

Universidad Nacional de Quilmes

Estudiante: Yanina Alejandra Martinez

Mail de contacto: [myanina28@gmail.com](mailto:myanina28@gmail.com)

Planificación para Construcción de Ciudadanía, 3er año del nivel secundario

Asignatura: Didáctica de las Ciencias Sociales

Docente a cargo: Mariela Carassai

Cuatrimestre y año: 2do Cuatrimestre, 2021

## **Fundamentación**

Construcción de Ciudadanía es una materia de 2 (dos) horas semanales, inserta en los tres años del ciclo básico del nivel educativo secundario. Este nivel es obligatorio, y según el Marco General para la Educación Secundaria (DGCyE, 2007), la prioridad es el cumplimiento del derecho a la educación. Esto es definido en el Artículo 2 de la Ley N° 26.206 como un bien público que debe ser garantizado por el Estado, a partir del reconocimiento de lxs estudiantes como sujetos de derechos. En este sentido, prevalece el ingreso, la permanencia y acreditación, de acuerdo a las diversas trayectorias educativas. Este aspecto adquiere relevancia en relación a la inclusión, la equidad y la justicia, que son definidas en la Ley 26206 (2006) como necesidades que deben estar garantizadas. A su vez, la inclusión es uno de los temas transversales del Marco Curricular Referencial (DGCyE, 2019), junto con la formación ciudadana, la educación sexual integral y la tecnología educativa.

En relación a lo expuesto, esta materia está estructurada a partir de conceptos claves para el desarrollo de la transversalidad. Ellos fueron definidos por la DGCyE (2007), Benejam (2004) y en la ley 26150 (2008). En el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía (DGCyE, 2007), aquellas instancias seleccionadas son “contexto socio-cultural, sujetos y ciudadanía” (DGCyE, 2007, p. 29), que están en relación con las propuestas por el autor. Sus conceptos son los cambios socio-históricos, la diferenciación y las identidades, a los que se agregan las disidencias. En esta línea, la ley 26150, de Educación Sexual Integral (2008) recomienda su transversalidad durante la educación básica del nivel secundario. Contempla los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (art 1), que superen los enfoques médico y moralizante.

En primer lugar, los contextos se caracterizan por ser producidos a lo largo de la historia, por lo que están sujetos a cambios, a partir de relaciones donde prevalece el conflicto (DGCyE, 2019; Siede, 2010, p. 21). Este enfoque con respecto a los contextos se alinea con el concepto de cambio, que es uno de los términos claves de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Su importancia radica en la posibilidad de desarrollar nuevas interpretaciones acerca del mundo y de generar alternativas en pos de la democracia (Benejam, 2004, p. 79). En esta línea, Siede (2010) propone comprender las modificaciones que se producen en la realidad social con el fin de poder participar en ella. Esto quiere decir que la realidad no es analizada como un recorte aislado, sino como una construcción donde interviene el pasado, diversos espacios, múltiples causas, entre otros aspectos (Siede, 2010, p. 20).

En segundo lugar, la diferenciación se evidencia a través de la desigualdad y la diversidad (Benejam, 2004). Por ende, no sería posible abordar el desarrollo de ciudadanía plena si se desconsidera las relaciones desiguales de poder. A su vez, la diversidad se vincula con las disidencias en el sentido que este espacio no se enfoca en las perspectivas hegemónicas, como la concepción binaria de los géneros.

En tercer lugar, la identidad es otro de los conceptos claves según Benejam, que se vincula con “el autoconocimiento y la aceptación de los demás” (Benejam, 2004, p. 79). Además se construye a partir de las relaciones con otrxs. En este sentido, resulta menester considerar que están cargadas de poder, por lo que es necesario evitar su naturalización. A su vez, las interacciones sociales tienen un impacto sobre las concepciones sobre las cuales (nos) pensamos. Esto quiere decir que lo que cada sujeto piensa “no deriva sólo de los límites de su propia elaboración intelectual personal” (Castorina, J., 2006, p. 54).

En cuarto lugar, la educación ciudadana está orientada a la formación de valores (DGCyE, 2019). Ya que los valores no son universales, aquellos que se promueven en este espacio fueron propuestos por Benejam (1993, p. 46 y 47), y se alinean con la democracia. Ellos son el respeto por la dignidad de todxs, el fomento de la participación, la valoración de instancias propias de cada comunidad con la que lxs estudiantes se sienten identificadxs, y la consideración por el legado natural y cultural.

La caracterización de la formación ciudadana, según Siede y Larramendy (2013, p. 1 y 2), está compuesta por los componentes sociohistórico (se integran ejes desarrollados en otras áreas dentro de las Ciencias Sociales, como historia y geografía), ético (el foco está en los valores y criterios en pos de la justicia), jurídico (refiere a los recursos legales) y político (implica las relaciones de poder y las posibilidades de intervención y participación). Este último factor también es considerado por González Amorena, P. (2004), quien lo define como una de las dimensiones de la ciudadanía que se basa en las responsabilidades y derechos de los sujetos. Asimismo, incluye la dimensión comunitaria “que se traduce en la pertenencia a una comunidad, a una identidad” (González Amorena, P., 2004, p. 1), donde lo digital tiene un impacto en su desarrollo (DGCyE, 2019). Ante esto último, en esta propuesta, son incluidas prácticas vinculadas con el uso de la tecnología.

A partir de los conceptos claves, el trabajo está organizado a partir del abordaje de tres proyectos, cuyos temas resultan del consenso entre la docente y estudiantes. En línea con lo propuesto por la DGCyE (2007), tienen como punto de partida los intereses, puntos de vista, prácticas cotidianas y conocimientos previos de lxs estudiantes, que son relevados y analizados para seleccionar un tema y los conceptos claves. A partir de esto, el rol docente está orientado

a la problematización del tema. Pese a que parten de instancias que son propias de personas o grupos particulares, el análisis y comprensión de las relaciones y acciones se extiende a aspectos sociales más generales, con valoración de los contextos socioculturales que rigen como marcos y las prácticas de ciudadanía posibles. De esta manera, prevalece un abordaje de los conceptos estructurantes y el paradigma ecológico contextual. En este caso, el paradigma seleccionado resulta relevante con respecto al contexto, que incluye aspectos como los conocimientos previos, los intereses, las prácticas cotidianas de lxs estudiantes, el abordaje crítico acerca de los procesos socio-históricos que funcionan como marco y la adaptación de lo definido de forma prescriptiva en el Diseño Curricular según cada realidad. De esta manera, se efectúan “re-definiciones y re-significaciones del saber” (Alterman, 2007, p. 5).

El ámbito compartido en todos los proyectos es “Sexualidad y género”, en estrecha vinculación con “Comunicación y Tecnologías de la Información”. Por un lado, el primero de ellos requiere desnaturalizar prácticas tendientes a fomentar “la sexualidad en el sentido hegemónico” (Morgade, 2008, p. 5), en consideración del impacto del currículum oculto en relación a este aspecto. El desarrollo de este ámbito se realiza a partir del enfoque postestructuralista y la pedagogía queer, donde el foco está en el reconocimiento y valoración de las diferencias entre las identidades relacionadas con la sexualidad y el género (Morgarde, 2008, p. 6), la problematización de los modelos hegemónicos y estereotipos, y el fomento de la igualdad que contemple el “origen de las discriminaciones” (Bach, 2015, p. 12) y el hecho de que, en la actualidad, se presentan injusticias que deberían ser superadas (íbid, p. 28). Asimismo, esta propuesta se alinea con la perspectiva no binaria de los géneros, pese a que en la Ley 26150, es posible evidenciar una perspectiva binaria, al enfocarse sólo en hombres y mujeres. Sin embargo, en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, hay una mención con respecto al derecho de las diversidades sexuales.

Por otro lado, el segundo ámbito está encauzado hacia la comunicación, definida como una instancia donde se producen “significados o representaciones simbólicas, en el que se producen continuas luchas por la definición social de esos sentidos” (DGCyE, 2007, p. 83). De esta manera, se rechaza la noción de un único efecto posible, ya que hay diversas interpretaciones y formas en las que somos interpeladxs. Ante esto, es esencial el reconocimiento, inclusión y análisis crítico-reflexivo de las prácticas comunicativas y discursos que forman parte de los contextos de lxs estudiantes. Ante esto, en este espacio, se incluyen ejemplos como publicaciones y aspectos de las redes sociales como Instagram y Tik-Tok, memes y series como animé.

En todos los proyectos, el contenido fundamental es el desarrollo pleno y activo de la ciudadanía (DGCyE, 2007), desde un enfoque de derechos, que entiende a los seres humanos como sujetos de derechos. Según esta perspectiva, todas las personas tenemos derechos, los que forman parte de un sistema integrado. En esta línea, las juventudes y las adolescencias son apeladas desde una concepción positiva, ya que “se entiende a adolescentes y jóvenes como sujetos con capacidad de poder y como portadores de derechos” (DGCyE, 2007, p. 21). A partir de esto, se desprenden contenidos específicos, que han sido seleccionados, adaptados y contextualizados, en función de las problemáticas vinculadas con cada tema previsto.

La selección de los contenidos está en línea con la tradición pedagógica (Goodson, 1995, citado en Alterman, 2007), que incluye conocimientos que se orientan a los intereses de lxs estudiantes. Los contenidos han sido organizados y secuenciados de acuerdo al criterio de vinculaciones de requisitos de aprendizaje entre los contenidos, para construir sobre ellos nuevos conocimientos. A su vez, se espera que se establezcan relaciones entre los aspectos abordados en esta materia y junto a otras áreas, y promover un enfoque integrador (Benejam, 2004). La contextualización de los contenidos se vincula con el paradigma humanista en Didáctica de las Ciencias Sociales, en el que prevalece la apertura a cada contexto y la flexibilidad. El fin es que lxs estudiantes logren comprender el mundo, abordado desde una perspectiva pluralista, e integre diversidad de miradas (Camilloni, 1994, p. 41). Este enfoque tendiente al respeto y la pluralidad de culturas se asocia con la educación para el ejercicio de una ciudadanía plena y democrática (Goodson, 1998, citado en Gómez, A., 2002, p. 234), donde prevalece la selección de contenidos que resultan relevantes para abordar instancias reales de cada contexto en particular (Layton, 1973, citado en Gómez, A., 2002, p. 234). Sin embargo, resulta menester considerar la teoría comunicativa de Habermas, que fomenta el desarrollo de la conciencia sobre lo que cada persona piensa, e incluye el impacto del contexto y la influencia de “sus propias capacidades y estructuras mentales” (Benejam, P., 1993, p. 43). Esto quiere decir que se desarrolla un enfoque crítico, destinado a que el paradigma interpretativo se oriente a “exponer, explicar y eliminar las causas de los autoentendimientos distorsionados” (Carr y Kemmis, 1968, p. 6) para la emancipación.

El proceso de esta materia se realiza a partir de perspectivas con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En primer lugar, la enseñanza es abordada desde el enfoque indagador, reflexivo y crítico (Nieva Cháves y Martínez Chacón, 2016), y es entendida como una instancia intencional (Tom, 1984; en Contreras 1990) y política, que guarda una relación ontológica con el aprendizaje escolar (Fenstermacher, 1986, citado en Contreras, 1990), que considera que este proceso se enmarca en las instituciones escolares, que carecen de carácter

neutral. Esto último tiene estrecha vinculación con la necesidad de problematizar las prácticas de enseñanza y reflexionar en ellas. Según Edelstein (2009), resulta menester abordar una “reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), que tensiona las situaciones, los sujetos en las ellas, en sus acciones y decisiones y los supuestos implicados.” (Edelstein, 2009, p. 478). Es posible agregar la dimensión reflexiva con respecto a las estrategias docentes, que son definidas por Anijovich (2011) como decisiones destinadas a la promoción del aprendizaje, que impactan en instancias como los contenidos y las rutinas de trabajo. En este espacio, las estrategias seleccionadas se enmarcan en el trabajo basado en proyectos.

En segundo lugar, el aprendizaje es un proceso que se desarrolla a partir del establecimiento de relaciones entre los conocimientos nuevos y los previos (Anijovich, R., 2011), que incluye el contexto social y las interacciones. Para que esto sea posible, es vital el involucramiento de lxs estudiantes. Ante esto, Contreras (1990) introduce la posibilidad de desarrollar instancias como hipotetizar, discutir, narrar y reflexionar, mediante la consideración las resignificaciones de los conocimientos a partir de las propias realidades (Chevallard, 1997) para comprender y re/crear el mundo. En este sentido, un aspecto clave es la narratividad en la educación, que implica contar desde cada perspectiva, recuperar vivencias, establecer relaciones entre lo individual y lo colectivo, profundizar y reflexionar.

Por último, la evaluación es un proceso que permite obtener información, que “genera conocimiento de carácter retroalimentador” (Elola, 2000, p. 5). En esta línea, la DGCE (2007) propone considerar los aportes individuales y el trabajo colaborativo en relación a las instancias grupales, con consideración del proceso y las producciones finales de cada proyecto. La evaluación del proceso se efectúa a través de rúbricas y portafolios, que incluye la retroalimentación formativa (Anijovich, 2018), con el fin de establecer el espacio para el diálogo con cada estudiante, que contemple la escalera de retroalimentación propuesta por Wilson, Daniel (2002). De esta manera, tanto la docente como lxs estudiantes intervienen. Asimismo, se consideran la evaluación de diagnóstico continua, la auto-evaluación y la evaluación sumativa. En primer lugar, se descarta la asociación entre el diagnóstico y la etapa inicial de clases o cada proyecto, ya que, por el contrario, se valora su desarrollo de forma continua (Anijovich, 2018). En segundo lugar, la auto-evaluación es realizada por lxs estudiantes y la docente, quien también realiza la evaluación general del curso, desde los aspectos como los objetivos, los recursos, la bibliografía, entre otros. En tercer lugar, la evaluación sumativa al final de cada trimestre tiene carácter integrador, y se pone en diálogo

con el proceso. En todas las instancias, se consideran los criterios de evaluación, que son presentados con anterioridad a la comunidad educativa.

### **Objetivo general**

Fomentar el desarrollo de una perspectiva desnaturalizadora y orientada al respeto por la diversidad en relación a la sexualidad y al género, que considere producciones en medios masivos de comunicación y redes sociales, con el fin de desarrollar competencias imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía activa y plena.

### **Objetivos específicos**

- Identificar y analizar de manera crítica las relaciones entre sujetos y acciones vinculadas a la sexualidad y el género, que intervienen en contextos socioculturales, para complejizar el desarrollo de la ciudadanía.

- Problematizar los discursos de ciertos medios de comunicación masivos y redes sociales en torno a la sexualidad y el género, con el fin de desarrollar una mirada crítica ante la naturalización de prácticas y representaciones que atentan contra la ciudadanía.

- Reflexionar acerca de los posibles impactos de discursos hegemónicos y formas de representación de las identidades disidentes, para reconocer el lugar que tiene la mirada social en lo individual y su influencia en el desarrollo de la perspectiva de derechos.

### **Clase 1**

#### **Introducción**

#### **Contenidos:**

Los derechos humanos y el enfoque de derechos: adolescencias trans

**Problematización:** ¿De qué manera son representadas las adolescencias trans?

**Tiempo:** 1 hora

#### **Desarrollo de la clase:**

Al comenzar la clase, la docente presentará una selección de imágenes de Naruto (Anexo), para que lxs estudiantes seleccionen aquella con la que se sienten identificadxs. El objetivo es que puedan identificar y compartir cómo se sienten en ese día, ya que, según el enfoque de la ESI, las emociones tienen un rol preponderante. La docente seleccionará una estrategia para organizar la participación en esta instancia, según el número de estudiantes presentes.

**Inicio:** La primera actividad se basa en el abordaje de memes que circulan en la web. Se tendrá en cuenta la mirada prevaleciente orientada a la burla y la discriminación, este momento de la clase estará destinado a indagar qué saben acerca de las identidades trans, qué edades son incluidas bajo el concepto de “identidades trans”, de qué manera/s es/son representadas, qué impacto podrían llegar a tener. Esto será realizado en grupos, y la docente intervendrá en caso de que lxs estudiantes requieran orientación o tengan dificultades para trabajar de forma colaborativa.

**Desarrollo:** Los grupos compartirán sus respuestas, e identificarán aspectos en común y disidentes. En este momento, se espera que encaren una puesta en común, orientada a partir de preguntas de la docente. Asimismo, la docente fomentará la realización de preguntas por parte de lxs estudiantes, por si algo no resulta claro, es desconocido, o pretende promover la reflexión. Las palabras claves de las respuestas serán copiadas en el pizarrón, ya que serán retomadas luego.

**Cierre:** En clases anteriores, lxs estudiantes leyeron la Ley de Identidad de Género y analizaron el contexto dónde y cuándo fue sancionada. Ante esto, se activarán los conocimientos previos, a partir de preguntas en torno a la sanción de la ley y el ejercicio de la ciudadanía plena, con el fin de que lxs estudiantes reflexionen sobre las representaciones de las identidades trans en los memes. Algunas preguntas orientativas son: ¿de qué manera es posible vincular la perspectiva de adolescentes como sujetos de derechos con lo establecido en la Ley?, ¿creen que la sanción de la ley es suficiente para que lxs adolescentes trans desarrollen una ciudadanía plena?.

### **Forma de evaluación:**

Por un lado, la evaluación diagnóstica continua predomina en esta clase, ya que se basa en la activación de los conocimientos previos y representaciones que lxs estudiantes tienen acerca de los contenidos ya mencionados. En esta línea, no se puede dejar de lado la evaluación formativa, al contemplar instancias como la participación, el trabajo en grupo, entre otros. Por otro lado,

la docente realizará una auto-evaluación, que contemple aspectos como las estrategias puestas en práctica, los recursos presentados, el manejo de la participación, etcétera. La reflexión sobre estos ejes será vital a la hora de evaluar la clase en general, al integrar aquello realizado por lxs estudiantes.

## **Clase 2:**

### **Introducción:**

### **Contenidos:**

Los derechos humanos y el enfoque de derechos: adolescencias trans

**Problematización:** ¿De qué manera son representadas las adolescencias trans?

**Tiempo:** 1 hora

### **Desarrollo de la clase:**

Al igual que en la clase anterior, lxs estudiantes seleccionarán la imagen con la que se sienten identificadxs.

Inicio: La docente retomará lo abordado en la clase anterior, y preguntará acerca de qué forma eran representadas las adolescencias trans en los memes. Luego, compartirá una publicación de Instagram, de la cuenta “Movimiento de Juventudes Trans” (Anexo). Lxs estudiantes identificarán las diferencias entre lo propuesto en la publicación y los memes, y reflexionarán acerca de los posibles impactos que pueden suscitarse por abordar las adolescencias trans desde una perspectiva relacionada con el sufrimiento.

Desarrollo: En relación al siguiente extracto: “La gente cis solo nos da visibilidad en sus plataformas hegemónicas sólo cuando venimos a contar nuestras "historias", y si estas no entran en el cánón consumible de pobrecite trans que sufre, no interesan. No interesan nuestros reclamos, no interesan nuestras alianzas militantes ni logros; solo nuestras lágrimas para el show y para burlarse de nosotres. Por eso, con esta serie, buscamos dar visibilidad a relatos que fueron callados o ignorados.”, la docente propondrá que, en grupos, lxs estudiantes organicen el trabajo para dar cuenta de otras formas de representación que no se alineen con la visión hegemónica.

Ante esto, cada grupo armará un posible recorrido que estructure la investigación acerca de posibles instancias, como la búsqueda de movimientos relacionados con las adolescencias trans para luego seleccionar uno, sus reclamos, las relaciones con el contexto socio-histórico y la perspectiva de derechos, entre otros aspectos. Asimismo, podrán seleccionar una forma de presentar los resultados, como un video o una publicación en una red social. En el caso de que tengan dificultades para ponerse de acuerdo, la docente intervendrá con una orientación.

Cierre: La instancia anterior tiene como fin comenzar a definir líneas de trabajo. Por ende, es necesario que realice una instancia de auto-evaluación, para que cada estudiante pueda analizar cómo comenzó la organización de la instancia colaborativa. Esto será vital para las próximas clases, donde podrán evidenciar los avances y aspectos a mejorar.

### **Forma de evaluación:**

La forma de evaluación predominante es la orientada al proceso. A su vez, se mantiene la evaluación diagnóstica continua ya que la activación de los saberes previos es constante, y la auto-evaluación. En este caso, se incluye la desarrollada por lxs estudiantes, que resulta relevante para continuar el trabajo de forma grupal.

### **Referencias bibliográficas**

- Alterman, N. (2007). Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. En *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa Gestión escolar*. Documento para el docente. Ministerio de Educación.
- Anijovich, R. (2011). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de enseñanza*. Universidad de San Andrés. Mimeo.
- Anijovich, R. (2018). Evaluación. En Canal Instituto Nacional de Formación Docente. <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=313s>
- Bach, A. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En *Para una didáctica con perspectiva de género*. UNSAM. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

- Benejam, P. (1993). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagés, J (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori Ediciones, pp. 33-48
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de las ciencias sociales. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Joan Pages, Pilar Benejam (Coord.). Editorial Horsori. España
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. En *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona
- Castorina, J. (2006). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. En *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 79. Buenos Aires, SUTEBa. Edición digital en: <http://www.suteba.org.ar/index.php?r=3521>
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. En *Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Contreras, D. (1990). Condiciones científicas y exigencias educativas. El carácter epistemológico de la Didáctica, El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción y La didáctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción a crítica a la didáctica*. Akal.
- Davini, M. C. (2008). La enseñanza. En *Métodos de enseñanza. Didáctica general para Maestros y Profesores*. Aula XXI. Santillana. Argentina.
- Edelstein, G. (2009). Problematizar las prácticas de la enseñanza
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. En *Revista de la organización de los Estados Iberoamericanos*.
- Gómez, A. (2002). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. N° 7*. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- González Amorena, P. (2004). Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de textos. Comunicación

presentada en el *XV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante. Edición digital

- Larramendy, A; Siede, I (2013). ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?. En *La educación en debate*. N° 13. Unipe. <http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/167-kirchnerismo-balance-de-una-decada/como-seconstruye-ciudadania-en-la-escuela/>
- Morgade, Graciela (2008). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género.
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. En *Universidad y Sociedad [online]*, vol.8, n.4, pp.14-21
- Siede, I. (coord.) (2010). Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique Educación. Buenos Aires.
- Wilson, D. (2002). La retroalimentación a través de la pirámide y la escalera de retroalimentación. En *Seminario Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea*. Miami

## **Anexo**

- DGCyE (2007). Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía. La Plata, Buenos Aires.
- DGCyE (2019). *Marco Curricular Referencial*. La Plata, Buenos Aires.
- Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2008) Ley Nacional 26150. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 45/08. 29 de mayo de 2008



SOCIEDAD

## Mujer trans denuncia a doctor por llamarla por su nombre y no por sus apellidos [VIDEO]

Una **mujer trans** denunció que un **doctor** se negó a llamarla por sus apellidos pese a que se lo solicitó reiteradas veces, refiriéndose a ella exclusivamente con el nombre que figura en su DNI.



ESTRENDING

Josie Totah: la historia del 'actor' de Disney que salió del clóset como una chica trans





**movimientodejuventudes** • Seguir

**movimientodejuventudestrans** Hay una presión por presentar un relato trans, desde la tristeza y alienación, cuando en realidad lxs artistas trans podemos crear una infinidad de cosas sobre una infinidad de temáticas, más allá de lo trans, o lo trans como algo trágico. Podemos crear novelas de amor, podemos ilustrar cómics de ciencia ficción, escribir tesis (en lugar de solo ser el sujeto de estudio) o simplemente dirigir páginas de memes que aparte de dar risa, concientizan. Aparte del padecimiento, que suele ser una mirada cis y patologizante sobre nuestras vidas, hay miles de narrativas y contenidos trans posibles.

Nuestras vidas individuales son tan diversas como nuestras identidades; pero lo que nos hicieron no nos define. No nos define la disforia, ni el odio, ni lo médico. También nos negamos a definirnos únicamente desde la tragedia, tenemos mucho más para

Les gusta a **consultorioesi** y 2,461 personas más

4 DE MAYO DE 2020

Se limitaron los comentarios en esta publicación.

**movimientodejuventudes** • Seguir

definimos únicamente desde la tragedia, tenemos mucho más para decir y militar. Todas son parte de nuestras trayectorias y nos impactan, pero también tenemos derecho a ser felices mientras podamos bajo este sistema que nos lo quiere negar.

La gente cis solo nos da visibilidad en sus plataformas hegemónicas sólo cuando venimos a contar nuestras "historias", y si estas no entran en el cánón consumible de pobrecita trans que sufre, no interesan. No interesan nuestros reclamos, no interesa nuestras alianzas militantes ni logros; solo nuestras lágrimas para el show y para burlarse de nosotros. Por eso, con esta serie, buscamos dar visibilidad a relatos que fueron callados o ignorados.

La primer imagen pertenece a @ratatrola y las otras dos son del fanzine "No somos una historia triste" de @cursimera.

Les gusta a **consultorioesi** y 2,461 personas más

4 DE MAYO DE 2020

Se limitaron los comentarios en esta publicación.

<https://www.instagram.com/movimientodejuventudestrans/?hl=es-la>