**Formas de participación de los estudiantes en la Escuela Secundaria: la elección de temáticas de estudio. Algunas reflexiones desde las voces docentes sobre la materia Construcción de la Ciudadanía**

Motos, Analia del Valle.

analiamotos@gmail.com

**Resumen**

Se presentan avances de la tesis “Del Galpón a la Fortaleza: formas de participación, identidad y aprendizaje. El caso de una Escuela de Educación Secundaria en el distrito de Quilmes, Provincia de Buenos Aires” correspondiente a la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM). Esta tesis se enmarca dentro del proyecto PICT ANPCyT “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y dirigido por el Lic. Ricardo Baquero.

En esta presentación se analizan aspectos del diseño e implementación de la materia Construcción de la Ciudadanía, una de las experiencias observadas, en tanto la misma se incorpora a la currícula del nivel secundario como una propuesta de variación en la participación de los estudiantes y en el régimen académico.

Pensando a la participación en la escuela como una instancia constituyente de la identidad de las personas y de transformación ontológica, se ponen en diálogo algunas voces de docentes y directivos respecto de las posiciones subjetivas y relaciones con el saber derivadas del abordaje metodológico de la materia, cuyas temáticas de estudio parten de los intereses de los estudiantes.

**Introducción**

En este trabajo se presentan algunas voces de docentes y directivos, presentes en entrevistas y grupos focales llevados a cabo entre 2014 y 2015, que contribuyeron a la escritura del marco referencial de la tesis de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje titulada “Del Galpón a la Fortaleza: formas de participación, identidad y aprendizaje. El caso de una Escuela de Educación Secundaria en el distrito de Quilmes, Provincia de Buenos Aires” (FLACSO-UAM).

Dicha tesis se enmarca dentro del proyecto PICT ANPCyT 2194E1293/12 denominado “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y dirigido por el Lic. Ricardo Baquero. El marco referencial de esta tesis busca caracterizar la llegada e implementación de dos experiencias de posible variación en las formas de participación en la Escuela Secundaria, enmarcando el escrito en el distrito de Quilmes (Provincia de Buenos Aires, Argentina), ciudad en la que se encuentra la escuela secundaria en la que fue llevado a cabo el trabajo de campo. Las dos experiencias seleccionadas corresponden a la materia Construcción de la Ciudadanía y al Proyecto Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO).

En otra oportunidad se ha dado cuenta de los antecedentes de investigación, de algunas categorías presentes en el marco teórico, tales como la de participación e identidad ligadas al aprendizaje, y de los aspectos metodológicos del estudio de caso (Motos, 2015). En este escrito se presentan avances en torno a la construcción del marco referencial del trabajo de tesis, como se adelantó, y algunas discusiones en torno a la cuestión de la elección de temáticas de estudio por parte de los estudiantes secundarios.

En principio se recupera el proceso de escritura del Diseño Curricular para la materia Construcción de la Ciudanía, su llegada a las escuelas y algunas reflexiones en torno a los perfiles docentes para el espacio y la concreción de algunas experiencias.

En un apartado siguiente se profundizará, siempre poniendo en diálogo los documentos oficiales sobre la propuesta y las voces de docentes y directivos, en el trabajo pedagógico por proyectos en el marco de este espacio curricular.

En un tercer momento se recuperan algunas reflexiones en torno a la propuesta de evaluación y acreditación de este espacio curricular.

A modo de cierre, se incluyen algunos aspectos que forman parte de la discusión general en el trabajo de tesis, sobre todo en torno a la elección de temas de estudio e investigación por parte de los estudiantes en la escuela secundaria.

**El Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía: recuperación del proceso de escritura e implementación de la propuesta.**

El proceso de escritura del Diseño Curricular de la materia Construcción de la Ciudadanía tiene su primer antecedente en el año 2005, cuando la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) elabora el pre-diseño correspondiente al 1° año de la Educación Secundaria Básica. Ese pre-diseño se aplica en una experiencia piloto en el ciclo lectivo siguiente (2006) en 75 escuelas de la provincia de Buenos Aires. Para esa prueba se seleccionaron tres escuelas por región: dos de gestión estatal y una de gestión privada. Durante ese ciclo lectivo se monitoreó la aplicación del pre-diseño para elaborar el Diseño Curricular definitivo. En el año 2007 se replicó la modalidad del pre-diseño en el 2°año en las mismas 75 escuelas piloto y ese mismo año se universaliza el pre-diseño de Construcción de la Ciudadanía.

En el mes de septiembre de 2007 se aprobó el Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía definitivo, para el 1°, 2° y 3° año de la Educación Secundaria Básica. En el ciclo lectivo 2008 se implementó en los dos primeros años y a partir de 2009 alcanzó el 3° año.

Los componentes originales de la propuesta curricular, analizados en conjunto, plantearían ciertas variantes o alternativas a la dinámica escolar clásica:

-la elección de temáticas de estudio por parte de los estudiantes;

-la vinculación de esas temáticas, y su desarrollo, con la vida comunitaria/ciudadana de los estudiantes;

-una modalidad de cursada no graduada durante los primeros tres años de la Educación Secundaria;

-la intención de producir durante su cursado una indagación genuina, y en tal sentido, con resultados sobre los que no puede darse una predicción en detalle.

**Entre perfiles deseables y reales: sobre la cobertura de cargos docentes.**

Como se adelantó, la normativa pautó una etapa de prueba piloto. Para la misma, la designación del docente requería de la ponderación de cierto perfil por parte del equipo directivo (DGES, 2006). Esta modalidad de designación de los docentes se diferencia del resto de los espacios curriculares. Sin embargo, esta forma de acceso a las horas no pudo hacerse efectiva al llevar la propuesta a mayor escala y fue absorbida por la modalidad general en los términos del Concurso de Antecedentes[[1]](#footnote-2) regular, en la que la designación de profesores escapa a los criterios y decisión de los directivos de las escuelas, quienes se limitan a solicitar la cobertura de horas y cargos a la Secretaría de Asuntos Docentes distrital.

Recuperando la experiencia piloto, la directora de una de las instituciones que participó de la iniciativa comenta:

La propuesta al principio la verdad que fue brillante. Yo tuve el privilegio de ser una de las escuelas que participó del pre-diseño (…) En las oportunidades de discusión se decía “al profesor lo tiene que elegir la escuela”. (…) La propuesta era que los directores eligieran a sus profesores de acuerdo al perfil. Tenían que presentar un currículum en la escuela a ver qué experiencia tenía en relación a los chicos, si había trabajado alguna vez con adolescentes, jóvenes. Eso no se pudo concretar porque intervino el sindicato y dijeron que estatutariamente no se podía hacer. Yo elegí una profesora e hicimos trabajos espectaculares porque tenía muy claro por dónde iba la materia y por otro lado por supuesto que fue capacitada. Después fue cambiando, porque al principio no se ponía nota, después se decidió poner nota. Incluso al no calificar numéricamente, la propuesta estaba muy buena… pero cuando bajó a las escuelas… (Entrevista D1, p.3)

Las palabras de la directora dan cuenta de los cambios que la propuesta fue sufriendo a medida que se avanza en su implementación a nivel masivo. La directora califica a la propuesta como “brillante” y refiere que ella tuvo el “privilegio” de participar en el pre-diseño. Asimismo resalta la elección del docente para la materia como una instancia facilitadora para el espacio curricular, así como también pondera positivamente la calificación no numérica. Sobre la modalidad de trabajo y las formas de participación, durante esa experiencia piloto se logró implementar el trabajo por proyectos interinstitucional y en vinculación con la comunidad:

Se trabajó a conciencia: los chicos hacían proyectos (…) un proyecto para hacer títeres para los chicos de un jardín de infantes o llevar cosas a hospitales. Y se llegó a hacer un foro estudiantil, invitando a las escuelas de la zona, y se trabajó espectacularmente. Los chicos estaban acostumbrados a trabajar de otra forma también (Entrevista D1, p.4).

Cuando se hizo necesaria la cobertura de horas para la materia a nivel provincial, la normativa detallaba que “para tomar los módulos de Construcción de Ciudadanía en el ciclo lectivo 2007, cualquier docente con título habilitante para desempeñarse en ESB está en condiciones de hacerlo” (DGCyE, 2007a). De esta manera, cualquier profesor con título habilitante para la Educación Secundaria Básica, esto es, sin distinción del área disciplinar que tenga como formación específica, se encontraba habilitado para tomar horas en el nuevo espacio curricular. En esta primera etapa de cobertura, un gran porcentaje de docentes de Educación Física tomó horas de Construcción de la Ciudadanía. La cantidad de graduados de Educación Física excede las necesidades provinciales y muchos docentes del área vieron en este nuevo espacio una oportunidad. Algunos directivos consultados al respecto, afirmaron que en la elaboración del listado de Construcción de la Ciudadanía, los docentes de Educación Física contaban con un puntaje mayor.

Al profe de Educación Física le resultaba imposible tomar horas de Educación Física. Los profes nuevos de Educación Física no podían. Había 15 profesores (…) que tomaban todas las horas. Cuando sale lo de Construcción de la Ciudadanía, una de las variables para activar lo que era Educación Física, de los profes que se recibían y no podían tomar horas, era tener cierta prioridad en la colocación en el listado de Construcción (Entrevista D3, p.10).

Finalizando el primer año de implementación de la materia, muchos cursos se encontraban aún sin docente. A fines de 2007 se amplía el listado para los docentes que pueden acceder a las horas de Construcción de la Ciudadanía, y se incluye a los docentes con título habilitante para el nivel Polimodal, aunque ese nivel ya se encontraba en proceso de cierre ante la reforma vigente del sistema en aquel momento. Asimismo, se habilitó tanto a docentes graduados sin título expedido, a estudiantes de carreras docentes, a docentes jubilados y finalmente a graduados de carreras terciarias o universitarias sin capacitación docente (DPES, 2007b).

De las entrevistas con los directivos surge el debate en torno al sentido atribuido por muchos docentes a ese espacio – y al resto de los espacios- y la manera de desempeñarse en sus funciones. Algunos van a sostener que Construcción de la Ciudadanía representará, en algunos casos, “un espacio para sumar horas para el salario”, un trabajo temporario o incluso “un seguro de desempleo”.

Sinceramente, ¿vos no escuchaste de los profes que te dicen, tomé dos o cuatro horitas de Construcción para zafar porque perdí horas de esto o de lo otro? No hay un interés de decir yo tomé esto porque quiero trabajar así: es una changa[[2]](#footnote-3). ‘Mientras tanto zafo con estas horas’. Se ha dado que Construcción de la Ciudadanía es un seguro de desempleo por las horas perdidas de algunos docentes (Entrevista D3, p.12).

En sintonía con lo expresado aquí, algunas de las voces docentes que se desempeñan en la materia reconocen que ese espacio curricular no configuró una materia de la que se apropiaron de manera inmediata y en muchos casos pareció presentarse como una alternativa laboral ante la falta de acceso a otros espacios curriculares. Las sucesivas instancias de ampliación de los listados que habilitaron a tomar las nuevas horas, que pasaron de facultar solamente a los docentes con título habilitante para la Secundaria Básica a contemplar a personas con formación técnica y/o universitaria pero sin formación docente, pueden indicar que no configuraba una primera elección para los docentes graduados y en ejercicio.

Cuando se formó la materia (…) ‘agarrar’ horas de Historia era imposible y la mayoría de los que estábamos estudiando tomábamos horas en Construcción. Ésa es una parte de la realidad. Muchos profesores también me acuerdo que renunciaban porque no sabían cómo encararla, no se adaptaban y también era un espacio donde podía pasar cualquier cosa o sea que podían decir cualquier cosa (…) ‘Para que no se aburran los chicos sacalos a la plaza’. O sea, la idea es que no se aburran, que vos seas creativo (Entrevista P4, p. 8).

Por otra parte, algunas voces docentes reclaman un mayor acompañamiento de parte de los equipos directivos y la provisión de espacios y estructura adecuada para implementar la propuesta. En el último extracto, el docente percibe un marco poco claro en la implementación de la materia, y la flexibilidad de la materia en cuanto a aspectos anclados en lo más duro del dispositivo escolar, como lo son los espacios y los tiempos, es entendida como una instancia “donde podía pasar cualquier cosa”.

Yo soy de Sociales, y prefería Historia o Sociales porque en un primer momento en Construcción no se pasaba lista o no había asistencia; tampoco era una materia que tenía calificación y como que no había un ambiente grato para trabajar. Por eso quería aclarar por qué prefería Historia o Sociales. No por despreciarla. Y tampoco había espacio físico o era una materia a contraturno; era una materia con conflictos: vos llegabas y los preceptores te decían, bueno, esperá a los chicos afuera, hacelos entrar, andá a buscarlos, porque se quedaban por ahí correteando. ‘Hola, si sos de Construcción fijate allá en el comedor si tenés algún lugar’ o ‘andá al patio’ o ‘andá a alguna plaza’. Ahora cambió la cosa (Entrevista P5, p.19).

Este extracto alude a uno de los aspectos más resistidos por los docentes, que tiene que ver con la variación en la forma de evaluación. En muchos casos se entendió que la materia no tenía calificación, cuando en realidad la propuesta daba cuenta de una calificación conceptual, no numérica. Que la evaluación no se basara en calificaciones numéricas, sumado a la falta de espacio y a la necesidad de convocar a los estudiantes, pareció contribuir a que no hubiera “un ambiente grato para trabajar”, desde la perspectiva de algunos docentes. Asimismo, la cuestión de la evaluación surge como instancia de legitimación o desacreditación del espacio curricular principalmente para los docentes, pero también para los estudiantes y sus familias. La cuestión de la evaluación será retomada más adelante.

Parte de la implementación de la iniciativa tuvo que ver con instancias de capacitación para los docentes. Durante el ciclo lectivo 2007 se dispuso que la capacitación para los docentes que tomaran horas de la nueva materia sería obligatoria, y que la misma debía realizarse fuera del horario de clases, sin goce de sueldo. Una vez finalizado el curso, el docente estaba en condiciones de desempeñarse en el aula (DPES, 2007a). Un mes después, se aclararía que la capacitación se realizaría afectando horarios de clase y con pleno goce de sueldo. El curso, de carácter semi-presencial, abordaba los conceptos estructurantes de la materia y proponía una revisión de los discursos y representaciones sobre los jóvenes. Asimismo, ofrecía herramientas para la identificación de intereses, saberes y prácticas juveniles y para su transformación en problemas de conocimiento. No obstante, la parte presencial de la capacitación fue ofrecida sólo durante el primer cuatrimestre de 2007. De esta manera, ante la dificultad en la cobertura de las horas disponibles para la materia, aquellos docentes que accedieron a ellas más tardíamente, no tuvieron la posibilidad de capacitarse presencialmente pero sí de acceder a los materiales a través del sitio web oficial[[3]](#footnote-4). Aún así, uno de los directivos entrevistados diría que nunca se trabajó en la capacitación de los docentes.

La identidad del espacio le brinda la posibilidad de que sea dinámica (la materia), pero ¿no es una idea demasiado utópica? Para la realidad es imposible. Yo creo que es algo que no se cambió nunca. Nació malparido y fue tratando de arreglarse con el tiempo, de ver de qué manera se arreglaba, pero nunca logró tener una definición concreta. El profe de cualquier otra materia es profe de esa materia, el profe de Construcción de la Ciudadanía es un profe que entró en una bolsa, que fue a un listado. Nunca se laburó para el profe, para capacitarlo (Entrevista D3, p. 15).

La referencia a un perfil particular de docente para ser designado por los directivos en las instituciones, será una temática retomada por varios directivos en las entrevistas.

Lo que pasa es que vos la elección del docente la tenés que plantear en la materia porque ves que está habiendo una crisis en las prácticas educativas. Quizás no crisis, pero lo que ves es que las prácticas no se replantean. Se tienen que modificar, se tienen que repensar y que no hay una interacción que deje ver la participación de los pibes, una relación con el conocimiento de los pibes. En todas las materias vos ves que eso pasa. El docente no se plantea eso. Entonces desde ahí vos tenés que repensar y decir ‘busquemos las mejores posibilidades’. Pero si te ponés a pensar, cualquier docente tendría que dejar participación a los pibes, hacer que su práctica sea innovadora, que no sea una actitud pasiva del pibe ante el conocimiento, que sea activa (Entrevista D2, p.7).

Esta posición plantea la necesidad de revisar las prácticas educativas no sólo en función del nuevo espacio, sino en todos los espacios en general, para dar lugar a formas de participación que den protagonismo a las voces de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Este directivo se desempeña en un CESAJ[[4]](#footnote-5), donde la modalidad de acceso a las horas por parte de los docentes de todas las materias es a criterio de la dirección. El directivo compara su situación respecto de la Escuela Secundaria Básica.

Lo que tiene el CESAJ diferente de lo demás es que vos elegís el profesor. Y en general uno lo elige en función de una característica. Es distinto cuando la materia viene por acto público. Como que ahí es totalmente más azaroso y ves de todo. Desde la experiencia del CESAJ a un docente (de Construcción de la Ciudadanía) yo lo elegí porque es técnico, le faltan dos materias para recibirse de Arquitecto (…) Por ahí no tiene la formación (pedagógica), pero es un tipo con actitud, es un tipo comprometido. Entonces la relación con los pibes es absolutamente distinta. En cambio (…) en la ESB realmente tenés de todo. Hay gente que recupera lo que es Construcción de la Ciudadanía y gente que lo viene escolarizando de la forma más tradicional. Y hay gente que no hace absolutamente nada, que hace la vieja Formación Moral y Cívica (Entrevista D2, p. 9).

Tal como sucedió en la experiencia piloto, las voces de algunos directivos insisten en recuperar el perfil del docente como un factor facilitador a la hora de promover cambios en las formas de participación y vinculación con los jóvenes, haciendo énfasis en la “actitud” y el “compromiso”, más allá de la formación pedagógica. Por otra parte, la materia “Formación Moral y Cívica” a la que el directivo entrevistado hace referencia fue un espacio curricular vigente para primero, segundo y tercer año de la educación media desde 1976 (la última dictadura cívico-militar en Argentina tuvo lugar entre 1976 y 1983) hasta su reemplazo por Educación Cívica en 1984 (Doval, Kaufmann y Monzón, 2011).

Como se comentaba al principio, la propuesta pedagógica de Construcción de la Ciudadanía parte de la necesidad de relevar los intereses e ideas de los estudiantes para la construcción de un problema de investigación a partir de ellos. En ese sentido, se describe un perfil docente que debía presentar “una escucha y observación activa que le permita transformar el trabajo conjunto en un objeto sistemático de conocimiento, adecuarlo y encuadrarlo en una propuesta de enseñanza” (DGCyE, 2007a). La normativa-como se vio- en principio no especificaba un área particular de formación de base para los docentes de la materia, dado que entendía que cualquier docente, en tanto ciudadano, se encuentra capacitado para acompañar a los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía, más allá del área disciplinar específica en la que esté formado.

Durante la implementación de la Educación Secundaria Básica se hizo necesaria la reasignación de docentes y, en el caso de los docentes de la materia Educación Cívica del plan de estudios anterior, la normativa explicitaba que sean automáticamente asignados a Construcción de Ciudadanía (DGCyE, 2007b). De esta manera, pareciera comenzar a configurarse un área de formación de preferencia para los docentes de la materia, relacionado con la Ciencias Sociales. Esta impronta comenzaría a acompañar al espacio de forma permanente. Uno de los directivos expresaba: “A partir de que empezó Construcción hasta este momento llegamos a lograr como una matriz que tiene que ver con la orientación en Ciencias Sociales. Cuando voy a una clase siempre están dando instrucción cívica, están hablando de la Constitución” (Entrevista D4, p.11).

Las palabras de D4 parecen retomar la idea expresada por el D2, que sostenía que en muchos casos la materia adquiría la forma de otros espacios curriculares, incluso que ya no forman parte de la estructura curricular de la provincia. Asimismo, una docente de la materia con formación en Ciencias Sociales se asume con mayor idoneidad que los colegas con formación en otras áreas y argumenta sobre las razones por las que se termina muchas veces asimilando Construcción de la Ciudadanía con otras materias de su área disciplinar de base, en particular con Educación Cívica.

Los profesores de Historia o de Sociales a mí me parecía que eran un poquito más indicados para llevar esa materia hacia lo que queríamos. No como (…) un profesor de Educación Física, que si bien también puede hacerlo, no digo que no, pero por ahí a mí me parecía que estábamos más capacitados para eso. (…) Porque no se sabía de qué se hablaba, porque no teníamos la currícula, todavía no se había armado nada, no sabíamos de qué se hablaba y lo ligábamos a nuestro tiempo antiguo de Cívica y todo lo demás (Entrevista P1, p. 2).

Como se advirtió, la propuesta curricular se organiza de una manera más flexible, dando protagonismo a la elección por parte de los estudiantes de la temática de estudio. Algunos docentes entrevistados hacen referencia a esta flexibilidad como una “ausencia de currícula”. En este sentido, un directivo expresaba:

El tema es que vos tenés un espacio no tan regulado. Es como que el que viene y no tiene idea de nada, no le interesa, no sabe qué hacer… En otras materias el curriculum está más prediseñado, más prescriptivo, ‘tenés que dar eso’, es tu disciplina, más o menos lo manejás. En otra, en la que vos tenés que generar ideas de proyectos, comprometerte, generar espacios de participación, discusión, es como que se te hace difícil sostenerlo (Entrevista D4, p. 5).

En el apartado siguiente se recuperan y se ponen en tensión los diferentes posicionamientos encontrados en el análisis de las voces de docentes y directivos y en la misma propuesta curricular respecto de dos características distintivas de la materia y de particular interés para nuestra indagación: el trabajo en torno a proyectos relacionados con los intereses de los estudiantes y, en segundo término, la propuesta de evaluación. Ambas instancias buscarían asignar posiciones subjetivas diferentes y establecer relaciones diversas con el saber a partir de variaciones en las formas de participación de estudiantes y docentes en el aula.

**Los proyectos como encuadre metodológico: la elección de las temáticas de estudio e intervención por parte de los jóvenes.**

La materia Construcción de la Ciudadanía propone un abordaje metodológico en base al trabajo pedagógico por proyectos, cuyas temáticas y recursos deberían encontrar su origen en los intereses genuinos de los jóvenes y no en “la visión del mundo adulto” con respecto a qué es lo que ellos necesitan conocer (DPES, 2008, p.5). En este sentido, el lugar de la labor docente en este espacio curricular reside en la indagación de los intereses, prácticas y saberes de los estudiantes.

En ese marco, la pregunta en su sentido más legítimo, esto es, la verdadera indagación, se destaca como herramienta pedagógica y los documentos oficiales buscan legitimar y autorizar las voces de los jóvenes en el aula y en la institución escolar, en tanto capaces de hacer aportes a la construcción de saberes y al ejercicio de la ciudadanía. Con relación a la participación, se parte de la premisa de que relevar los conocimientos y las representaciones de los estudiantes es una instancia clave, dado que los mismos “jugarán en el tratamiento y desarrollo de los temas y contenidos, potenciando u obstaculizando la participación” (DGCyE, 2007; 2008). Así, se apela explícitamente a una “visión positiva de la juventud y la adolescencia” y se busca “avanzar 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” (DGCyE, 2007).

No siempre se ha encontrado entre las voces de docentes y directivos aquella visión sobre los jóvenes que propone la materia, a la vez que surgen visiones sobre la cuestión de la autoridad y la imagen de alumno deseable que tampoco parecen en armonía con la propuesta. Por ejemplo un docente expresó:

Yo lo que veo es que no tenemos alumnos. No está la categoría del pibe como alumno, no viene construido como un alumno; lo tenés que construir vos y es muy difícil. Creo que antes el docente tenía una autoridad que ya estaba dada desde todo punto de vista social. Hoy esa autoridad desapareció y que el docente tenga que construir esa autoridad lleva un desgaste muy difícil. Por eso, yo decía ¿qué tipo de adolescente queremos construir? No podemos eludir la responsabilidad porque somos los adultos los que vamos a decidir qué tipo de adolescente vamos a construir. Cuando los construyamos, ellos van a tener su propia opinión y ellos van a decidir. No podemos pretender nosotros que el adolescente que está buscando un modelo elija su propio modelo él solo, porque por eso tenemos los problemas que tenemos hoy (Entrevista P4. p.15).

Aunque expresado de modo no del todo consistente, ya que los adolescentes aparecen a la búsqueda de modelos, parece persistir en esta mirada la idea de joven/alumno como sujeto con identidad en espera relativamente pasiva, a ser “construido”. Esa construcción, parecería debiera ser llevada a cabo por y desde el mundo adulto, con poca o nula posición activa de los jóvenes en ese proceso. La idea de elección, de búsqueda autónoma, es vista como una instancia cargada de negatividad, no deseada y problemática, probablemente debido a la situación de “estar incompletos”. Esta suerte de “carencias”, enunciada como propia de una concepción de adolescencia “en época”, suelen profundizarse en los discursos sobre los jóvenes provenientes de familias pobres. Un directivo reflexiona sobre estas perspectivas sobre los jóvenes en su relación con las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

¿Cómo trabajan (los docentes) con pibes de bajos recursos y cómo evalúan? Es cierto que en determinados contextos sociales se considera que no van a aprender. Entonces nos manejamos así: preguntás, contestan. No hay reflexión, no hay análisis. Siempre el problema es del pibe: el pibe falta… ¿Porque es vago? ¿Porque es aburrido lo que damos? ¿Porque no podemos vincularlo? ¿Porque no generamos aprendizajes en serio? ¿Qué? ¿El pibe no tiene la capacidad de poder relacionar? ¿No se le enseñó entonces en siete años de escolaridad? ¿No vivieron prácticas que le permita ver eso? Porque vos tenés en los mismos lugares docentes que trabajan de otra manera y el pibe en tercer grado te lo logra hacer. Depende de uno, de las expectativas que ponga uno en el otro (Entrevista D2, p.20).

De las tensiones presentadas en este último extracto, pueden surgir algunas pistas para habilitar escenarios de variación en las situaciones educativas. ¿Qué está en juego cuando se piensa el trabajo pedagógico desde las elecciones de los estudiantes? Para que estos escenarios pedagógicos sean posibles son necesarias algunas condiciones:

-el reconocimiento de nuevas voces de autoridad en relación a los saberes.

-la construcción de posiciones docentes en las que el “no saber” sea posible.

-una indagación legítima, como adelantamos, con desenlaces que por lo general no pueden ser anticipados en detalle.

En tal sentido y en cuanto a la instancia de elección del tema, un directivo recupera, desde su perspectiva, el posicionamiento docente necesario para llevarla a cabo.

En Construcción de la Ciudadanía el (docente) necesita tener un proyecto y creer que la participación de los pibes sirve. Tiene que creer que el pibe puede opinar.(…) En Construcción de la Ciudadanía el eje tiene que ser activo, en todas las materias tiene que ser activo, pero ahí si el pibe no activa, la materia pierde sentido. Porque el objetivo es la participación, el eje central de la materia es la participación del pibe. (…) Con respecto a la elección del tema, también es complejo. Porque me parece que hay experiencias vitales que los pibes no conocen por su propia experiencia de vida. Entonces si vos les permitís que elijan todo, les prohibís, les negás la posibilidad de acceder a otra cosa. También es cierto que eso de la elección del tema tiene algo a favor, que es que el pibe pueda tener interés, las ganas de participar. En contra es que los pibes siempre queden encasillados. Porque la panacea de que los pibes elijan a veces tiene limitaciones y a veces terminan profundizando cuestiones estigmatizantes (Entrevista D2, pp.12-15).

Ni completamente dependientes o incompletos, ni absolutamente autónomos; los estudiantes, desde esta mirada, interactúan con un docente que reconfigura su lugar de adulto. Apelar a la responsabilidad del alumno no implica esperar de él una autonomía solitaria sino que supone sostenerlo para darle condiciones habilitantes que garanticen su trayectoria. Así, formar para la autonomía del alumno no supone soltarlo a su arbitrio sino armar el lazo que reúne subjetividad e institución-organización (Nicastro & Greco, 2012).

¿De qué manera puede pasarse de la modalidad de contenidos prescriptos a la libre elección de temáticas por parte de los estudiantes? No pareciera ser ésta una ruptura sencilla de atravesar, sobre todo cuando sólo un espacio curricular propone la modalidad de elección, mientras que el resto permanece con la modalidad tradicional. Quizás, en las experiencias concretas, tengan lugar modalidades en las que estas rupturas y transformaciones se den de manera en principio puntual o acotada, y que gradualmente generen instancias combinadas. Así, como analizan Baquero y Lucas (2015) a propósito de proyectos de intervención que otorgaban esta posibilidad, la elección de la temática puede surgir del interés de los jóvenes o bien, estas elecciones pueden verse atravesadas por factores tales como los intereses del docente o su área de formación disciplinar de base y, por supuesto, la manera en que se piensan las posiciones subjetivas en el aula.

Los docentes queremos también que los pibes tengan nuestros mismos intereses, por eso nosotros por ahí a veces llevamos a que el proyecto sea de tu área. El docente es siempre el que guía y no está el interés de los chicos, pero tiene que ver con la formación del adulto docente (Entrevista D4, p.12).

Por otra parte, las voces docentes argumentan que el grado de libertad que ellos administran para la elección de las temáticas tiene que ver con factores entre los que destacan la edad de los estudiantes, su origen socio económico, y en algunos casos sostienen que cuanto más lejos haya quedado la experiencia del nivel primario, los estudiantes se encuentran mejor preparados para elegir.

Primer año, que viene de la primaria: para la elección de la propuesta por lo general casi siempre la tenés que proponer vos porque tenemos un problema que viene de los chicos de la primaria, no se expresan. Además están recién rompiendo y entrando a la adolescencia. Para mí, en los primeros años, el espacio tendría que tener unas propuestas determinadas y las propuestas a elección deberían ser en los niveles más altos. Porque yo trabajo con chicos de tercer año (en una escuela del centro de Bernal) donde sí hay unas propuestas, los chicos traen material y sí se arman debates. Pero en los primeros años de las escuelas de la periferia llevás la propuesta y los chicos se inmovilizan frente a la misma y están esperando que vos decidas la propuesta. Es algo igual que los centros de estudiantes: los tienen que formar los directivos (Entrevista P4, p.21).

Como se viene argumentando, la concepción de los jóvenes como sujetos latentes, se profundiza en los casos en que los estudiantes provengan de familias pobres, para quienes parece aplicar un estado de dependencia mayor. Desde esta última mirada se acentúa esta idea al expresar que según sea el lugar de origen de los jóvenes (del centro o de la periferia), se facilita en el primer caso o bien obstaculiza la viabilidad de elegir. Complementariamente, mientras mayor sea su edad y más lejos haya quedado la experiencia de la escuela primaria, más autonomía se habilita para elegir.

Un directivo refiere a la situación en la que el docente niega indirectamente la elección del tema por parte de los estudiantes, llevando propuestas desde su área disciplinar. La misma le proporciona un mayor marco de seguridad.

Lo que pasa es que el marco les da seguridad. Entonces el profe que sabe que tiene que trabajar con este Diseño, con este marco de Matemáticas, sabe qué es lo que tiene que dar. En cambio en Construcción, el juego lo tiene que ampliar y pierde esa seguridad (Entrevista D3, p. 10).

Mucho de la relación que se establece con el saber se juega en estas propuestas y resulta una de las instancias más difíciles de variar. La elección de temáticas de estudio por parte de los jóvenes parece requerir de algunas condiciones de partida, más allá de la asunción de un rol y una posición docente diferente, tales como la atención a algunas cuestiones estructurales (el tiempo asignado a los proyectos y los espacios dispuestos con ese fin), así como la construcción de la legitimidad de sus objetos de conocimiento.

En general el espíritu de la materia no se cumple. La propuesta no sale de los chicos, la propuesta deriva del docente. Hay demasiada apatía en los pibes, cuesta mucho arrancarles a los pibes una propuesta, eso lleva demasiado tiempo de parte del docente. Los profes vienen poquitas horas, tienen dos horas y la mayoría están partidas. Hay un montón de cosas que se configuran contra el espíritu de la materia (Entrevista D3, p.14).

La variable del tiempo de trabajo compartido con los estudiantes cobra relevancia dado que la negociación y la construcción de consenso para la elección de temáticas de estudio que surjan del interés legítimo de los jóvenes implicaría mucho más tiempo que la modalidad tradicional de clases en la que el docente aborda temáticas planificadas de antemano.

A la hora de implementarse la propuesta, la cuestión de la organización de los tiempos y espacios para el dictado de las clases quedó a cargo de los equipos directivos de cada escuela. La incorporación de la materia a la carga horaria y grillas ya dispuestas constituyó una situación muchas veces problemática y dificultosa. A pesar de la sugerencia oficial de evitar su dictado a contraturno (DPES, 2008), ésta fue la modalidad más recurrente. En la mayoría de los casos, la materia se ofrece una hora antes que el horario habitual de inicio del turno, muy temprano por la mañana o durante el horario entre turnos, al mediodía, para los estudiantes que asisten al turno tarde.

Otra cuestión vinculada con el horario de dictado de clases que los directivos debieron resolver, fue la asignación de espacios para las mismas. Esta situación se ve reflejada en las voces de docentes y directivos, quienes entienden las cuestiones estructurales como condicionantes fundamentales. En concreto, la mayoría de los directivos y docentes refieren a la cuestión de la variación en los espacios y los tiempos como un factor que tuvo un impacto negativo en la implementación y desarrollo de la materia. Un directivo describe: “(…) un día estaban en el patio, otro día en el comedor… y el docente decía ‘yo no quiero hacer esto, no quiero ser partícipe de esto’ y renunciaba” (Entrevista D4, p.5).

La cuestión de la organización de los espacios y los tiempos, con recursos limitados y grillas poco flexibles, efectivamente tuvo un impacto en las posibilidades de gestión institucional y, luego, en la asistencia de los estudiantes. En muchos casos, los días en que el horario de ingreso a la escuela se disponía una hora antes con el fin de dictar la clase de Construcción de la Ciudadanía, muchos estudiantes comenzaron a hacer caso omiso a la hora de ingreso dispuesta, presentándose en la institución en el horario habitual de inicio del turno y perdiéndose esa hora de clases.

Lo ves reflejado en los chicos. Los míos tienen Construcción en la pre-hora y en vez de venir a las 12 vienen a la 1. He tenido que tomar medidas, hacer reuniones con los padres y explicarles “El día de hoy empieza a las 12, no empieza a la 1. Yo no puedo dejar entrar a un chico a la 1. Es lo mismo que si un día aparece a las 2 de la tarde (Entrevista D4, p.6).

En sintonía con lo recién referido, una profesora profundiza sobre la mirada de las familias sobre la materia y se refiere a la misma como un espacio “marginado”:

¿Cuál era la mirada que tenía el padre del chico que iba a contraturno a la materia de Construcción? ‘¿Para qué vas a ir a Construcción si no se califica?’, ‘Es una materia que no te sirve’, ‘Vas a perder el tiempo’. Los pibes mismos no venían, vos te tenías que encargar de ir a buscarlos. Al principio nosotros tuvimos que lidiar con esa mirada que estaba desde todo punto de vista en la mayoría de las escuelas. Marginada, la materia (Entrevista P5,p. 4).

Se abre aquí la pregunta sobre la legitimación de los saberes del espacio, y las voces que contribuyen a sostener o socavar un espacio educativo y sus conocimientos. Ante el complejo mecanismo de construcción de legitimidad de los saberes en la escuela, resulta necesaria una legitimación intrínseca y no sólo la externa (Franco & Levin, 2007). En ese proceso, los profesores se constituyen como un eslabón crítico de esa cadena de complicidades que mantiene un sistema altamente legitimado desde el exterior pero desacreditado por aquellos que deberían ser sus principales protagonistas y beneficiarios: los estudiantes (Maroto, 2000), quienes perciben las discontinuidades entre la vida escolar y la vida familiar, el grado de relevancia de los contenidos escolares y los aprendizajes (muchas veces descontextualizados) frente a los que los jóvenes se posicionan.

(…) se requeriría una escuela que tuviese sentido para sus miembros como instrumento de crecimiento personal y de transformación social, que pudiera, en fin, acabar con esa experiencia de desdoblamiento que hoy caracteriza la vivencia escolar del alumno, desdoblamiento entre diversión y aprendizaje, entre lo público y lo privado, entre la escuela y la sociedad, entre el lenguaje y la conducta, entre la participación y la sumisión, entre metas institucionales y metas personales (Maroto, 2000, p.31).

Una ruptura necesaria en este sentido, tiene que ver con las áreas de incumbencia altamente estructuradas en materias o espacios curriculares específicos. En la falta de cultura en el trabajo inter-áreas reside un obstáculo para la variación en el régimen de asistencia, una característica que no fue tomada o no pudo ser implementada por las instituciones y que tenía que ver con el carácter no graduado de la propuesta. La misma contemplaba inicialmente la posibilidad de que los alumnos cursaran en otro año o sección de cualquiera de los tres primeros años de la escolaridad secundaria.

Para que fuera posible que los proyectos sean diseñados, implementados y evaluados por estudiantes pertenecientes al 1º, 2º y/o 3º año, pudiendo los jóvenes agruparse por proyectos y no necesariamente por compartir el año o la sección, la oferta institucional de Construcción de Ciudadanía, debería tender a encontrarse en la misma franja horaria para que los estudiantes puedan optar según sus intereses y los proyectos. En el siguiente extracto se reflexiona sobre estas cuestiones de organización:

El Diseño habla de que es no graduada y que un alumno podría participar en cualquiera de los talleres que se plantea. Eso desde el planteo de la materia. Cuando empieza a funcionar en la escuela, eso no se puede hacer por un tema de horarios. No estuvo bien planificado eso: los chicos que quieren participar en un taller de un profesor que se da determinado día, ese día tienen otra materia. Ya desde el vamos, algunas cuestiones no están bien organizadas (Entrevista D4, p.4).

Las distancias operativas entre la propuesta pedagógica, que la mayoría de las voces docentes reconoce al menos como interesante, y las posibilidades estructurales de implementación implicaron que esta modalidad de cursado no graduada no lograra trascender la experiencia piloto inicial.

Hubo, sin embargo algunas características bien disruptivas que lograron implementarse durante algunos ciclos lectivos más allá de la etapa piloto y que apuntaron a uno de los pilares más consolidados de la escolarización: la evaluación. En la siguiente sección se analizará la modalidad de evaluación, calificación y acreditación en la materia.

**Evaluación, calificación y acreditación.**

La propuesta de evaluación del espacio curricular Construcción de la Ciudadanía se caracterizó inicialmente por:

* Hacer partícipes a estudiantes y docentes en la valoración de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
* Recomendarla documentación de la vinculación del trabajo en la materia con otros espacios curriculares, proyectos de la escuela y la comunidad.
* Un sistema de calificaciones conceptuales, acordadas entre el docente y el grupo de alumnos integrantes de un mismo proyecto.
* El carácter no vinculante de la evaluación de la materia con la promoción del alumno al año siguiente (DGCyE, 2007).

Esta forma de evaluación configuró una de las características más resistidas por el cuerpo docente y fue vista mayoritariamente como un impedimento, en lugar de ser entendida como una instancia facilitadora o la exploración de una alternativa a las prácticas en uso. Muchos docentes percibían la falta de una herramienta coercitiva para lograr la asistencia y la “buena conducta” en clase. Los estudiantes, en muchos casos, quitaban importancia a la materia por no tener calificación numérica, y que no se contara entre las que incidían en la promoción o repitencia del año.

La modalidad inicial de evaluación permaneció vigente desde 2007 a 2011, momento en el que se dispuso que la materia sería evaluada bajo las mismas condiciones y criterios que el resto de los espacios curriculares (DGCyE, 2011).

Hubo un cambio grandísimo a partir de la nota. El pibe viene, está, no falta, se compromete un poco más. Los profes que estuvimos que estar cuando nació la materia, estábamos en un mundo caótico donde no se sabía qué era la materia en realidad. Yo la primera vez que agarré el Diseño Curricular era un pre- diseño, ni los directores sabían qué había que hacer con la materia, ni dónde ubicar a los chicos. Se volcaba toda la responsabilidad de la asistencia en la creatividad del docente, porque el poder lo tenía todo el alumno, o sea, si el pibe no venía era culpa mía. Y muchas veces no era porque vos no lo incentivabas o no tenías capacidad; no había preocupación de los padres y tampoco por parte de las autoridades de la escuela. El docente tampoco tenía a quien pedirle ayuda, el directivo estaba desbordado por las problemáticas de la escuela, le sumaban una problemática más (Entrevista P5, p. 8).

Este docente valora positivamente la inclusión de la calificación numérica al espacio, como eje que ordenó aquel “mundo caótico” inicial. A partir de “la nota” parece comenzarse a saber “de qué se trata” la propuesta. Un directivo resume las idas y vueltas que sufrió el espacio, en las sucesivas adecuaciones a los dispositivos más fuertes y estructurales de la escuela secundaria.

La materia en sí fue bastardeada bastante: la división de módulos, cuando se puso la quinta hora dentro de la carga horaria, porque primero era a contraturno, pasó a ser en la mayoría de las escuelas la materia que se daba en el otro turno porque fue la última que vino. Entonces yo creo que eso también genera cierta idiosincrasia… ¿Cuál es la importancia que se le da a ese espacio? Primero era a contraturno y era sin nota. No era obligatoria ni siquiera la asistencia. Después la asistencia sí, después la nota también (Entrevista D3, p.10).

Cuando se piensa al examen como un elemento inherente a toda acción educativa, se niega su historia en las prácticas pedagógicas. El examen no resulta tanto un problema históricamente ligado al conocimiento sino más bien un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de orden sociológico, político y también psicopedagógicos y técnicos. Por otra parte, la asignación de calificaciones numéricas constituye un problema de las instituciones educativas y de la sociedad, y no una cuestión intrínseca de la pedagogía (Díaz Barriga, 1997).

El análisis, como vimos, revela que la modalidad de evaluación y de acreditación resultó un elemento decisivo a la hora de percibir, recibir y legitimar o no la experiencia. Como se vio, esto pareció afectar tanto la percepción de los estudiantes, de los padres, como de los profesores y directivos. Confirma el carácter de componente duro asociado, también, al carácter graduado de la organización de la enseñanza lo que refuerza su carácter originalmente disruptivo.

**A modo de cierre, algunos aspectos en discusión.**

Construcción de la Ciudadanía fue pensada inicialmente como un espacio que pudiera paulatinamente transformar los dispositivos más duros de la escuela, tales como la organización del tiempo y de los espacios o la modalidad de evaluación. Paradójicamente, cuando la propuesta llega a la totalidad de las escuelas en muchos casos se ha buscado absorberla y encasillarla en moldes preexistentes. De esta manera, la novedad se licúa en lo ya establecido, perdiendo por lo general su potencia transformadora.

Tal como se ha desarrollado, la materia tiene casi 10 años de implementación, y en ese transcurso ha habido continuidades y discontinuidades, cambios y ajustes sucesivos, notorios en comparación con el resto de los espacios curriculares. Esa situación se ve reflejada no sólo en la cantidad de normativa que ha ido regulando su funcionamiento sino también en las voces de los actores involucrados. Resulta difícil evaluar el impacto concreto en las prácticas educativas, pero el análisis de casos y los relatos de experiencias llaman la atención sobre algunos puntos de interés que permiten tanto ponderar las dificultades de una implementación compleja y a gran escala, como, por el contrario, recuperar experiencias que han guardado una potencia relativa y permitieron advertir tensiones sobre las que trabajar. Allí reside el sentido del estudio de caso llevado a cabo en el trabajo de tesis.

Por otra parte, los elementos que parecen legitimar la propuesta para algunas voces -tales como la no gradualidad, la modalidad de evaluación y acreditación, el trabajo pedagógico en torno a proyectos o la elección de temáticas de estudio de acuerdo con los intereses de los estudiantes-, para otras constituyen instancias que, por el contrario, la desacreditan, en virtud de las reflexiones presentadas en torno a los diferentes perfiles docentes, los modos de cobertura de cargos, la concreción de algunas experiencias y su modalidad de evaluación y acreditación.

Entre los entrevistados se han encontrado diferentes posiciones respecto de la cuestión de la autoridad:

-Posiciones que no habilitan variaciones en las formas de participación respecto del formato escolar más tradicional.

-Posiciones que administran el grado de autonomía en la toma de decisiones por parte de los estudiantes, según algunas de sus características, como su edad o la institución donde asisten.

-Posiciones que adhieren a la hipótesis de quela propuesta de participación de la materia puede generar efectos de sentido interesantes.

Tal como lo expresaba D2, quien daba cuenta de algunas tensiones al habilitar escenarios de variación en las situaciones educativas, sobre todo lo que se juega cuando se piensa un trabajo pedagógico que parta de las elecciones de los estudiantes. Como se vio, estas tensiones tienen que ver tanto con la cuestión de la autoridad, en el reconocimiento de nuevas voces en relación a los saberes, como con la construcción de posiciones docentes. Finalmente, queda planteado el desafío de animarnos a desenlaces pedagógicos que escapen a las predicciones anticipadas.

**Fuentes consultadas**

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007) Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año; coordinado por Zysman, A. y Paulozzo, M. - 1a ed. - La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2007a) Comunicación Conjunta Nº 1/07. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2007b) Resolución 3829/07. Reasignación de docentes en 2° de Secundaria. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2008b) Resolución 5099/08. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). (2008) Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía. Coordinado por María Alejandra Paz y Claudia Venturino. -1a ed.- La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). (2011) Resolución 587/11. Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria.

Dirección General de la Educación Secundaria (DGES) (2006). Comunicación N° 05/06. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 10 de octubre de 2006. La Plata.

Dirección Provincial de la Educación Secundaria (DPES). (2007a) Comunicación N° 04 / 07. Capacitación de docentes de Construcción de la Ciudadanía. 23 de marzo de 2007. La Plata.

Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPES). (2007b) Disposición 138/07. La Plata.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC) Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda Año 2010.

Ley de Educación Nacional N°26.206. (2006) República Argentina.

**Referencias bibliográficas.**

Baquero, R. & Lucas, J. (2015) The paradoxes of an autonomous student. Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools. BentoSelau y Rafael Fonseca de Castro (org) Cultural-historicalapproach: educationalresearch in differentcontexts. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Díaz Barriga, Á. (1997). El examen: textos para su historia y debate. Colección Educación. Grupo Ideograma Editores. Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C./ Centro de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales- Iztacala-UNAM.

Doval, D., Kaufmann, C., y Monzón, M. I. (2011) El trabajo como contenido de enseñanza en los manuales de Civismo. (Argentina, 1976-1989). Ciencia, docencia y tecnología, (43), 55-96.

Franco, M., & Levin, F. (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. Revista Novedades Educativas, 202, 52-53.

Maroto, J. L. S. F. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. Revista de educación, (323), 9-28.

Motos, A. (2015) Del Galpón a la Fortaleza: formas de participación, identidad y aprendizaje en la Escuela Secundaria. Ponencia presentada en la V Jornada de Becarios y Tesistas. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: http://sociales.unq.edu.ar/wp-content/uploads/byt2015/ponencias/eje02/MOTOS\_ANALIA\_ponencia.docx

Nicastro, S. & Greco, M. B. (2012) Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar entre sujetos. En S. Nicastro y M. B. Greco (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

1. También referido como “Acto Público”. [↑](#footnote-ref-2)
2. Trabajo informal y temporario, sin necesidad de especialización. [↑](#footnote-ref-3)
3. www.abc.gob.ar [↑](#footnote-ref-4)
4. Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) (DGCyE, 2008b), son parte del programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que, por diversos motivos, no han completado el ciclo básico de la educación secundaria y se encuentran fuera del sistema educativo, dado que exceden la edad para cursar en la ESB, y aún no pueden ingresar al circuito de educación para adultos [↑](#footnote-ref-5)