



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT19: Antropología y Educación

Voces y formas de participación en la escuela secundaria: una experiencia de enseñanza de la materia “Construcción de la Ciudadanía”

Motos, Analía del Valle. Universidad Nacional de Quilmes/Universidad Nacional Arturo Jauretche. analiamotos@gmail.com

Resumen

Luego del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario y la reforma curricular enmarcada en la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en 2006, el espacio curricular Construcción de la Ciudadanía fue el último en ser incorporado al Ciclo Básico de la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En su sentido original, esta materia no solo ha constituido un ensayo de variación en el régimen académico escolar, sino que ha encarnado una propuesta de revisión de las formas de participación de las y los estudiantes secundarios, a los efectos de otorgarles mayor protagonismo en la gestión de sus aprendizajes. En primer lugar, esta ponencia presenta una descripción general de las características de la materia, haciendo hincapié en la centralidad de la legitimación de las voces y saberes de las y los estudiantes. En un segundo momento, se presentan algunas escenas escolares pertenecientes a un estudio cualitativo de caso que ha recuperado, desde una perspectiva etnográfica, una experiencia de este espacio curricular, llevada adelante en un segundo año en una escuela secundaria del distrito de Quilmes. Estas escenas de la cotidianidad escolar, que incorporan los registros textuales de las voces de sus protagonistas, brindan un

acercamiento a una experiencia de enseñanza de la asignatura, atendiendo a las características locales e institucionales de este tipo de propuestas de variación pedagógica con escala masiva.

Palabras clave: *Materia “Construcción de la Ciudadanía”; participación; voces; enseñanza; Educación Secundaria*

Obligatoriedad del nivel secundario, nuevos sujetos y sentidos para las experiencias escolares¹: el marco para la materia Construcción de la Ciudadanía

El proceso de expansión del nivel secundario en Argentina, inaugurado a mediados del siglo pasado, dio un paso fundamental hacia la universalización en 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN). Desde una perspectiva de la educación en tanto derecho social y acompañada por una serie de políticas socioeducativas más amplias, esta Ley determinó -entre otras cuestiones de relevancia- la obligatoriedad de la escolarización secundaria.

A través de su historia, el nivel secundario en Argentina ha presentado situaciones de desigualdad según las diferentes pertenencias de clase: resulta insoslayable que las y los adolescentes provenientes de las clases populares son quienes encuentran mayores dificultades a la hora de incorporarse a un nivel educativo que no fue originalmente concebido para recibirlos y que, además, en sus lógicas más tradicionales, tiende a albergar prácticas que consideran a la diversidad como un problema. Por ello, podría decirse que no se ha tratado sencillamente de nuevas generaciones transitando la experiencia escolar en el nivel medio, sino de un fenómeno más complejo que, dependiendo de la perspectiva con la que se lo aborde, arroja diferentes definiciones.

En tal sentido, y siguiendo a Foglino, Falconi y López Molina (2012), este colectivo de estudiantes encarna tres tipos de arribos a la escuela secundaria a la vez. Por un

¹ Las líneas que se presentan en este trabajo, tienen como marco el proyecto “Discursos, prácticas e instituciones educativas”, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y cuyo investigador responsable es Ricardo Baquero.

lado, desde una perspectiva sociológica del sistema educativo, estos adolescentes son “los últimos en llegar”, dado que provienen de grupos sociales que se encuentran transitando el inicio de un proceso de inclusión educativa determinado, cuya característica central es la de concebir a la educación como un derecho social y universal. Desde la perspectiva de sus familias y sus grupos sociales de pertenencia, estos estudiantes son, a su vez, “los primeros en llegar” al nivel. Así, ellos tienen el desafío de construir una diferencia respecto de las trayectorias socioeducativas que los preceden. Finalmente, desde la perspectiva de la histórica escuela media, ingresan como sujetos extranjeros a ese espacio: así estos estudiantes pueden ser pensados como el grupo de “los recién llegados”.

Junto al establecimiento de la obligatoriedad del nivel, el marco normativo y curricular ha buscado generar condiciones y promover prácticas educativas más democráticas: aunque con matices, los cambios en esa línea se han caracterizado por favorecer la participación y el involucramiento político –en su sentido amplio– de los adolescentes, además de intentar producir nuevas dinámicas que mejoren la convivencia en las instituciones escolares (Núñez, 2014).

Al mismo tiempo, algunas iniciativas pedagógicas proponen incorporar variaciones en las formas de participación de los estudiantes, pudiendo habilitar condiciones de escolarización y prácticas más inclusivas. Estas variaciones, en mayor o menor medida, entran en tensión con la clásica posición de alumno, a partir de la cual el aprendizaje se regula en forma colectiva y simultánea, dentro de determinados límites temporales y espaciales y con posiciones relativas entre los participantes (docentes–alumnos).

En términos sintéticos, la LEN enmarca un escenario de diferentes tensiones entre la obligatoriedad, la inclusión, la democratización en el nivel secundario y los diversos puntos de partida de los estudiantes que se incorporan al nivel, poniéndose en juego distintas experiencias escolares con variados sentidos, formas de apropiación y relaciones con los saberes.

Una serie de iniciativas gubernamentales y otras ligadas tanto a organismos de DDHH como a instituciones educativas del nivel superior han habilitado el desarrollo de experiencias de variación del formato de organización de la enseñanza y los

aprendizajes en el nivel secundario. Solo por mencionar algunos ejemplos, el programa Parlamento Juvenil², el programa Jóvenes y Memoria³ o la incorporación de la materia Construcción de la Ciudadanía (CDC) a la caja curricular del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires (PBA). Esta última iniciativa, se vio acompañada por políticas de promoción y acompañamiento para la creación y/o consolidación de los Centros de Estudiantes en dicho nivel (DGCyE, 2011a).

Con la mirada puesta en contribuir al análisis y descripción de experiencias y proyectos educativos que buscan dar mayor protagonismo y legitimación a las voces de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes, en el marco de la universalización de la obligatoriedad del nivel secundario y la incorporación de nuevos sujetos con diversas trayectorias y sentidos para la experiencia escolar, esta investigación -recuperada aquí de forma parcial- aborda una experiencia de la materia CDC desarrollada en pleno proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar, en una sección de 2º año de una Escuela Secundaria pública ubicada en la zona oeste del distrito de Quilmes⁴, PBA, Argentina.

En términos conceptuales, este trabajo asume a la escuela como un sistema de actividad, siguiendo los desarrollos de Y. Engeström (1991, 2001) y H. Daniels (2016). En tal sentido, se ha partido de la premisa de que comprender la trama particular en la que una experiencia educativa se genera, las condiciones que la

² El Parlamento Juvenil MERCOSUR (PJM) es una propuesta que surge en el marco del “Sector Educativo del MERCOSUR” y su sentido principal es el de fortalecer participación de los jóvenes en el proceso de promoción de ciudadanía regional, propiciando “la participación juvenil en el proceso de integración regional para que jóvenes estudiantes intercambien, dialoguen y discutan alrededor de temas que tienen una profunda vinculación con sus vidas presentes y futuras y para que compartan visiones e ideas acerca de la escuela media que quieren” (Fuente: http://parlamentojuvenil.educ.ar/?page_id=38 consultado el 18-06-2018).

³ El Programa Jóvenes y Memoria es una iniciativa de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) de la PBA y su objetivo es “promover en los adolescentes el sentido crítico sobre el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de su identidad y afiliación a la sociedad a la que pertenecen, en el marco del proceso de profundización de la democracia” (Fuente: <http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bases-2018.pdf> consultado el 18-06-2018) Los destinatarios son adolescentes y adultos de Escuelas Secundarias; organizaciones sociales, políticas, culturales y grupos juveniles de la PBA.

⁴ El Municipio de Quilmes pertenece al AMBA y es la quinta ciudad más poblada de la PBA, con 672.199 habitantes. La totalidad de la población es urbana y el 9% de los hogares quilmeños presentan NBI. El 22% de los habitantes se encuentra en edad escolar y el 91% de esa población se encuentra efectivamente escolarizada, aunque solo el 37% de la población de entre 24 y 65 años ha completado el nivel secundario (Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC). Según el Censo Social de Quilmes (2010), el 18,4% de la población quilmeña se encuentra en situación de vulnerabilidad social y en el 20,8% de los hogares encuestados viven al menos cuatro menores de 18 años. El 25,7% de los niños y adolescentes pertenecientes a las familias encuestadas viven en un hogar con un clima educativo bajo, es decir, que los adultos que integran el grupo familiar no han alcanzado en promedio siete años de escolaridad.

posibilitan, sus variaciones, actores, formas de participación y apropiación, entre otras características de relevancia, resulta potente a la hora de generar referencias sobre su desarrollo.

La metodología de este estudio de caso corresponde a un abordaje de corte cualitativo, con elementos de una perspectiva etnográfica, cuyo corpus está constituido por observaciones participantes de los encuentros y actividades en el marco de la materia, entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y estudiantes de la experiencia educativa abordada y el análisis documental de la normativa del espacio curricular y jurisdiccional.

En particular, la estructura de esta presentación consta de tres partes. En primer lugar, se realiza una descripción general de las características de CDC y una síntesis de su proceso de implementación, haciendo hincapié en la centralidad que para esta iniciativa pedagógica tiene la legitimación de las voces y saberes de las y los estudiantes. Luego, se presenta algunas escenas escolares pertenecientes a la experiencia de la materia antes referida, que incorporan los registros textuales de las voces de sus protagonistas y brindan un acercamiento a una experiencia de enseñanza de la asignatura. A modo de cierre, se ensayan algunas problematizaciones sobre el arribo de este tipo de propuestas curriculares de variación para la enseñanza y los aprendizajes, dentro de las lógicas escolares más amplias.

La materia Construcción de la Ciudadanía

El Diseño Curricular de CDC se presentó como documento preliminar y fue aplicado durante 2006 en 75 escuelas de la jurisdicción⁵, en el marco de una experiencia piloto que involucró las secciones de 1° año de las escuelas seleccionadas (tres escuelas secundarias por Región Educativa: dos escuelas de gestión estatal y una de gestión privada). En 2007 la modalidad de prueba piloto se replicó en las secciones de 2° año de las mismas escuelas, y en el mes de septiembre, en base al

⁵ La Jurisdicción Educativa de la Provincia de Buenos Aires se divide en 25 Regiones Educativas. El distrito de Quilmes es parte de la Región Educativa IV, comprendida también por el distrito de Florencio Varela y Berazategui.

monitoreo de las experiencias, el Diseño Curricular definitivo fue aprobado: se trata de un único documento destinado a los tres primeros años del nivel, es decir todo el Ciclo Básico.

La nueva asignatura fue incluida progresivamente en la currícula entre los ciclos lectivos 2007-2009 en cada sección de 1°, 2° y 3° año a escala provincial, como parte de un repertorio de políticas nacionales y provinciales llevado adelante, con mayor o menor grado de articulación, durante la década posterior a la sanción de la LEN, que tuvieron como eje proponer diferentes estrategias y formatos de intervención pedagógica en torno a la ciudadanía (Fuentes y Núñez, 2013; Núñez, 2014).

El Diseño Curricular de CDC señala que los intereses de los estudiantes configuran su punto de partida (DGCyE, 2007). Así, la propuesta pedagógica presenta ciertas características que entran en tensión con algunos dispositivos duros del nivel secundario, tales como el régimen académico usual, el currículum prescripto, la gradualidad o la calificación numérica. En términos sintéticos, la materia CDC tiene las siguientes características:

- a) la organización de los contenidos en torno a proyectos sobre temáticas surgidas de los intereses de las y los estudiantes y la promoción de elección de temas con relevancia a nivel comunitario para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía en la escuela;
- b) la no gradualidad de la materia durante los tres primeros años de escolaridad secundaria;
- c) formas optativas de agrupamiento de estudiantes, que pueden no corresponder a la lógica año y sección, habilitándose agrupamientos según temáticas de interés;
- d) auto y coevaluación de los aprendizajes colectivos e individuales, llevadas adelante por estudiantes y docentes;
- e) calificaciones conceptuales (no numéricas) y una modalidad de acreditación no vinculante con la promoción de los alumnos al año siguiente⁶.

⁶ En el proceso de implementación de la materia, muchas de sus características originales fueron modificadas gradualmente, ajustándose a la lógica general del resto de las materias: la no gradualidad, la modalidad de

En el marco de una propuesta curricular donde la indagación de los intereses, prácticas y saberes de los estudiantes constituye el eje de la enseñanza, se sugiere un perfil docente determinado, capaz de adecuarse con mayor facilidad a un escenario pedagógico más flexible y ponderando cierta capacidad de escucha y observación activa, a los efectos de “transformar el trabajo conjunto en un objeto sistemático de conocimiento, adecuarlo y encuadrarlo en una propuesta de enseñanza” (DGCyE, 2007, p.9).

A la vez que algunas investigaciones han ponderado la incorporación de la asignatura como una evidencia de que “el discurso de la Educación Ciudadana ha tenido una gran repercusión en el Diseño Curricular del nivel secundario de la provincia” (Emiliozzi, 2012, p.103), los efectos de las iniciativas de promoción de la participación ciudadana de las y los adolescentes han sido mayormente caracterizados como “ambiguos” (Núñez, 2014) o, al menos, moderados. Esto puede encontrarse vinculado a las condiciones materiales de implementación de la materia: algunos trabajos han reportado tensiones entre dichas condiciones y el reconocimiento de la importancia de la materia, al menos por parte de sus docentes (Longobucco y Ponce de León, 2012).

En el siguiente apartado se presentan algunas escenas escolares registradas en el desarrollo de una experiencia de la materia CDC. Estas escenas, siguiendo las reflexiones que realiza I. Dussel sobre el sentido teatral de las mismas⁷.

Un acercamiento a una experiencia de enseñanza de la asignatura

“En nuestro trájín cotidiano se nos escurre que, en cada pequeño proyecto, se construyen tramos presentes de futuro posible y de formas alternativas de hacer escuela” (Baquero, 2021)

A través de los paneles faltantes del cielorraso, es posible ver el tinglado del galpón donde funciona la escuela, un predio expropiado a una fábrica ubicada en la zona

evaluación, calificación, acreditación y promoción sufrió readecuaciones a partir de la aprobación del Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria (DGCyE, 2011a).

⁷ Las reflexiones de I. Dussel parten de la idea de “escena de instrucción”, de Veena Das, y han sido recuperadas en Fresquet (2020): el director o la directora dispone la escena, pero después las y los actores la actúan. Con el guión mediante, actores y actrices, frente a cada público, lo hacen de modo diferente cada vez. En la escuela, la institución organiza cierto guión, pero después son los sujetos quienes lo actúan de manera distinta, lo viven de manera distinta y producen cosas distintas en cada escena, que es lo singular.

oeste de Quilmes, PBA. Comienza el turno tarde y nueve estudiantes de 2° año ingresan al aula y se ubican en forma de “U” utilizando las mesas de los laterales y del fondo, donde se encuentra una ventana que permite ver el potrero donde se realizan, a contraturno, las clases de Educación Física.

Trascurrida gran parte del primer trimestre, por falta de docente, el grupo no había iniciado las clases de CDC. A fines de abril de 2013, Candela -profesora novel de Historia- toma las horas vacantes. Con tres años de antigüedad en la docencia, ella sólo se ha desempeñado como profesora en CDC y, aunque prefiere trabajar en el área de Historia, también señala haber encontrado en CDC más que una oportunidad laboral disponible: se trata, para ella, de un espacio de disfrute, vinculado a la flexibilidad en la organización del trabajo pedagógico, que le permite participar en proyectos que vinculan la escuela con otras instituciones educativas, sociales y culturales.

Luego de presentarse, la primera actividad que Candela lleva adelante en 2° año es el dictado de las normas de convivencia y formas de evaluación de la materia:

Candela: ((dictando)) Establecidas y acordadas las pautas de convivencia básicas para establecer dentro del aula, se toman como reglamentarias. Se encuentra prohibido el uso del celular y cualquier otro objeto que no pertenezca al área de trabajo. Se deberá mantener el orden, el respeto entre el docente y los alumnos y alumnos entre sí ((interrumpe el dictado)). Copiá ((a Alex)) ((dictando)) Se encuentra prohibido insultar, agredir física y verbalmente. Dentro del aula se fomentará un espacio de intercambio, aceptando la diversidad de ideas y propuestas que se den durante las clases. Metodología de trabajo.

Marcos: Usted nos da un texto y las preguntas, y nosotros respondemos.

Candela: ((dictando)) Se trabajará mediante el análisis de textos, interpretación y análisis de artículos periodísticos, observación e interpretación de imágenes y fotografías, documentales, videos, etc. Se realizarán cuestionarios, guías de lectura, búsqueda de información, trabajos de investigación. Condiciones de aprobación. Los alumnos deberán participar en clase (Clase 1 CDC, 30/04/2013).

La participación en clase suele constituir un criterio de valoración conceptual a ser tenido en cuenta para la calificación. Si se opta por ello, y si es que se desea

avanzar en la democratización del espacio escolar, esta decisión requeriría mayor explicación sobre aquello que, en cada caso, se entiende por participación escolar. En un segundo momento del encuentro, Candela propone que el grupo responda una serie de preguntas por escrito.

- Candela: ((dictando)) ¿Qué entiendes por CDC?
Marcos: Es una materia común y corriente
Candela: ((dictando)) ¿Cuáles son los temas o problemáticas que llaman tu atención? ¿Lee frecuentemente diarios, revistas o libros? Si responde sí, ¿cuáles?
Felipe: ¿Por qué pregunta eso?
Candela: ((dictando)) ¿Qué programas de TV mirás diariamente? Y ¿cuáles son las páginas web o las aplicaciones que más utilizás? (Clase 1 CDC, 30/04/2013)

La mayoría de las y los estudiantes inicia la resolución del trabajo, algunos manipulan su celular, otros conversan entre sí. “¿Me pasás la uno?”, bromea Marcos, como si se tratara de un examen. Candela camina por el aula, asistiendo a quienes no copiaron la consigna y pidiendo que completen lo pedido. Así, transcurre el tiempo hasta el final de la clase: durante esa hora el grupo permanece mayormente en silencio y sólo se escuchan los comentarios de Marcos y Felipe.

Seis estudiantes entregan la resolución de la actividad propuesta. En la pregunta sobre la temática de la materia, cuatro alumnos responden “nada” o dejan el espacio en blanco, mientras que dos respuestas expresan: “ser joven ciudadano” y “temas de la ciudad”. Sobre las temáticas de interés personal, el panorama es similar: las únicas respuestas que brindan alguna información son “las adicciones” y “la contaminación”. Por otra parte, algunos estudiantes comentan que “a veces” leen diarios, revistas o libros, mientras que otros dan mayor detalle: “El Señor de los Anillos”, “Games of Thrones”, “revistas de moda y pop” y “recetas de cocina”. En cuanto a los programas de televisión, las respuestas incluyen “Los Simpsons”, “deportes” y “novelas románticas”. Finalmente, sobre las páginas y aplicaciones, todos los estudiantes responden “Facebook”, mientras que “YouTube” es la segunda respuesta más recurrente y “WhatsApp y juegos” se menciona en uno de los casos.

Aunque el Diseño Curricular de CDC se estructura en torno de los intereses del estudiantado, la información -en verdad escasa- recuperada en estos escritos, no sería tenida en cuenta para el desarrollo de la materia. Tanto el cuestionario como el dictado de pautas de convivencia (que, aunque se enunciara lo opuesto, no implicó ningún acuerdo) proporcionan un esquema de enseñanza e interacción para una primera clase con pocos matices respecto de cualquier otro espacio curricular del nivel con dinámicas más tradicionales y/o con poco espacio para las voces de las y los estudiantes, tal como lo anticipara el estudiante Marcos.

Luego del primer encuentro, Candela comenzaría a ofrecer un panorama general enfocado en la temática de derechos, puntualizando, en principio, en los derechos civiles y, luego, en los derechos humanos. Por ejemplo, durante la tercera clase se realiza una lectura en voz alta de una breve nota de opinión sobre la Ley que habilita el voto desde los 16 años⁸. Algunos estudiantes expresan que no se sienten “capacitados” para ir a votar:

Candela: ¿Qué los haría sentirse capacitados?
Fabrizio: Mirar televisión
Marcos: La presidenta quiere que a los 16 años votemos y no nos dejan salir [de la escuela] hasta las cinco y media solos ¿le parece? (Clase 3 CDC, 7/5/2013)

Justo antes de finalizar esa clase (que continua con la elaboración de una ficha en el pizarrón, reconstruida a partir de preguntas puntuales de la docente al grupo cuyo sentido es recabar determinada información sobre el texto) y ante la atenta mirada de Marcos, Candela comentaría:

Candela: ((a mí)) Con este curso no tengo ningún indicador de qué es lo que les gusta, no te dicen, ‘no, no me gusta esto’, ‘me gusta esto’. Ni uno solo. No hubo nadie que venga y me diga...
Marcos: Yo sí. ((enfático)) Esto no me gusta (Clase 3 CDC, 7/5/2013).

⁸ “El voto joven debe ser también un voto autónomo” (12 de marzo de 2013) Clarín. Tribuna. Recuperado de: https://www.clarin.com/opinion/voto-joven-debe-autonomo_0_r1ZNjE5iv7x.html.

La voz y la escucha de Marcos irrumpen incómodas. Trascorrirían algunos encuentros hasta que el vínculo y los intercambios entre Candela y algunos de sus estudiantes pudieran generar ciertos sentidos compartidos y esto sucedería, sobre todo, una vez definido el tema del proyecto de la materia, a pesar de que el mismo no resultara de una indagación genuina de los intereses del grupo.

Candela: Los anoté para hacer el proyecto de violencia de género.
Marcos: ¡No! Yo ni vengo.
Ludmila: ¡Ay! Sí, yo quiero.
Jorge: ¿Para qué?
Ludmila: Para la violencia de género.
Candela: Se les va a dar charlas.
Marcos: ¿Pero de qué?
Candela: Violencia de género.
Felipe: Pero usted está hablando sólo de violencia de género y acá estamos todo el día puteándonos y nadie dice nada.
Candela: Bien, no es sólo física, sino también algo verbal. Una cosa es cómo se tratan ustedes y otra es cómo es la violencia psíquica, verbal. Ustedes se dirán petizo, gordito. Eso no es igual que decirle a una persona enferma, trastornada. Cuando ya va más allá de una simple cargada o apodo (Clase 7 CDC 5/6/2013).

La apreciación de Felipe sobre lo cotidiano y latente de la violencia verbal en el aula expresa, quizás, que el abordaje de las formas de violencia en la escuela hubiera resultado un tema más pertinente, cercano y urgente para ese grupo. Sin embargo, esta temática sería retomada hacia el final del año en la actividad de cierre de la materia: una encuesta de opinión a estudiantes de la escuela, cuyos resultados fueron presentados por algunos estudiantes durante una jornada institucional sobre violencias. De forma similar al planteo de Felipe en este caso, Lorenzo preguntaría sobre la dinámica semanal de las clases, dispuestas los martes durante la tercera hora del turno y los miércoles, una hora antes del ingreso regular: su voz provocaría la adhesión de Jorge y Felipe.

- Lorenzo: ¿Por qué los miércoles no hacemos nada?
 Candela: Tema nuevo no puedo dar.
 Lorenzo: Entonces al pedo venimos.
 Jorge: Al pedo venimos.
 Lorenzo: Me quedo a seguir durmiendo.
 Candela: No.
 Jorge: La próxima me traigo una almohada.
 Candela: Siendo ustedes pocos... Películas no les puedo poner, porque es una hora que tenemos.
 Felipe: Podemos ver una parte y después la otra clase otra parte.
 Jorge: Traiga una película de una hora (Clase 15 CDC, 26/6/2013).

Al respecto y durante las entrevistas, algunos estudiantes comentaron que las ausencias de los miércoles se relacionaban con la organización de los horarios de las materias.

- Fabrizio: Yo a los miércoles, no, no venía mucho. Por tema de horarios.
 Jorge: Porque salimos de gimnasia y a las doce tenemos que venir.
 Fabrizio: Porque tenemos que estar en constante movimiento de ir a tu casa, bañarnos, comés algo y estás siempre a la hora de salir (Entrevista a estudiantes de CDC, 10/9/2013).

El arribo de una materia con las características diferenciales de CDC a una lógica escolar más amplia, con fuertes inercias en su funcionamiento y que, además, se encuentra en pleno proceso de ampliación de la obligatoriedad pone en tensión el régimen académico, la gradualidad, los diferentes perfiles docentes, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y la complejidad propia de la organización de las escuelas secundarias (Motos y Baquero, 2020).

Las experiencias educativas con variaciones en las formas de participación que buscan legitimar las voces y saberes de los estudiantes

Muchos trabajos han abordado el carácter fuertemente normalizador del formato escolar moderno, las posiciones subjetivas específicas que genera y las formas

ritualizadas de participación, generalmente pasivas o poco autónomas, que promueve. Sin embargo, las experiencias que revisan concretamente el formato del nivel medio constituyen, aún, situaciones excepcionales.

La materia CDC propone la incorporación de una combinación particular de prácticas no usuales en las rutinas y formas de participación escolares. En términos de la clásica formulación de encapsulamiento escolar (Engeström, 1991), se trata de un intento de apertura y articulación entre la escuela y otros contextos comunitarios, a partir de la elección de temas vinculados con la vida ciudadana y un trabajo pedagógico colaborativo en proyectos, atento a temas y aprendizajes con finales de abiertos.

Los proyectos, aunque no constituyen una estricta novedad en lo pedagógico, propician una indagación que se acerca a las formas de construcción de saberes en otros ámbitos, tratando de eludir los rituales escolares donde tiende a tener lugar cierta reproducción de contenidos desde compartimentos relativamente estancos. En experiencias que dejan librada a la preferencia de los estudiantes la elección de temas de estudio, un fuerte componente vivencial toma la escena y ello puede contrastar con muchas de las temáticas curriculares o, como mínimo, con su tratamiento habitual. Por ello resulta potente el intento, al menos de modo relativo, de una elección lo más libre posible de la temática por parte de los estudiantes (Baquero y Lucas, 2015).

La numerosa normativa que reguló la materia desde su creación, pasando por la prueba piloto, su llegada masiva jurisdiccional y los sucesivos ajustes (Motos, y Baquero, 2018) pueden indicar que, a pesar de ser un espacio curricular -o, quizás, precisamente por serlo- CDC suscitó múltiples tensiones para su implementación. Algunos aspectos de estas dificultades fueron recuperadas en las voces de ciertos estudiantes del caso analizado.

No obstante las dificultades, la disponibilidad de espacios institucionales atentos al andamiaje de los proyectos pedagógicos, tales como la biblioteca escolar, el acompañamiento del equipo de conducción, otros proyectos institucionales más amplios definidos en tal sentido y la gestión de instancias articulación *ad hoc* con otras instituciones educativas, sociales y/o de gobierno facilitan el desarrollo de

experiencias que buscan romper con el encapsulamiento escolar, a la vez que reivindican aquello que la escuela puede específicamente ofrecer. Esto último ha cobrado sobrada relevancia durante la pandemia por el COVID-19: la reflexión sobre aquello que ofrecemos en la sincronía y la presencialidad es una tarea urgente, de la misma forma que lo es revisar y recrear formatos alternativos que permitan experiencias educativas genuinas.

La exploración de las variaciones en la participación de los estudiantes en la experiencia escolar revela la complejidad presente en sus formas de concreción, algunos efectos paradójales, obstáculos o resistencias que, sin embargo, no desalientan el ensayo de formas alternativas de escolaridad desde una perspectiva de derechos.

De la tercera generación de la teoría de la actividad, resulta potente en este caso sintetizar el cuarto principio, sobre el papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo.

Las actividades son sistemas abiertos. Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología o un nuevo objeto), a menudo lleva a una contradicción secundaria agravada cuando algunos de los antiguos elementos (por ejemplo, las normas o de la división del trabajo) choca con el nuevo. Esas contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad (Engeström, 2001, p.3).

En tal sentido, otras experiencias con características y condiciones de implementación institucional similares, como el caso del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO-, que involucra también la elección de temas de relevancia comunitaria para el desarrollo de proyectos pedagógicos como parte de las actividades de los espacios curriculares (Baquero y Lucas, 2015), han mostrado una incorporación algo más orgánica al esquema escolar, aunque en escala y escenarios más acotados y con espacios específicos e institucionalizados de articulación con otras instituciones educativas y de la comunidad.

Por último, las diferentes líneas educativas de ampliación de derechos requieren, a su vez, el sostén de un marco de políticas sociales que generen condiciones más

justas para aquellos que encarnaron (y encarnan), según la perspectiva desde la que se lo mire, a los últimos, los primeros y los recién llegados al nivel en el contexto analizado. Los aspectos del caso presentado destacan cuestiones de relevancia para la búsqueda de variantes no sólo para las prácticas pedagógicas sino, también, para el problema de la construcción y ejercicio de la ciudadanía –esta vez, en un sentido amplio y transversal– de los estudiantes secundarios.

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. En B. Selau & R. Fonseca de Castro (org.) *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Porto Alegre.
- DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. La Plata.
- DGCyE. (2011a). *Resolución Conjunta N°4288/11. Pautas para la Conformación de Centros de Estudiantes de Escuelas Secundarias*. La Plata.
- DGCyE. (2011b). *Resolución Conjunta N°587/11. Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria*. La Plata.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Rotledge.
- Emiliozzi, M. (2012). Hacia una interpretación de la Educación Ciudadana en Argentina. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, vol. I, 243-259.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1). Traducción libre de M. Larripa.
- Fogolino, A., Falconi, O., & López Molina, E. (2012). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243.

- Fresquet, A. (2020) Entrevista a Inés Dussel: “Sobre cine y educación”, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 132-152.
- Fuentes, S., & Núñez, P. (2013). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS*. Santiago de Chile.
- Motos, A., & Baquero, R. (2018). Formas de participación de los estudiantes secundarios en proyectos pedagógicos. Elección de temas y evaluación en el caso de la materia Construcción de la Ciudadanía. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(12). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i12.314>.
- Motos, A. & Baquero, R. (2020). *Construcción de la Ciudadanía como variación en las formas de participación de los estudiantes: un acercamiento a la propuesta curricular y a sus perfiles docentes en R. Baquero; P. Scharagrodsky y S. Porro (2020). Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Ed. Prometeo: Bs. As. ISBN 978-987-8331-34-8 pp. 11-30.
- Núñez, P. (2014). Experiencias juveniles en la escuela secundaria: percepción de injusticias y repertorios de acción política. *IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina “Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente”*, (pp. 169-185): Villa Mercedes.
- Secretaría de Desarrollo Social (2010). *Censo Social Quilmes*. Fundación Fodeni.