



**Tipo de documento: Trabajo Final de Carrera de Especialización**

**Título del documento: Indagando trayectorias escolares reales y expulsivas, en alumnos del nivel medio**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Claudia Mirian Correa**

**Eduardo López, tutor**

**Matías Sucari, co-tutor**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2019**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)





**UBA Sociales**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

## **Trabajo Integrador Final**



*Berazategui*

*E.E.M. N° 13*

*E.S. N° 34*

***Especialización en Políticas Sociales***

***Alumna: Claudia Mirian Correa***

***Cohorte: 2015-2016***

*Fecha de entrega: 15 de diciembre de 2018*

*Título*

*“Indagando trayectorias escolares reales y expulsivas ,en alumnos del nivel medio”*



## **INDICE**

<b>RESUMEN</b> .....	4
<b>INTRODUCCION</b> .....	5
<b>1. PROBLEMA</b> .....	6
1.1 Las problemáticas adolescentes.....	9
1.2 ¿Perrera o escuela?.....	10
1.3 Barrio Orión y Secundaria 34.....	11
<b>2. ESTADO DEL ARTE</b> .....	12
<b>3. MARCO TEORICO</b> .....	18
3.1 La intervención social como proceso.....	18
3.2 En torno al concepto de estigmatización social y sus implicancias escolares.....	19
3.3 Violencias y vulnerabilidad en las situaciones áulicas.....	22
3.4 Disciplinar: vigilar y castigar en el ámbito escolar.....	23
3.5 Despatriarcalización y crítica del concepto de colonialidad.....	25
3.6 Hacia una nueva “Pedagogía del oprimido”.....	26
<b>4. RESULTADOS PRINCIPALES</b> .....	27
<b>5. RELACIÓN DEL TEMA CON UNA POLÍTICA PÚBLICA</b> .....	29
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	31
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	32

## **RESUMEN**

*En el presente trabajo indagaremos sobre las trayectorias educativas reales y expulsivas de los alumnos con varias repitencias, en la provincia de Buenos Aires, en el partido de Berazategui. Con una particular implicación institucional de la autora ya que es docente de Historia, en dos segundos años de nivel medio en la E.E. M. N° 13 y uno en la E. S. N° 34. Al inicio, en la introducción, comentaremos brevemente sobre las razones que impulsaron esta investigación. Luego, en la primera parte, nos interiorizaremos en el problema central, es decir en las representaciones subjetivas y las autopercepciones, que se esconden detrás de las “repitencias”, en quienes las padecen, entendidas como la marca de un gran fracaso escolar. Mientras que en el segundo apartado, correspondiente al Estado del Arte, se desarrollarán las principales líneas de estudio, sobre las que se apoyará este trabajo. Para luego definir en tercer lugar, en el Marco Teórico, los más relevantes conceptos en los cuales se sustentará. Por otro lado, en el cuarto apartado, se esbozarán los resultados obtenidos al momento y su vínculo con una política pública, en quinto lugar. Finalmente se presentarán las conclusiones en el sexto párrafo y la bibliografía idónea, se especificará en séptimo orden.*

## **PALABRAS CLAVE**

*Trayectorias educativas reales, “repitencias”, emociones, colonialidad del saber, vínculos, alumnos vulnerabilizados, violencias*

## **INTRODUCCIÓN**

### **Espiral**

Regresé a casa en la madrugada, cayéndome de sueño. Al entrar, todo oscuro. Para no despertar a nadie avancé de puntillas y llegué a la escalera de caracol que conducía a mi cuarto. Apenas puse el pie en el primer escalón dudé de si ésa era mi casa o una casa idéntica a la mía. Y mientras subía temí que otro muchacho, igual a mí, estuviera

durmiendo en mi cuarto y acaso soñándome en el acto mismo de subir por la escalera de caracol. Di la última vuelta, abrí la puerta y allí estaba él, o yo, todo iluminado de Luna, sentado en la cama, con los ojos bien abiertos. Nos quedamos un instante mirándonos de hito en hito. Nos sonreímos. Sentí que la sonrisa de él era la que también me pesaba en la boca: como en un espejo, uno de los dos era falaz. «¿Quién sueña con quién?», exclamó uno de nosotros, o quizá ambos simultáneamente. En ese momento oímos ruidos de pasos en la escalera de caracol: de un salto nos metimos uno en otro y así fundidos nos pusimos a soñar al que venía subiendo, que era yo otra vez.

Enrique Anderson Imbert

Como lo destaca el cuento precedente, a modo de síntesis de las temáticas que presentaremos existe, a nuestro criterio y con el adecuado despliegue argumentativo a realizar, en la idea de misma de *“repitencias”* un potente lugar deparado a lo cíclico, a lo que acontece una y otra vez, a lo que vuelve a darse espiraladamente, de no resolverse. Una categorización taxativa y determinante, vinculada a la idea de *“fracaso escolar”*. Es así como se construye el concepto de *“repitente”*, como aquel que tiene que volver a hacer el curso completo, por no alcanzar con el mínimo mérito requerido. Como *Sísifo*, en aquel mito griego, condenado a subir empujando una gran piedra por la montaña para luego verla caer y que el proceso se reanude con idénticas características. Un sujeto cuya identidad se encuentra deteriorada y sometida a un proceso de desubjetivación importante, facilitador de una nueva y cercana *“repitencia”*.

El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación de un estudio de caso etnográfico y comparativo, en el nivel secundario, referido a alumnos con sucesivas *“repitencias”* en segundo año. Dicha investigación se desarrollará en el conurbano bonaerense, en la ciudad de Berazategui, en la E. E. M N° 13 y en la E. S. 34, ambas instituciones públicas, en tres segundos años en los cuales soy titular del área de Historia, entre los años 2016 y 2018. Por un lado el acceso al campo y por otro lado mis actuales diecisiete años de experiencia escolar en secundario, al momento presente, me mueven a elegir las escuelas en las cuales he titularizado mi cargo docente de nivel medio. A pesar de lo desafiante de esta implicación institucional, que conlleva moverse entre terrenos disímiles como la intervención y la investigación, apostaremos a generar producción de conocimiento en torno a la temática planteada. Además de la necesidad de aportar herramientas útiles frente a las múltiples y conflictivas relaciones que se observan en las aulas. Este es un intento de canalización de esas angustias y esas

parálisis que he sufrido a lo largo de mi trayectoria laboral y social docente, en mi desempeño frente a grupos de adolescentes.

Existe, por otro lado, un profundo y sincero interés personal en la investigación que enmarca este trabajo integrador final. 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 (Hornstein, 2016).

Particularmente en la E.E. M. N° 13, el director de la institución y uno de los vicedirectores, han mostrado escasa disposición a facilitar el trabajo áulico docente. La escuela posee un manejo muy personalista de la autoridad y sumamente ligado a la vigilancia y al disciplinamiento social, aunque en el marco de un discurso pseudo-progresista. Por otro lado el director de la E.S. N° 34 no ha puesto ninguna limitación a dicho curriculum y ha permitido a la docente trabajar de forma constante y con gran margen de creatividad y autonomía.

Tradicionalmente se ha pensado en la gramática escolar para el nivel secundario a la “*repitencia*” como una problemática de sesgo académico fuertemente vinculada al conocimiento. Asimismo no se han puesto en cuestionamiento los supuestos educativos sobre los cuales se construye esta categoría, ligada fuertemente a lo temporal reiterativo, a un ciclo que vuelve de no terminarse de la forma correcta y por otro lado al castigo, a la pena y a la estigmatización. Sin pensarse ni indagarse los contextos en los cuáles se producen las subjetividades que transitan esas dolorosas y humillantes experiencias. Produciéndose en los categorizados de tal modo una baja autoestima, una tipificación de malos alumnos, una asociación con el bajo rendimiento que no ayuda a que aquéllos que transitan esas experiencias puedan superarlas. Difícilmente quiénes sobrellevan las

*“repitecias”* puedan, sin los soportes necesarios, transitar nuevas situaciones más gratificantes.

De aquí que a lo largo de este trabajo en sus diferentes apartados propondremos poner en cuestionamiento los supuestos que sustentan el imperativo de promover a los alumnos *“repitecentes”* como subvaluados. Por ello buscaremos ahondar en las representaciones que tienen de sí mismos los alumnos con varias *“repitecias”* y en cómo se autoperciben, estudiando los resultados de un dispositivo pedagógico que atienda a la heterogeneidad de las demandas áulicas, desde una perspectiva flexible, lúdica y creativa.

## 1. PROBLEMA

La hipótesis central de este trabajo consiste en proponer que los alumnos con sucesivas *“repitecias”* poseen una identidad deteriorada de sí mismos, en virtud del racismo de la inteligencia, desarrollado más abajo y que dicha situación los hace experimentar situaciones ligadas a la invisibilización y la vergüenza. Sobre todo en los casos de los alumnos más vulnerabilizados.

Nos interrogamos, en consecuencia, ¿de qué formas emocionales los alumnos transitan esa experiencia de las sucesivas *“repitecias”*? ¿se sienten o no subvaluados por el sistema educativo formal? ¿cuáles son sus trayectorias escolares reales? ¿con qué soportes personales y familiares sobrellevan sus “fracasos”? ¿cómo opera la nominación estigmatizante de parte de los docentes responsables de sus aprendizajes? ¿qué palabras, emociones y vivencias pueden aportar que representen su subjetividad en el tiempo presente?

De la hipótesis principal se derivan, asimismo, dos más que son subsidiarias. Una de ellas es la construcción del alumno con *“repitecias”*, como violento y de bajo rendimiento. Y la otra es la frecuente humillación o desmoralización de dicho grupo por su escasa inteligencia, por su extrema vagancia y su poca responsabilidad.

De igual modo nos vemos obligados a indagar sobre ¿cuál es el rol de las instituciones medias citadas al inicio de este trabajo, respecto al manejo del curriculum

y la selección de los contenidos para trabajar la problemática de la colonialidad? También pensamos en la centralidad del lugar de las familias en el entramado de las complejas relaciones que se tejen en torno a los alumnos con varias *“repitencias”*. Debido a la importancia de soportes en el hogar para el buen desenvolvimiento de los aprendizajes escolares. Como lo destaca Susana Velázquez en “Violencias y familias” (Velázquez, 2012), aunque la familia debiera ser el lugar donde se desarrollan relaciones interpersonales de afecto, de intercambio y de responsabilidad por el cuidado y el respeto entre los miembros, lo cierto es que la violencia ha ganado un lugar cada vez más preponderante en el interior de la misma.

Siguiendo conceptos centrales desarrollados por Enrique Dussel, en “La conquista del Otro”, consideramos que los alumnos con sucesivas y reiteradas *“repitencias”* en el sistema de la educación secundaria obligatoria, se encontrarían encubiertos, negados, sujetos en una relación asimétrica que los excluiría en un proceso civilizatorio que proyectaría lo Mismo, en lugar de proponer lo diferente (Dussel, 1994). Lo Mismo entendido como lo superior, lo blanco y lo violento, frente a lo inferior, lo étnico y lo sujetable. Aunque el autor en este libro en particular se refiere al proceso de conquista española de América, sus conceptos son aplicables a ese proceso demarcatorio que se instala en la educación y como lo expresa Karina Kaplan, en su tesis de doctorado, separa a los buenos de los malos alumnos y entroniza al docente como aquel capaz de *nominarlos*. Este *“racismo de la inteligencia”*, según aquella autora, devendría el elemento aglutinante para generar esa taxonomía escolar dicotómica, de buenos y malos alumnos, que acaba convirtiéndose en un binarismo social (Kaplan, 2008). Es decir que esta clasificación escolar se enquistaba como una discriminación social legitimada (Kaplan, 2008: p. 103). Buscamos colaborar, en fin, en la deconstrucción de esa posición de sometimiento de los alumnos con varias *“repitencias”* y potencializar sus aprendizajes, desde una perspectiva que problematice un tiempo monocrónico y una forma única de conocimiento.

Intentando aportar con este trabajo de investigación una nueva mirada respecto a la situación de los alumnos con varias *“repitencias”*, dentro de un sistema que normaliza jerárquicamente y mostrando el tipo de relaciones legitimadas por el sistema escolar. Siguiendo a Bárbara Briscioli, en su tesis doctoral, quien retoma a Flavia Terigi, sostendremos que las trayectorias escolares teóricas de los alumnos, referenciadas en la organización por niveles y la anualización de los grados de instrucción, conllevarían la

“*repitencia*” (Briscioli, 2013). Y que por ello pensar las trayectorias escolares reales, como trayectorias no encauzadas, nos permite observar la multiplicidad de jóvenes que transitan la escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008). También cabe acotar que esta perspectiva quiebra con la idea de un *tiempo monocrónico*, que pretende que todos los alumnos pasen por un único camino en los tiempos estipulados y mide como “*retraso*” o “*desvío*”, cualquier alejamiento del modelo preestablecido (Briscioli, 2013: p. 49).

Este trabajo se apoya asimismo en un dispositivo pedagógico que procura transformar las “experiencias de baja intensidad” y “desenganche” en los alumnos con varias “*repitencias*”. En relación a dicho dispositivo se halla la elección de realizar las clases a modo de taller de escritura. Tal cual lo plantean tanto Lilia Lardone como María Teresa Andruetto, en la introducción a su libro, un taller de escritura, de expresión por la palabra no sería tal si no contemplara la lectura. O sea que vendría a ser un proceso de apertura a nuevos modos de escribir y de leer. En consecuencia, un taller es concebido como el espacio en constante movimiento, que irá tras el estímulo de la creatividad, incitando a profundizar el deseo y a expandir el campo de intereses, buscando a través de lecturas y actividades variadas, profundizar el deseo y expandir el campo de intereses (Lardone y Andruetto, 2003: p. 11). Así se irá rompiendo lo uniforme, lo preestablecido, lo oficial, lo escolarizado. El eje de trabajo será la problemática de la colonialidad, ya que el programa de segundo año de Historia abarca desde el “Descubrimiento de América” hasta la crisis del orden colonial en América Latina.

Por otro lado, estaremos haciendo especial énfasis en el lugar de las emociones en la experiencia escolar. Otorgándole particular visibilidad a la vergüenza. Tal cual lo destaca en su tesis doctoral Mariana Nobile, retomando la conceptualización de la emoción de la antropóloga Catherine Lutz, en contraposición con la razón, operó en Occidente como un dispositivo normativo e ideológico que llevó a categorizar a los débiles, es decir, a los dominados como “emocionales” - mujeres, niños y clases bajas- construyéndose una asociación entre la emoción, la debilidad y la irracionalidad (Nobile, 2013: p. 35). Siguiendo a la autora queremos “desnaturalizar” las emociones y marcar el carácter sociocultural y relacional de las mismas.

Asimismo tomando a Rodolfo Kusch, intentamos construirnos en el interior de un espacio pasional, pulsional, subjetivo, que nos lleve a pensarnos situada y críticamente. Rompiendo con el despotismo de un sentido único, inaugurado por la conquista española, a fines del siglo XV, como el fracaso de la interacción y la asunción de una dominación unilateral y hegemónica. Una lucha entre la civilización, ligada a lo europeo, como lo superior y lo hediento, nauseabundo, propio de nuestras tierras (Kusch, 1999). Hedor versus pulcritud. La colonialidad del saber está pensada, en esta investigación, en un marco kuschiano, en el plano institucional escolar, del nivel medio. Dichas categorías se manifiestan en la relación entre docentes, asociados a la pulcritud, al ser y alumnos repitentes, vinculados a lo hediento y al estar. Los alumnos “*repitentes*” serían aquellos que nos pondrían incómodos y en una situación insoportable. Generándose el reinado del sentido único. Por otro lado, concordamos con la perspectiva de Kusch en cuanto a la necesidad de “escuchar al que recibe las órdenes” y en este sentido pretendemos pensar situadamente, ese lugar habitado por esos otros que son nuestros estudiantes. Conociendo sus “paisajes” y rompiendo la lógica de pensamiento eurocéntrica dominante, que conlleva mirar, desde los que mandan. Subvirtiendo las relaciones de poder y tratando de modificar las bases de una educación pensada para generar obediencia y restricciones. Favoreciendo la existencia de profundas interrelaciones e hibridaciones culturales, que abran las puertas hacia una mayor tolerancia y comprensión del otro. Una educación que se mueva, que se desplace, de su rol tradicional, disciplinador.

### 1.1 *Las problemáticas adolescentes*

Considerando que los sujetos de esta investigación son adolescentes, intentamos pensarlos en un ámbito de producción complejo y variado. Tal cual lo plantea Hugo Lerner (Lerner, 2017), la adolescencia está atravesada por turbulencias emocionales que conmueven la identidad y el yo del sujeto. Y por ello como educadores y como padres debemos aprender a aguardar, sostener y no caer en psicopatologizar con rapidez.

Tal como el autor afirma, los adolescentes y sus familias se encuentran en un proceso de reorganización y reestructuración de sus funciones y enfoques que gira alrededor de estas revueltas identitarias. Asimismo Lerner opina que con frecuencia la institución escolar los desatiende y no les brinda respuestas. O responde de modo cotidiano con una

represión violenta que genera inhibición, lo que tal vez genere más violencia y obture más el vínculo entre educado y educante.

Entender la fragilidad en la cual se mueve esa búsqueda de una nueva identidad que los adolescentes crean es de vital importancia. En el caso de los alumnos repitentes tendríamos que problematizar también las representaciones negativas que dichos sujetos tienen de sí mismos, en caso de aseverarlas con las entrevistas que realizaremos, sumadas a los cambios propios de la adolescencia.

Como agentes de esta Intervención Social, a la vez que investigadores de la misma, desde una perspectiva de investigación y acción, nos parece importante destacar la necesidad de realizar un enfoque interdisciplinario en este estudio de caso, que permita abordar los diferentes matices que adquiere el grupo estudiado. Entendiendo, como lo plantean Néstor Córdova y Adrián Grassi, las adolescencias en plural como territorios, inacabados y presurosos de encontrar un nuevo sentido a disímiles experiencias. O sea, cuestionando la tendencia a reducir la palabra adolescencia a un sentido único, para poner en su lugar a “las adolescencias”, como un momento desafiante y complejo, que da cuenta de una mayor diversidad (Córdova, 2018)

## 1.2 ¿"Perrera" o escuela?

Siguiendo a René Lourau, analizaremos primeramente el caso de la E.E.M. N° 13. El título de este apartado hace referencia a los orígenes del edificio que en 1993, en pleno auge menemista, ya detallado más arriba. Incluso el logo de la escuela es un pie de perro, tanto en las redes sociales como en otras imágenes representativas. Este antecedente reclusorio ha generado, ya desde el período en el cual yo concurría a secundario, un factor identitario. A veces despectivo en sus inicios, ahora destacado, en el presente. El actual director, suele enorgullecerse del momento de fundación de la escuela, a partir de este antecedente.

La ideología de este grupo, siguiendo a Lourau, funciona narcisísticamente, como unidad positiva, excluyendo a los desviantes, aterrorizando a aquellos de sus miembros que presentan tendencias centrífugas y combatiendo a los individuos que evolucionan en sus fronteras. Podríamos indicar que se trata de un grupo objeto. Como soy profesora nueva en la escuela, titular hace dos años y con mi mayor carga horaria ahí, he sentido

la presión de encontrarme en los márgenes cuestionados por este grupo objeto. Incluso dicho director ha objetado mi trabajo áulico con el eje de género, referido a la colonialidad. Pareciéndole excesivo mi énfasis en el mismo. Negándoseme la transversalidad fundante de toda acción instituyente e intentando limitar mi autonomía. Hay una construcción jerárquica y vertical. Pero frente a esa situación limitante yo opero como grupo sujeto, intentando trabajar con desprendimientos de lo establecido. Es decir no hablada por la institución sino como hablante de la misma.

Mi implicación institucional respecto a esta escuela, podría definirla primeramente, siguiendo a Lourau, como una implicación simbólica, en la materialidad de la institución. Y más que nada en las prácticas áulicas cotidianas con mis alumnos donde me siento libre para tejer las relaciones y elaborar los vínculos que yo considere válidos, lúdicos y creativos, en la construcción de conocimiento.

Respecto a la transferencia institucional yo diría que de mi parte es negativa y de la parte de la dirección también por los argumentos desarrollados precedentemente. Pero a pesar de todo el trabajo con los alumnos ha mejorado grandemente.

### **1.3 “Barrio Orión” y Secundaria 34**

Respecto a la otra escuela estudiada, destacaré mi escasa inserción laboral en la misma, ya que soy solo titular de dos horas en la misma y la territorialidad de la inscripción de la escuela en el barrio. Caracterizándose el mismo por ser popular y de “gente humilde”, gozando además de la “fama” de “peligroso”. La E. S. N° 34 articula con la escuela primaria primaria 45, que se encuentra a una cuadra de distancia y tiene una nueva dirección, luego de la jubilación del anterior director y el acceso por concurso del nuevo director. Suelen darse relaciones afectivas fuertes respecto a la institución, tanto en sentido de cariño como en cuanto a fuertes expresiones de malestar y violencias. Incluso es muy visible la existencia de modelos de relación vincular y autoridad centrados en el control disciplinario, por parte de figuras capaces de generar respeto de los adolescentes. Observable por ejemplo en la antigua preceptora, que fue maestra de grado de sus padres, a quién temen más que a la figura del director. Es decir que el manejo frente a una autoridad está inscripto por su trayectoria, en el barrio y que los vigila, resguarda y aconseja a diario.

En esta institución he logrado, actualmente, los avances con los grupos de segundo año del año pasado y de este y ha potenciado mi experimentación como grupo sujeto, en torno al desarrollo del dispositivo pedagógico con los alumnos, en particular respecto a la integración de los repitentes. Mi transferencia respecto a la institución ha oscilado en relación al manejo de los casos que me han interesado observar. Suelen deshacerse de los casos problema y derivarlos de turno o cambiarlos de escuela. Además presentan una visión muy peyorativa de los alumnos con dificultades.

## 2. ESTADO DEL ARTE

Respecto a las investigaciones que retoma este trabajo, podemos agruparlas según las temáticas abordadas. Primeramente las de carácter educativo, luego las de carácter filosófico y sociológico, finalmente las de naturaleza etnográfica.

En primer lugar, nos referiremos a las investigaciones vinculadas a la cuestión educativa, destacando los aportes de Kaplan y Terigi, aunque sumando los aportes de Philippe Merieu. Como ya hemos destacado más arriba, solo acotaremos respecto a Kaplan, la necesidad de des-sustancializar el talento y la inteligencia, conjugados en la antinomia conformada por exitosos y fracasados escolares. Encontrando que la naturaleza social de dicha construcción, hunde sus raíces en una situación meritocrática que promueve la taxonomización social, entre ganadores y perdedores. Dichas categorizaciones, asumidas como naturales por los profesores promoverían el efecto de destino. Frustrante para aquellos que en esta competencia individualista se encuentran en el lugar del fracaso (Kaplan,2008). Tomando la autora, esta perspectiva de Norbert Elias. En su célebre ensayo “Sobre los seres humanos y sus emociones: ensayo sociológico procesual” Elias destaca la importancia de las relaciones de “afecto-aprendizaje”, en las que se involucra tanto el intelecto como la emoción (Elías, 1997). Este hecho es indispensable para comprender el trabajo en el marco de esta tesis. Ya que el vínculo entre el docente y los alumnos es vital entendido en ese marco de “afecto-aprendizaje”. Asimismo, la tesis de Doctorado de Mariana Nobile, dirigida por Guillermina Tiramonti, siguiendo el tema planteado por Elias en torno al lugar de las emociones en el aprendizaje, nos parece sumamente enriquecedora. Particularmente, la

relación entre los vínculos, las emociones y la experiencia escolar. Ya que aunque la autora se refiere a las ER (Escuelas de Reingreso) nos parece esencial pensar que vínculos entre docentes y alumnos son los que favorecen y enriquecen, emocionalmente, la experiencia escolar. Aunque la autora lo plantea respecto a la reinserción de los jóvenes de sectores populares en las ER.

Por otro lado Terigi, destaca que la sobreedad, se transforma en problemática para los alumnos con varias repitencias, en la medida en la que rompe con el supuesto ritmo esperado, normal, de las trayectorias educativas teóricas. Transformándola en una población en “riesgo educativo” (Terigi, 2008). Pensando en la heterogeneidad y multiplicidad de recorridos escolares es que pueden reconstruirse las efectivas trayectorias educativas realizadas por alumnas y alumnos. Comprendiendo que las condiciones de escolarización actuales son generadoras de lo mismo que condenan. Asimismo Kantor ( Kantor, 2001) en su estudio sobre jóvenes que dejaron de ir a la escuela secundaria pone en entredicho la noción de “abandono” o “deserción” escolar debido a que la misma es peyorativa y culpabiliza a quienes se ven obligados a interrumpir su escolarización. Reflexionando sobre la multiplicidad de factores que se conjugan al respecto, evitando pensar las causas de un modo cerrado, absoluto, Kantor nos permite relocalizarnos desde una situación y una perspectiva más flexible y permeable. Es el contexto en el que se desenvuelven los alumnos, el que está caracterizado por cierta inestabilidad y obliga a realizar interrupciones (Briscioli, 2013). La inclusión educativa, según Terigi aún necesita de la existencia de prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad y no sean homogeneizantes.

Philippe Meirieu, en su libro “Recuperar la pedagogía” pone en entredicho la motivación de los adolescentes en la actualidad respecto a conseguir el éxito cuando realmente parece ser algo inalcanzable para ellos. En esto coincide con los planteos anteriores de Kaplan y Terigi, aunque en otro contexto sociohistórico. Si solo acumula derrotas cómo podrá generar la motivación hacia el éxito. Retomando a Paulo Freire, en su “Pedagogía del Oprimido”, quien critica la promoción de una “pedagogía bancaria”, que es evaluada en base a los trabajos realizados y aprobados, que valen la nota numérica o conceptual obtenida en una escala como premio o castigo, proponemos generar herramientas para superar esa barrera. Quienes tienen dificultades solo entran en el círculo vicioso del fracaso. Para que un alumno pueda conseguir su propio éxito, necesita de Otro significativo que lo acompaña. La emancipación del sujeto sobrevendrá

cuando pueda soltar el apuntalamiento, donde la ayuda es indispensable para trabajar luego de forma autónoma. Es justamente este el interés que nos moviliza en la ejecución del dispositivo pedagógico. Puesto en acto, en consecuencia, para trabajar con los alumnos repitentes. El mismo implica la integración de los jóvenes en actividades de carácter lúdico y creativo, junto al resto de sus compañeros, pero también reflexivo en torno a la noción de colonialidad, armadas siguiendo la estructura curricular pero poniendo gran énfasis en mostrarle a los alumnos la identificación con el oprimido, la develación de la opresión y la posibilidad de sentirse incluidos positivamente. Se enfatiza en la construcción de un andamiaje con Otro significativo que los reconoce como potentes y capaces.

En relación a los aportes filosóficos, partiremos de las propuestas de Rodolfo Kusch, Enrique Dussel y de Jacques Rancière. Seguimos a Kusch porque nos parece relevante su visión de pensar desde Nuestra América, en lugar de seguir atrapados en la lógica occidental y enciclopedista. Sobre todo los conceptos de civilización y barbarie, de la tradición sarmientina, son reinterpretados desde una el ser y la pulcritud europeos versus el estar y hedor, americanos. El ser y la pulcritud representan los elementos eurocéntricos, blancos y europeos, dominantes frente a los americanos, ligados a las poblaciones precolombinas, subyugadas y asociadas al estar y el hedor. Lo hediento vendría a ser lo maloliente, lo andrajoso y lo sucio (Kusch, 1999) Como ya destacamos en el resumen, estos modos binarios los encontramos inscriptos en las relaciones en el ámbito áulico, ya que el ser y la pulcritud se asocian a lo dominante, a lo civilizatorio mientras que el hedor y el estar, están imbricados en lo dominado. Concebimos entonces, la educación como un proceso civilizatorio, que promueve relaciones hegemónicas, de las cuales saldrían estigmatizados aquellos que no pueden cumplir con lo esperable o deseable. En este caso los alumnos con varias repitencias representarían parte de ese grupo de seres que no logran alcanzar los objetivos y se hunden en el hedor y lo insoportable. Ya de Dussel hemos referido más arriba también, pero quisiéramos agregar aquí los aportes a esta tesis de su libro “Filosofía de la liberación”. Allí Dussel señala que la filosofía moderna eurocéntrica desde el *ego conquiro*, es decir desde su “yo conquisto”, ha situado a los otros pueblos, a las otras culturas y con ello, en consecuencia a sus mujeres y sus hijos, como objetos útiles y manipulables, bajo el imperio de una razón instrumental. Esta ontología eurocéntrica no surge de la nada sino de la experiencia práctica de la dominación sobre otros pueblos. Frente a esta filosofía

de la modernidad, Dussel propone una filosofía transmoderna, pensada desde la periferia, no desde el centro europeo, que propone, al contrario, un pensamiento único. Fuera del centro se encuentra el no ser, el sinsentido, la barbarie, el salvajismo (Dussel, 2011). Nos parece valioso pensar las relaciones áulicas desde una perspectiva liberadora, sobre todo porque el programa curricular de historia de segundo año en la actualidad, en Argentina, para el nivel secundario, se vincula a la historia colonial americana.

Finalmente, Jacques Rancière, en su libro “El maestro ignorante”, nos parece de suma importancia pensar que la función del maestro, en nuestro caso del profesor, no es meramente explicar porque es ahí donde se esconde un gran condicionante humano, sobre todo al más vulnerable, ya que como lo desarrolla Rancière, el explicador necesita del incapaz. Explicar al otro implica demostrarle a ese otro que es incapaz de comprenderlo por sí mismo, dividiendo la inteligencia en dos, la inferior y la superior. Este sería según Rancière, retomando la experiencia de Jacotot, en el siglo XIX, el principio del embrutecimiento. Cuando los alumnos holandeses de Jacotot aprenden a hablar y aprender francés sin sus explicaciones, le dan el punto de partida para reflexionar sobre aquel hecho pedagógico. Habían aprendido a tientas, adivinando, con un procedimiento poco habitual, sin método jerárquico, pero lo habían conseguido. Logró que sus alumnos pusieran su propia inteligencia en juego. Se había promovido un vínculo igualitario entre maestro y alumno. Este sería el momento del maestro emancipador (Rancière, 2016). El ignorante aprende en la medida en la cual el maestro cree que ese alumno puede y se abre así el círculo de la potencia y de la misma manera se establece en infinito el círculo de la impotencia, si el maestro explicador piensa que no puede. Por ello para emancipar a un ignorante dice Rancière primero uno, como profesor, como maestro, debe estar emancipado. Porque de lo contrario, los excluidos del mundo, firman el veredicto de su propia expulsión. Para poder cambiar ese destino de fracaso de nuestros alumnos tenemos que salir de una sociedad del desprecio, a la cual le apasiona la desigualdad. Porque es cómodo compararse, estableciendo la superioridad de unos y la inferioridad de otros.

En relación a los aportes sociológicos de este trabajo, nos remitiremos al libro de Vincent de Gaulejac, “Las fuentes de la vergüenza”. El autor aborda la cuestión de la vergüenza a partir de la sociología clínica. Dicha especialidad según el autor se basa en un procedimiento clínico para aprehender los fenómenos sociales, lo cual constituye una

modalidad particular de investigación y de intervención. En la cual se trata de trabajar en lo más cerca posible, la vivencia de los actores. Esta metodología pone en un lugar central a la subjetividad como productora de conocimiento y critica la posición del experto. La postura clínica se construye, en primer lugar, sobre la escucha, el saber de la experiencia y la consideración del conocimiento que los actores tienen de su mundo social (Gaulejac, 2008). Para el estudio de caso que nosotros realizamos, brinda herramientas importantes para pensar las entrevistas y construirlas. Gaujelac relata cuatro historias de vida ligadas a vivencias vinculadas a la vergüenza. Respecto al tema de la vergüenza, la humillación, nos parece relevante porque, como planteamos en nuestra hipótesis central, nuestros alumnos con varias repitencias suelen sentirse marcados o estigmatizados por el fracaso escolar. De las cuatro historias estudiadas la cuarta de Bernardette, es referida a la cuestión escolar. Ella se siente aún en su situación adulta actual, la misma niña sin derecho ni lugar. Hija de madre soltera, con trabajo de sirvienta, su infancia está signada por la inestabilidad de su madre, la violencia, el alcoholismo y todas las formas de descalificación social que padecen los más pobres de su pueblo. En la escuela es ubicada siempre en la última fila y en su desempeño pedagógico es tildada de incapaz y reprendida por su falta de atención y por su mala voluntad para estudiar. Como lo destaca Gaulejac, aunque la escuela debería ser el lugar donde Bernadette pudiera ser estimulada, protegida, revalorizada, frente a sus duras condiciones de vida, se vuelve un lugar de rechazo y humillación. Ella descubre al contrario de lo que necesitaría, el sufrimiento ligado a la injusticia social, las desigualdades en el trato según el origen y la lógica de la diferenciación social que lleva a algunos docentes, más de favorecer a los niños de clases acomodadas en detrimento de los otros. Lo que plantea el autor es la problemática generada por la “internalización de la vergüenza”. Bernadette internaliza las razones de su desgracia y expresa que no puede sacársela de la piel. El sometimiento a situaciones de violencias humillantes, de estigmatización no siempre implica la internalización de la vergüenza. Pero para Bernadette es así porque desde pequeña ha estado sometida a múltiples vergüenzas. Se identifica con la vergüenza de su madre, una “pobre mujer”, una “mujer de mala vida” pero al mismo tiempo siente vergüenza de sí misma, de ser ilegítima, de no ser reconocida más que como bastarda por su tío, vergüenza de ser pobre, vergüenza de ser mala alumna, de no llevar el mismo apellido de sus hermanos (Gaujelac, 2008: pp. 88-93).

El aporte final, en el campo etnográfico, sería el del texto “El salvaje metropolitano” de Rosana Guber. El libro fue elegido por recomendación de mi comentarista, en la ponencia que presenté en las Jornadas Interescuelas, en agosto de 2017. Allí se me sugirió la importancia de un abordaje antropológico para este estudio. El mismo es un manual introductorio para la realización de un trabajo de campo. Me pareció sumamente rica la explicación de campo en una investigación, como un referente empírico y me permitió definir mi unidad de análisis (Guber, 2005: p. 47). Es decir enfocar la atención, en los tres segundos años que tengo a mi cargo, solo sobre dos alumnos con varias “*repitencias*” en cada curso. Esta decisión se basa en la intención de realizar una muestra significativa, con una población más reducida y logrando una descripción más pormenorizada de las trayectorias escolares reales elegidas. Por ello decidí llevar mi cuaderno de campo con ellos durante todo estos años (2016-2018) y seleccionar los casos de alumnos con varias repitencias más vulnerabilizados, para comenzar a pensar y concretar las entrevistas. Entendiendo por vulnerabilizados, a los grupos humanos que por su condición económica sino social o cultural también, sufren situaciones de exclusión y discriminación. Se habla de multicausalidad y no de determinismo económico, asociando pobreza a exclusión, de forma mecánica. Asimismo nos pareció central pensar en técnicas de campo no etnocéntricas, reconociendo la perspectiva del actor social. Es decir aquella fundada en ese espacio de referencia compartido y a veces no verbalizable, que articula el conjunto de las prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales (Guber, 2005: p. 41). También pensar como una aproximación subjetiva puede brindarnos algunos elementos iniciales para favorecer el encuentro con los alumnos en las entrevistas. Debido a mi vínculo con ellos, la residencia, la participación y la empatía son instrumentos importantes (Guber, 2005: pp. 53-55). Como el ámbito de estudio son las escuelas y en esa inscripción, lo que más nos interesa destacar es el vínculo entre la docente y sus alumnos, otros actores institucionales y las familias de origen también a partir de las categorías las categorías teóricas que este marco de referencia nos brinda. (Guber, 2005: p. 65).

### **3. MARCO TEORICO**

### **3.1 La Intervención Social como dispositivo**

Partiendo de la noción de dispositivo, desarrollada por Michel Foucault, Carballeda nos propone pensarla no como continuidad de una estructura rígida y una práctica punitiva, sino como una posibilidad de resistencia o construcción de la libertad. Dicho dispositivo constituiría una red o trama, conformada por discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados y proposiciones filosóficas y morales (Carballeda, 2006). Asimismo explica el autor que cabe adaptarla a la singular situación latinoamericana con la cual nos toca trabajar, particularmente para el caso argentino, en lo que a mi tesis respecta. En cuanto al dispositivo que se implementa para trabajar con los alumnos, haciendo eje en los repitentes, pero trabajando con todo el grupo, el mismo está íntimamente vinculado a pensar de modo sumamente crítico, la noción de colonialidad. Y el mismo se desarrolla en el espacio áulico de mis clases de Historia colonial latinoamericana y argentina, en las instituciones ya nombradas más arriba. Tal como lo afirma también Carballeda, tradicionalmente existió en el sistema escolar argentino, desde el discurso escolar higienista, una misión “disciplinadora”, plasmada 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”.

Asimismo como Giorgio Agamben, lo describe en *¿Qué es un dispositivo?*, el mismo respondería a tres características centrales. Una primera que lo señalaría como un conjunto heterogéneo que incluye ampliamente, tanto a lo lingüístico como a lo no lingüístico, es decir discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía y

proposiciones filosóficas entre otras. Una segunda que le adjudicaría al dispositivo siempre una función estratégica concreta y su inscripción en el marco de una relación de poder. Finalmente, la tercera obedecería al cruce entre relaciones de poder y relaciones de saber (Agamben, 2014: pp. 8-9). Es así como abordaremos de forma crítica la noción de dispositivo, entendiéndolo como a cualquier cosa capaz de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas y las opiniones de los seres vivientes (Agamben, 2014: p. 18)

### **3.2 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. Autopercebida 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.

Según Corea y Duschatzky, en “Chicos en banda”, los alumnos estudiados, en contextos vulnerables, aparecen como “desobjetivados”. Por ello corresponde a una educación igualadora, hacer posible la “objetivación” (Corea y Duschatzky, 2010). Llevando al sujeto a un nuevo universo de significación, en el cual, siguiendo a Hornstein, la identidad y la mirada del otro se cimientan en un nuevo reconocimiento, centrado en una autoestima alta y estable (Hornstein, 2016). Como problemas centrales, siguiendo a Corea A y Lewcovicz, en “Pedagogía del aburrido”, tendríamos el aburrimiento por un lado y las prácticas disciplinarias de encierro y fijación de individuos a lugares, por otro.

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. Aunque esto no es generalizable a todos los casos ni determinante. 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 ( Barreiro, 2009: p. 191).

### **3.3 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, en consecuencia, 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 ( Giberti, 2017: pp 30-31).

### **3.4 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, descritas 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. Como ya más arriba mencionamos, 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 1993, 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, 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 está 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).

Además, “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).

### **3.5 *Despatriarcalización y crítica del concepto de colonialidad***

#### ***De la indómita gacela a la intrépida cazadora***

**¿Qué es realmente lo que impulsa al cazador a atrapar una “indómita gacela”? Por un lado quizás su avidez de tomarla como presa, la sensación de superioridad que le imprime esa postura de arrinconarla y despojarla de su libertad, de su movimiento, de su belleza única. ¡Cuántas veces esta gacela se habrá escapado de las manos del cazador! Seguramente en múltiples ocasiones. El teje estrategias, la asedia, la observa y cuando todo está bajo control la toma seguramente. Entre ambos, cazador y gacela, hay una frontera difícil de derribar, una insoportable tensión que al primero obliga a perseguir y a la última a huir desesperadamente. Para ambos es instinto de supervivencia.**

**¿Qué hace el cazador si no puede atrapar a la gacela? Se desespera, se enloquece de rabia, se siente confundido y perdido, porque su fortaleza y su misma esencia dependen de esa supuesta supremacía táctica. Quizás si se corriese de lugar podría tomar todo esto de otra manera, pero ya no sería un cazador. Un cazador tiene la capacidad de leer a su presa, de captar el miedo, la incertidumbre de la gacela, su turbación emocional, su paso delicado. Si es bueno puede olerla y hasta representársela en palabras. Sería más bello si pudiera no tomarla por la fuerza. Sería más tierno si no interpusiera su cuerpo, como algo masculino, de macho, en ese despojo de la gacela, que es obviamente lo femenino, la hembra.**

**¿Qué pasaría si en lugar de una aparente “gacela” el cazador encontrase una temible fiera, una “pantera” por ejemplo? Si el cazador quiere entrar a la vida de la gacela por sus marcas, por su fantasma, puede descubrir que ella tiene capacidad de elaboración, que tiene herramientas para librarse de esa situación asfixiante. Quizás la solución más sencilla para la gacela es transformarse en una fiera. Entonces el cazador quedaría, como al principio, sumamente desorientado, porque la pantera podría liquidarlo mientras que el riesgo con la “indómita gacela” sería mínimo. Yendo más allá, si finalmente se enfrentase con otra cazadora, con una con capacidad de pesquisa y lectura de su misma índole, ¿cómo haría con ese femenino? ¿saldría huyendo como su gacela? Siempre pierde poder, salvo con la gacela. Porque no entiende que el poder puede ser menos vertical de lo que él se imagina y más circular. La cazadora puede atrapar al cazador, sin que medie la violencia, encandilarlo y derrotarlo en sus emociones más íntimas también.**

**Esta última es la conquista más hermosa, la del alma, la que no lleva revancha y sí invita solidariamente, colectivamente. Una conquista desde la autonomía, en la que puedan reconocerse los opuestos complementarios y abrir el juego. Mostrarse tal cual son, al desnudo y reconocerse sin lazos de fuerza unilateral, de dominación y fragmentación. Tener la suficiente confianza para abrir el corazón. Y en esa apertura disfrutar uno del otro, libremente.**

## Claudia Mirian Correa

Tal cual Rita Laura Segato lo destaca en “La guerra contra las mujeres”, nos cabe desterrar una narrativa en la cual la mujer es vencida, dominada y disciplinada, es decir colocada en una posición de subordinación y obediencia. Como en esta historia de “De la indómita gacela a la intrépida cazadora” planteamos repensar lo femenino, desde una perspectiva que le otorgue fortaleza, dinamismo y visibilidad. Pasar de la docilidad y el sometimiento de la gacela a la astucia e imponencia de la cazadora. Al estudiar las propias prácticas en las cuales como docente y mujer, estoy implicada, cabe destacar que uno de mis objetivos es ayudar a desmontar el cimiento patriarcal que funda todas las desigualdades y expropiaciones de valor que construyen el edificio de todos los poderes- económico, político, intelectual, artística (Segato, 2017). Del mismo modo comprender que gran parte del alumnado es femenino y sobre ellas recaen también muchas de estas afirmaciones. Incluyendo el énfasis que hace la autora respecto a la permanencia de la colonialidad en la actualidad. La historia de género estaría marcada por un importante binarismo, que opondría la existencia de un universo con verdades universales y de interés general, cuya enunciación es imaginada como emanada de la figura masculina y sus otros, concebidos como dotados de importancia particular, marginal, minoritaria. Una estructura binaria opresiva, ejemplificada en el vínculo entre lo central, universal y lo periférico, femenino. Sostenemos que es importante tener en cuenta estas apreciaciones cuando empezamos a trabajar en esta investigación porque es un elemento de vital importancia y un dato nada menor. Por otro lado la autora, en “La crítica de la colonialidad en ocho ensayos” plantea la perspectiva de la colonialidad del poder de Anibal Quijano, retomándola en catorce puntos (Segato, 2015), interesándonos especialmente para esta tesis la colonialidad del saber, colonialidad y subjetividad, racismo, raza y colonialidad y patriarcado. Porque desde la perspectiva de la colonialidad del saber, vemos como hay una organización eurocéntrica que rige los saberes en una fuerte jerarquización, es aplicable, sin mediaciones, a la relación entre docentes y alumnos. A esta categoría también la podemos vincular con las otras por los fuertes efectos sobre la subjetividad de los pueblos dominados, que perdieron sus pautas estéticas, valores, relaciones rituales frente a un modelo hegemónico. En el ámbito institucional escolar es visible como el docente pretende construir por encima de esos

otros que son nuestros estudiantes secundarios y respecto también del fuerte contenido racista y patriarcal también presente a nivel áulico.

### **3.6 Hacia una nueva “Pedagogía del oprimido”**

“Quien instaura la tiranía no son los tiranizados, sino los tiranos”

Paulo Freire

Pensar el presente trabajo desde una praxis liberadora, tal como lo hacía Paulo Freire, en la “Pedagogía del oprimido”, ayuda particularmente a mostrar como la noción de “repitentes” entraña en sí una relación de opresión, es decir de poder y deshumanizante. Puesto que muchas veces, al no proponer una educación liberadora, fomentamos la vocación de “ser más”, tanto desde el rol docente como desde el directivo, proyectando el “ser menos” en nuestros alumnos, particularmente en los que padecen las reiteradas “repitencias”.

Estimular a los alumnos a salir de la conciencia servil, que los convierte en objetos y ser para otros y a encontrar la palabra, nos mueve a fomentar las transformaciones necesarias para alojar esa nueva y potente situación. Romper con la lógica prescriptiva, con el fatalismo de la docilidad y realizar una “inserción crítica” en la dinámica opresora. Superando las barreras de la violencia, fuertemente presentes en los “desharrapados del mundo”.

Luchar contra la “autodesvalorización” sería un tema central, a través de un diálogo crítico y liberador.

## **4. RESULTADOS PRINCIPALES**

**¿El “aprendiz” insolente o el “maestro autoritario”?**

Saulo estaba hastiado, cansado, agotado. Siempre le pasaba lo mismo en los últimos tres años. Finalmente, no lograba cumplir con los objetivos propuestos por su maestro y tutor, Alexis. Es que no podía emular a su tutor, ni siquiera en lo más básico y venía haciendo por tercera vez el mismo curso avanzado de “*Actividades diversas y propósitos múltiples*”. Es que Saulo sabía que jamás podría ponerse a la par con las exigencias de Alexis, simplemente porque él solo era un tosco y vulgar campesino. Al menos eso le decían todos aquellos a quienes les comentaba que quería estudiar y profundizar saberes. Esto de ser “*aprendiz*” no era para incapaces y lentos como él, pensaba tristemente. Saulo sabía que no era ningún experto. Al contrario nadaba en la llaneza. Y le producía una ira inmensa no lograr superarse y frustrarse una y otra vez.

Nada más hiriente ni más demarcatorio que el no poder enfrentar las duras exigencias de Alexis. Es que la inflexibilidad de su maestro lo inhibía y lo inhabilitaba a diario, durante sus clases. Siempre le señalaba sus múltiples errores, sus terribles falencias y debía volver a pensar desde cero. Es más solía dejarlo en ridículo frente al resto de la clase poniendo en evidencia la falta de criterio de Saulo y su insoportable insolencia. Lo cierto fue que notablemente afectado por la situación y cuando ya estaba a punto de darse por vencido, un hecho fortuito lo cambió todo. Al iniciarse el cuarto año de repitencia del curso, Alexis, tuvo que trasladarse a una ciudad vecina y apareció una tutora suplente, Amira. Para Saulo fue el momento de respirar profundo y empezar de nuevo.

Al contrario de Alexis, Amira empezó a indagar en el contexto en el que cual se movían sus alumnos. Con una mirada más benevolente y dispensadora, intentando entender la trayectoria de cada estudiante en lugar de juzgarla tajantemente y condenarla. Ella puso en juego recursos creativos, motivantes y Saulo sintió como la carga de su inoperancia iba borrándose de su haber. Eso fue satisfactorio en extremo y empezó a hacer rodar una nueva cadena de interpelaciones sobre él como un otro, que nada tenía que ver con el desprecio y la observación despectiva. Y fue así que Saulo ese año sí terminó su tan dilatado año de estudios. En medio de un bienestar que hace tiempo no sentía y de una calidez que nunca antes había alimentado.

*Claudia Mirian Correa*

El cuaderno de campo llevado en estos años (2016-2018) y las aproximaciones subjetivas, nos permiten pensar que la generación de puentes y andamiajes con los alumnos con varias “repitencias”, su visibilización como sujetos productores de conocimiento y no como sujetos generadores de problemas, posibilitó habilitar situaciones aúlicas más afectivas y dialógicas. Así como para la historia de Saulo, hizo

falta la aparición de Amira, por fuera de prácticas autoritarias y estigmatizantes, sostenemos que con espacios de convivencia más democráticos, en dos casos que citaré de mi cuaderno de campo, sin especificar su verdadera identidad, fue muy importante transitar por experiencias escolares semejantes a las promovidas en este dispositivo pedagógico, desarrollado más arriba.

Los dos casos que aportaremos muestran la superación de la carga estigmatizante. En cuanto a Julián de segundo primera (2° 1) es destacable que en el año 2016, fue también mi alumno y no mostró interés en mis clases. Tuvo un desempeño de muy bajo rendimiento y desenganche. Pero durante el 2017 logré trabajar cooperativamente, teniendo en cuenta sus necesidades. Y se empezó a sentar adelante en mis clases, a participar, a entregar los trabajos a término. También mostró mucho interés en contarme sobre la inestabilidad en su hogar, su mala relación con el padrastro, la demanda del cuidado de su hermano de seis años, la distancia con su hermano de veinte años, “que hace la suya” y la ausencia de su papá que vive actualmente en Brasil. Incluso el último día de clases les pedí, que a partir de un fragmento de “Tiempos difíciles” de Charles Dickens, creen una historia literaria, mostrando cómo era la vida de un obrero en los albores de la primera revolución industrial y su producción fue interesantísima. Me contó que asiste a los talleres del Centro Cultural de Berazategui, a un curso de guitarra eléctrica y que le gusta mucho la música.

Por otro lado, Sebastián, de segundo tercera (2° 3) también ha sido durante el año 2016 mi alumno, con escasa participación y excesiva dispersión, en el contexto de un grupo complejo. Pero el año 2017 demostró ser muy atento a las explicaciones y produjo interpretaciones muy interesantes. No dejó su lugar de “alumno del fondo” pero se ha concentrado en progresar oralmente y de forma escrita. Incluso lo destacué por ello y animé a hablar más fuerte, pero me respondió “es que yo hablo pero nadie me escucha”. Cuando trabajamos en la conquista española la perspectiva de género, me sorprendió en medio de una clase. Durante la misma me desplazaba constantemente en todo el salón para asistirlos en sus tareas y me dijo “profe espéreme allá” y se acercó a mi escritorio, adelante y agregó “si le pido que venga al fondo sería machista”. Del mismo modo en la última clase del 2017, analizando las principales consecuencias sociales, en tanto los magros salarios y las privaciones, para los trabajadores de la primera Revolución Industrial me dijo, “como ahora con Macri”, “pasa igual”.

## **5. RELACION DEL TEMA CON UNA POLÍTICA PÚBLICA**

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/6, se establece la responsabilidad indelegable del Estado argentino (y de cada una de sus jurisdicciones) de proveer una educación integral y de calidad para todos/as los habitantes, desde la edad de 5 años hasta la finalización de la educación. Dicha ley fue aprobada por el Congreso de la Nación Argentina, el 14 de diciembre de 2006.

Como Bárbara Briscioli lo destaca en el primer capítulo de su tesis doctoral, la promulgación de leyes de extensión de la escolaridad se enmarca en la masificación de la escuela secundaria que tuvo lugar por el doble proceso de exigencias de “desarrollo” y creciente demanda social en la región latinoamericana y en todo el mundo occidental (Briscioli, 2013: pp. 23-24).

Asimismo Briscioli asevera que la tendencia histórica a la cobertura de este Nivel ha aumentado sostenidamente en Argentina. Evidenciado todo ello en los Censos Nacionales: en 1980 era de 42,2 %; en 1991 ascendió a 59,3%; en el 2001 trepó a 71,5 %. Aunque en este último decenio se ha evidenciado una desaceleración en esta tendencia (Briscioli, 2014: 24).

Uno de los datos señalados por Briscioli es la persistencia de desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso del Nivel, si comparamos los datos entre las jurisdicciones, entre el ámbito rural y urbano, o por estrato socioeconómico de los hogares de los estudiantes (Briscioli, 2013: p. 24). Por otra parte, los datos del Censo de 2010 muestran que un 85,4 % de los jóvenes de 12-14 años asisten al ciclo básico de la escuela secundaria. Mientras que el tramo de 15-17 años la asistencia al ciclo orientado desciende al 54,5 % (Ministerio Nacional de Educación, 2013). Estos datos ponen en evidencia, que a pesar de la masiva incorporación de adolescentes y jóvenes hasta entonces excluidos de la escolaridad, aún una parte de la población en edad de cursar no logra acceder a cursar este Nivel (Briscioli, 2013: p. 24).

Por otro lado, los datos muestran que no se han resuelto los problemas históricos de rendimiento del Nivel: la muy elevada *repitencia*, especialmente en los primeros años.

Y como consecuencia de las reiteradas *repitencias*, es alto el *abandono* en esos mismos años. Respecto a los alumnos estudiados por esta tesis se encuadran en este ámbito, todos recursan el segundo año del secundario en la Ciudad de Berazategui, en la provincia de Buenos Aires, por primera, segunda o tercera vez.

Solo una pequeña porción de quienes ingresan al secundario logran finalizarlo. Y esto genera un desafío y la reflexión sobre qué políticas públicas podrían instrumentarse para asegurar la efectiva inclusión de los adolescentes y jóvenes que transitan el Nivel secundario en la actualidad y el respeto de su condición de sujetos de derecho. Es necesario debatir las formas de combatir las desigualdades referidas al acceso, permanencia y egreso del Nivel Medio.

Atendiéndose la cuestión de pensar cómo muchos jóvenes que ingresan a la escuela secundaria están *sobrecargados*, ya que en lugar de tener tiempo liberado en esta etapa específica para escolarizarse, deben atender a su vez otras actividades y responsabilidades relacionadas con el mundo de la adultez (tareas domésticas o laborales, proyectos familiares). Para los casos estudiados por esta tesis este es un tema ineludible. Tanto como pensar, la necesidad de modificar la *matriz organizacional* de origen del Nivel Medio (Briscioli, 2013: pp. 27-28).

Tanto Terigi como Briscioli afirman que esa matriz configura unas condiciones de escolarización que inciden en los tránsitos por el Nivel. Por un lado, un curriculum fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y la organización del trabajo docente por horas de clase, serían las marcas centrales del *patrón organizacional de la escuela secundaria tradicional* (Briscioli, 2013: p. 31). Esto generaría según Terigi, un “*trípode de hierro*” de muy difícil modificación.

Respecto al curriculum pensado en unidades cerradas, asignaturas, este hecho responde a la división del conocimiento de finales del siglo XIX y coarta la posibilidad de interdisciplinariedad y se vincula con la formación docente en una especialidad. Finalmente la organización del trabajo del profesor por tiempos rentados genera una acumulación de horas para el profesor y una fragmentación de su trabajo en numerosas escuelas y grupos-clase y la falta de tiempo rentado extra-clase para dedicar a otras tareas institucionales (Briscioli, 2013: p. 31). Para mi caso en particular como docente con solo 8 horas titulares en el Nivel Medio es una excepcionalidad, lo mismo que la

elección de una Maestría en Intervención Social, para pensar un abordaje interdisciplinario.

Finalmente, frente a la noción de *régimen académico*, entendido como el conjunto de regulaciones sobre la organización de actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder (Briscioli, 2013: p. 35) nos parece de gran valor el aporte de este trabajo de investigación respecto a la modificación de “la gramática escolar” que hemos propuesto con la implementación de un dispositivo pedagógico diferente, que valora flexiblemente la entrega de trabajos, focaliza su atención en los alumnos más vulnerabilizados y busca alejarse de la producción de situaciones estigmatizantes . Que a su vez elige en el marco de una disciplina como la Historia valorar los aportes de la Psicología, el Trabajo Social, la Antropología y la Literatura, para construir desde lo creativo y desde lo lúdico. Entendiendo por “gramática escolar”, el modo en que las escuelas están organizadas para sostener el imperativo de la instrucción. Y nos parece un valioso aporte desde lo microhistórico y lo microeducativo, pensar en la necesidad de ahondar en estas problemáticas y buscar conjuntamente soluciones que modifiquen esa estructura anquilosada en prácticas que promueven la desigualdad y la expulsión social. Sin culpabilizar a los sujetos y reconociendo el marco en el que se inscribe la problemática, esa *matriz organizacional*.

## 6. CONCLUSIONES

*“El efecto Galatea tiene que ver con las convicciones que tenemos sobre nuestro propio éxito o fracaso. Cuanto más convencidos estamos de ser capaces de hacer algo, mayor es la probabilidad de lograrlo”*

Aunque las conclusiones a las que llegaremos son provisorias, considero que el trabajo de investigación ha sido sumamente fructífero tanto para mí, como profesora de Historia, como para mis alumnos, en estos últimos casi tres años. Descubrí, a través de los soportes teóricos utilizados y ya detallados más arriba, que los vínculos áulicos pueden mejorar, que es posible salir de esa lógica racista de la inteligencia y tejer nuevos caminos pedagógicos que promueven una mayor inclusión, desde la flexibilidad y la prevención del “abandono escolar”.

Incentivar a nuestros alumnos a salir del esquema de la “profecía autocumplida”, del efecto Pigmalión negativo, nos invita a dejar de consolidar construcciones peyorativas y excluyentes sobre los mismos. Aquello que creemos sobre los otros, es lo que incentivamos en ellos. Más que nada cuando pensamos que no pueden, que no son aptos, que no llegarán. Como Pigmalión, rey de Chipre, en el mito griego, al tomar conciencia de que en su labor de escultor hizo a la más maravillosa belleza en Galatea y mediante el apoyo de Afrodita, logró que ella se transforme en una mujer real y se casaron. Pigmalión pensó que era posible darle forma a algo nuevo y conmovedor. A su vez Galatea, representa la autonomía, la maravilla, la hermosura y la novedad. Bajo una matriz patriarcal, pero que no deja de ser interesante en términos de los efectos sobre las subjetividades y sus potencialidades.

Por otro lado también quiero destacar que una mirada interdisciplinaria me ayudó a realizar un mejor abordaje de las problemáticas estudiadas, en particular la escucha atenta y la posibilidad de interpretar la situación de los alumnos con varias “repetencias” no como un desacato o un desafío constante a la autoridad sino un llamado de atención frente a situaciones muy vulnerables.

La hipótesis central de este trabajo ha empezado a constatarse en estas experiencias iniciales que hemos tomado. Las representaciones que nuestros alumnos repitentes tienen de sí mismos están asociadas a su devaluación, a su invisibilización, tal como lo expresan muy bien Sebastián y Julián. Y eso hace que la desconexión de las clases sea más fuerte, en la medida en la cual no hubiese un trabajo con el docente en el cual ellos se sientan bien reconocidos, lo que Elías llamaba las relaciones de ***“afecto a aprendizaje”***.

Finalmente, destacaría que aunque el trabajo de campo lo inicié en el año 2016 fue muy complejo encontrar resultados en ese período. Pero durante el año 2017, a la par que avancé en las lecturas que enriquecieron mi mirada y agilizaron mis capacidades de empatía con ellos, logré muchísimas oportunidades de trabajo conjunto. De solidaridades, de proyectos naciendo, de mejores expectativas de logro, que me alientan a empezar las entrevistas y enriquecer la trama de lo relatado hasta el momento.

## **7. Bibliografía**

Agamben, Giorgio (2014) “*¿Qué es un dispositivo?*”, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, Argentina

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.

Briscioli Bárbara (2013) *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*, Tesis Doctoral.

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

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

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

De Gaujelac, Vincent (2008), *Las fuentes de la vergüenza*, Editorial Mármol Izquierdo, Buenos Aires

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

Dussel, Enrique (1994) *1492: El encubrimiento del otro*, Nueva Utopía, Madrid

Elías, Norbert (1997) *La civilización de los padres y otros ensayos*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires

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

- Freire, Paulo (1983) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, Buenos Aires,
- Gadotti, Moacir (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI editores, Buenos Aires
- Guber, Rosana (2005) *El salvaje metropolitano*, Paidós, Buenos Aires
- Kaplan, Carina (2013) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos de la escuela*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires
- Kaplan, Carina (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Ediciones Colihue, Buenos Aires
- Kaplan, Carina y Orse, Victoria (2009) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*, Buenos Aires
- Kantor, Débora (2000) *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*, Del Estante Editorial, Buenos Aires
- Kessler, Gabriel (2009) *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires
- Kusch, Rodolfo (1999) *América profunda*, Editorial Biblos, Buenos Aires
- Meirieu, Philippe (2016), *Recuperar la pedagogía*, Editorial Paidós, Buenos Aires,
- Messing Claudia (2009) *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- Morici Silvia y Donzino Gabriel (2017) *Problemáticas adolescentes. Intervenciones en la clínica actual*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- Nobile Mariana (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*, Tesis Doctoral.
- Ranciere, Jacques (2016) *El maestro ignorante*, libros del Zorzal, Buenos Aires
- 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