

## ***Pensamiento crítico y ciudadanía***

### **1. Fundamentación**

La separación en la tradición filosófica de Occidente, entre el pensamiento y la acción, ocurre, como lo señala Hannah Arendt<sup>203</sup>, a partir de la muerte de Sócrates, pero es importante notar que ha promovido a lo largo de la historia cierta hostilidad entre la filosofía y la política, aún no resuelta. Por lo tanto, este espacio se propone adherir al reclamo -ya de muchos-, sobre la necesidad de volver a unir lo que nunca debió estar separado: la reflexión y la acción en el ámbito del devenir ciudadanas y ciudadanos, miembros reconocidos de una sociedad democrática. La apuesta es que la educación política de las nuevas generaciones cristalice en una participación sustantiva en la vida pública y en la ampliación de las fronteras de lo posible, en el proceso de su transformación hacia lo mejor: con más inclusión, más justicia, más libertad.

Es evidente que todo el recorrido de años anteriores en los espacios curriculares de la *Educación para la Ciudadanía (de primero a tercero)* y *Espacios y Procesos Sociales (en cuarto año)*, permitirán que las y los adolescentes puedan integrar, sintetizar y proyectar las habilidades y herramientas necesarias a la conducta civil y “civilizada”. Por ello, en este último espacio de su escolaridad secundaria, *Pensamiento Crítico y Ciudadanía*, la intención se centrará en que se comprometan de pleno en la membresía colectiva y social, de hecho y de derecho, así como en la realización de sus proyectos personales de vida.

Es bien sabido que la forma de aprender a participar es participando. En este sentido, aprender el funcionamiento de la democracia, la dialéctica del poder, la creación de proyectos colectivos, el diálogo con los otros, la participación sustantiva en la mejor convivencia y en la resolución de los conflictos, sólo adquiere concreción construyendo los espacios, instancias y modos de organización en la propia escuela, dando lugar a que estudiantes y docentes, así como la comunidad educativa, realicen sus propias experiencias, tengan el tiempo de reflexionar sobre ellas y las evalúen.

Pero no es menos cierta la necesidad de contar con espacios y tiempos para la reflexión que habilite al pensamiento crítico, Es allí donde la contribución de este nuevo espacio curricular se hace inédita, cuando se pretende unir lo que se separó desde la antigua, como una forma de fortalecer y profundizar “la frágil naturaleza” del oficio de la ciudadanía. La fragilidad de la vida en democracia también es alimentada, como lo señala Fernando Bárcena<sup>204</sup>, por el carácter impredecible de la acción humana. Por lo tanto, la contribución que pueda tener este espacio de pensamiento crítico, en la búsqueda de la comprensión sobre el sentido de estas acciones, así como en la formulación y mantenimiento de promesas y proyectos de acciones futuras, podrá remediar, aunque sea parcialmente, la condición de fragilidad de la acción política.

Se puede enseñar y aprender a ser ciudadana y ciudadano democráticos. Aceptar la apuesta, el desafío que implica construir un espacio curricular en la educación secundaria permitirá superar las condiciones de fragilidad y deterioro de los ideales democráticos. Será necesario ser cuidadosos para no confundir el “deber ser” con el “ser” y rigurosos en el análisis de lo que ocurre, para acercarnos paulatinamente a formas de acción que respeten esos ideales en la construcción de una democracia real.

---

<sup>203</sup> ARENDT, H. (2006). *Sobre la revolución*, Alianza Editorial, Madrid.

<sup>204</sup> BARCENA, F. (1997). “El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política”, Paidós, Buenos Aires

Este pensamiento crítico no puede dejar de desarrollarse básicamente en la “oralidad”, a través de la conversación no dogmática, donde la *doxa*<sup>\*</sup>, es decir, la mera opinión pública, pueda encontrar el camino de su expresión, de su profundización en la construcción del pensamiento colectivo, con otras y otros, en un espacio mediado por el intercambio que nos ayude a precisar los términos de la valoración de lo político y la superación del pensamiento ingenuo y de la opinión sin argumentación. En este espacio curricular, también será necesario construir un clima de confianza que contribuya a disminuir el malentendido -garantizado *a priori*- presente en toda comunicación humana.

Sin embargo, pasar de la reflexión al pensamiento crítico, implica desembocar en la acción. Se trata de una praxis, no de estratos separados por la impotencia de generar oportunidades dentro de la escuela, para el ejercicio democrático que ha sido pensado y analizado. Por lo tanto, la experiencia, la vivencia de la participación significativa debe estar presente en el trayecto de las y los estudiantes durante el desarrollo del espacio. Y cuando hablamos de participación significativa nos estamos refiriendo a aquella que se da desde el inicio y durante todas las etapas de la propuesta educativa, porque, como lo señala G. Schujman: “*La didáctica de la democracia se realiza a través del ejercicio de la democracia*»<sup>205</sup>.

### **1.1. La relación ética/política**

En la recomposición de esta relación entre ética y política, entre la filosofía y la política, entre la reflexión, el pensamiento crítico y la acción, se está jugando la posibilidad de romper con varios de los “imposibles” de la educación, especialmente con aquel que planteara Rousseau: o se instruye al hombre o se forma al ciudadano, como aporía fundante del contrato social, basado en la escisión del ser humano. Una división subjetiva que no será considerada de la misma manera por el psicoanálisis, que ve en ella la condición necesaria para la vida en común de los seres humanos.

Por ello, la denominación de este espacio no es fruto de una casualidad ni un hecho que no responda a la determinación de construir una instancia que permita el desarrollo del pensamiento crítico, como resultado de la reflexión, en torno a lo que significa hoy ser ciudadana, ciudadano. Cuando la opinión personal (*la doxa*) puede ser confrontada con la de otras y otros y con la información pertinente de lo que debe ser tomado en cuenta en el análisis de situaciones de la vida democrática, en el aquí y el ahora; cuando se habilita la oportunidad de contrastar y construir colectivamente pensamientos sobre lo que pasa y nos pasa; cuando, además, se organiza una indagación sobre los intereses de los actores sociales comprometidos, esa opinión, esa *doxa*, convertida de esta forma en *episteme*<sup>206</sup>, corresponde entonces pasar a la acción política. Este sería el camino que habilita la reunión de la ética y la política, de la filosofía y la política, de la reflexión, el pensamiento crítico y la ciudadanía.

### **1.2. La política y lo político**

No está demás recordar la diferencia entre ambos términos que, obviamente, no significa solamente una diferencia de género. Lo político es la cualidad que emerge y se construye

---

<sup>205</sup> SCHUJMAN, G. “La participación como eje de la Formación Ciudadana”, Revista Océano, Buenos Aires, 2003.

<sup>206</sup> Platón contrapone la *doxa* a la *episteme*; a veces esta última se traduce como conocimiento científico pero, según Platón, la *episteme* solo tiene desarrollo en el mundo de las ideas (conocimiento intelectual) y no el mundo sensible (conocimiento sensible).

en toda relación intersubjetiva, como práctica social que intenta transformar un estado de cosas. Por otra parte, por política vamos a entender los aspectos estructurales, los mecanismos y procedimientos que permiten y organizan la vida en común.

Justamente, en este campo, se trata de educar, socializar al componente político de cada sujeto; de darle una formación política mediante la cual ese sujeto se constituye en sujeto social, para convertirse entonces en ciudadano, en ciudadana mediante la participación en la acción política.

### 1.3. Democracia y ciudadanía

Desde hace un par de décadas o más, cada vez que se habla de democracia o ciudadanía, se presenta la necesidad de acompañar al concepto con un adjetivo diferente, según la postura y los intereses del enunciador y las circunstancias en que se produce su discurso. Parece que el uso y abuso de los conceptos nos lleva necesariamente a precisar, a acotar o, por el contrario, a ampliar el sentido de lo que queremos decir. De esta manera, podemos proponer este listado de diferentes tipos de ciudadanía y de democracia:

| CIUDADANÍA         | DEMOCRACIA                     |
|--------------------|--------------------------------|
| Tradicional        | Formal/Procedimental           |
| Nueva              | Representativa                 |
| De baja intensidad | De baja intensidad             |
| Amplia/Sustantiva  | Parlamentaria/Presidencialista |
| Emancipada         | Poliarquía                     |
| Participativa      | Directa/Participativa          |
| Pasiva/Activa      | Mayoritaria/Consensuada        |

De cualquier manera, entendemos que la ciudadanía no se reduce hoy en día a la condición de habitar una ciudad, sino que se refiere a la capacidad para ejercer derechos y aceptar obligaciones dentro del marco de la vida en sociedad, y en relación con el Estado, que es la entidad responsable de garantizar esos derechos. Y el ejercicio de los derechos debe ser posible para todos, más allá de las condiciones individuales en relación al sexo, al género, al color de piel, a la edad, la discapacidad, la identidad sexual, etc.

A esta determinación de un acotamiento en el concepto de la ciudadanía universal, contribuye también lo que comenta M. A. Brenner<sup>207</sup>, frente a la idea de una política de defensa de los Derechos Humanos, como adopción (más bien como resignación) de una “ética mínima” al decir de la filósofa española Adela Cortina, que renuncia con cierto criterio de “realismo posible”, a la lucha por una “ética máxima», cuando los conflictos generados por las diferencias ilegítimas, que son aquellas determinadas por las insostenibles desigualdades económicas, sociales y culturales vigentes, no cesan de manifestarse en la sociedad en general, y en la escuela en particular. Creemos, por el contrario, que solamente la ampliación de los derechos para todos, de manera extensiva e inclusiva, podrá contribuir a que lo político resulte en el desarrollo de la política pública que contribuya a mayores niveles de justicia social y a fortalecer las condiciones de fragilidad en la que se desenvuelve la vida democrática.

<sup>207</sup> BRENNER, Miguel Andrés (2007), “Lo ciudadano, lo público y el maestro” y “Filosofía ‘pos’ ¿La ‘pos’ identidad neoconservadora”. En “El malestar en la ciudadanía, comp. Carlos A. Cullen, Ediciones Stella/La Cruja ediciones, Buenos Aires.

Se hace necesario, entonces, precisar qué tipo de ciudadanía y cuál democracia estamos pretendiendo construir, y en este sentido, es indudable que la escuela, como parte del Estado, debe garantizar que la capacidad de los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos ejerzan sus derechos y los puedan desarrollar en su ámbito. Obviamente que no es una tarea que le corresponde solamente a la escuela (cuando decimos escuela nos referimos a toda institución del sistema educativo, no importa el nivel), sino también, a toda la sociedad. Sin embargo, esta formación no puede quedar librada al azar de los efectos que produce nuestra intención educativa, sin contar con espacios, estrategias, recursos e instrumentos bien pensados para acercarnos a este objetivo.

Como lo señala Carlos Cullen (2001)<sup>208</sup>,

*[...] sí es cierto que la 'infancia' es una construcción social, y por lo mismo una categoría histórica, es la ciudadanía, o las representaciones que nos hacemos sobre ella, la finalidad y el sentido mismo de esa construcción. [...] La infancia de hoy que es la ciudadanía de mañana, consiste, simplemente, en dejar que los niños y jóvenes tomen la palabra. Ésta es la responsabilidad educativa y esto nos convierte, como docentes, en constructores del mañana, como la eternidad y un día."*

Menuda responsabilidad esta, la de construir el mañana. La tarea docente no deja nunca de complejizarse y exigirnos una renovación permanente del compromiso personal. Por ello, debemos procurar que las y los estudiantes asuman la tarea de construir una ciudadanía que se refleje desde ya, en el presente, en los proyectos y acciones que puedan desarrollar, tanto en el ámbito de la escuela, como en el de sus comunidades de inserción. Conscientes de que la vida en democracia no se trata solamente de elegir y representar, sino de proponer y hacer por el mejoramiento de los derechos de todos, haciéndonos cargo de las responsabilidades inherentes al ejercicio de la libertad de cada uno. Esto que hoy conocemos como "democracia real" nos ha convencido fehacientemente de que se trata de una tarea que no tiene fin, de una utopía, si se quiere, tan difícil de lograr como cualquier otra utopía que pretenda transformar el estado injusto de cosas. Al considerarla solamente como un simple procedimiento de gobierno, se corre el riesgo de caer, en gran medida, en un anquilosamiento de leyes y reglamentos que terminen por ahogar los intentos transformadores. Estos intentos son responsabilidad de esa ciudadanía activa, emancipada, reflexiva y crítica, participativa no sólo en las votaciones sino en los controles de la gestión y en la acción democratizadora de la vida cotidiana. Es también en nuestras aulas donde se forma la elite dirigente, los representantes de los distintos poderes económicos, políticos y sociales, los intelectuales y profesionales, donde se reproducen, en fin, las desigualdades ilegítimas diseñadas y desarrolladas por el sistema capitalista. No podría ser de otra forma, porque las escuelas no son islas en la sociedad que nos toca vivir. Por ello, los docentes podríamos hacer mucho más al respecto, podríamos realmente crear los dispositivos de tiempo y espacio para que en nuestras escuelas, las y los jóvenes, puedan transitar por una experiencia de vida democrática, creativa y enriquecedora; alegre.

Para finalizar esta descripción de los sentidos de la democracia y la ciudadanía, así como de la acción educadora, reflexiva y formativa de las jóvenes generaciones como

---

<sup>208</sup> CULLEN, C. (2001). "La infancia de hoy para la ciudadanía de mañana. Responsabilidades educativas" En "Entre generaciones. Discontinuidad e historización, Pasaje-transmisión-memoria. Ensayos y Experiencias. Año 8. N°40, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

ciudadanas y ciudadanos de la sociedad democrática, retomamos las apreciaciones de dos de los autores referentes de esta propuesta. Dice Cullen (2007)<sup>209</sup>:

*“La condición de ciudadanos, además de escurridiza, suena a demasiado abstracta. Su relación con el derecho a ser tratados como libres iguales aparece desmentida, a diario, por las disimetrías generadas por la desigual distribución de la riqueza, el poder y la información. El que todos seamos iguales ante la ley aparece con frecuencia ligado a la expresión popular: “Pero algunos son más iguales que otros”. El que todos tengamos la libertad de trabajar, de circular, de opinar, de creer, aparece como demasiado condicionado por la lógica de un mercado excluyente y ha naturalizado el poner precio a todo intercambio social, es decir: convertirlo en mercancía.”* (p. 12).

Por su parte, Bárcena (1997)<sup>210</sup> señala:

*[...] “Como concepto la ciudadanía es definible y delimitable en principio. Pero como concepto esencialmente controvertible [...] la definición del término que nos ocupa no tiene fácil cabida en una estipulación teórica acabada y concreta. Se trata, como hemos visto, de un concepto genuinamente dinámico, exigido de contraste intersubjetivo, socio-históricamente contextualizado y, en fin, múltiple. La ciudadanía se nos aparece como un concepto múltiple tan solo abarcable teóricamente en el marco de un proceso dinámico de discusión racional, crítica e intersubjetiva [...] Quiero decir que la ciudadanía no es algo que crezca naturalmente. La metáfora del crecimiento- tan utilizada en pedagogía para explicar el concepto de educación – no es del todo útil usada aisladamente, para explicar el sentido del fenómeno cívico”* (pp.76- 79)

#### **1.4. Sujetos y subjetividades en la escuela**

El debate que sigue ocurre en un segundo año “problemático”, del turno tarde, donde se han agrupado a estudiantes repitentes, con sobre edad, a punto de abandonar los estudios, pero sin muchas ganas de incorporarse al mundo laboral:

*Alguien pregunta: ¿Puedo asociar discriminación con prejuicio?*

- *¿Qué es prejuicio?*
- *Uy, uy... ya hemos hablado mil veces de eso (dice alguien como cansado)*
- *Es tener un juicio antes de conocerlo y por eso se discrimina. Por ejemplo, porque soy rubia creen que soy más fácil...*
- *Bueno, quizás hay que saber qué tipo de trabajo era, porque capaz necesitaban realmente alguien diferente a M. Capaz que la apariencia era importante necesitaban alguien sexi o re guau...*
- *Alguien normal, también puede ser.*
- *Pero, ¿qué es ser normal?*
- *Claro, yo misma me preguntaba eso, qué es ser normal o sexi, ¿quién lo determina?*

*Chistes al respecto, gesto, posiciones, etc.*

- *Es lo que pasa siempre, por la apariencia te discriminan.*
- *Si buscas trabajo y aparece alguien pobre no le dan trabajo, no se tiene que estar formando, bien vestido.*
- *Tal vez en el currículo tenés todo lo necesario, pero por ser extranjero o por ser gordo o de color no te dan el trabajo.*

<sup>209</sup> CULLEN, C. A. (2007) “El malestar en la ciudadanía”. Buenos Aires. Editorial Stella – La Crujía.

<sup>8</sup> BARCENA, F. (1997) “El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política”, Paidós, Buenos Aires.

- *Y bueno, pero si a la empresa no le va esa apariencia está bien, por algo será.*
- *Yo creo que es un país que discrimina mucho, es muy machista. La idea de que el cuerpo ideal es el que aparece en la televisión. Alta, flaca, en las revistas, en los desfiles de moda, te hacen creer que así tenés que ser.*
- *¿No es que alguien que tiene los requisitos necesarios para un trabajo, te lo tiene que dar?*

Es evidente que las chicas y los chicos conocen la “realidad real” y padecen los efectos de una discriminación bastante generalizada, a veces por el sólo hecho de ser jóvenes. No se puede dejar de pensar que esta situación dice mucho sobre el mundo que los adultos hemos construido para ellos y de nuestra predisposición a recibirlos y alojarlos en él. Por otra parte, este intercambio de opiniones, como tantos otros, sostenido en un espacio en la escuela, abre la posibilidad de indagar en la problemática de la construcción de identidades, de las condiciones de vida precaria, de los proyectos de vida de los jóvenes, si los adultos, los y las docentes levantamos el guante y respondemos a ese deseo de aprender, con el ejercicio responsable del poder de enseñar:

En esta tensión, es posible habilitar la oportunidad para que el tiempo adolescente en la escuela encuentre sentido, sea fértil en la producción y adquisición de conocimientos, permita construir proyectos de vida personales y colectivos y afiance el convencimiento en las nuevas generaciones de que no todo está jugado, de que se puede apostar al futuro y de que no existen las profecías auto cumplidas que determinen destinos inexorables.

## **2. Encuadre didáctico**

Los docentes tenemos la tendencia a preocuparnos mucho por las herramientas y los recursos metodológicos necesarios al desempeño de la difícil tarea de enseñar, lo cual no deja de ser muy importante, por cierto. Pero la recomendación que hace P. Freire<sup>211</sup> en relación a la alfabetización, entendida en un amplio sentido, constituye indiscutiblemente el punto de partida para poder pensar el “¿cómo?”, cuando ya se definió el “¿qué?” de lo que queremos enseñar, y este punto de partida es, justamente, la claridad política del “¿para qué y para quiénes?” vamos a enseñar. La reflexión previa sobre los propósitos de nuestra enseñanza es ineludible y más si se trata de la educación política de las ciudadanas y los ciudadanos.

Es así que podemos abordar la tarea con la convicción profunda de que esta enseñanza no puede realizarse de otra manera; y que además, debe estar compenetrada con la comunidad de inserción de la institución, porque forma parte indisoluble del presente y del futuro democrático que se quiere construir. En este sentido, los esfuerzos que se hagan para evitar los dobles discursos, las ambigüedades, las trampas, en función de garantizar el derecho de participación de la nueva generación, acompañada por la nuestra, nunca serán vanos ni suficientes.

Por otra parte, podemos dar cuenta que durante toda nuestra escolaridad existen pocos momentos para que las y los estudiantes se dediquen a la tarea de conocerse a sí mismos. Este desconocimiento produce efectos visibles en la manera en la cual nos vinculamos con los otros. Los momentos de introspección durante la formación y la capacitación son indispensables para el abordaje de cualquier problemática que implique la actividad de enseñanza, pero mucho más imprescindibles se tornan cuando se trata de

---

<sup>211</sup> FREIRE, P. (2007). *Ciudadanía es creación política*, en *Pedagogía de la Tolerancia*, FCE, Argentina, pp. 137-138.

la educación ético-política de las personas: temas tales como el discernir por qué sostenemos tales o cuales valores u opiniones en cuanto a la constitución subjetiva, la relación con los otros, la equidad de género, el cuidado del ambiente, la construcción de ciudadanía, necesariamente deben pasar primero por el tamiz de nuestra propia reflexión, antes de poder proponérsela a las y los estudiantes. Los adultos a cargo de cualquier institución educativa debemos establecer con claridad el encuadre dentro del cual se trabajarán estos contenidos. Esto no significa que estemos todos de acuerdo, ni que compartamos valores y principios. Lo que sí debemos tener claro es que la actitud -y no la forma de ser de las y los docentes, se desarrolla en el continuo que se desplaza desde la neutralidad activa hacia la beligerancia —positiva o negativa, según se trate de valores o contravalores (Jaume Trilla, 1995). Quizá estos términos no sean suficientes para referirnos a las actitudes a ser asumidas pero permiten aproximarnos a un ideal donde la neutralidad activa no implica un “dejar-hacer”, sino crear las condiciones para permitir que se expresen todas las voces, todas las posturas y opiniones sobre un dilema, un conflicto, una diversidad en torno a la manera de considerar un valor que no es unánimemente percibido por todos (la legalización del aborto, la pena de muerte, la eutanasia, etc.). Por su parte, la beligerancia positiva, consiste en adoptar una clara defensa de aquellos valores que constituyen la esencia de la vida colectiva en democracia: la justicia, la solidaridad, la libertad, la igualdad; mientras que la actitud de beligerancia negativa será adoptada justamente en torno a los contravalores que se les oponen: la injusticia, la discriminación, la violencia, etc. De nuevo, se trata de actitudes que asume el docente y no de su propio pensar y sentir al respecto. Una vez hecho esto, se puede entonces proponer a las y los estudiantes. Ellos también deben poder hacerla: poder esclarecer por qué pensamos, sentimos y actuamos de determinada manera, aclarar los argumentos sobre los cuales sustentamos nuestras opciones, problematizar y conceptualizar el asunto que tratamos. Significa entonces que debemos organizar actividades grupales con un encuadre muy claro, que garantice la posibilidad del debate verdaderamente democrático: sentarnos en ronda para vernos las caras cuando pensamos juntos, distribuir la palabra entre todos los participantes, escuchar activamente la palabra de los otros, indagar a fondo la problemática planteada, aceptar cualquier tipo de cuestionamiento sin que pueda ser objeto de burla o indiferencia, buscar y ofrecer información adicional, conceptualizar y sintetizar.

¿Qué decir de los recursos didácticos para la construcción de la ciudadanía en la escuela? Cada día nos ofrece cantidades de situaciones, expresiones, ejemplos de violaciones de los derechos humanos y del niño y del adolescente, emergentes que se dan en la escuela, en la comunidad, en el país, en el continente, en el mundo. Todo esto forma parte del material que podemos utilizar en estos espacios. ¿No estaremos trabajando también contenidos curriculares, esos que sí o sí debemos garantizar, cuando debatimos sobre por qué hay tantos pobres, pobres de qué...? Los datos y situaciones que nos ofrece la vida cotidiana son ciertamente numerosos y ricos en posibilidades para construir análisis que den cuenta de los contenidos curriculares previstos a ser abordados.

Volviendo al asunto de los dispositivos de los que dispone la escuela para construir ciudadanía, una gran parte de ellos reposan en la práctica de la participación

Ya hemos comprendido que lo declarativo, lo discursivo en el acto educativo, es importante, pero si no va acompañado de la experiencia, de la vivencia, la enseñanza tendrá un débil impacto, en el mejor de los casos, en los efectos que busca producir en los aprendizajes. En la creación de espacios y tiempos de participación en las escuelas descansa la posibilidad efectiva de que la construcción de ciudadanía tenga lugar. Esta participación requiere de ciertas condiciones para que sea sustantiva: a) que aquellos que la estimulan sean confiables para las y los estudiantes; b) que todos los comprometidos en ella dispongan de la misma información; c) que exista un diálogo

permanente entre todos los participantes; d) que las condiciones, reglas y mecanismos de participación sean claras y precisas; y e) que exista y se mantenga una voluntad de estar juntos participando en un proyecto común. Es preciso comprender los alcances de lo que significa que niñas, niños y adolescentes sean sujetos de derecho. Esto implica considerarlos aptos para sumarse a la planificación y la ejecución de proyectos comunes, sin olvidar los niveles de maduración física, psíquica y emocional propios de cada etapa de sus vidas.

Asimismo, recordemos, que la provincia de Río Negro tiene la Ley N° 4109 de *Protección Integral y Promoción de los Derechos del Niño y del Adolescente* promulgada por la Legislatura provincial en junio de 2006. Y que aunque es cierto que es muy difícil desechar estructuras de pensamiento consolidadas y encarnadas desde hace siglos, tanto la Convención de los Derechos del Niño como esta ley, establecen como principio de acción que la niña y el niño, que las y los adolescentes son sujetos de derecho. Pareciera que los adultos no nos damos cuenta cabal de lo que esto significa: nada más y nada menos que llegó el fin de la adultocracia, en las familias, en las escuelas, en la sociedad. Significa que realmente debemos decidir, como lo diría Hannah Arendt, si realmente “amamos a los niños”, si realmente deseamos recibir a la nueva generación, si realmente estamos dispuestas y dispuestos a reconocer sus derechos y enseñarles sus responsabilidades. Porque cada derecho siempre está ligado a una responsabilidad, por lo menos; por eso forman parte de la condición de la libertad humana. Reconocer los derechos de las y los niñas/os y adolescentes significa educarlas/os, formarlas/os como ciudadanas y ciudadanos libres, autónomas y autónomos, reflexivas y reflexivos, críticas y críticos, participativas y participativos. Estas preguntas que nos plantea Arendt son preguntas que ninguna/ún docente debe ignorar cuando se apresta a trabajar con un grupo de cualquier nivel y en cualquier área del conocimiento que intenta enseñar.

## **2.1. Propósitos**

- ✓ Enfocar la enseñanza a través de situaciones reales o ficticias, propias o ajenas para facilitar la problematización y dar un anclaje a los conceptos que plantea el programa de estudio, tal como lo sugiere I. Siede<sup>212</sup>.
- ✓ Brindar elementos y criterios de análisis para la comprensión y participación en el debate político y democrático contemporáneo.
- ✓ Desarrollar en los estudiantes la capacidad de implicarse y comprometerse con los problemas socio-políticos del aquí y del ahora para lograr modificar actitudes posibles de indiferencia en torno a los mismos.
- ✓ Reflexionar sobre la vinculación de los conocimientos, hábitos, creencias, capacidades y valores adquiridos en su socialización, con los elementos teóricos, para que las y los estudiantes puedan modificar ideas previas y enriquecer su mirada sobre la realidad social.
- ✓ Desarrollar las habilidades necesarias para la observación, el análisis y la evaluación de las prácticas socio-políticas, incluyendo la propia, de manera tal que la mirada crítica sobre la propia acción y la de los otros establezca criterios de evaluación que permita incidir en su ajuste o modificación.

---

<sup>212</sup> SIEDE, I. (2007) *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En “Ciudadanía para armar”, AIQUE, Buenos Aires, p. 228

- ✓ Construir un saber que les permita a los estudiantes la producción de proyectos de investigación tendientes a transformar los contextos de su realidad local que manifiesten políticas injustas y discriminatorias.
- ✓ Contribuir a que las y los estudiantes logren diseñar y realizar proyectos de vida personales y colectivos, que superen las predicciones de destinos inexorables y/o fatalismos que reposan en la inercia del “nada se puede hacer”.

## **2.2. Contenidos**

Para un mejor aprovechamiento del espacio y desarrollo de sus contenidos y problemas de estudio, proponemos la organización de los mismos en los siguientes ejes temáticos<sup>213</sup>:

### ➤ Eje: El **ser parte**

Durante la realización del último año de la educación secundaria, las y los estudiantes comienzan a percibir el cambio de vida que están por atravesar en el futuro inmediato: convertirse en miembros de pleno derecho de sus respectivas comunidades, en las cuales podrán continuar con sus estudios superiores o bien, incorporarse al “mundo laboral” en las distintas formas en las que esto puede tener lugar. Pero sobre todo, al ganar el derecho al voto para elegir los representantes del pueblo en los distintos niveles del gobierno, ganan también una mayor responsabilidad en cuanto a su participación en la gestión y el control de las políticas públicas. Por ello, nos parece que será necesario tomar conciencia de que son parte de esa comunidad, con la riqueza de sus identidades personales, pero también en calidad de sujetos sociales de múltiples pertenencias, resultado de sus interacciones con otras y otros en el desarrollo y la proyección de sus vidas.

En este eje se concentrarán los contenidos en cuanto a la construcción del pensamiento crítico, a esta altura de la vida, en torno a quiénes somos, con quiénes estamos, qué deseamos hacer y cómo lograrlo. Al mismo tiempo, será necesario reflexionar y construir la relación con las/los otras/os dentro del marco que implica el dejarse interpelar por ellas y ellos, para construir un vínculo responsable de respeto y solidaridad.

### ➤ Eje: El **tener parte**

En este eje se incluye el desarrollo de la reflexión y la asunción de la conciencia sobre los propios deberes y derechos, sobre las pérdidas y ganancias que están en juego en la práctica de la ciudadanía, en la vida y acción con otras y otros, sobre la negociación de acuerdos y posibles consensos para lo que se puede o no esperar y lograr, sobre la complejidad de la realidad y de los procesos sociales comprometidos en la construcción de una vida común.

Se trata de analizar las transformaciones ocurridas en las instituciones de la vida democrática tales como el Estado, la política, el poder, la familia, la educación, el trabajo, el dinero, la salud, el género, la pertenencia, etc. Además, de poder pensar en que estas transformaciones no ocurren sin conflicto, será ocasión de ver cómo influyen de manera fundamental en la constitución subjetiva de las nuevas generaciones y en la forma en que

---

<sup>213</sup> En esta propuesta de organización de los ejes, nos hemos inspirado en el documento de M. Oraisón y A. M. Pérez, “Escuela y participación en el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 42 (2006), pp. 15-29

se relacionan con el establecimiento de lazos sociales y formas de participar en la vida colectiva.

➤ Eje: El **tomar parte**

¿Cómo pasar del pensamiento a la acción? ¿Cómo lograr la concreción de los objetivos y llegar a acciones concretas? ¿Cómo oponernos y limitar las acciones discriminadoras y violadoras de la dignidad de la persona? ¿Cómo lograr mayor compromiso con el valor de la justicia y diseñar estrategias que tiendan a mejorar los niveles de la misma en la sociedad? ¿Cómo combinar el ejercicio de la libertad responsable con la demanda de las minorías por igualdad y reconocimiento? ¿Cómo incidir en la ampliación de los derechos humanos, de niñas, niños y adolescentes, de los discapacitados, de la mujer, de los ancianos, de los trabajadores, de los medios alternativos de comunicación? ¿Cómo controlar la gestión y la ejecución de los presupuestos comprometidos en políticas públicas?

Esta lista de preguntas, que no se pretende exhaustiva ni retórica, nos ofrece el panorama de todos aquellos contenidos propios que pueden ser desarrollados para la formación en el ejercicio de una ciudadanía activa, vigilante por el respeto y ampliación de los derechos humanos

### **2.3. Consideraciones metodológicas**

Es importante recordar la necesidad de construir criterios para establecer el ámbito del análisis, de la construcción del pensamiento crítico y para la intervención en las prácticas sociales y las relaciones de poder. La mayor claridad en este sentido, sólo puede lograrse a través del diálogo y el debate explícito de las diferentes valoraciones, la información y las explicaciones disponibles.

*“ [...] se trata de reconocer qué hacemos en el mundo, cómo podemos evaluarlo y hacia dónde reorientarlo”.<sup>214</sup>*

Acordamos con la metodología de construir el conocimiento en situación y para ello, la estructura *problematización/argumentación/conceptualización*, resulta la más adecuada. Este método implica, para su mayor pertinencia, la constitución de “comunidades de indagación” en torno a las situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social, que serán analizadas, y sobre las cuales se construirá el pensamiento crítico y la ciudadanía. Surgirán así las contradicciones, las incoherencias, los conflictos que construyen las ocasiones para la reflexión. De esa manera se abordarán los distintos enfoques y teorías, así como los interrogantes que dieron origen a las disciplinas involucradas.

Esta concepción de la enseñanza, hace del intercambio oral en la clase una herramienta metodológica fundamental. En esta dirección, adherimos a lo que se viene llamando el modelo “ecológico” del intercambio entre docentes y alumnos, como lo proponen G. Valera Villegas y G. Madriz<sup>215</sup>, ya que ese intercambio permite establecer el vínculo educativo entre el docente y las y los estudiantes, en el cual estos últimos son considerados como procesadores activos de la información para que, en el espacio de la clase, se construyan los sentidos del acto educativo que está teniendo lugar.

---

<sup>214</sup> SIEDE, I. Op. Cit.

<sup>215</sup> VALERA VILLEGAS, G. y MADRIZ, G. LAS PREGUNTAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HUMANAS. UN ESTUDIO ECOLÓGICO DE AULA UNIVERSITARIA. Universidad Simón Rodríguez, Universidad Central de Venezuela. OEI - Revista Iberoamericana de Educación

Además, a través del intercambio oral en la clase, se construye la cultura de “lo común”, de aquello que comienza paulatinamente a formar parte de lo compartido, de lo negociado en el grupo. La y el docente, entonces, dejan de ser el centro por el que pasan todas las cuestiones. Más bien, su rol es propiciar la participación amplia y compartida, cuidando que la discusión no pierda su foco, generando las condiciones para el diálogo colaborativo. El contenido de lo que se discute está estrechamente ligado al modo como se discute. Por lo tanto, la y el docente elaboran planes de discusión sobre las problemáticas o situaciones objeto de estudio que contemplan una variedad de preguntas acordes con las diferentes etapas de la indagación: preguntas que piden aclaraciones, explicaciones o definiciones; preguntas que piden opiniones diferentes, alternativas, contraejemplos; preguntas que cuestionan una opinión o su coherencia; preguntas que piden razones o supuestos de una opinión; preguntas para explorar consecuencias; preguntas que establecen relaciones, etc.

En estas comunidades de indagación, además, se establecerán las “reglas del juego”, se podrá consensuar la “agenda” para la consideración de las diferentes problemáticas y se acordarán las estrategias necesarias de la participación de todas y todos. En la ronda, desaparece la asimetría docente-alumno, pero también las preguntas cerradas, obturadas por una única respuesta que es la que espera el o la docente. Se trata, justamente, de lo contrario, de indagar, de buscar, de analizar las diferentes facetas de la compleja situación objeto de estudio, de compartir las diferentes hipótesis y de construir colectivamente un sentido que conduzca a una mejor comprensión de lo que se estudia. Por lo tanto, en un encuadre de pensamiento crítico, reflexivo, analítico, valorativo y autónomo, los miembros de la comunidad de indagación seguirán las siguientes premisas:

- ✓ Abordaje situacional. Análisis de las relaciones entre lo particular y lo universal: la regla y el caso y los medios y los fines.
- ✓ Construcción y reconocimiento de los sentidos posibles de los discursos sociales y sus posturas ético-políticas.
- ✓ Cuestionamiento de respuestas automáticas; análisis de conflictos de valores, de conflictos de deber, de intereses de diferentes sectores y actores sociales.
- ✓ Relevamiento de prácticas y discursos sociales, políticas y morales en la vida cotidiana y en la escuela.
- ✓ Desarrollo de la capacidad de “colocar el pensamiento” para el intercambio simbólico y del diálogo participativo, sustantivo y democrático (competencia argumentativa y dialógica).
- ✓ Dimensionamiento de la responsabilidad individual y de su aporte en el trabajo grupal.

Señala Siede<sup>216</sup> que al centrarnos en la acción, nos ubicamos en el núcleo duro de la formación ética y política, diferenciando este espacio del resto de las otras áreas de enseñanza.

Esta apreciación nos parece fundamental y justifica -si aún fuese necesario hacerlo- que el espacio curricular Pensamiento crítico y ciudadanía figure en todas las orientaciones del proyecto de transformación de la escuela secundaria en la provincia.

---

<sup>216</sup> SIEDE, I. (2007) *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En “Ciudadanía para armar”, AIQUE, Buenos Aires,

La comunidad de indagación también constituye el lugar donde las y los jóvenes estudiantes pueden profundizar y enriquecer los aspectos subjetivos e intersubjetivos de sus propias identidades. En efecto, en la comunidad la tensión identidad/alteridad es permanente y a la larga, facilita el conocimiento de sí mismo y del otro, de la otra, redundando en una mejor convivencia y aceptación de las diferencias.

Una última consideración que deseamos formular en el apartado metodológico, tiene que ver con la dimensión tiempo en la escuela hoy. Es una constatación empírica que todos podemos hacer que la sucesión cronológica y yuxtapuesta de materias y actividades en la cotidianidad escolar, ha adquirido una velocidad que atenta contra toda posible reflexión o construcción del pensamiento crítico. Pues bien, este tiempo cronológico acelerado y avasallador, nunca podrá ser tiempo de aprendizaje. El tiempo de aprendizaje debe ser, o bien el *cairós*, el tiempo del acontecimiento irrepetible, el tiempo de la experiencia, o bien el *aiónico*, el tiempo de la intensidad que interrumpe la cronología para poder reflexionar, pensar en aquello que estarnos haciendo. En este sentido, señala Jaume Carbonell Sebarroja (2008)<sup>217</sup>:

*“La velocidad del tiempo y del cambio social no puede trasladarse a la educación escolar. Ésta, al igual que la buena cocina, requiere tiempos lentos de preparación. Porque el tiempo de aprendizaje ha de ser necesariamente lento para reforzar y consolidar los conocimientos. También los centros aprenden poco a poco. Una de las funciones de la escuela es la de regular y reconducir la cantidad de estímulos que el alumnado recibe del exterior, las presiones de las administraciones educativas y de otras tendencias, y la tendencia a la hiperactividad. De ahí la importancia del clima ecológico del centro como espacio tranquilo, donde la calma favorece la experimentación y la reflexión”.*

## **2.4. Evaluación**

La evaluación forma parte insoslayable de cualquier proceso educativo, en el cual estén implicados dos o más sujetos. Es un proceso mutuo, es decir, que implica al evaluador y al evaluado, en una indagación en relación a los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. La evaluación se distancia del momento de acreditación, especialmente en cuanto a su carácter de factor de ajuste para que esos procesos ocurran de la mejor manera posible, respetando la intencionalidad del acto educativo, el proceso de transmisión y las acciones de apropiación por parte de los y las estudiantes.

Por lo tanto, si la intención es que el pensamiento ingenuo y las ideas previas de las y los estudiantes, sufran una transformación durante el proceso educativo, adquiriendo y construyendo los conocimientos y saberes que habiliten el pensamiento crítico, analítico y complejo en torno a las problemáticas de la vida social, este proceso debe estar acompañado en todo momento de instancias e instrumentos de evaluación que permitan conocer y ajustar, si fuese necesario, las trayectorias seguidas por los sujetos educativos y sociales en esta tarea.

No se puede pensar en una enseñanza que no implique una evaluación. Ambas acciones se inician con la pregunta sobre el “para qué” enseñar un contenido cualquiera, Y esta pregunta es la que debe quedar claramente respondida en el primer encuentro dispuesto entre educadores y educandos. Obviamente que el “para qué” implica un “qué” y determina las maneras del “cómo” para los enseñantes. Pero si pretendemos que el y la

---

<sup>217</sup> CARBONELL SEBARROJA, J (2008). “Una educación para mañana”, Ediciones Octaedro-bolsillo, Barcelona.

estudiante sean sujetos activos y responsables de sus propios procesos de aprendizaje, también con ellos se debe esclarecer los “para qué” de lo que se les propone como enseñanza.

Es decir, la evaluación debe resultar de un diálogo intersubjetivo de aquellas y aquellos comprometidos en el acto educativo. De esta manera, nos podemos acercar a un proceso hermenéutico en el cual docentes y estudiantes comprometen su reflexión en determinar si han ocurrido cambios en la acción formativa y en la asunción de una autoconciencia sobre lo aprendido. Si la interpretación de los fenómenos y problemáticas investigados se traduce en una transformación de las primeras impresiones, opiniones, creencias, prejuicios en torno a los mismos, entonces podemos evaluar que el acto educativo ha tenido lugar. Esto implica la capacidad de poder renunciar a las expectativas previas de los sujetos que enseñan y aprenden, en cuanto a las posibles respuestas previstas por ambos, antes de emprender la tarea de enseñar y de aprender.

Una vez aclarado este punto, el asunto de quién evalúa nos queda más claro. Si se trata de un proceso mutuo entre docentes y estudiantes, se puede pensar en una evaluación continua donde estén pautadas instancias de heteroevaluación docente/estudiantes y estudiantes/docentes; de co-evaluación entre pares comprometidos en la tarea de aprender y de investigar; y por supuesto, de autoevaluación de docentes y estudiantes en función de un esquema tradicional de logros, dificultades, sugerencias de cambio, etc. Es importante que quede claro que evaluación no equivale a examen y que las aproximaciones calificativas exigidas por el sistema educativo son hitos que traducen esos logros y esas dificultades y propuestas de superación.

Los momentos de evaluación deben estar previamente establecidos por los docentes con claridad, así como los instrumentos y los criterios que utilizarán para llevar adelante esta operación. Las y los estudiantes deben conocerlos y pueden y deben intervenir en el acuerdo que se logre en esta dirección.

Podemos sugerir también el mecanismo de dos cortes evaluativos, en los cuales los y las estudiantes reflexionan sobre lo que se ha enseñado, cómo se ha enseñado, la coordinación del espacio, la bibliografía trabajada, los recursos utilizados, las actitudes grupales, etc. Y los docentes realizan la misma tarea y formulan sus conclusiones antes de conocer los resultados de la elaborada por las y los estudiantes. Este momento culminaría con la discusión sobre lo expresado, en el establecimiento de acuerdos y ajustes necesarios para la continuación de la tarea.

¿Qué vamos a evaluar? Se puede pensar en una evaluación diagnóstica al inicio del año lectivo, en diferentes momentos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en un momento final, síntesis del recorrido realizado. Resulta esencial no olvidar que la evaluación es un proceso de implicación mutua, donde docentes y estudiantes están igualmente involucrados en la interpelación sobre los sentidos que cada uno adjudica a lo que observa y reflexiona sobre la realidad. Se trata de un encuentro intersubjetivo en el cual los sujetos revisen las representaciones que tienen de sí, del otro y del mundo en el que habitan.

Si en algún momento de todo el proceso educativo debemos prestar atención a la diferencia subjetiva, es en aquellos destinados a la evaluación. Vale la pena recordar, entonces, que no todos enseñamos igual y no todos aprendemos de la misma manera, al mismo ritmo, y construyendo sentidos idénticos en torno al mundo que nos rodea y a nuestra relación con los otros. Es posible que los índices de lo que solemos llamar “fracaso escolar”, respondan, en cierta medida, a concebir al proceso educativo como una propuesta de “normalización”: no solamente debemos enseñar lo mismo a todos, lo cual sigue siendo el modelo esencial de la escuela, sino que todos deben llegar al mismo

resultado al unísono y debemos colocar al final del año escolar, a cada quien en el lugar que le corresponda en la escala calificativa. Pero esta concepción también responde en gran medida, a los (pre)juicios docentes en relación a las capacidades de sus estudiantes.

Una manera de evitar en lo posible la constitución de tales juicios sería adoptar la postura de J. Rancière (RANCIERE, J. (2003). El maestro ignorante, Laertes, Barcelona), en el sentido de considerar a la igualdad de las inteligencias de las y los estudiantes, como un punto de partida, para no repetir desigualdades indeseadas en el momento del punto de llegada.

### **3. Organización Curricular de los Contenidos**

#### **3.1. Eje organizador**

Articulado con lo que ocurre en los primeros tres años de la Escuela Secundaria, en el espacio de **Educación para la Ciudadanía**, proponemos como eje organizador de este espacio el siguiente:

**Los criterios de ciudadanía son una construcción social y nos permiten a todos participar en la vida pública y democrática; por lo tanto, la ciudadanía activa es una herramienta para la transformación anclada en lo real, que construye horizontes de inclusión política y social para las nuevas generaciones**

#### **3.2. Saberes**

1. La formación de la ciudadanía activa. Procedimientos y herramientas.
2. Justicia distributiva y de reconocimiento.
3. Lo público y lo privado. La esencia del acto corrupto.
4. Los derechos humanos: historia, vigencia, violaciones, defensa. Derechos del niño y del adolescente. Rol de los Estados.
5. La memoria activa como herramienta para la defensa de los derechos humanos.
6. Prejuicios y concepciones limitantes de la persona.
7. Análisis de aspectos metacognitivos del proceso de aprendizaje.
8. Apertura al conocimiento de la alteridad, a la diferencia legítima, al sentido de tolerancia y solidaridad con los otros.
9. Abandono de la actitud de indiferencia ante los problemas sociopolíticos de la realidad que nos toca vivir.
10. Desarrollo de la capacidad para la búsqueda de la justicia y la construcción de un ajustado criterio ético.

### 3.3. Cuadro de contenidos

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Eje I:<br/>Ser parte</b>     | <ul style="list-style-type: none"><li>- Las identidades personales y colectivas.</li><li>- Las proyecciones personales y colectivas.</li><li>- Pensar, sentir y actuar.</li><li>- Cuerpos, subjetividades, afiliaciones y conflictos.</li><li>- La lectura del mundo y el lugar que ocupamos en él,</li></ul> <p>(Relación con saberes 6, 7, 8, 9)</p>  |
| <b>Eje II:<br/>Tener parte</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Derechos y reverses de los derechos humanos. Libertad y responsabilidad.</li><li>- La justicia y la igualdad: ¿tensión o imposibilidad?</li><li>- Las instituciones políticas: Estado, Provincia y Municipio, espacios de lucha en el diseño y ejecución de políticas públicas.</li><li>- Transformaciones en las instituciones políticas.</li><li>- Poder y conflicto en el desarrollo de las políticas públicas.</li><li>- La ciudadanía global. Conflictos internacionales</li></ul> <p>(Relación con saberes 1, 2, 3, 4, 5)</p> |
| <b>Eje III:<br/>Tomar parte</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- La participación sustantiva.</li><li>- La beligerancia y la neutralidad frente a valores y contravalores.</li><li>- Ampliación de derechos, de justicia de reconocimiento y de distribución, de igualdad más que de equidad.</li><li>- La acción ciudadana en el control de la gestión pública.</li><li>- Derechos y prácticas ciudadanas en los nuevos movimientos sociales y políticos.</li><li>- La política y la participación actual en América Latina.</li></ul> <p>(Relación con saberes 10 y todos los demás)</p>           |

### 3.4. Nodos cognitivos

Los nodos cognitivos que se enumeran a continuación, son algunas de las temáticas que se desprenden del cuadro de contenidos. Estas temáticas requieren de una mirada interdisciplinaria y promueven el trabajo de investigación en el aula; implican una manera de pensar desde una aproximación a la construcción del conocimiento y por lo tanto, en su desarrollo se pone en juego tanto un método didáctico desde el profesor como un método para hacer desde los alumnos, a partir de acciones que los prepararán para realizar transferencia de contenidos, solucionar problemas y tomar decisiones. Los mismos pueden llegar a convertirse en algunas de las propuestas para pensar los Seminarios a desarrollar a lo largo del año lectivo, teniendo en cuenta especialmente, el interés de las y los estudiantes. De ninguna manera se trata de una lista exhaustiva, sino más bien ilustrativa de aquellos saberes que deberían ser transferidos a las y los jóvenes. Además, si se repiten algunos de los nodos que son abordados en los primeros tres años de la escuela secundaria, es con la idea de que siguen siendo importantes para esta formación y que por lo tanto, serán tratados con niveles mayores de profundidad y rigor.

La identidad como construcción permanente, no esencialista.  
Derechos Humanos y construcción de ciudadanía plena.  
Vigencia del biopoder.

Comunidad y sociedad.  
Equidad de género.  
Multiculturalismo/Interculturalidad.  
La justicia como valor fundamental de la democracia.  
La institución Estado.  
La democracia como sistema de vida.  
Problemas éticos controvertidos: bioética, eutanasia, etc.  
Los medios masivos de comunicación como creadores de necesidades y representaciones virtuales.  
Cultura juvenil y escolar.  
Igualdad de oportunidades y posibilidades.  
Globalización (avances tecnológicos, economía, trabajo, poder).  
Políticas públicas en educación y cultura.

La riqueza del trabajo en el espacio curricular de **Pensamiento crítico y Ciudadanía** consiste en aplicar distintas metodologías: taller, proyectos escolares, el aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, trabajos en grupo y aprendizajes cooperativos, y trabajos de investigación con proyección comunitaria. Esto permite que cada contenido tenga diversos abordajes y miradas y que los alumnos-as construyan y profundicen en saberes que a su vez le permitan enriquecer la expresión oral y escrita, la formulación de hipótesis, la argumentación, la escucha respetuosa y la elaboración de opiniones críticas y pertinentes, por enunciar algunos ejemplos. En el Anexo I, hacemos algunas sugerencias al respecto.

Precisamente, se trata de una propuesta flexible y amplia, donde las experiencias que se desarrollan tienen características diferentes tanto por las situaciones que cada docente y la escuela proponen, como por las necesidades de los estudiantes de cada comunidad educativa.

La red de significados se construye en la intersección de los conocimientos que los alumnos-as traen, los contenidos a abordar delineados en el Diseño Curricular y las actividades propuestas para lograr ir relacionando los nuevos contenidos entre sí y con los anteriores.

Esta ampliación en las posibilidades de aprender construyendo estrategias en distintos formatos (como los enunciados), puede ser enriquecida articulando con espacios no formales de aprendizaje, (museos, lugares históricos, reservas, los monumentos naturales, parques nacionales, entre otros), porque tienen el valor agregado de involucrar directamente a docentes y alumnos-as en los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando además:

- Dar respuesta a diversos tipos de demandas y necesidades locales.
- Abrir nuevos canales de comunicación, integración y participación, tomando en cuenta los intereses de sus alumnos.
- Generar interés y responsabilidad al comprometer de manera protagónica a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Ayudar al mejoramiento de la convivencia.
- Movilizar diferentes procesos cognitivos.
- Enriquecer el desarrollo de los contenidos disciplinares creativamente.

### **3.5. Lineamientos de acreditación**

- Identificar críticamente distintos problemas sociales brindando un marco explicativo.
- Reconocer cómo la construcción del género atraviesa la experiencia adolescente y las relaciones grupales.
- Reconocer en diferentes contextos, situaciones de violación a los Derechos Humanos, argumentando y tomando iniciativa ante las mismas.
- Identificar relaciones de poder.
- Elaborar y analizar distintos tipos de proyectos comunitarios.
- Identificar las funciones básicas del Estado democrático en nuestra sociedad.
- Reconocer y comparar las distintas ideologías políticas y los distintos tipos de organización estatal.
- Caracterizar el proceso de globalización identificando actores sociales, económicos y políticos involucrados.
- Desarrollar prácticas participativas que impliquen una apropiación crítica de la construcción de la problemática sociocultural.

## **Bibliografía**

- ARENDR, H. (2006) "Sobre la revolución". Madrid. Alianza Editorial.
- BARCENA, F. (1997) "El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política", Paidós, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2005) "Ética posmoderna". Buenos Aires. Siglo XXI editores argentinos.  
----- (2005) "Trabajo, consumismo y nuevos pobres". Barcelona. Gedisa Editorial.
- BRENNER, M. A. (2007), "*Lo ciudadano, lo público y el maestro*" y "*Filosofía 'pos' ¿La 'pos' identidad neoconservadora*". En "El malestar en la ciudadanía, comp. Carlos A. Cullen, Ediciones Stella/La Crujía ediciones, Buenos Aires.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2008). "Una educación para mañana", Ediciones Octaedro-bolsillo, Barcelona.
- CARIDE, J. A. (coord.) (2009). "Los derechos humanos en la educación y la cultura", Homo Sapiens, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (2010) "El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- CORAGGIO, J.L. (2004) "La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- CULLEN, C. (2001). "La infancia de hoy para la ciudadanía de mañana. Responsabilidades educativas". En "Entre generaciones, Discontinuidad e historización, Pasaje-transmisión-memoria. Ensayos y Experiencias. Año 8. N° 40, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.  
----- (2007) "El malestar en la ciudadanía". Buenos Aires. Editorial Stella – La Crujía.
- FREIRE, P. (1997). "Pedagogía de la autonomía", Siglo XXI, México.  
----- (2004). "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI, Buenos Aires.  
----- (1994) "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI, México.
- GIBNEY, M. J. (editor) (2003) "La globalización de los derechos humanos". Madrid. Crítica.
- GRUNER, E. (1997). Las formas de la Espada. Colihue, Buenos Aires.
- HECKER, A., SENA, C. y REGAGLIATI, M. S. (2009) "Talleres del programa filosofía e infancia. Comunidades de niños pequeños en la Patagonia". Documento de trabajo de la Universidad Nacional de Río Negro y del IFDC de Bariloche y El Bolsón.
- IBÁÑEZ, E. A. (2008). "Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas. Impactos educativos y aplicaciones en ciencias sociales". Homo Sapiens, Buenos Aires.
- INSAURRALDE, M. L. (coord.) (2009) "Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- LANDER, E. (editor) (2000) "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas". Venezuela. Unesco. Ediciones Faces UCB.

- MAFFESOLI, M. (2005). "La transfiguración de lo político". Herder, México.
- MARTÍNEZ, C. R. (2008). "Educar a la ciudadanía". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- MAFFÍA, D. (2007). "*Cuerpo y ciudadanía*". En "Cuerpo, conocimiento, emoción y ciudadanía", Cuaderno N°4 de Cátedras por el Derecho a Decidir, Buenos Aires.
- MILSTEIN, D. (2009). "La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas". Miño y Dávila. Buenos Aires
- MORIN, E. (2010) "¿Hacia el abismo? Globalización en el S. XXI". Madrid. Paidós.  
 ----- (2009) "Para una política de la civilización". Madrid. Paidós.
- NANCY, J. L. (2010). "Justo imposible. Breve conferencia acerca de lo que es justo o injusto". Proteus, Barcelona.
- NUSSBAUM. M. (2006) "El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley. Buenos Aires. Katz Editores.  
 ----- (2010). "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades". Katz, Buenos Aires.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) "Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Colombia. Grupo Editorial Norma.
- ROTKER, S. (editora) (2000) "Ciudadanías del miedo. Caracas. Nueva Sociedad.
- SEDA, J. A. (comp.) (2008). "La Convención sobre los Derechos del Niño y su aplicación en el ámbito educativo". Homo Sapiens, Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2006) "La cultura del nuevo capitalismo". Barcelona. Anagrama. Colección Argumentos.  
 ----- (2000) "La corrosión del carácter". Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona. Anagrama. Colección Argumentos.
- SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (compiladores) (2007) "Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política". Aique Educación. Buenos Aires.
- SCHUJMAN, G. "La participación como eje de la Formación Ciudadana", Revista Océano, Buenos Aires, 2003.
- SIEDE, I. (2007) "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela". Paidós. Buenos Aires.
- SOUSA SANTOS, N. de (2010). "Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur". Antropofagia, Buenos Aires.
- TAMARIT, J. (2004). "Educación, conciencia práctica y ciudadanía". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- TODOROV., T. (2003). "La conquista de América. El problema del otro". Siglo XXI, Buenos Aires.
- TORRES, R. M. (2006). Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Documento, [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)

----- (2001) Documentos de consultas pasadas. Participación Ciudadana y Educación. Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina.

TRILLA BERNET, J. (1995). “.Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas”: Revista iberoamericana de Educación, N°7. [www.oei.org](http://www.oei.org)

VAZQUEZ ANDRADE, P. (2006) Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: Lineamientos para una propuesta educativa. Universidad de León.

WALLERSTEIN, I. (2004) “Las incertidumbres del saber”. Barcelona. Gedisa Editorial.