

# **Abriendo nuevos caminos pedagógicos en el nivel secundario frente a situaciones de estigmatización social y violencias en contextos vulnerables.**

Correa, Claudia.

Cita:

Correa, Claudia (2017). *Abriendo nuevos caminos pedagógicos en el nivel secundario frente a situaciones de estigmatización social y violencias en contextos vulnerables. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/648>

***XVI Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia  
9 al 11 de agosto de 2017-Mar del Plata***

**Mesa temática:** 122. Infancia y familia en perspectiva histórica: sujetos, experiencias y agencia de los sectores populares.

**Coordinadoras:** Cecilia Allemandi (UNsaM, Universidad de San Andrés) Gentili Agustina (UNC)

**Autora:** Claudia Mirian Correa

**Pertenencia institucional:** UNAJ

**Correo electrónico:** [clamelies@yahoo.com.ar](mailto:clamelies@yahoo.com.ar)

Quería adelantarles que este trabajo constituye el marco teórico inicial de mi trabajo de tesis de la Maestría en Intervención Social, en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

***Abriendo nuevos caminos pedagógicos en el nivel  
secundario frente a situaciones de estigmatización social y  
violencias, en contextos vulnerables***

**Palabras clave:** estigmatización, violencias, desobjetivación, talentos, dones, inteligencias, autoestima, reconocimiento, inclusión

***“Mis deberes caminan con mi canto, soy y no soy: ese es mi destino. No soy sino  
acompañar los dolores de los que sufren: son dolores mis míos. Porque no puedo ser sin***

*ser de todos, de todos los callados y oprimidos, vengo del pueblo y canto para el pueblo: mi poesía es cántico y castigo. Me dicen: perteneces a la sombra. Tal vez, tal vez, pero a la luz camino. Soy el hombre del pan y del pescado y no me encontrarán entre los libros, sino con las mujeres y los niños: ellos me han enseñado el infinito”*

*Pablo Neruda*

## **Introducción**

Existe, en primer lugar, un profundo y sincero interés personal en la investigación que enmarca este trabajo de tesis. Porque desde el nivel personal he padecido, en otro nivel educativo público, el primario, la horadante marca del fracaso escolar. Sufriendo el estigma, es decir, la imborrable huella, una identidad deteriorada, tal cual lo indica Goffman, de ser una alumna “*repitente*”. Además de otros estigmas sociales y físicos, en los siguientes niveles educativos –medio y superior- referidos a mi propia procedencia del conurbano bonaerense así como a mis raíces provincianas tucumanas y al sobrepeso. Creyendo abiertamente en la necesidad de transformar esas situaciones desde una perspectiva anclada en la autoestima, como lo señala Luis Hornstein. Ya que es dicha valoración de nosotros mismos la que nos ayuda a afrontar situaciones adversas, y es a partir de la misma que, se nos sostenemos en las diferentes facetas, laboral, afectiva, intelectual, corporal, sexual.

Por otro lado, dejando el espacio individual, hablar de trayectorias escolares nos incentiva a pensar, como lo afirma Flavia Terigi, en los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar y a identificar a los alumnos con varias *repitencias* como un grupo poblacional con dificultades persistentes en el nivel secundario tradicional. Debido a que las trayectorias reales de estos alumnos, no encauzadas, son puestas en cuestionamiento desde el enfoque que habla del desacople de las trayectorias teóricas respecto de las reales,

debido a que las primeras enfatizan una **“pedagogía monocrónica”** y atienden a una **“biografía estándar”**. Es decir que las trayectorias teóricas promueven una forma de enseñanza homogeneizante que no atiende a las singularidades y diferencias y que propone un recorrido lineal, sin déficits, sin fragilidad de aprendizajes y sin discontinuidades.

El siguiente trabajo se inscribe en el marco de la indagación de un estudio de caso, en dos escuelas secundarias públicas, en las que soy titular del área de Historia. Se trata de investigar el desenvolvimiento de los alumnos con **“varias repitencias”**, en tres segundos años; dos en E.E.M N° 13 y uno en E. S. N° 34. Ambas escuelas en el conurbano bonaerense, específicamente en Berazategui. En las citadas instituciones se han observado, a lo largo de muchos años de práctica docente en el nivel secundario, una y otra vez, situaciones de estigmatización y violencias, en relación al grupo de alumnos desfasados en edad y con alto índice de **“repitencias”**.

Del mismo modo, como lo destaca también Kaplan, en su tesis doctoral, **“Talentos, dones, inteligencias”** conviene poner en entredicho el concepto de **“repitencias”** para los casos estudiados porque nos refiere despectivamente a la cuestión de los límites de la escolarización (Kaplan: 2008). Cuestión que perfila desde un sustrato de darwinismo social, la superioridad intelectual de unos y lleva a la infamia y a la inferioridad, a un número cada vez más creciente de alumnos en el nivel secundario. Tristemente ejemplificado en los **“repitentes”**, ligados al atraso y la lentitud, además de a la discontinuidad. Las condiciones sociales de producción de estos alumnos implican, siguiendo a Kaplan, que los mismos asuman una identidad subjetiva que los autojuzgue y les imponga la situación de fracaso, facilitando además el abandono y la deserción escolar, sumamente frecuentes en estos casos. Frente a esta situación autoimpuesta el rol del docente y su intervención en las aulas es fundamental, tanto para reforzar esa idea de fracaso como para superarla. La forma de **“nominación”** de esos otros que son nuestros alumnos puede, o bien reforzar el lugar tradicionalmente reservado para ellos o ayudarlos a salir adelante.

Asimismo como igualmente lo plantea Flavia Terigi, en su artículo titulado “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” los alumnos **“repitentes”** presentan trayectorias escolares reales que discuten la progresión lineal, en un tiempo monocrónico de las

trayectorias escolares teóricas. Particularmente aquellos que presentan varias “*repitencias*” y situaciones de *sobriedad*. En la experiencia de fracaso escolar cobrarían relevancia las *relaciones de baja intensidad con la escuela* y los *bajos logros de aprendizaje* de dicho grupo, derivados de ese primer factor enunciado.

Frecuentemente el grupo de los alumnos “*repitentes*” suele ser el protagonista de situaciones de violencias en el aula. Debido sobre todo a su *desenganche* respecto a las actividades escolares. También es cierto que este hecho, de emergencia de la violencia, no es unívoco. Es decir que existen dos formas de *desenganche* respecto a las actividades escolares, una *disciplinada* y otra *indisciplinada*, como Kessler lo afirma en su libro *Sociología del delito amateur (2009)*, a propósito del estudio en el capítulo VII de las experiencias escolares. La vía *disciplinada*, implica que el estudiante no alza actividades pero no genera problemas de convivencia. Respecto a la vía *indisciplinada*, hay una actitud de desafío al docente pero a la vez también de agresiones entre pares, desde lo verbal pero deslizándose hacia lo físico. En ambas salidas al *desenganche* implican situaciones de ruptura e implosión violenta. De las observaciones escolares en E.E.M. N° 13 y E. S. B. N° 34 encontramos variadas situaciones de ambas situaciones. Entre las formas *indisciplinadas* encontramos que la sexista es una de las más fuertes pero no la única. Tal como lo afirma Beatriz Fainholc, la discriminación sexual se pone en evidencia en las desiguales relaciones entre varones y mujeres, naturalizada por la mayoría de la gente (Fainholc: 1994). Uno de los ejes centrales de la investigación acción consistirá en visibilizar esta y otras formas de violencia y en trabajarlas mediante diversas herramientas, vinculadas a la Historia pero que utilicen el aporte tanto del arte como de la literatura. Lo que intenta este trabajo es mostrar cómo se pueden construir modalidades de autoridad no autoritarias, sino democráticas y firmes, tal cual lo señala Telma Barreiro en su libro “Los del fondo” (Barreiro: 2009). A pesar de existir una relación asimétrica, entre docentes y alumnos, pueden gestionarse relaciones más flexibles basadas en un modelo vincular diferente, tendiente a la inclusión de los alumnos nombrados.

Como lo afirma Carballada, tradicionalmente existió en el sistema escolar argentino, desde el discurso escolar higienista, una misión “*disciplinadora*”, plasmado en su versión *sarmientina*, al mismo tiempo que también hubo un ideal de alumno, capaz de reconocer y

someterse a la autoridad, de sufrir la organización de su cuerpo, mediante mecanismos de vigilancia y control (Carballeda: 2006). Particularmente en estos años de ejercicio del rol docente en el nivel secundario pude experimentar que las representaciones simbólicas sobre el éxito o el fracaso escolar de nuestros alumnos juegan un rol sumamente relevante, a la hora de promoverlos o condenarlos. Situados, a menudo, en un contexto de gran vulnerabilidad social, el deterioro de la autoconfianza de nuestros alumnos proviene de sus trayectorias sociales particulares. Ligadas ellas a la desigualdad y la expulsión social. Del mismo modo he observado que ese sujeto tradicional del sistema educativo, si es que alguna vez existió en la realidad o se condensó en un mero ideal, ha devenido en un *sujeto inesperado*.

Según Corea y Duschatzky, en “*Chicos en banda*”, los alumnos estudiados, en contextos vulnerables, aparecen como “*desubjetivados*”. Por ello corresponde a una educación igualadora, hacer posible la “*subjetivación*”. Llevando al sujeto a un nuevo universo de significación, en el cual, siguiendo a Hornstein, la identidad y la mirada del otro se cimenten en un nuevo reconocimiento, centrado en una *autoestima alta y estable*. Como problemas centrales, siguiendo a Corea A y Lewcowicz, en “*Pedagogía del aburrido*”, tendríamos el aburrimiento por un lado y las prácticas disciplinarias de encierro y fijación de individuos a lugares, por otro.

Las preguntas que guían esta investigación acción frente a la situación descrita en los párrafos anteriores, implican reflexionar sobre ¿Cómo el “régimen promoción”, por el año escolar completo, tradicional en el nivel secundario, fomenta el trato despersonalizado con los alumnos y la invisibilización de la problemática de las “*repitencias*”? ¿Qué diferentes trayectorias reales poseen los alumnos seleccionados en cada curso?, ¿Encontramos o no situaciones de estigmatización y violencias, vinculadas a las “*repitencias*”? ¿En qué contextos, vulnerables o no, se mueven las trayectorias reales de los casos que entrevistaremos? ¿Es una opción aceptable la realización de talleres como dispositivo pedagógico de trabajo para estos alumnos?

## **Problema**

### *En torno al concepto de estigmatización social y sus implicancias escolares*

Como lo manifiesta Erving Goffman, el estigma está inmerso en una trama, la cual da como resultado un individuo *inhabilitado* para una plena aceptación social (Goffman: 2006). El estigma marca una *desviación*, es decir señala una delimitación social a un individuo o aun grupo. Autopercibida por el estigmatizado mediante situaciones ligadas a la burla y la humillación.

Tradicionalmente, siguiendo a los griegos, los estigmas han sido vistos como signos corporales que exhibían algo malo y poco común. Pero Goffman se encarga de mostrar que los mismos surgen de *categorizaciones sociales*. Debido a que es el medio social el que establece las categorías de personas que pueden encontrarse en él. Delimitando entonces una identidad social real, frente a la cual el *extraño* puede mostrarse como dueño de un *atributo indeseable* que lo vuelve diferente a los demás. El *estigma* es ese *atributo*. Un *atributo* que estigmatiza a su poseedor, confirma la normalidad de otro. Goffman señala tres tipos de estigmas, muy diferentes entre sí. En primer lugar los corporales o físicos, luego los defectos de carácter del individuo y por último los de raza, nación y religión (Goffman: 2006).

Para el caso de los alumnos *“repitentes”* los tres tipos de estigmas señalados por Goffman se encuentran presentes, con imbricaciones diversas. Como lo manifiesta Kaplan, en “Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen” las representaciones y expectativas de los docentes acerca de los alumnos generan incidencias sobre sus comportamientos (Kaplan: 2010). Asimismo el docente construye categorizaciones que clasifican, asentando una tipología que divide a los alumnos por sus rasgos distintivos, marcando fuertemente la separación entre los buenos y los malos alumnos. Los *“repitentes”* serían catalogados como malos alumnos. Los etiquetados como “creativos”, “inteligentes” se transformarían en los que van a obtener buenas calificaciones mientras que los catalogados como “lentos”, “desinteresados” serían los que no alcanzarían el nivel de sus compañeros.

Por otro lado, siguiendo a Patricio Bolton, podemos destacar que dentro de las relaciones escolares encontramos relaciones de poder en las cuales la *discriminación*, la *desigualdad* y la *diferenciación* (Bolton: 2013) ocupan, lamentablemente, un lugar central, referenciadas particularmente en los alumnos *“repitentes”*. Frente al postulado “Los pobres no pueden aprender” discute Alejandro Grimson en *“Mitomanías de la educación argentina”* (Grimson: 2014) que muchos niños y adolescentes nacen y crecen en familias excluidas de recursos sociales estratégicos como el trabajo, una vivienda y un trabajo dignos. Y es ese límite social el que hace que algunos sean más educables que otros. Debido a ello los docentes en tanto tutores de nuestros alumnos debemos estar preparados a revisar nuestros prejuicios y a operar los medios necesarios para desactivar estas posiciones *estigmatizantes*.

Asimismo Telma Barreiro en *“Los del fondo”* (Barreiro: 2009) nos habla de las barreras de *inclusión* y *exclusión* en nuestras aulas, expresando que existe una consideración espacial y escolar a la hora de realizar un abordaje pedagógico en el grupo a cargo nuestro. Mostrando como aquellos que percibimos como **disruptivos, conflictivos y problemáticos** poseen una distribución particular en nuestras aulas. Poniendo claro énfasis en la necesidad de tomar conciencia del modelo de **autoridad** que manejamos dentro de ellas para visibilizar la *modalidad vincular* más adecuada para mediar en las situaciones de conflicto o violencia. Construir una **autoridad democrática** es imprescindible para el ejercicio de mejores relaciones vinculares y para la aplicación del modelo *CHI*, propio del paradigma preventivo. Dicho paradigma implica el estímulo por vías creativas, mediante mesas circulares, diálogos, representaciones o dramatizaciones y un esfuerzo por educar a nuestros jóvenes en valores. Colocando al **respeto** de las diferencias, en el centro. Podemos expresar que existen estrategias intergrupales de abordaje para situaciones de violencia escolar. Empezando por descubrir los **soportes**, cognitivos o psicosociales con los que cuenta el docente. En relación a los primeros, cobran especial relevancia los propios *soportes internos* del docente que le impiden responder con fastidio y enojo frente a las situaciones que le toca atravesar en el aula. Respecto a los psicosociales, habría que tener en cuenta la existencia de un marco institucional propicio, un clima de apoyo y contención para todos. De allí que existiría una UNAM (Unidad Mínima de Apoyo Mutuo). Se trataría de formar nucleamientos, aunque fuera como mínimo de dos personas, compartiendo una



mirada afín, que pueda operar como apoyo mutuo o sostén en el tratamiento de situaciones pedagógicas, intercambio de experiencias y búsqueda de estrategias de resolución. También tendrían que considerarse los *soportes epistemológicos*, porque sostienen y ayudan en las nuevas alternativas de resolución. Ante todo la posibilidad de encarar la propia práctica con espíritu de investigación, con un motivo de indagación y de reflexión, lo cual supone una dosis de creatividad y flexibilidad. Así como la capacidad de revisar las propias actitudes y supuestos básicos personales y conectarse con las emociones primarias que el trabajo desencadena (2009: pág. 191).

### **Violencias y vulnerabilidad en las situaciones áulicas**

Generalmente para el caso de los alumnos estudiados encontramos la existencia de situaciones de violencia en el ámbito familiar. Que se proyectan para que observemos a estos alumnos como **disruptivos**. Cuando la violencia ocurre dentro de la familia, según Susana Velazquez (Velazquez: 2012) produce el enfrentamiento de dos elementos contradictorios: violencia y convivencia. La familia asociada al lugar del **cuidado**, la **protección**, la **seguridad**, el **intercambio de afectos** y la ternura deviene en lugar de **violencia**, **desamparo** y **malestar**.

Del mismo modo, respecto a la cuestión de las violencias en el ámbito escolar, encontramos a menudo el reflejo de la vida familiar. Daniel P. Miguez. explica que diversos trabajos intentan tipificar la violencia según su *grado* (severa y moderada), por *tipo* (física, verbal, simbólica, social), por *dinámicas causales* (violencias en las escuelas, como aquellas que se importan desde el exterior y que se diferencia de la violencia escolar, que responde a dinámicas inherentes a la comunidad educativa). El autor decide tomar la perspectiva de Norbert Elias y subrayar la conflictividad social que, asociada a escenarios en los que las regulaciones en las vinculaciones entre jóvenes y adultos, alumnos y docentes, enfrentan dificultades en su desenvolvimiento. Los docentes parecen sufrir situaciones de caos, resultado de que como actores ya no pueden regular sin mayores percances sus vínculos con las nuevas generaciones (2009: pp 152-153). Sobre todo los alumnos con situaciones sociales desventajosas no habrían podido lograr efectivamente desarrollar la capacidad de *autoacción*, necesaria para adquirir hábitos atemperantes con el consecuente aumento de los niveles de *violencia interpersonal*.

Igualmente Pablo Di Leo destaca que las violencias remiten a múltiples fenómenos históricos, sociales, culturales y psicológicos en los que los individuos, grupos o instituciones, por separado o simultáneamente, tienden a generar la reducción de seres humanos a la condición de objetos. Es decir se les niega la condición de sujetos, volviéndolos dependientes y sin autonomía (Di Leo y Camarotti: 2013). Reconociendo en dichas violencias tres dimensiones: la estructural, la institucional y la situacional. La dimensión estructural remite a las formas de violencias simbólicas presentes en la constitución de todo orden social. En cuanto a los jóvenes estudiados por esta tesis, sus contextos de desenvolvimiento están signados por la vulnerabilidad y las desigualdades. Mientras que la dimensión institucional puede ser abordada en relación a la escuela, basada en la fragmentación y la desigualdad. Finalmente la situacional está referida a las situaciones específicas en las que se materializan las violencias estructurales e institucionales.

En fin, nos gustaría destacar la importancia de pensar las trayectorias escolares de los alumnos *repitentes*, en cuanto a su emergencia en *contextos vulnerables*. Siguiendo a Eva Giberti, en su libro “Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares” (Giberti: 2017) consideramos dicha *vulnerabilidad*, en una relación íntima respecto a las desigualdades sociales. Identificando que el grupo de alumnos estudiados tiene desventajas y que sin intervenciones compensatorias sería difícil limar esas diferencias. Dichas desventajas tienen que ver con una precariedad en torno al trabajo y con una fragilidad de soportes relacionales que incluyen vínculos familiares y relaciones sociales (2017: pp 30-31).

### **Disciplinar: vigilar y castigar en el ámbito escolar**

Como lo destaca Michel Foucault, en su libro homónimo al subtítulo “*Vigilar y castigar*”, la escuela se ha organizado en base al modelo del disciplinamiento que ha tenido al cuerpo como “objeto y blanco de poder”. Favoreciéndose a aquellos sujetos capaces de sostener “el esquema de docilidad”. Control de movimientos, gestos, actitudes, rapidez. En un sitio privilegiado se encontrarían, en consecuencia, los buenos alumnos. Pero los “*repitentes*”, es decir, los malos alumnos recibirían, siguiendo a Kaplan, dicha denominación-sanción, peyorativa y estigmatizante.

En la búsqueda de “*cuerpos dóciles*” se monta un dispositivo tendiente a fabricar cuerpos sometidos y ejercitados. Implementándose técnicas minuciosas, destinadas a controlar esos cuerpos. Cada detalle no debería quedar librado a su peso. Tiene que ser encauzado. Esto se ve reflejado en el ámbito escolar. Entre las formas de disciplinamiento, descriptas por Foucault, nos parece que el “*rango*” es fundamental, en cuanto “*alineamientos obligatorios*” según el mérito, la jerarquía del saber o la capacidad de los alumnos. Esta categorización dejaría plantados a los alumnos “*repitentes*” como los “*menos capaces*”, de un modo denigrante y condenatorio (Foucault: 2002).

Por otro lado los alumnos quedan fijados a “espacios” que los disciplinan, complejos desde lo arquitectónico, funcionales y jerárquicos. En el caso de las dos escuelas estudiadas por esta tesis esto último es muy evidente. En el caso de E.E.M.N 13 el edificio de la escuela fue donado, en el marco del traspaso de las escuelas secundarias de Nación a Provincia, en 1995, por las políticas neoliberales del menemismo, como perteneciente a un ex antirrábico local, lo que le valió a la escuela el mote de “la perrera”. Y en el caso de la E. S. N 34 también porque aunque de reciente construcción, las aulas poseen un enrejado grande que impide a los alumnos escaparse por los pasillos y los aísla de la dirección desde donde puede observarse y escuchar lo que pasa allí.

El empleo del tiempo escolar esta rígidamente pautado en el ámbito escolar. Se establecen ritmos, se regulan ciclos de repetición. Esto no ayuda al desenvolvimiento de los alumnos con menos ventajas en la adquisición de las pautas de control y docilidad. Es decir a los “*repitentes*”. Se implementan técnicas de sujeción, que obligan a los adolescentes, en este caso, a ejecutar pronto y bien las mismas operaciones, en términos de una “*normalidad*” (Foucault: 2002).

Por otro lado, “*la vigilancia jerárquica*” sería por excelencia el medio empleado por los docentes para coaccionar desde “*el juego de la mirada*”. Técnicas, radicadas en una microfísica del poder, que hacen visibles en el aula la división entre los buenos y los malos alumnos. O sea, entre quienes cumplen con las reglas del conocimiento y quienes simplemente las rompen y desafían. Bastaría un vistazo para localizar a quienes se configuran como desviados. El dispositivo se elabora para vigilar y sancionar a todos aquellos que se encuentran en el borde y transgreden las reglas. Es lo que Foucault señala

como una “*micropenalidad*”, de tiempo (los “*repitentes*” vendrían asociados al retraso), de la actividad (los “*repitentes*” serían los que no prestan atención), de la manera de ser (los “*repitentes*” se enmarcarían entre los descorteses y desobedientes), de la palabra ( los “*repitentes*” se encontrarían entre los charlatanes e insolentes), del cuerpo ( los “*repitentes*” se manifestarían entre los que tienen actitudes incorrectas, entre los sucios e impertinentes), de la sexualidad (los “*repitentes*” serían los indecentes). Los más aptos recibirían gratificaciones mientras que los menos aptos obtendrían sanciones. La calificación de las conductas y de las cualidades, se fundaría en dos valores opuestos del bien y del mal (Foucault: 2002).

### *Incluyendo a los desacatados*

Tal cual lo expresa Robert Castel, los grupos de identidad incierta, marginales, se diferencian de aquellos que están integrados en las redes productoras de la riqueza y el reconocimiento por encontrarse *excluidos* o *desafiliados*. El marginal rompe sus vínculos con la sociedad de origen. La exclusión no es en sí marginación, aunque puedan darse implicadamente, ya que la primera exige procedimientos ritualizados y se vincula también con desvíos de orden patológico como la locura. El individuo a través de estos procesos se *desocializa* (Castel: 2010). Nuestro grupo de trabajo presenta situaciones de marginalidad, exclusión y desafiliación y se presenta como inestable y peligroso. Cristina Corea y Silvia Duschatzky, en el mismo sentido proponen la *desubjetivación* como otra herramienta analítica para abordar el análisis. Estudiando escuelas secundarias periféricas en Córdoba, encuentran que los docentes consideran al grupo de alumnos como rebeldes, con valores cambiados, descuidados, desatentos, vagos y sin límites, entre otras desvalorizaciones. Para las autoras el enemigo de la educación no es la expulsión social sino la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad. Para enfrentarla como contingencia debemos afirmarnos en una posición ética que busque una posibilidad inadvertida (Corea y Duschatzky: 2011).

Como lo destacan Agustina Mutchinik y Verónica S. Silva, es importante estudiar las *humillaciones* que sufren los alumnos en el espacio escolar debido a las huellas en la subjetividad de aquellos jóvenes que son inferiorizados en el marco de dichas relaciones. Y esto se muestra en los subgrupos emergentes en el interior del aula “*los chicos de la*

*ventana*”, “*los chicos de la puerta*”, “*las chicas de atrás*” y “*las chicas del medio*”. El subgrupo más problemático en la investigación es el primero, “*los quilombos*”, “*los peores de la clase*”. Presentan una estética muy particular que los entrevistadores asocian a los sectores populares: uso de gorras, pelo corto, aros en la cara y ropa holgada. Hay un líder para el caso estudiado, Leandro, que es quien ejerce más violencia física sobre sus pares. Las distintas formas de humillación observadas se asocian a burlas, vergüenza, malestar falta de respeto hacia el otro. Trabajar sobre estas situaciones descritas es un proceso y desestructurante de prácticas, para nada sencillo porque implica sobrellevar tensiones, con avances pequeños pero sumamente productivos analizando el proceso a largo plazo.

En la Conferencia “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”, Philippe Meirieu, pedagogo, docente y formador de docentes, aborda el tema de la violencia en el ámbito educativo y propone una *pedagogía para metabolizar la violencia*. Entendiendo que la violencia es un fenómeno social y que en la educación se expresa a través del “alza sistemática de la excitación de los alumnos” y de la aparición de los “niños bolidos”. Estos últimos serían aquellos que reaccionarían muy rápido y no podrían ponerle límites a sus impulsos. Los procesos de violencias seguirían un proceso muy particular, empezarían con una “excitación generalizada, una tensión que va subiendo” y una “nada” o “nadería” que hace reaccionar. Meirieu afirma que a esta violencia presente en la escuela hay que procesarla porque es incompatible con la tarea escolar. Los chicos tienen que descubrir la ley, no construirla. Y en este punto le otorga un papel sumamente relevante a la expresión. Meirieu habla de la construcción de un *dispositivo pedagógico* que permitiría expresar lo que la violencia quiere decir, otorgándole un lugar central a lo artístico en la metabolización de la violencia.

Philippe Meirieu en su obra “Recuperar la pedagogía” propone la promoción de una educación inclusiva, es decir generar clases que permitan desarrollar proyectos comunes en los que se encuentren implicados *todos* los alumnos. Buscando “centros de interés” entre los propios alumnos, sobre todo entre los estudiados por esta investigación, los “*repitentes*”. Destaca la importancia de que el enseñante genere una pregunta, la provoque. Construyendo una “situación problema” y trabajando en torno a ella.

## Metodología

Nos alineamos, asimismo, con la propuesta de la investigación acción, como relevante corriente de la investigación educativa contemporánea. Es decir procuraremos ser los investigadores de nuestra propia práctica, analizando los problemas que se nos presentarán a la luz del marco teórico que ya venimos delineando en los párrafos anteriores y proponiendo intervenciones alternativas, que se lleven a la práctica y luego se revisen para evaluar su grado de eficacia y su correspondencia con el marco teórico inicial.

En el marco de dicha propuesta nos proponemos interpelar a nuestros alumnos mediante el desarrollo de talleres en los cuales se aborden las problemáticas de la *colonialidad*, ya que el programa curricular de segundo año es historia colonial latinoamericana, como forma de opresión aún presente en la actualidad, desde una perspectiva que lleve a la “concientización de los oprimidos”, como propuso Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido*. Siguiendo a Rita Segato en *La guerra contra las mujeres*, en *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* y en *La Nación y sus Otros*. Porque la antropóloga sostiene una postura de fuerte, crítica y activa, en cuanto a las tensiones generadas en torno al *género, lo étnico y lo social*. Dichos talleres se vincularán desde el conocimiento histórico a la expresión, artística y literaria, serán flexibles y accesibles para todos y le prestaremos especial atención a ejes ya destacados. Debido a que, como plantea Flavia Terigi, estaremos tratando de superar las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo, o sea a evitando las prácticas pedagógicas que privilegian la homogeneidad de tratamientos y resultados. Intentando no caer en la “inflexibilidad curricular” y sacando de la “invisibilidad” a nuestros sujetos de estudio, los alumnos con varias “*repitencias*”. Se focalizará en mejorar la inclusión e integración de los alumnos con mayores problemas de aprendizaje, generando actividades que respeten las singularidades de los miembros de cada grupo. Igualmente, se potenciará, la realización de un trabajo etnográfico profundo que reconstruirá para cada curso, los criterios de estigmatización social y violencias presentes, presentes o no. Se indagarán las trayectorias reales de cinco alumnos, en base a entrevistas

en profundidad e historias de vida. Siguiendo a Rosana Guber, en su libro “El salvaje metropolitano” en el planteo de dichas entrevistas.

## **Bibliografía**

**Barreiro, Telma (2009) “Los del fondo” Conflictos, vínculos e inclusión en el aula, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.**

**Bolton Patricio y equipo (2013) Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables, La Crujía Ediciones, Buenos Aires Argentina.**

**Carballeda, A. (2006), El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad, Espacio Editorial, Buenos Aires, Argentina.**

**Corea Cristina y Lewcowicz Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituídas, familias perplejas, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.**

**Corea Cristina y Duschatzky Silvia (2011), Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.**

**Di Leo, Pablo y Camarotti A. (2013) “Quiero escribir mi historia” Vidas de jóvenes en barrios populares, Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.**

**Foucault, Michel (2002) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.**

**Gadotti, Moacir (1998) Historia de las ideas pedagógicas, Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.**

**Guber, Rosana(2004) El salvaje metropolitano, Paidós, Buenos Aires, Argentina**

**Kaplan, Carina (2013) Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos de la escuela, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.**

**Kaplan, Carina (2008) Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino, Ediciones Colihue, Buenos Aires, Argentina.**

**Kaplan ,Carina y Orse, Victoria (2009) Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías, Buenos Aires, Argentina.**

**Kessler, Gabriel (2009) Sociología del delito amateur, Paidós, Buenos Aires, Argentina.**

**Meirieu, Philippe (2016), Recuperar la pedagogía, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.**

**Messing Claudia (2009) Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.**

**Terigi, Flavia (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.**

**Terigi, Flavia (2013) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas.**

**Velázquez, Susana (2012) Violencias y familias, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina**











