

Universidad Nacional de Quilmes

Propuesta de intervención para la promoción del ejercicio de una ciudadanía sustentable

“Construcción de Ciudadanía”. Ámbito temático: ambiente. 3° año de Nivel Secundario

Lic. Celeste Huilen Brunet (celestehuilten@hotmail.com)

Didáctica de las Ciencias Sociales

Docente: Dra. Mariela Carassai

2° Cuatrimestre - 2021

Índice

Objetivos general y específico

Propuesta

Fundamentación

Diseño de clases

Clase

Clase

Evaluación

Bibliografía y otros recursos

Objetivo general

Indagar acerca de nuestros modos de habitar el mundo, la explotación de recursos naturales y las prácticas contaminantes para motivar el ejercicio de una ciudadanía con una perspectiva sustentable y comprometida con el cuidado del planeta.

Objetivos específicos

Reconocer y cuestionar nuestras prácticas contaminantes para concientizar sobre el impacto de las acciones individuales en el medioambiente.

Formular alternativas sustentables que podamos aplicar a diario para que el compromiso con el cuidado del planeta empiece a formar parte de nuestra cotidianeidad.

Diseñar propuestas sustentables que excedan lo individual para extender a la comunidad el compromiso con la adopción de una perspectiva sustentable.

Propuesta

La propuesta que surge a partir de estos objetivos tiene sus orígenes en el documento de Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía (DDCCC) elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. De acuerdo al DDCCC, la materia tiene entre sus propósitos la generación de un espacio en que los sujetos comprendan la ciudadanía como práctica política, la problematización de los intereses de los jóvenes, la realización de proyectos a través de la transformación de dichos intereses en objetos de conocimiento y la extensión de los aprendizajes más allá del ámbito escolar para favorecer el ejercicio de una ciudadanía activa.

En este sentido, es importante destacar que los adolescentes son considerados ciudadanos, es decir que no se pretende que el cursado de esta materia les prepare *para* ejercer la ciudadanía sino que se asume que en tanto sujetos de derecho son ciudadanos y dicha materia debería permitirles la adquisición de herramientas para ejercitarla de manera crítica, reflexiva, responsable y democrática.

Es importante que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan una metodología dialógica, por lo que al considerar a los estudiantes como sujetos políticos y ciudadanos, es necesario reconocer sus prácticas, expresiones, consumos, ideas, costumbres y formas de ver el mundo y darle un lugar central a escuchar qué es lo que ellos tienen para decir. Es por esto que se deben pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de sus intereses, saberes y demandas en pos de

permitirles sentirse representados, comprometidos, interpelados y promover su participación plena en proyectos que les tengan como protagonistas en cada momento.

Esto último es central: no son objetos de la enseñanza sino sujetos activos, ante lo que toda propuesta debe surgir de la problematización de aquello que les interpela para que a través de su transformación puedan ejercer la ciudadanía en un contexto socio-cultural –que limita e influye en nuestras experiencias- que tampoco debe pasar desapercibido sino que debe ser el otro espacio del que deben surgir los elementos a problematizar.

Tal como se indica en el DDCCC, otro propósito de esta materia es que en la escuela se incluyan los saberes y prácticas juveniles, por lo que, como se verá en el diseño de las clases, si bien se elige como ámbito el ambiente, se propone que el ámbito referido a la comunicación y las tecnologías de la información (TIC), con énfasis en las redes sociales, funcione como un eje transversal a todo el proyecto educativo anual, teniendo en cuenta que representan uno de los principales consumos cotidianos de los jóvenes en términos de entretenimiento, comunicación, ocio, información, etcétera. Respecto a este ámbito temático, tal como se postula en el DDCCC, el ambiente se entiende “como un proceso vincular o de relación entre las sociedades y la naturaleza” (p. 59), ante lo que la propuesta central de la materia consiste en construir proyectos colectivos que permitan “desarrollar prácticas ciudadanas sustentables: formas de pensar y de actuar que contribuyan a entender, asumir, difundir y defender el derecho humano al ambiente, sano y diverso, prácticas que interpelen a la sociedad en su conjunto trascendiendo la institución escolar” (p. 59). De esta manera, los objetivos referidos a la educación ambiental que constan del reconocimiento de los distintos sujetos individuales y colectivos en relación con sus impactos y responsabilidades ecológicas y el desarrollo de instancias de comunicación de los proyectos trabajados en la materia hacia la comunidad se tornan prioritarios a partir de la promoción del compromiso con acciones concretas vinculadas a las problemáticas ambientales, las prácticas y consumos cotidianos y la búsqueda de opciones más sustentables, siempre con vistas al desarrollo de acciones concretas y relación con la comunidad en pos de su participación.

Fundamentación

Esta propuesta, que se enmarca en las leyes Provincial y Nacional de Educación (13.688 y 26.206 de modo respectivo), que reconocen a la educación como un bien público, un derecho personal y social, una prioridad tanto de la provincia como de la nación y una política de Estado tendiente a promover una sociedad más justa, parte de considerar los procesos que tienen lugar en el aula como intercambios socioculturales, que da un lugar prioritario a los significados que dan a la experiencia educativa los participantes, postura que en términos de Araujo (2006) podemos mencionar como paradigma ecológico.

Desde un análisis del diseño curricular desde una perspectiva política que permita cuestionar su aparente neutralidad (Contreras Domingo, 1990; Alvarez Gallego, 2014), respecto a los criterios de selección y los contenidos incluidos y excluidos –y su legitimidad- podemos hacernos preguntas; una: ¿por qué se habla de ambiente no hay una política de Estado federal que promueva una sustentabilidad real desde la infancia? (podríamos pensar en separación de residuos en todas las escuelas públicas, por ejemplo).

Al considerar que una “aproximación crítica a la realidad local y global permite y promueve una inserción consciente en la propia comunidad” (Siede, 2010, p. 25) y que ese acercamiento crítico se podrá alcanzar a través del debate –con sus respectivos consensos y disensos-, la reflexión, revisión de preconcepciones y desnaturalización de lo que consideramos como dado, los conceptos clave que atravesarán la propuesta de Construcción de Ciudadanía serán:

Contexto sociocultural, entendido como “un conjunto de procesos, históricamente contruidos y espacialmente situados, que en su articulación producen condiciones de vida particulares” (Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires, 2007, p. 29) dinámicas.

Sujetos, es decir “personas ubicadas en tiempo y espacio, que establecen relaciones y cuyas acciones y representaciones se desarrollan en contextos socio-culturales” (Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires, 2007, p. 30).

Ciudadanía, en tanto “un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado” (Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires, 2007, p. 32), y relacionado a derechos, responsabilidades y relaciones de poder.

Racionalidad-irracionalidad, continuidad o cambio, diferenciación, conflicto de valores y creencias, interrelación y organización que refieren, de acuerdo a Benejam (2004), a:

- La comprensión de la complejidad y relatividad de los fenómenos.
- Que vivimos en un mundo en que algunas cosas cambian y otras permanecen, por lo que es importante que les alumnos aprendan “a vivir en un mundo en cambio que implica una indagación constante y una capacidad de diálogo que imposibilita el dogmatismo y la intransigencia” (p. 79).
- Las similitudes y diferencias expresadas en la desigualdad y la diversidad.
- La toma de conciencia de los valores y creencias que orientan nuestras acciones para ejercer nuestros derechos y no ser manipulados.
- Que nos relacionamos y a través de eso “no solo compartimos el mundo, [sino que] lo construimos” (p. 80).
- Que nos organizamos en instituciones con distintas estructuras y funciones.

Respecto a los ámbitos específicos hay que aclarar que en cuanto a las TIC se enfatizará en internet –y por lo tanto en las redes sociales- .

A partir de estos conceptos transversales, se procura que haya una organización tendiente a un modelo integrado (Alterman, 2007) al considerar que todos los ámbitos definidos por el diseño curricular son aristas del ejercicio de la ciudadanía. Esto habilitará seguir un criterio de secuenciación que permita la existencia de continuidades para que el conocimiento significativo se construya, integre y amplíe, al tiempo que se complejiza como si fuese una espiral estructurada alrededor de los saberes previos de los alumnos (Benejam, 2004).

De pensar en una educación que promueva una sociedad más justa, una de las claves, dado que vivimos en un sistema sexo-género heteronormado, es que la perspectiva de género debe ser transversal a toda práctica educativa. Por ello desde un primer momento se debe atender a cuestionar, problematizar y desarmar las jerarquizaciones sexogenéricas, el binarismo y los estereotipos de género; en este sentido, es crucial plantear un proceso de deconstrucción de esos elementos a largo plazo, con énfasis en que todos hemos socializado en un sistema que produce y reproduce estas desigualdades, que a todos nos cuesta, que todos tenemos cosas que aprender y desaprender, que tenemos cosas interesantes que decir y, aún más valioso, plantear el aula como un espacio de confianza en que todos los alumnos se sientan seguros de hablar, contar, preguntar y, si lo requieren, pedir ayuda.

La selección de la metodología y de los conceptos clave están vinculados a una concepción de los estudiantes como sujetos de derecho, ciudadanos activos, cuyos intereses e ideas deben ser tenidos en cuenta. Es por esto que las estrategias de enseñanza a adoptar, entendidas como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich, 2011, p. 23), requerirán tener en cuenta las características de los estudiantes, su contexto generacional, sus costumbres, conocimientos y aquello que les interesa y entusiasma ya que “los docentes no pueden desconocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas escolares” (Anijovich, 2011, p. 29).

De ahí que una propuesta central para este proyecto educativo es que el ámbito de las TIC funcione como eje transversal y que se vincule con todos los otros ámbitos posibles. Una de esas formas de interpretar el mundo que mencionábamos con anterioridad tienen que ver con las redes sociales, que funcionan como mediadoras de la experiencia de los adolescentes ya que son una herramienta para relacionarse, entretenerse, informarse y consumir y producir contenidos. Pagés Blanch (2016) propone “tener más presente al presente a través de la vida cotidiana, de las cuestiones socialmente vivas” (p. 6) y un factor determinante para que esto suceda para un adolescente es que circule y pueda consumirlo y su ámbito de circulación y consumo por excelencia son las redes.

Es por esto que se propone crear una cuenta de Instagram, que es la red más utilizada por los adolescentes (con el acuerdo de los alumnos, autorización de las familias y aval de la institución), para la que se produzcan contenidos en el marco de los proyectos educativos de la materia referidos a distintos ámbitos con el fin de que puedan servir como proceso de evaluación y como herramienta tanto para otros alumnos como para la escuela y la comunidad, a modo de proyecto de extensión que permita llevar al barrio las elaboraciones y propuestas que se produzcan en el marco de la materia.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes llegan a la escuela con saberes previos que adquirieron desde que comenzaron sus procesos de socialización, lo que representa el riesgo de generar una postura naturalizadora respecto a la sociedad bajo el presupuesto de que al ser natural no puede cambiar (Castorina, 2008), por lo que el objetivo es, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje,

desnaturalizarla para poner en cuestión esas ideas, entender que las cosas pueden ser distintas y actuar en consecuencia (Siede, 2010).

De esto último se deriva la pregunta que nos invita a hacernos Pagés Blanch (2016): ¿qué tipo de ciudadanos queremos formar? Y la respuesta es clara: queremos contribuir a la formación de una ciudadanía democrática y con conciencia histórica, mediante el establecimiento de “relaciones pertinentes entre un pasado que ya fue pero que nos ayuda a comprender el presente (...), en el que se producen las acciones que transformarán algunas cosas y conservarán otras” (p. 3).

Para esto es importante asumir con responsabilidad el factor valorativo –y que en la historia se ha negado- de la enseñanza y en especial en el caso de una materia que puede tener efectos concretos sobre la vida cotidiana como esta ya que, como indica Camilloni (1994), “es en la región de la construcción del conocimiento acerca de la sociedad y los procesos sociales donde se advierte más intensa y de manera directa la importancia de los valores” (p. 29). Este es un aspecto imposible de ignorar debido a que “al proponer la realización de la enseñanza de forma consecuente con las actividades educativas se señala que el vínculo de la propuesta [educativa] es con respecto a las opciones valorativas” (Contreras Domingo, 1990, p. 21).

A partir de esto, es preciso mencionar la importancia del carácter práctico que se propone para esta materia, con foco en la voluntad de fomentar el ejercicio activo de la ciudadanía en los distintos ámbitos y, sobre todo, que a medida que los adolescentes crezcan, adquieren mayores responsabilidades como ciudadanos. Es importante tener en cuenta que esa práctica es encarada luego de un proceso de reflexión crítica sobre nuestras acciones, condiciones de realidad, ideas, preconceptos y el contexto sociocultural en que nos desarrollamos, desde la noción de que la enseñanza de las ciencias sociales representa una oportunidad única de intervenir en el proceso de construcción de la realidad social, de los significados y prácticas (Camilloni, 1994).

Sobre esto último, en términos de Remedí, podríamos decir que la enseñanza de las ciencias sociales es una oportunidad para realizar una intervención sobre lo instituido, aquello que responde a las lógicas institucionales, y lo instituyente, en los “huecos” de lo instituido (Remedí, 2004). Se trataría, por ejemplo, de promover una ciudadanía sustentable que empiece en el aula y se expanda a lo institucional y lo comunitario, avance “a contrapelo de los procesos culturales extraescolares” (Siede, 2010, p. 30), para que las nuevas generaciones no se queden quietas ante la injusticia -sobre todo

a partir de planteos como el que realiza Siede (2010), quien destaca que varias generaciones expresan que sienten que la escuela les sirvió poco para desarrollarse como ciudadanos y que eso debería servirnos para pensar qué es lo que queremos proponerles a los alumnos, ya que se enseñó cómo adaptarse a una sociedad preexistente como si fuera natural en lugar de enfatizar su carácter mutable y nuestra posibilidad de cambiarla-.

Con el punto de partida en la búsqueda de una enseñanza democratizadora y transformadora de la realidad, se piensa en el aula como el espacio por excelencia para empezar a actuar dentro y fuera de la escuela en pos de dichos objetivos a partir de un fuerte compromiso con una problematización y reflexión crítica.

A partir de esto hay que mencionar la necesidad de ir más allá: los procesos de enseñanza-aprendizaje no son sólo lo que pasa en el aula, ante lo que es clave guiarse por “una idea de emancipación y justicia social que vaya más allá de los fines internos que nos propongamos para los procesos de enseñanza (...), que los sitúe en el marco general del entramado social” (Conteras Domingo, 1990, p. 45) del que forman parte. De esta manera, será posible que los procesos de enseñanza-aprendizaje sirvan a los alumnos dentro del ámbito escolar pero sobre todo afuera, en tanto sujetos políticos que puedan intervenir “en la transformación de las relaciones sociales que los involucran (...) [e] inscriban su propia experiencia en los procesos colectivos” (Siede, 2010, p. 30).

Diseño de clases

En este caso, ambas clases funcionarán como dos partes de un proyecto: en la primera habrá una etapa de reflexión y problematización que permitirá pasar a la acción en la segunda. Se toma como aspecto esencial que los temas e ideas a trabajar surjan de la experiencia de los alumnos a través de un proceso de problematización de las propias prácticas con el objetivo de que la participación en la elaboración de conocimiento sea plena y constante desde el primer momento.

Clase 1

Esta clase estará caracterizada por un componente dialógico y problematizador que nos lleve a cuestionarnos sobre nuestros hábitos y consumos cotidianos para reconocer cuáles de ellos son contaminantes o poco sustentables (como dejar una canilla que gotea, luces encendidas en habitaciones que no están ocupadas o

consumir plásticos de un solo uso) y, a partir de ello, pensar en alternativas más sustentables (cerrar las canillas, apagar las luces y reciclar plásticos o convertirlos en ecoladrillos, por ejemplo). Además, se organizarán los resultados obtenidos del diálogo para llevarlos a la práctica en la próxima clase.

Recursos: pizarra/pizarrón, tizas o marcadores. Sería deseable contar con un proyector aunque no es imprescindible.

Desarrollo de la clase

Momento 1

Se partirá de una pregunta: “¿qué cosas hacen a diario que ustedes saben que no están del todo buenas? Ya sea porque contaminan o porque son poco sustentables o porque es un gasto de recursos innecesario”. Se puede aclarar a los estudiantes que pueden ser cosas que hagan ellos o que sean prácticas habituales en sus casas. Se dividirá el pizarrón en dos partes y se anotarán los aportes de los alumnos de un lado.

Momento 2

Una vez que todos los que lo deseen hayan realizado sus aportes, se hará otra pregunta: “¿qué podemos hacer para que esas cosas que anotamos contaminen menos o sean más sustentables?”. Las ideas que sumen los alumnos se anotarán en el otro lado del pizarrón de forma ordenada.

En ambos casos sería bueno que el docente aporte algún ejemplo, ya que es probable que el decir “el/la profe también tiene hábitos que modificar” genere un ambiente más distendido y la sensación de la confianza en que el aula no será espacio para que nadie sea juzgado.

Momento 3

En este último momento se hará la propuesta para la próxima clase: filmar reels para publicar en la cuenta de Instagram de la materia en los que mostremos las alternativas que pensamos entre todos.

Si se cuenta con un proyector se les mostrarán reels y posts de tres cuentas de Instagram que el docente tendrá en su computadora o celular. Si no hay un proyector disponible, se les puede proponer mirarlos en sus celulares o en sus casas. En este sentido, es importante mencionar que la utilización de los teléfonos celulares en clase representa otra manera de incorporar las TIC al aula, en tanto son una de las principales herramientas que utilizan los adolescentes en su vida diaria.

Con esto el objetivo es acercar a los estudiantes contenido similar al que intentaremos producir. Las cuentas serán [verdeyconsciente](#), [compostate.bien](#) y [sustentips](#). La

selección no es casual: sus dueños son hombres y mujeres ya que a lo largo de la historia se ha asociado el cuidado del medioambiente a un interés “de mujer” por lo que es importante mostrar que es un estereotipo de género y que esta es una temática que nos compete a todos.

Se propondrá a los alumnos que se dividan en grupos de 3 o 4 personas y que cada grupo elija 2 o 3 alternativas para que no se repitan (este punto admite los ajustes necesarios en función de cuántos grupos e ideas haya). Además se les pedirá que para el encuentro siguiente traigan lo necesario para grabar: al menos un celular por grupo y elementos para ambientar o lo que se requiera para realizar el video (con la condición excluyente de que sean cosas con las que los alumnos o la institución ya cuenten o que sean sencillas de conseguir).

Clase 2

Esta clase será de carácter práctico y constará de la grabación de los reels pensados durante el encuentro anterior a partir del reconocimiento de prácticas poco sustentables y sus alternativas.

Recursos: al menos un celular por grupo, elementos de ambiente/escenografía, autorización de la institución para usar distintas instalaciones y de las familias para que los reels sean publicados.

Desarrollo

Toda la clase se dedicará a grabar los reels y la organización estará dada en función del espacio. En un primer momento filmarán de a 1 o 2 grupos quienes puedan hacerlo en el aula y luego nos desplazaremos por otros ambientes del colegio que sean necesarios como un patio, salón de música o baños, en los que también la cantidad de grupos que puedan filmar al tiempo que se determinará por la dimensión de dicho espacio. Es necesario mencionar la importancia del acuerdo con los alumnos al respecto, por lo que si alguno no desea aparecer en cámara o prefiere que su reel no sea publicado, su decisión debe ser respetada.

Al finalizar se enviarán al celular del docente para que pueda publicarlos en la cuenta de Instagram de Construcción de Ciudadanía y, con posterioridad y dentro de lo posible, hacerlo extensivo a la comunidad con el fin de promover el ejercicio de una

ciudadanía más comprometida con el cuidado del planeta y divulgar el compromiso y el entusiasmo con la propuesta.

Evaluación

Se evaluará el proceso por lo que la valoración será continua durante las dos clases, lo que permitirá que haya retroalimentación y que le docente pueda llevar un registro ordenado de lo que sucede. La complejidad del proceso evaluativo se justifica en la relevancia del tema (Elola y Toranzos, 2000) y, en este caso, se considera que es una temática relevante.

Se considerará tanto a los alumnos –con sus particularidades- como al docente como sujetos de la evaluación, se reconoce que el examen oral o escrito no es la única herramienta posible sino que se puede evaluar como parte inherente al proceso educativo y no aparte, y además esto permitirá revisar la propia práctica de la enseñanza.

El modo que se utilizará es la evaluación alternativa -ampliada y combinada alrededor del pensamiento, análisis, reflexión, teoría y práctica- enfatizada en el proceso y no en el producto, respetuosa de los alumnos –a quienes debe servir para realizar aprendizajes y adquirir nuevas herramientas para intervenir-, sin un diseño estructurado previo, sensible a los cambios y con objetivos a mediano-largo plazo (Araujo, 2006).

Bibliografía

Alterman, N. (2007). Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Ministerio de Educación.

Álvarez Gallego, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Revista Nómadas*, (41), (pp. 45-6). DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a04.pdf>.

Anijovich, R. (2011). Estrategias de enseñanza. Universidad de San Andrés. Mimeo.

Araujo, S. (2006). Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica (pp. 170-184). Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de las ciencias sociales. En: Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.), Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria. 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* (pp. 25-41). Paidós Educador.

Castorina, J. (2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. Revista *La educación en nuestras manos* (79). SUTEDA. Edición digital en: <http://www.suteda.org.ar/index.php?r=3521>

Contreras Domingo, J. (1990). El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción. En *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción a crítica a la didáctica* (pp. 3-12).

Contreras Domingo, J. (1990). La didáctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica* (pp. 13-49). Akal.

Contreras Domingo, J. (1999). La autonomía perdida: la proletarización del profesorado. En *La autonomía del profesorado* (pp. 17-34). Morata.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000); "Evaluación educativa: una aproximación conceptual". *Revista de la organización de los Estados Iberoamericanos*.

Pagés Blanch, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Revista Cuaderno de educación* (72).

Remedí, E. (abril de 2004). *La intervención educativa*. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.

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* (pp. 17-33). Aique Educación.

Otros recursos

Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires – Res. 2495/07. Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía.

Ley 26.206 de Educación Nacional (14/12/2006)

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.html>

Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (27/06/2007)
https://www.abc.gob.ar/rrhh/sites/default/files/ley-provincial-de-educacionba_13.688_0.pdf