

Universidad Nacional de Quilmes

Trabajo final de Didáctica de las Ciencias Sociales

Docente: Dra. Mariela Carassai

Autora: Evelyn Michelle Argüello

Correo electrónico: evelynarguelloqac@gmail.com

Profesorado en Historia

Segundo Cuatrimestre 2021

Índice

Definición del proyecto y objetivos

Propuesta en torno al Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía
y definición de ámbito

Fundamentación

Clases

Actividades

Evaluación de las clases

Bibliografía

Anexo

Proyecto de intervención

Definición del proyecto y objetivos

El presente proyecto de intervención se desarrollará sobre el espacio curricular de la materia Construcción de la ciudadanía en el 2° año de secundaria, se decidió trabajar sobre el ámbito **“Sexualidad y género”** y tiene como objetivo general el siguiente:

Proporcionar contenidos que permitan reflexionar sobre el cuerpo, las identidades y las representaciones culturales con el fin de integrar prácticas y discursos que promuevan la igualdad.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- **Identificar el género como elemento determinante en las relaciones sociales con promoción de su integridad en distintos niveles de análisis.**
- **Indagar sobre representaciones sexogénicas presentes en la cotidianeidad, con el fin de construir una visión libre de prejuicios.**
- **Generar un espacio de diálogo abierto sobre cuestiones que competen la experiencia corporal en un sentido cultural, que se desprendan de las funciones biológicas.**

Propuesta en torno al Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía y definición de ámbito.

La materia Construcción de la Ciudadanía se incorpora en la estructura curricular de la Educación secundaria según obra en el Anexo II de la Resolución N° 3233/06 y tiene como propósito incluir en la escuela los saberes productivos en el entorno social, las prácticas y los intereses que les jóvenes posean, y los transforma en objetos de conocimiento a través de proyectos. Procura generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política que tendrá lugar en el seno de la sociedad, que excede el ámbito escolar, con el fin de construir de manera conjunta herramientas que promuevan la expresión, participación y acción de los sujetos en ejercicio de una ciudadanía activa. La materia se enmarca en un enfoque de derechos conforme lo establecen las leyes nacionales N° 26061, N° 23849, leyes provinciales N° 13298, N° 13634 y N° 13645 y legislación internacional. Los contenidos resultan útiles para ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en

condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales. Desde el reconocimiento de los y las alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y, en consideración de que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, se entiende que su inclusión en la escuela posibilita la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad. El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela por lo cual enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero insuficiente para ser ciudadano. No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo sino la de brindar oportunidades para conocer ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y transformar. Es importante reconocer la ciudadanía como **activa**, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción. Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto central en la presente propuesta. La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones.

Con el fin de generar mayores condiciones de igualdad y planificar una escuela secundaria inclusiva, la materia Construcción de Ciudadanía tiene una visión positiva de la juventud y la adolescencia. Positiva no como idealización, visión romántica o negación de las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad, sino como una visión positiva porque se entiende a adolescentes y jóvenes como sujetos con capacidad de poder y como portadores de derechos. Esta combinación posibilitará el avance en la constitución de sujetos que se autonomicen, que realicen lecturas críticas de los contextos en que están inmersos, que establezcan lazos de solidaridad, que pretendan el cumplimiento de

derechos y responsabilidades, y a los que se les ofrezcan saberes que las generaciones anteriores han desarrollado. Las y los docentes de esta materia deben saber que el aprendizaje de una ciudadanía activa sólo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa.

Los proyectos de la materia se encuadran en **ámbitos de construcción de ciudadanía**, entendidos como ámbitos a los espacios sociales posibles de definir según intereses/temas/problemas del contexto sociocultural, sobre los cuales hay luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los sujetos, y donde se establecen y negocian sus posiciones diferenciales. Dicho en otros términos, son espacios sociales de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula. Los ámbitos definidos en este diseño curricular deben ser entendidos como producto de la experiencia del trabajo docente, la necesidad de visibilizar espacios sociales y lo que es posible decir en cada momento histórico. Existe entonces la posibilidad que cobren importancia temáticas que impulsen el desarrollo de otros ámbitos con el transcurso de los acontecimientos, el avance en derechos y responsabilidades o la emergencia de otros discursos.

Este proyecto tomará como ámbito **“sexualidad y género”** y parte del supuesto de que el abordaje de la sexualidad implica un trabajo doble en la medida en que, tanto quienes hablan como quienes reciben el mensaje, se encuentran atravesados por aquello que pretenden observar, problematizar y cuestionar. La sexualidad representa al ser humano en su dimensión más personal y única, además supone considerar los conocimientos, no como construcciones teóricas, sino como perspectivas para pensar el mundo cotidiano, las prácticas, los comportamientos de los jóvenes y los propios. Por ello resulta importante recurrir a herramientas que permitan leer y pensar sobre la realidad de los y las adolescentes, comprender los discursos que los interpelan, capturar los sentidos que se despliegan en su modo particular de relacionarse, en el trabajo de construcción de una identidad, en el intento de encontrarse con el mundo como ciudadanos. Abordar las representaciones de sexualidad y de género y reflexionar sobre cómo esta atraviesa a los sujetos y a su identidad, cómo se entrelazan los modos de relación con otros y con los espacios donde se despliegan sus acciones resulta importante, pero sobre todo lo es llevar este tipo de reflexiones durante el período de la adolescencia, con reconocimiento

de este momento como un momento de cambios y transformaciones que subsumen al cuerpo infantil y que determinan reediciones y nuevos sentidos de esa infancia en la dimensión psicológica. Las maneras de ver, sentir, de gozar y relacionarse con los otros y con el mundo, de amar y ser amado que construyen las y los adolescentes y jóvenes se despliega en un espectro de prácticas culturales que las y los identifica, y a través de las cuales exponen al mundo adulto su afán de crear “su lugar en el mundo”.

Entendemos que “Género” y “sexo” no son dimensiones excluyentes entre sí, ni productos de una determinación cultural y natural, ni de la total libertad de elección de los y las sujetos. Ni la condición sexual de una persona es sólo el conjunto de rasgos anatómicos que definen su genitalidad (más bien comporta el universo de valoraciones, prescripciones y posibilidades activadas desde lo simbólico en su entorno), ni el género es de modo exclusivo la condición (masculina o femenina) impuesta por la sociedad y moldeada por la cultura dominante. Es importante el reconocimiento de la existencia de una dimensión cultural y simbólica alrededor del cuerpo sexuado, cuya actuación es independiente de la “inexorabilidad” anatómica. Sentidos que se vinculan con el modo en que se conciben desde la cultura, en cada contexto, las fronteras del pudor, la exhibición y el escándalo, la censura y la explicitación de las fantasías en torno al sexo y la sexualidad por parte de varones y mujeres. La perspectiva o mirada de género es uno de los campos menos abordados y problematizados desde los espacios de instrucción formal y en los programas curriculares, por ello cualquier proyecto que se quiera desarrollar en el marco de Construcción de Ciudadanía no está exento de que tanto docentes como jóvenes puedan reproducir y de algún modo particular, estereotipos y prejuicios de género, puesto que los discursos que circulan en la sociedad suelen naturalizar un conjunto de atributos, ideas e imaginarios de lo qué es ser hombre y ser mujer, qué se espera de cada uno de ellos, qué actitudes e incluso posturas corporales deben adoptar, qué roles sociales deben cumplir, qué trabajos deben o están capacitados para desempeñar, etc. Asimismo, se construyen representaciones colectivas asentadas sobre criterios clasificatorios de “normalidad” adecuables a cada uno de los géneros. Por ello, se debe tener en claro que los géneros son instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen atributos y significaciones a lo “masculino” y lo “femenino”. Los modos sociales disponibles sobre lo que es ser “hombre” y ser “mujer”

han mutado, tanto la masculinidad como la femineidad forman parte de un campo complejo de interacciones y representaciones a la vez sexuales, estéticas, éticas, afectivas y convivenciales a partir de las cuales se definen ciertos estilos, roles, comportamientos, modalidades corporales, expectativas y modos de sensibilidad, cognición y percepción según los ámbitos transitados en la cotidianeidad. Si no existe una actitud de interculturalidad en las instituciones, que acepte nuevas experiencias del mundo y multiplicidad de sentidos en el estar y percibir el mundo, cada sujeto, con su singular verdad, con su identidad sexual constituida o en constitución, deberá enfrentar la exclusión y la negativización de su ser como resultado de clasificaciones opresivas sobre las actuaciones de su deseo sexual y/o las de su identidad de género. La adolescencia como ciclo corporal forma prácticas culturales que ayudan a procesar los cambios biológicos que dan fin a la primera infancia. Las novedades que aparecen en el cuerpo, son llevadas a la acción y a la manifestación, se inscriben estos cambios biológicos en el campo de lo simbólico, y conforman una identidad personal. Así, se entiende como clave para la vivencia personal la experiencia corporal, así como se entiende al cuerpo como un espacio en el que se ponen en juego manifestaciones culturales, el cuerpo que actúa, se moviliza, es interpelado por discursos en el que se percibe la cultura dominante, en el que se expresan ideales, que expresan tanto factores individuales como sociales. Resulta clave indagar respecto a los discursos sociales naturalizados, reproducidos y/o legitimados tantos por docentes y alumnos, que circulan en las aulas y en cualquier otro contexto, y qué lugar o postura toman las instituciones escolares a la hora de construir una sociedad más equitativa.

La escuela puede funcionar como un espacio que habitan los/as y donde debe operar una estructura simbólica y asimétrica, que les permita ser reconocidos como tales. De esto se desprende la importancia de que los/as docentes participen y co-construyan con los jóvenes, ritos que refuercen las vías de experimentación intersubjetiva de la juventud en términos de propiciar su empoderamiento ciudadano, a partir del reconocimiento y la integración a la dinámica escolar de la estética y los modos de comunicación y de expresión propios de los/as jóvenes, a fin de acompañarlos/as en la construcción de su “estar” y habitar la escuela de manera proactiva. El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social. Los derechos sexuales son

derechos humanos basados en la libertad inherente, dignidad e igualdad para todos los seres humanos. Y, dado que la salud es un derecho humano fundamental, la salud sexual debe ser un derecho humano básico. Para asegurarnos que todas las personas desarrollen una sexualidad saludable, los derechos sexuales siguientes deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos por todas las sociedades y aquí el rol de la escuela como el ámbito preferente para la transmisión de saberes.

En el eje de ciudadanía se enuncian los derechos de sexualidad como parte del derecho a la salud y como un derecho humano básico. Un proceso de construcción de ciudadanía implica la revisión de estereotipos y prejuicios vinculados al género y fijados en los imaginarios sociales hegemónicos. El género, como dimensión estructurante de identidades de jóvenes y docentes, atraviesa todos los espacios en que éstas se expresan, que habilita o prescribe de diferentes maneras el arco de lo cultural admisible respecto del “ser mujer” y el “ser varón” en cada contexto. Tanto hombres como mujeres despliegan su dimensión de género en contextos cuyos elementos constitutivos son el origen de clase, las experiencias históricas y los discursos hegemónicos y alternativos. Por ello, la temática del género no abarca sólo los proyectos que puedan desarrollarse en la materia Construcción de Ciudadanía vinculados a la sexualidad sino que debe tomarse como perspectiva analítica de **toda la enseñanza con el propósito de contribuir a la modificación de desigualdades y estigmatizaciones de larga data en las representaciones sociales, y que los docentes y jóvenes suelen reforzar y reproducir** (Res. 2495/07. Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía, 2007, p.177).

Fundamentación

Este proyecto puede situarse dentro del **paradigma ecológico**. Los paradigmas en la investigación del campo didáctico representan una manera para encarar la generación de conocimientos, que sintetizan en sus definiciones las principales preocupaciones así como sus anomalías más significativas (Araujo, S. 2006, p. 65). El paradigma o enfoque ecológico tiene como principales características describir con detalle los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto sociocultural en el aula y tiene en cuenta los

significados de los acontecimientos que ocurren a diario. Las categorías de observación y análisis decantan como consecuencia de los fenómenos del aula y no como fenómenos extrínsecos definidos con anterioridad. Esta metodología utiliza la observación participativa. En este paradigma, el aula es el espacio social de comunicación e intercambio, que se configura y se desarrolla como consecuencia de la participación de quienes la componen. La vida en el aula manifiesta una serie de características tales como: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. Estas características se entienden como respuestas a las exigencias a los diseños de actuación docente. El análisis ecológico se centra en la comprensión y la explicación del comportamiento de los alumnos y los docentes en el aula, más que en la eficacia de estos comportamientos. Por último, la investigación se realiza con la utilización de aportes de distintas disciplinas.

Como plantea Alterman (2007), el currículum escolar expresa un proceso de construcción cultural, un modelo social que se desea transmitir a través de las instituciones educativas. El mismo se considera un dispositivo de regulación de la actividad académica en la institución educativa que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas. Ambas formas de expresión de lo curricular circulan caminos paralelos, a veces irreconocibles hasta prescindentes uno del otro. El conocimiento escolar no se origina en la escuela, sino que transita por contextos y asume formas y sentidos particulares, tales como el contexto primario o de producción de los saberes culturales; el contexto de la re-contextualización donde se elabora el currículum oficial y los textos de enseñanza y el contexto secundario o de transmisión de saberes. Entendemos la selección de contenidos escolares como el resultado de un proceso complejo de demarcación de criterios de “verdad” del conocimiento legítimo. Implica una doble y simultánea operación de inclusión y exclusión. La identificación de los enfoques disciplinares y didácticos – explícitos o implícitos en el texto- muestran la voz de síntesis que expresa el currículum oficial e instaura una lectura fundamentada del texto. La organización de los contenidos constituye la segunda clave de análisis del dispositivo. Al igual que los criterios de selección, la organización expresa y sintetiza definiciones complejas acerca del proyecto político social educativo. Tomamos el concepto de transversalidad de Benejam (2004), puesto que proponemos abordar los contenidos al tiempo que pretendemos brindar una

coherencia transdisciplinaria que permita converger en los aportes de las ciencias sociales. Consideramos como conceptos claves dentro de esta propuesta los conceptos de: género, sexualidad, identidades, entre otros.

Se entiende que existen tantos modelos de intervención social como perspectivas de explicación e investigación acerca de esta práctica, existiendo tantos modelos de intervención como docentes. Por ello resulta pertinente situar a la enseñanza en un contexto más general. La enseñanza es una práctica social que responde a necesidades pertenecientes a un marco amplio que no puede reducirse a la individualidad, sino más bien atiende a estructuras sociales y al funcionamiento de las que le otorgan a esta su propia dinámica. Resulta pertinente encuadrar a la enseñanza como una práctica humana que implica un compromiso moral con quien la realiza, esta característica define a la didáctica como una ciencia dotada de compromiso moral que se ejerce a través de la intervención. Contreras (1990) define la Didáctica como la ciencia que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 16). Existe una clara relación entre los conceptos enseñanza-aprendizaje que suele percibirse como una relación causa-efecto. Esto no conforma una realidad ya que estos se encuentran, en cambio, en una relación de dependencia ontológica (Contreras, 1990, p. 22). Se reconoce en este proyecto el rol activo que desempeña el alumno en el proceso de aprendizaje y se consolida así como un mediador en las situaciones de enseñanza, al tiempo que se lo cataloga como un ciudadano, que no sólo contiene las ideas de deberes y derechos de los individuos, sino que la definición de ciudadanía también incluye una dimensión que se traduce en la pertenencia a una comunidad, a una identidad constituida en la historia (González Amorena, 2004 p. 2). Al decir esto se encuadra a la enseñanza como una situación social que se halla sometida a las variaciones, sujeta a la interacción de cada participante, donde se pone en juego cada situación institucional particular y las exigencias del aparato burocrático. Así, la interacción de los conceptos de enseñanza- aprendizaje resulta ser un ámbito lleno de tensiones y de conflictos, por lo cual resulta relevante establecer el concepto de "**procesos** de enseñanza- aprendizaje", cuyo objetivo yace en posibilitar el aprendizaje. La tarea central de la enseñanza se basa en posibilitar que el estudiante realice la tarea del aprendizaje, por lo tanto este último se define como una labor propia del alumno, no de modo necesario como un efecto directo de la enseñanza. La

enseñanza conforma una necesidad social y representa una manera de transmisión cultural que asegura la supervivencia de esta. En este punto, podemos situar a los procesos de enseñanza como procesos instituidos en la historia para cumplir determinadas formas sociales, pero que, en base a la actuación de los agentes que participan de ellos, esta función se cumple de manera parcial. Así, los procesos de enseñanza-aprendizaje están en constante conflicto y contradicción, determinados desde adentro, como producto de las intenciones y finalidades decididas por los participantes y desde afuera como consecuencia del contexto institucional, dominados por los intereses económicos y políticos.

La enseñanza constituye así, una práctica que ejerce sobre quien tiene responsabilidad educativa un compromiso doble: en el compromiso de la enseñanza, se agrega el de no caer en la enseñanza como una práctica inocente y al margen de toda pretensión social. Esta cobra sentido una vez inserta en la dinámica de la estructura social de la cual forma parte. Se considera clave el planteo de determinados hechos y así su cuestionamiento y la comprensión de la “neutralidad” como un mecanismo para legitimar la desigualdad, ya que se pretende a partir de la didáctica como procedimiento técnico congelar los fenómenos sociales para poder llevar el control de ellos y la predicción, propio de las corrientes positivistas, hecho que es imposible dado el compromiso con la práctica que la didáctica lleva consigo, en donde existe un escenario que incluye humanos, humanidad, ambiciones, percepciones que bien varían en cada caso concreto. Consideramos necesario que la enseñanza adopte una **posición crítica** que permita tomar conciencia de sí y desnaturalizar la enseñanza, con guía hacia una idea de **emancipación y justicia social** que supere los fines internos propuestos para los procesos de enseñanza, de tal manera que le otorgue sentido a esos fines, que deberán ser situados en un marco general de entramado social en el que estos ocurren, y adquieren un rol activo.

Es por ello que perseguimos el modelo de **intervención consciente**, el cual resulta ser clave para abandonar estos neutralismos y a participar de la acción educativa y social a través de la práctica desarrollada de manera crítica. Remedí nos acerca ideas claves sobre el concepto intervención, ya que define que esta se trata de “estar ahí”, entre dos momentos, permite establecer un antes y un después (2004). La educación, que se

desarrolla en las prácticas prescriptivas, trabaja sobre un proceso complejo que yace en un doble movimiento, es comprender que se trabaja sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes. La intervención influye sobre estas lógicas, así como también los procesos instituyentes, ligados al devenir a futuro en nuevas prácticas, nace así una tensión entre lo instituido y lo instituyente. Resulta pertinente aclarar que lo instituido no es para nada lineal: se encuentran quiebres, tensiones y huecos, espacios no aclarados ni cerrados, es en estos pliegues llamados “intersticios” donde nace lo instituyente. Toda intervención trabaja del lado de lo instituyente y no de lo instituido y se centra en procesos emergentes, no sobre lo dominante. Se deben tener en cuenta por otro lado, las afiliaciones, presentes en toda comunidad. Estas se encuentran plasmadas en el plan de estudios y pueden entenderse como tribus, grupos o grillas que de modo inevitable son afectadas por la intervención en proceso, quien encuentra también a quien interviene como un afiliado más. Al intervenir, el docente se involucra con identidades, con trayectos e historias que cada sujeto presenta, así como también con el “campo de los significados” definidos en base a cada experiencia. Todo proceso de intervención precisa de apoyo de la teoría institucional y teoría grupal, es imposible intervenir sin conocer las dinámicas grupales que acechan en cada ámbito, que requieren una adaptación del proceso de intervención. El proceso de intervención implica también un proceso de “negociación”, donde se negocian significados. En este proceso se debe ingresar con “humildad” y admitir que como interventor se es intervenido por la propia intervención al tiempo que rechazar todo tipo de autoritarismo y narcisismo. Las experiencias llevan a producir tensión en cada proceso de intervención, donde cada experiencia tiene un significado desde lo vivido, desde cada historia, la cual es tensionada de nuevo por lo institucional. Por ello es importante situar la intervención en una **estructura participativa**, para poder negociar todos estos significados y tensiones, con la definición de este proceso como un emprendimiento conjunto, que reconoce a la intervención como colectiva, no propia. Consideramos a la enseñanza como una estrategia de búsqueda y actuación entre las condiciones de realidad y las pretensiones educativas, lo cual nos lleva a conocer con anterioridad las condiciones reales de la enseñanza. La enseñanza enfrenta el desafío de articular los componentes explicativo, normativo y utópico, definidos por Sacristán (1978) y retomados por Araujo (2006, p. 20). El componente explicativo refiere a aquel

conocimiento específico que se pretende enseñar, el normativo es pues la norma, desde la cual se indican criterios y reglas de acción, tiene a la explicación como soporte y a través de este componente se definen los criterios de intervención y los diseños de acción. Por último, el utópico contribuye a orientar el rumbo político y cultural que se le otorga a la acción de educar, teniendo como mártir la aspiración a un estado pretendido, que marca la eficacia del camino tomado. Esto nos dice que entender la enseñanza requiere de la comprensión de la intencionalidad que la rige, así como la contemplación de las lógicas existentes en ella, que consolidan a cada docente como un actor que debe adaptar sus propias consideraciones al contexto institucional y a las exigencias áulicas, por lo cual su capacidad reflexiva entra siempre en juego (Contreras, 1990, p. 11). Fenstermacher y Soltis proponen como herramienta tres enfoques de enseñanza que tomaremos como guía en el camino docente para lograr generar las condiciones del aprendizaje: el enfoque ejecutivo, terapeuta y liberador y explican cómo a través de estos se hallan aspiraciones, y cómo el uso por parte del docente de estos enfoques intenta llegar a consolidar los objetivos de que los estudiantes adquieran conocimiento específico, lleguen a ser personas auténticas y liberen sus mentes. La normativa de la enseñanza implica un compromiso con los principios educativos de valor y cada una de las tres perspectivas contiene elementos valorativos. Si bien las tres formas son claves para la tarea docente, sólo el enfoque liberador nos brinda un fundamento teórico para la actividad general de la enseñanza, ya que tiene la ventaja e integridad, por lo tanto es la base para guiar el trabajo docente, que debe entenderse como una actuación que se rige por los principios de emancipación y justicia social.

En este proyecto de intervención se han pensado las estrategias de enseñanza de modo que se favorezca la comunicación y el intercambio intrapersonal entre docentes y cada alumno, con un ciclo constante de reflexión-acción-revisión (Anijovich, 2011, p. 5). Las siguientes actividades propuestas, ayudarán a generar las condiciones ideales para el aprendizaje con sentido de los alumnos, con la presentación de antemano de las intenciones y propósitos que se tienen en mente, hacia dónde se encuentran orientadas estas actividades. Hacer públicos los objetivos y consensuarlos con el grupo posibilita el establecimiento de un contrato didáctico en el que, tanto docentes como alumnos, se responsabilizan por la enseñanza y el aprendizaje, se logra autonomía y compromiso, ya

que a cada alumno es comprendido como un mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo se entiende que sentido que cada actividad tendrá responderá al aprendizaje del contexto social, familiar y entorno educativo, por lo tanto siempre resulta pertinente tomar en cuenta los intereses de cada alumno, para ello, es importante explorar los conocimientos previos, y se toma como componente clave la pregunta. Freire junto con Faundez destacan y describen la importancia de la pregunta en el proceso educativo, mientras se oponen a las respuestas sin preguntas en dicho proceso, ya que estas no implican “riesgo” alguno. El conocimiento se inicia con la curiosidad, la curiosidad es en sí una pregunta (Freire y Faundez, 2013).

Clases

Tema propuesto: género y medios de comunicación

De acuerdo a las propuestas del Diseño Curricular de Construcción de la ciudadanía, entendemos a los adolescentes que se encuentran sentados en sus pupitres como ciudadanos activos que ejercen sus derechos en un contexto democrático, por tal motivo reiteramos la importancia de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa, cuyo principal objetivo yace en contribuir a la modificación de desigualdades y estigmatizaciones en las representaciones sociales que tanto docentes como alumnos suelen reproducir, en colaboración a través de las siguientes actividades a desnaturalizar dichas representaciones que engloban dentro de sí definiciones de la masculinidad y feminidad.

Las actividades designadas en las siguientes clases pretenden realizarse dentro de una estructura participativa, y se sitúa a la docente en una postura activa, dispuesta a negociar significados y tensiones que se generan/ya estaban presentes en el imaginario de cada alumno, definidos por sus anteriores vivencias como miembros de una comunidad, en donde se piensa a la intervención como un emprendimiento colectivo, transparente, explícito, para lo cual es también imprescindible esclarecer los objetivos propuestos, que crea un espacio de diálogo, utiliza el recurso de la pregunta, recursos claves para favorecer la reflexión y poder llevar a la acción los contenidos aquí presentes,

por otro lado, con el propósito de despertar en cada mente la curiosidad. Dado el tema para desarrollar en las clases "género y medios de comunicación", nos centraremos en esta ocasión en el ámbito de la publicidad, y la consideraremos un discurso presente en la cotidianidad, ya sea de manera voluntaria o no, con la que interactuamos, en ocasiones, incluso de manera inesperada. Como espectadores, consumimos los mensajes que allí se muestran, tanto como vemos en las publicidades modelos de identidades y relaciones sociales. La manera en la que se representan las identidades y las relaciones genéricas, así como los estereotipos de género representados en los medios, han sido objeto de estudio y de debates. Es importante tomar en cuenta la manipulación que los medios desarrollan con sus mensajes, o en contrapartida la "distorsión de la realidad" que aparece en el discurso publicitario, aunque también se encuentra presente la idea de que los medios de comunicación no son más que un mero reflejo de la realidad. En todo acto comunicativo, quien comunica produce una representación del mundo, en este proceso, se pueden contemplar representaciones, relaciones e identidades sociales. En el caso particular de los medios de comunicación masivos, intervienen actores con diversidad de intereses y en la publicidad, el objetivo es convencer a los espectadores que compren o consuman sus productos, con la estrategia de seducir al destinatario. El género como construcción discursiva, implica en los medios una visión dominante que nos interpela como sujetos particulares, pero crea a la vez un modelo de "lector imaginario". Somos capaces de tener una visión más crítica de las publicidades, podemos cuestionar y leer desde distintas posiciones cada contenido publicitario que se nos presenta.

Actividades:

Clase 1

Elijan un video de las siguientes opciones:

- 1) Publicidad Mr. Músculo (2009) <https://youtu.be/2h6hPEDUdSo>
- 2) Publicidad Mr. Músculo (2008) <https://youtu.be/gjIBsLrDvdk>
- 3) Publicidad Ayudín (2019) https://youtu.be/IPjHI2_PJuA

- 4) Publicidad Mr. Músculo (2019) <https://youtu.be/QAcoMUDG0kg>
5) Publicidad CIF (2015) <https://youtu.be/hSs4xVjq46o>

Luego, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué tema se habla?
- ¿Cómo se comunica el tema?
- ¿Cómo se ven los protagonistas? ¿Qué rasgos estéticos presentan? ¿Cómo son sus personalidades? ¿Qué acciones realizan?
- ¿Hacia quién parece ir destinada la publicidad?
- ¿El mensaje podría comunicarse de otra manera? ¿De cuál?

Clase

2

Miren el fragmento del capítulo "El debilitador social" de "Los Simuladores" (2002) disponible en el siguiente link: <https://youtu.be/Y3DLZh5kke8?t=2342> desde el minuto 39.00 al minuto 52.02 y respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo creen que se relaciona este fragmento con las publicidades que vimos el otro día?
- ¿Qué representaciones aparecen sobre las mujeres que participan en las publicidades como "modelos"? ¿Por qué creen que se hace hincapié en las mujeres? ¿Qué lugar toman los hombres en las publicidades?
- ¿El mensaje podría comunicarse de otra manera? ¿De cuál?

Evaluación de las clases

La evaluación implica, según presenta Davini, M. C (2008), "una valoración integral e integrada de la variedad y riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza" (p. 220). Entre los principios básicos de la "evaluación auténtica" se encuentran: evaluación de rendimiento, los portfolios, los registros personales y los registros de logro. En este proyecto de intervención, se utilizará como principio evaluativo la **evaluación de rendimiento**, la cual supone evaluar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje y en el contexto de las tareas, que permite la evaluación de, además de los aprendizajes

cognitivos, el pensamiento autónomo, la solución de problemas, las habilidades, el trabajo en equipo, la elaboración de planes de trabajo, la interpretación, la capacidad comunicativa, entre otros, durante el desarrollo de las actividades. Así, la evaluación se convierte en un proceso cotidiano, no un momento distinto al de las tareas que deben realizar con el fin de reflexionar sobre los contenidos. Las evaluaciones cumplen su ciclo una vez que se traducen en calificaciones, las cuales resultan necesarias de ser establecidas. En este proyecto se utilizará una escala de valores cualitativos, que valorarán el logro del proceso en letras A, B, C y D. Con este método, se busca dar unidad y coherencia a las informaciones resultantes de la evaluación realizada, al tiempo que se facilita la comunicación ampliada, por tratarse de un consenso tácito sobre la calificación y agrupa a los estudiantes en niveles de rendimiento. Aclaremos que se establecerán criterios de evaluación en conjunto y con total transparencia, así como los objetivos a lograr con los procesos de enseñanza-aprendizaje, se aclarará el porqué de los resultados, con el fin de llegar a la comprensión de determinado tema. Además, se evitará la percepción de las calificaciones bajas como sinónimo de incapacidad, al contrario, estas deben ser sinónimo de apoyo y de esfuerzos particulares.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2011): Estrategias de enseñanza. Universidad de San Andrés. Mimeo.
- Araujo, S. (2006); Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica. Editorial Universidad Nacional de Quilmes. Cap. I. Didáctica, investigación e intervención docente, pp. 15-74.
- 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
- Contreras, D. (1990); Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción a crítica a la didáctica. Madrid: Akal. Cap. IV. Condiciones científicas y exigencias educativas. El carácter epistemológico de la Didáctica, pp. 99-145

Contreras, D. (1990); Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción a crítica a la didáctica. Madrid: Akal. Cap. I. La didáctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Contreras, D. (1990); Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción a crítica a la didáctica. Madrid: Akal. Cap. VIII. El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción.

Contreras, D. (1999), La autonomía del profesorado, Madrid, España, Morata. Cap. I. La autonomía perdida: la proletarización del profesorado, pp. 17-34.

Davini, M. C. (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para Maestros y Profesores. Aula XXI. Santillana. Argentina. Cap. 11: Evaluación. P. 213-226.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998), Enfoques de la enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu. Cap. I. Enfoques de la enseñanza. Cap. V. Reflexiones sobre los tres enfoques.

Freire, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fáundez. Buenos Aires. Ediciones La Aurora, pp. 50-63.

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.

Kornblit, A. y Sustas, S. (2014). La sexualidad va a la escuela. 1º ed. Biblos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Remedí, E. (2004). La intervención educativa en Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

Anexo

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

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

Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía.

Pérez Sara (2013) "Mirada crítica a la publicidad".

Publicidad Mr. Músculo (2009) <https://youtu.be/2h6hPEDUdSo>

Publicidad Mr. Músculo (2008) <https://youtu.be/gjIBsLrDvdk>

Publicidad Ayudín (2019) https://youtu.be/IPjHI2_PJuA

Publicidad Mr. Músculo (2019) <https://youtu.be/QAcoMUDG0kg>

Publicidad CIF (2015) <https://youtu.be/hSs4xViq46o>

Szifron Damián (2002) "El debilitador social" en "Los Simuladores", disponible en:
<https://youtu.be/Y3DLZh5kke8?t=2342>