



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

EL MITO DEL MAL CURSO: LA ESTIGMATIZACIÓN EN LAS ESCUELAS

Joaquin Bizzozero

Joaquinbizzozero7@gmail.com

Palabras clave: Estigma - desigualdad - curso

Introducción

Entre los meses de agosto y septiembre de 2022 se llevó adelante el proceso de prácticas docentes en la Escuela 11, ubicada en la ciudad de La Plata en 526 entre 24 y 25. En la misma se dictan clases de Sociología para la orientación en educación física, que cuenta con 2 horas semanales en 5to año, división C. Las clases se llevaron adelante con regularidad, durante 6 semanas consecutivas, sin tener mayores complicaciones a la hora del dictado de clases. En las mismas siempre hubo un promedio de 15 estudiantes con mayoría de varones pero con una presencia estable de por lo menos 5/6 mujeres. La propuesta se orientó a trabajar la *desigualdad*, partiendo desde la concepción de clases de Bourdieu, distinguiendo los distintos capitales; pasando a una conceptualización de la movilidad social, trabajada con una nota sobre actualidad; y cerrando con el tratamiento de la desigualdad en profundidad, entendiendo a las categorías de riqueza y pobreza como un todo conjunto.

La escuela contaba con una buena estructura general, pero también se hacía visible la ausencia de recursos básicos como pueden ser un tomacorrientes, o la ausencia de un lugar para guardar bicicletas. Quienes visibilizaban esas necesidades eran los estudiantes. Por ejemplo, hubo un robo de una bicicleta de una estudiante del curso que estaba ubicada en el patio de la escuela porque la directora no garantizaba un lugar interno para su resguardo. Esto generó un debate en el aula y un conflicto de posiciones donde los estudiantes del curso se veían en oposición a las directivas y exigían formas para “*echar*” a la directora.

Este hecho sirve para abrir el análisis alrededor del eje que cautivó la mirada en el tiempo de las prácticas: el estigma sobre/de los cursos problemáticos. La división a la cual se hace referencia cargaba con ese estigma, dicho por directivas, docentes, y preceptores. En reiterados casos se hacían presentes frases del estilo “*este es el curso más complicado*”, “*los de cuarto respetaban más*”, “*estos no hacen nada*”.

En la presente comunicación se trabajará alrededor de ¿Qué hay detrás de esas frases que estigmatizan? Buscaremos entender el proceso por el cual se llega al estigma y después se hará un intento por desmitificarlo o acercar posibles herramientas para el trabajo con estos grupos.

Procesos de estigmatización

El estigma, al decir de Goffman (2006) tacha la identidad porque al negar la mirada o la palabra de ese otro, el individuo queda abandonado en la situación de estigmatización. Esto tiene como consecuencia una mirada de (en este caso) los estudiantes, donde pesa más el estigma que la construcción e historización de los sujetos. Así, lo que hace

la reproducción de la estigmatización al interior de las escuelas es anular la construcción identitaria, sumado a la anulación del interés de los estudiantes, que pasan a habitar un espacio que se relaciona con ellos desde la lejanía y el control. Esto mismo decían algunos estudiantes en clases, cuando debatimos sobre la educación: “*solo vamos a la escuela para aprobar*” o “*no tiene sentido lo que aprendemos en la escuela*”. Son dos frases que remiten a esa lejanía que la escuela construye con ellos, la interpelación a los estudiantes no pasa por la interacción con sus gustos e intereses sino que se da desde la imposición y muchas veces desde la etiqueta que se les asigna. También una estudiante en la primera clase se refirió a una docente que “*parece que no quiere que participemos*”. Si los mismos docentes son quienes en las aulas no generan esa participación que los chicos piden, todo lleva a pensar en la escuela como un espacio de reproducción de esos estigmas que recaen sobre el curso: que es complicado y que no suele trabajar, donde lo confiable es entregar contenidos y dar clases sin mirar más allá de lo que circula. Esta actitud da por sentado el estigma y reduce el esfuerzo por complejizar la realidad. Además sitúa a los estudiantes en una encrucijada, donde las opciones posibles se reducen a la apropiación de los estigmas¹, porque si ante todo lo que suceda lo que se espera de ellos está reducido a lo que impone el estigma, su margen de acción se ve reducido. Lejos de esa posición, más adelante se volverá sobre esta idea.

Hablando sobre los procesos de estigmatización, Di Napoli (2013), plantea que la categoría de “*alumno violento*” aparece por la mediación de clasificaciones sociales que circulan en el ámbito escolar y que en el mismo hay un proceso de identificación/diferenciación grupal e individual que marca las distancias entre unos y otros. Cabe aclarar que el autor se basa en las construcciones y diferenciaciones propias que hacen los estudiantes, pero también nos sirve para ver los procesos de enfrentamiento que el curso fue teniendo principalmente con la directora. De este modo, podemos decir que a la división se le otorga la etiqueta de “mal curso” o “curso violento” y en ese proceso también se da una diferenciación con otros cursos. La frase “*los de cuarto respetaban más*”, que se dió en un contexto de una charla sobre educación sexual integral, replica la lógica de descalificar al curso desde la comparación en lugar de mirar la particularidad de los estudiantes que integraban la charla. Sin embargo esa diferenciación también se dió al interior del grupo, como lo trabaja Di Napoli (2013). Para analizar esto tomamos la frase de otra estudiante que dijo: “*la pandemia nos igualó con los que les iba mal, porque ya no nos preocupamos por*

¹ El estigma cuenta con dos movimientos, la etiqueta de otros y lo que deciden quienes son etiquetados, en esas decisiones está la posibilidad de la apropiación del estigma.

una buena nota, solo por un TEA y elegimos el camino de la fácil, porque si total, aprueban a todos”.

Si bien hay una situación totalmente diferente, con una pandemia de por medio, en esta frase puede notarse la diferencia entre quienes trabajan y quienes no: hay una sensación de superioridad en la frase que marca la diferencia con quienes serían los más violentos del curso. La expresión que circula para mencionar a este último grupo de estudiantes es la de *vagos*, y además cargan con determinadas características que menciona Di Napoli: la ropa deportiva. En la lectura del estigma hay rasgos que se repiten y por lo tanto se reproducen, esta situación que permite identificar a estudiantes adentro de esta caracterización, habla de la apropiación de la etiqueta que se les otorga. Esos estudiantes están siendo violentados y puestos en inferioridad no sólo por la escuela que juzga al curso como problemático, sino por su propia compañera que le otorga inferioridad desde su identificación no violenta y superior.

Pero si vemos que en la división hay diferencias entre estudiantes, ¿Por qué la etiqueta recae sobre el curso? Lo que se da es una generalización que parte del etiquetamiento personal a un grupo más reducido de estudiantes. Sobre ellos recae una mirada que les toma como violentos, que desde el estigma, no hace más que mostrar la intolerancia al grupo total, sin importar las individualidades que integren la grupalidad. Hay un caso que sucedió en la última clase, cuando una estudiante se acercó a la directora para tratar de solucionar un problema, el robo de su bicicleta. De regreso al aula, se hacía visible cierta impotencia en su gestualidad. Ante la pregunta de ¿qué había sucedido? Comentó que el trato de la directora había sido distante, pero que además le había marcado límites y distancias en relación a temas relacionados con su egreso: *“la que decide soy yo, ustedes van a tener la fiesta que podamos planear y si quieren realizarla van a tener que pintar el patio ustedes”*². En esa situación aparece un castigo penalizante ante el desafío de la estudiante y del curso en general, que ya tenían conflictos con la directora. Desde la postura que asume, se nota la reproducción de las desigualdades, donde el curso es un otro que debe ser puesto a tono con las normas escolares, las cuales no pueden ser transgredidas y que además en la jerarquía escolar, se encarnan en la directora misma.

Siguiendo lo que plantea Norbert Elias (2003), los desafíos de los estudiantes aparecen como una amenaza, porque si los códigos y normas que rigen a la escuela son puestos en duda, la directora puede entenderse como una establecida y el curso como marginados. Sin caer en la lectura de la directora como la responsable del conflicto, también

² La cita trata de ser lo más fiel posible a lo que comentaba la estudiante.

cabe decir que la mirada general de quienes participan en la institución aporta a que los estudiantes del curso vivan su paso como si fueran marginados dentro del que es su espacio cotidiano. Esa comunidad que se identifica como un grupo establecido en la escuela, quiere conservar su lugar y la amenaza de los pibes pone en riesgo las normas escolares. Por lo tanto, la vinculación con los estudiantes se tensiona porque se los ve como sujetos amenazantes a quienes se les niega la participación, la interacción y de nuevo, la oportunidad de vivir la escolarización como una experiencia propia que les permita la palabra y la construcción identitaria. Según el autor, hay un grupo con poder que puede reproducir las desigualdades y además otorgar calificaciones a los otros que generan oposición. Además los aportes de Giroux (1994) nos ayudan a ver que esa estructura de las escuelas es la que aísla a los estudiantes, y también a quienes trabajan en ellas, ya que terminan reduciendo sus roles a una división del trabajo entre lo que el autor llama *concepción y ejecución*. Un funcionamiento de este tipo no hace más que reproducir lo establecido, por eso es necesaria una revisión de las estructuras, y las tareas que la escuela tiene. Para finalizar, también es necesario tener en cuenta que los pibes al asumir esas posturas se hacen cargo de esos estigmas y los asumen como propios, como sus nuevas identidades, por lo tanto para romper con las reproducciones de lo establecido será de suma importancia que ellos puedan salir de las posturas asumidas. En este sentido, el debate es mucho más amplio que lo que nos permite este esbozo.

Desmitificando al curso: los pibes están en peligro, no son una amenaza.

La estigmatización es moneda corriente y es muchas veces la carta inicial para conocer las situaciones a las que nos enfrentaremos. Por lo tanto debemos tomar lo que nos mencionan, pero entendiendo que es una mirada ajena y que el/la docente debe mirar por sí mismo la situación del curso y a raíz de ello pensar en las propuestas para estos cursos.

Teniendo en cuenta las observaciones iniciales, pensaremos y compartiremos algunas herramientas: será importante apostar a trabajos que los interpelen, (con un relevamiento previo de sus intereses) y desde un enfoque en el que se prioricen sus conocimientos para que el contenido sea constatable con sus realidades. También es necesario encontrar espacios que sirvan para generar una cercanía entre docente-estudiantes, que permita entablar cierta “confianza negociada”.

En esta experiencia de prácticas, se propuso la salida al patio cumpliendo una promesa, previamente negociada con el curso para jugar al voley (deporte que disfrutaban mucho, y para el cual ellos llevaban los elementos necesarios). El curso completo participó en

esta actividad y buscaban la interacción con sus docentes invitándoles a jugar y hasta haciendo chistes. Estos momentos son relevantes, porque la escuela funciona como espacio que habilita sus intereses y saberes y traza una línea que permite pensar en el mismo ámbito escolar la formación de espacios que beneficien a los pibes para que puedan expresarse. No es solo una actividad momentánea que busca salir de lo rutinario sino que tiene un efecto hacia adelante (y porque no, hacia atrás), cambia la predisposición de los estudiantes y la mirada del espacio que comparten con el docente. A su vez les hace parte porque ellos son quienes negocian y saben que cumpliendo con su parte acceden a un beneficio compartido.

Otro aspecto a destacar fue la relación establecida con un estudiante en particular, que no trabajaba en clase. Hubo intentos de acercarse hacia él y acercarlo a la clase a través de preguntas simples sobre su cotidianidad u ofreciendo un acompañamiento a la hora de realizar actividades de la clase. Su reacción ante los acercamientos era de sorpresa y de fingir agarrar una hoja y lapicera, con respuestas acotadas. La sorpresa del estudiante dice mucho, porque claramente en el acercamiento y con la presencia de la pregunta, el estudiante pudo sentirse parte de una situación áulica que no lo convocaba de ninguna manera. La pregunta aparece como un disparador clave a aquellos pibes que suelen ser estigmatizados porque abre la puerta a su palabra y subjetividad la cual es históricamente negada, así el recurso de la mirada atenta y la pregunta aparecen como pedagógicas e inclusivas, darle espacio a quienes habitan el aula es tarea esencial de los docentes. Si bien el estudiante no trabajó lo suficiente en las clases y su participación era mínima, pudieron verse los efectos de esos acercamientos e intentos de subjetivizar al sujeto. En el último encuentro, luego de la despedida, el estudiante alcanza al docente, lo mira, le da la mano con un apretón y le dice *“mucha suerte profe en lo que venga”*.

Sacomano (2010) comenta en la nota titulada “Son boleta” una situación en la que los pibes hacen bardo en el fondo mientras él está en una presentación y les lanza un discurso sobre la potencia de la lectura para conocer sus derechos y no ser fusilados por la policía, también les comenta las violencias que de seguro viven. Sacomano se acerca a la historia y realidad de los pibes, intentando sacarlos de la posición de apropiación de los estigmas para entregarles algo y que sean parte de la potencia que tiene una instancia educativa. Si bien esa situación no generó una expresión por parte de los estudiantes, sí logró una reflexión o un interés en lo que les estaban diciendo. La experiencia que comenta el autor nos da un ejemplo de la amenaza que viven los pibes, del peligro que les rodea y de la necesidad de realizar un movimiento conceptual hacia la violencia que sufren y no una lectura desde la violencia que ejercen, esto otorga un potencial mayor a la hora de trabajar con estudiantes o pibes.

Dicho todo esto y para ir concluyendo, se entiende que no todo puede recaer en la comunidad educativa. Es necesaria una acción estatal que reconozca el trabajo que hacen los docentes y demás personas que forman parte de las instituciones. Si lo que se busca es una escuela que mire la realidad y no reproduzca las desigualdades es necesario ese reconocimiento. Siguiendo esa línea, son necesarios programas de intervención y articulación barrial para que haya un contacto que permita conocer las condiciones de los estudiantes y sus familias. Ningún debate alrededor del funcionamiento del sistema de educación es fácil, pero para que la escuela funcione se necesitan cambios estructurales más amplios y una integración que entienda que la escuela no es una institución aparte de los lugares en los que está inserta. En este sentido, Giroux (1994) toma a Bruner para decir que los educadores no pueden adoptar una postura de neutralidad, porque en la negación y la confrontación de las desigualdades, aparece el rol docente transformador como clave.:

“El psicólogo o pedagogo que formula una teoría pedagógica sin tener en cuenta el marco político, económico y social del proceso educativo hace gala de trivialidad y merece que tanto la comunidad como el aula lo ignoren” (p.73).

Esta cita muestra la necesidad de priorizar los lazos comunitarios en el aula y escuelas, que será alcanzada con una lectura contextual y situada de la realidad en la que nos encontremos, al despojarnos de la neutralidad podemos comenzar a vislumbrar cambios hacia una propuesta realmente crítica y que se nutra de la comunidad. Mientras esto no pase, la desigualdad seguirá profundizándose.

Las preocupaciones sobre el funcionamiento educativo y su alcance son altamente necesarios en estos tiempos. El enfrentamiento al mito de “mal curso” es necesario como un desafío a deconstruir lo establecido, lo dado, para generar algo diferente con los pibes. Las devoluciones de estudiantes pueden servir para analizar si el rol docente y la propuesta pedagógica funcionaron, si necesita ser modificada o si no sirvió³. Las devoluciones recibidas en el marco de estas prácticas se centraron en la capacidad de escucha o la “apertura a hablar de distintos temas” y la horizontalidad del vínculo que se les propuso. Se tomaron y debatieron temas actuales tales como movilidad social, desigualdad y sobre emergentes semanales (como el intento de asesinato a Cristina Kirchner) los cuales habilitaron la posibilidad de los estudiantes de expresar su opinión acerca de su educación, los temas trabajados y sobre lo que sucede en su país. Situaciones así son las que refuerzan el encuentro áulico, porque en él se puede generar un cruce de opiniones con mucha riqueza, donde algunos pueden adquirir nuevos puntos de vista.

³ Es de suma importancia la autoevaluación de los docentes.

Estas reflexiones permiten vislumbrar un camino hacia la democratización de las relaciones como menciona Giroux (1994):

“Los estudiantes necesitan desarrollar, a base de una tarea compartida, una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula, si es que piensan sobreponerse a la falta de sentido comunitario del aula tradicional y del orden social en general. El encuentro grupal ofrece la base social para el desarrollo de esa conciencia. En semejantes condiciones, las relaciones sociales en el mundo de la educación, caracterizadas por el dominio, la subordinación y la aceptación indiscriminada del principio de autoridad, pueden ser efectivamente minimizadas.” (p.83)

El sentido comunitario y de circulación de la palabra en el aula favorece otro tipo de construcción, llegando a debatir múltiples temas, inclusive la necesidad de formar un centro de estudiantes, por ejemplo. En esos casos hay transformación y resistencia de los pibes, donde pudieron visualizar una mirada alternativa al individualismo que prima en la realidad cotidiana y en la escuela misma.

El lazo que se pudo forjar en tan poco tiempo, con la demostración de cariño hacia lo que se les ofrecía y hacia el docente, reforzaron la idea plasmada en la propuesta didáctica de construir espacios de ternura y contención ante el mundo violento que les amenaza constantemente. Pensar la docencia como un rol incluido en una relación bidireccional con los estudiantes es necesario para la consecución de relaciones democráticas que les incluyan en la toma de decisiones y en la participación de las clases. Así como se planteó la necesidad de reformas estructurales en la educación, también se destaca que hay salidas y hay posibilidad de transformación. Desde la docencia es posible construir por fuera del estigma y darle valor a los pibes, a lo que saben y lo que sienten, para que su tránsito por la escuela sea teniéndoles a ellos en el centro, tomando la palabra y dándole oportunidades de construir sus identidades en un ámbito más amable y menos violento.

BIBLIOGRAFÍA

-DI NAPOLI, P., (2013). *Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos*. Propuesta Educativa, (39),43-50.[fecha de Consulta 8 de Noviembre de 2022]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710006>.

-ELIAS, N., (2003). “Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, en *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 219-251.

- GIROUX, H.** (1994): *Los profesores como intelectuales*; Paidós; Madrid
- GOFFMAN, E.** (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- SACCOMANO, G.** (2010). La experiencia de un escritor en un aula del conurbano. Son boleta. En *Página 12, suplemento RADAR*.
- TEDESCO, J. C.** (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en *América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (48).<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n48.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 2, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2010