Convenciones y leyes específicas. El derecho a la salud. La relación entre salud y desarrollo social. Desarrollo histórico de la salud pública y comunitaria. Objetivos y campos de acción. El acceso al sistema de salud público.

Rol del estado en la atención de la salud. Sistema Sanitario Argentino. Conceptos, componentes, programas y proyectos para la atención de la salud. Articulación de atención de la salud en distintos niveles jurisdiccionales: nivel Nacional, Provincial y Municipal. Identificación de organizaciones en estos niveles. La articulación intersectorial para la atención de la salud. Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Las redes locales. Patologías prevalentes, regionales y locales. Principales problemas de salud registrados localmente.

Información y acceso de los jóvenes a los servicios de salud. Participación y compromiso de los jóvenes en la promoción de prácticas saludables. Espacios y proyectos participativos en organizaciones sociales e instituciones de la sociedad civil. Proyectos de promoción de la salud

en la escuela.

EJE 3: Los jóvenes y los procesos de salud / enfermedad

La construcción social de la adolescencia y la juventud. Las adolescencias en otras culturas. La adolescencia como un pasaje ineludible, biológicamente determinado, desde la niñez hacia la adultez: etapa de duelos por los cambios acontecidos en su transcurso; reconstrucción de su identidad; el grupo como apoyo; el cuerpo.

Nutrición y salud en la adolescencia, malnutrición, desnutrición y obesidad. Trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y bulimia.

Jóvenes, publicidad y salud: cómo se relacionan. Influencia de la publicidad y los medios masivos en las elecciones juveniles respecto de prácticas saludables.

Información y promoción de la salud respecto del uso y abuso de sustancias psicoactivas: alcohol, tabaquismo, psicofármacos, etc. Importancia del diagnóstico precoz y tratamiento inmediato. Su incidencia en el proyecto de vida.

EJE 4: La Educación Sexual integral

Adolescencia, sexualidad y derecho: los derechos sexuales y reproductivos. La educación sexual en la garantía de ejercicios de los derechos humanos: derecho a la vida y a la salud; derecho a la autonomía personal; los derechos y las propias convicciones morales y religiosas; la propia sexualidad como derecho y su relación con la sexualidad de los otros. Derecho a la libertad de elección. La discusión sobre derechos, responsabilidades, respeto y límites. Maternidad y paternidad adolescente.

Derecho a la información sobre el propio cuerpo, sobre los modos de protegerlo, sobre los modos de acceder a una sexualidad plena y placentera; sobre los modos de buscar protección y asistencia cuando se está en riesgo o cuando los derechos de las personas están siendo vulnerados.

Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable. Relaciones de género. Información y Promoción de la salud para las enfermedades de transmisión sexual.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Atendiendo a las orientaciones de la Resolución CFE N° 93/09 se tiene en cuenta la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y las diferentes estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

La materia Salud y Adolescencia requiere un trabajo reflexivo y participativo de parte de docentes y alumnos. El debate, la participación, la escucha de todas las voces son imprescindibles para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la materia.

Esta apertura posibilita la toma de la palabra de los estudiantes en temáticas que particularmente ponen en juego sus sentimientos, sus obsesiones y sus temores.

La materia requiere apelar a diferentes fuentes literarias, filmicas (documentales y de ficción cinematográfica), pintura, música y otras formas artísticas, como insumos de información, expresión y creación. Los productos culturales permiten el análisis de las representaciones e imaginarios en disputa respecto de los adolescentes, de la salud y de la enfermedad, y de las metáforas sociales de las enfermedades.

Asimismo, la abstracción y la lejanía que permite la ficción, facilita, en muchas ocasiones, la expresión de sentimientos, miedos y deseos, que los estudiantes no expresarían si tuvieran que referirse a situaciones reales de su vida cotidiana.

Se sugiere el desarrollo de diversos proyectos de investigación en torno a la promoción de la salud, tanto en el ámbito escolar como comunitario, así como la confección de afiches, campañas publicitarias en diversos formatos, entre otras actividades, como por ejemplo, revista escolar, diario de clase, radio escolar.

Se deben utilizar asimismo textos científicos acordes a la edad de los estudiantes, en función de un abordaje interdisciplinario que advierta las complejidades de los términos salud y enfermedad en las sociedades.

Es también fundamental que en Salud y Adolescencia el docente guíe a los estudiantes para elegir los temas y/o problemáticas de salud que permitan un abordaje desde las prácticas, de tal forma que logren un compromiso con el objeto de estudio en tanto prácticas a desarrollar

dentro y fuera de la escuela. Por otro lado, se debe aportar información actualizada y pertinente sobre los temas a desarrollar, que permita tanto la consulta como la profundización de los temas seleccionados (recursos bibliográficos, legales, periodísticos, en diferentes formatos y soportes). Serán también necesarias instancias de reflexión grupal e individual sobre los temas/problemas trabajados en las clases, que conduzcan a sistematizar y profundizar progresivamente los puntos de vista de cada alumno frente a ellos.

Se espera que el docente favorezca la fundamentación de las posiciones establecidas, en relación con los contenidos trabajados en la materia, propiciando instancias de socialización (publicación, trabajo con la comunidad, divulgación en sitios de Internet, programas de radio, diarios locales, etc.), de los temas trabajados y de las producciones en relación con estos. Es importante tener en cuenta el punto de partida de cada estudiante o grupo de estudiantes y fomentar instancias de autoevaluación, donde los estudiantes puedan confrontar y enriquecer entre pares sus conocimientos y posiciones respecto de los temas/problemas de salud.

Es el docente quien debe establecer criterios claros para decidir cuándo se ha avanzado en el aprendizaje y en la puesta en juego de prácticas y conocimientos de salud; aportando experiencias de trabajo respecto de promoción y prevención de la salud, experiencias modelicas de participación juvenil para que los estudiantes las tengan como marco de referencia al desarrollar sus propios proyectos. El docente debe ponderar el grado de avance que los estudiantes tengan al interpretar críticamente los discursos sociales con relación a la salud, y al producir sus propios discursos en los que se posicionen frente a los temas discutidos.

El docente es el encargado de favorecer diversas oportunidades a lo largo de todo el año en las que los estudiantes puedan abordar temas que les resulten significativos y en los que se propicie una permanente articulación con sus intereses y los problemas propios de su comunidad de pertenencia; poniendo en primer plano la evaluación de los comentarios y los informes de los estudiantes, y cómo estos van adquiriendo prácticas de salud que les permitan ejercer una ciudadanía responsable.

El docente debe buscar propiciar relaciones entre los conocimientos aprendidos y la influencia que tienen o puedan tener en su vida actual y futura, en relación a la generación y sustento de las propias prácticas y decisiones en cuestiones de salud. Debe diseñar situaciones de trabajo en las que sientan la necesidad de volver a reflexionar sobre estas cuestiones, y de organizar el conocimiento alcanzado. Por ejemplo, ediciones de folletos informativos para “enseñar a desarrollar prácticas saludables”, “enseñar a cuidarnos y cuidar al otro en relación con la salud”, “enseñar a estudiar sobre temas salud” a estudiantes de otros años. Realizar proyectos de la materia, crear bancos de datos y de experiencias de aprendizaje para otros estudiantes.

5. ORIENTACIONES PARA EVALUACIÓN

De acuerdo a la Resolución CFE 93/09 (Parte 2) del Consejo Federal de Educación sobre Evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, la evaluación es entendida como proceso, que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Brinda también información sobre la marcha de la enseñanza, haciendo posible el seguimiento y la toma de decisiones sobre el tipo de intervenciones pedagógicas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

La evaluación como parte del proyecto de enseñanza será coherente con cada una de las etapas del trabajo desarrollado y con el tipo de propuesta pedagógica que se haya desplegado en cada caso. Esto implica atender a la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, y sus respectivas trayectorias escolares.

La tarea de ponderar y valorar los aprendizajes de los estudiantes puede llevarse a cabo a través de múltiples modos de evaluación.

Se deben evaluar procesos de apropiación de los conocimientos, en lo posible a través de prácticas y fundamentación de decisiones en relación con la salud de los jóvenes, donde los estudiantes puedan poner en juego lo aprendido a partir del trabajo con los módulos/problemas en base a los que se estructura la materia, considerando que el enfoque propuesto retoma una perspectiva plural en relación a la definición de prácticas contextualizadas social, histórica y culturalmente.

Los conocimientos y las prácticas de salud forman parte de un proceso integral que el alumno debe transitar a lo largo de todo el año/curso, pero que debiera ubicarse en una perspectiva más amplia, ya que se espera que los conocimientos aprendidos sean puestos en práctica más allá del ámbito educativo y el tiempo escolar. Se espera que los saberes aprendidos, al desarrollarse en base a temas de particular interés para los jóvenes, influyan y sustenten la toma de decisiones responsables y contribuyan al ejercicio de prácticas saludables a lo largo de la vida.

Por lo mismo, las prácticas deben ser pensadas en relación con las otras. Si bien el docente puede evaluar el desempeño de los estudiantes en alguna práctica determinada, a lo largo del año deberá tener en cuenta el proceso global.

A su vez atenderá a las particularidades y a los aspectos involucrados que efectivamente se han abordado y el modo en que han sido frecuentados, así como el nivel de especificidad correspondiente al año cursado. Dicho en otros términos, se considerará para la evaluación aquellos aprendizajes que efectivamente se hayan construido como conocimientos en las clases de Salud y Adolescencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bialakowsky, Alberto, (2001) “*Conflicto de paradigmas*”, en revista Encrucijadas. Año 1, nº8. Buenos Aires, UBA.

Conclusiones y Perspectivas (2004) *II Conferencia Nacional sobre Políticas de drogas*. Salón Auditorio de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

Jodelet, Dense, (1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, en Moscovici, Serge, Psicología Social. Madrid, Editorial Paidós.

Mac Nally, MT, Menéndez, M. I., Rabetzky, N. & Viale, C *Etnografía de la droga. Valores y creencias en los adolescentes y su articulación con el consumo de drogas*. (1998). Buenos Aires. Espacio Editorial.

Menéndez, Eduardo. *Modelo médico hegemónico y atención primaria*. Jornadas de Olmo, Rosa, *La cara oculta de la droga*. Bogotá, Temis.

Pinotti, Luisa & Álvarez, Marcelo (1997) *Procesos socioculturales y alimentación*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.

Quiroga, Estela Susana. “*Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*”. Universidad de Buenos Aires. 2004.

Rossi, Diana & Touze, Graciela, “*Prevención del sida en consumidores de drogas*”, en Seminario sobre Sida. Colección Divulgación. Facultad de Trabajo Social, Buenos Aires.

Salud y adolescencia (2013). Editorial Santillana.

Sontag, Susan, (1996) *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Buenos Aires, Taurus.

Touze, Graciela (2001) “*De la medicalización a la ciudadanía*”, en revista Encrucijadas. Nº 8. Buenos Aires.

Urbano, A.; Yuni J.: *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del ciclo vital*”. Brujas, edición.

nes. Córdoba., Argentina 2005.

Wallace, Santiago. *Representación y práctica social*. Un análisis antropológico de núcleos de sentido vinculados al problema VIH/sida en usuarios y ex-usuarios de drogas inyectables. Instituto de Ciencias Antropológicas. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Lusida.

Bibliografía con orientaciones a docentes

Calabrese, (1986) *Modelos preventivos y Sociedad* en Boletín de Investigaciones CONAD-CONICET-CONVIVIR.

Duschatzky, Silvia (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires. Editorial Paidós.

Entre pares. (2006). *Formación en Consejería entre jóvenes y adolescentes para la prevención del VIH/SIDA y promoción de la salud*. Textos de apoyo. Ministerio de Desarrollo Social. Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano. Fundación Buenos Aires SIDA- DINAJU - UNICEF. Buenos Aires. Disponibles en www.fbas.org.ar/entre pares/material.php

Kremenutzky & otros (1997) *Pero algunos quedarán... Los adolescentes que repiten. Un desafío para todos*, Aique.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. CONICET-PROCIENCIA. (1997). *Prevención de Adicciones*. Buenos Aires.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Propuesta de la ESI para el nivel secundario

Urresti, Marcelo, (2009) *Proponer y dialogar*

Touze, Graciela (2005) *Prevención en adicciones. Un enfoque educativo*. Buenos Aires. Editorial Troquel.

Weiss, Martha (coord.) (1998). *Propuestas de dinámicas participativas. Cuadernillo*

Dinámicas para la prevención del VIH/SIDA y ETS. LUSIDA. Componente de Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ministerio de Salud Acción Social de la Nación. Buenos Aires.

Sobre la adolescencia, desde la adolescencia. Una antología de narrativa extranjera, Selección de textos, notas y propuestas didácticas de Antoni Martí y Francisca Pérez (2009): Barcelona. Ed. La Galera.

DISEÑO CURRICULAR
HUMANIDADES
CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Tucumán, Octubre de 2015

Resolución Ministerial N° 0077/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Comunicación. Número expediente validez nacional 15058/15.

Resolución Ministerial N° 0078/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Educación Física. Número expediente validez nacional 15021/15.

Resolución Ministerial N° 0079/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales. Número expediente validez nacional 15043/15.

Resolución Ministerial N° 0080/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Agro y Ambiente. Número expediente validez nacional 15892/15.

Resolución Ministerial N° 0081/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Informática. Número expediente validez nacional 15781/15.

Resolución Ministerial N° 0082/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Economía y Administración. Número expediente validez nacional 15057/15.

Resolución Ministerial N° 0083/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales. Número expediente validez nacional 15112/15.

Resolución Ministerial N° 0084/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Arte-Música, Bachiller con Orientación en Artes Visuales, Bachiller con Orientación en Arte- Danza, y Bachiller con Orientación en Arte-Audio Visuales. Número expediente validez nacional 15138/15.

Resolución Ministerial N° 0085/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Lenguas. Número expediente validez nacional 15784/15.

Resolución Ministerial N° 0086/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Turismo. Número expediente validez nacional 15893/15.

Resolución Ministerial N° 951/5 (MEd) Bachiller Especializado en Artes.

DISEÑO CURRICULAR HUMANIDADES

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Tucumán, Octubre de 2015