



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898478*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 2 Artículo no.:38 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2020.

TÍTULO: Convivencia y escuelas secundarias: alternativas pedagógicas en torno a la perspectiva de Philippe Meirieu.

AUTOR:

1. Dr. Nicolás Patierno.

RESUMEN: El tema del presente artículo se desliga de una investigación doctoral dedicada al estudio de lo que popular –y cuestionablemente– se conoce como “violencia escolar”. El objetivo del escrito se centra la búsqueda, el análisis y la sistematización de estrategias pedagógicas alternativas tendientes a fortalecer la convivencia en escuelas secundarias. Para llevar adelante esta tarea, se implementó un método de tipo cualitativo basado en tres fuentes de datos: el rastreo bibliográfico, el análisis de un film y el registro de testimonios. En consonancia con lo que podría considerarse “la pedagogía” de Philippe Meirieu, se seleccionaron tres experiencias en torno a un criterio ordenador: el pasaje de la penalización a la “transformación positiva”.

PALABRAS CLAVES: conflicto social, violencia, convivencia pacífica, escuela secundaria, lenguaje simbólico.

TITLE: Coexistence and high schools: pedagogical alternatives around the perspective of Philippe Meirieu

AUTHOR:

1. Dr. Nicolás Patierno.

ABSTRACT: The subject of this article is detached from a doctoral research dedicated to the study of what is popular - and questionably - known as "school violence". The objective of the paper focuses on the search, analysis and systematization of alternative pedagogical strategies aimed at strengthening coexistence in secondary schools. To carry out this task, a qualitative method based on three data sources was implemented: bibliographic tracking, analysis of a film and record of testimonies. In line with what could be considered "the pedagogy" of Philippe Meirieu, three experiences were selected around a computer criterion: the passage from the penalty to "positive transformation".

KEY WORDS: social conflict, violence, peaceful coexistence, high school, symbolic language.

INTRODUCCIÓN.

Uno de los tantos aportes suele atribuirse a Philippe Meirieu en relación al ámbito educativo, en términos generales, se centra en la revisión y la desnaturalización de las "certezas" que históricamente sirvieron –y sirven– de fundamento a los sistemas educativos modernos. Sintéticamente, podría decirse que este posicionamiento crítico –y hasta provocativo– es una constante que se revela cada vez que el pedagogo cuestiona los aspectos constituyentes de la educación, sobre todo en su versión escolar convencional.

Pedagogía, enseñanza, didáctica, aprendizaje, infancia, autoridad, vínculo docente-alumno, responsabilidad, convivencia, violencia, libertad, democracia; todo es factible de juicio y lo hace con un estilo propio en el que articula –con argumentos claros y precisos– el análisis problemáticas actuales con la relectura de los clásicos, o, con obras literarias populares; tal es el caso de Frankenstein

educador, una de sus producciones más conocidas en castellano¹. Esta articulación de temas contemporáneos con debates tradiciones muy posiblemente se debe a su formación académica, la cual está marcada por la Filosofía y las Ciencias de la Educación.² Sólo para mencionar un ejemplo, en las primeras páginas del libro antes citado, Meirieu expresa: Es partiendo de ese extraño personaje [Frankenstein] y de su historia que nos proponemos reflexionar sobre la educación. [...] ¿Por qué escoger esa vía si la filosofía, desde hace mucho, y las ciencias de la educación, desde hace unos años, nos proponen darnos la clave de la empresa educativa? Por gusto a la provocación; por supuesto, y también porque el paralelismo con Rousseau era demasiado tentador (2003: 16).

Otro ejemplo representativo de su enfoque crítico y revisionista es la lectura que el pedagogo citado hace del problema común –y debatiblemente– conocido como “violencia escolar”. En contra a las lecturas estigmatizantes de las juventudes y de las –excluyentes y obsoletas– sanciones disciplinarias, Meirieu (2007) dirige sus observaciones hacia responsabilidad de los adultos y la relación que los educadores establecen con el saber; entre otros “desafíos” tendientes a mejorar el clima de los establecimientos educativos.

A lo largo del artículo nos adentraremos particularmente en esta temática y –con fines analíticos–, lo haremos centrando la atención en tres de sus escritos traducidos al castellano: en primer lugar, el libro *Frankenstein educador* [1998]. En segundo, una videoconferencia emitida el 25 de octubre de 2007

¹ En una minuciosa reconstrucción biográfica y conceptual, Zambrano Leal sostiene que el camino por el que Meirieu llega a convertirse en uno de los principales referentes contemporáneos en materia de pedagogía, es “gracias a la lectura de los clásicos [...], la experiencia vivida en los años de enseñanza secundaria, su militancia en la pedagogía diferenciada y el interés por los aprendizajes” (2009: 4).

² Para ser más exactos, Meirieu inicia sus estudios universitarios de filosofía en la Universidad de la Sorbona y algunos años más tarde, obtiene el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) de institutor en los Yvelines. Después de haber vivido la experiencia como profesor de liceo, defiende el 10 de octubre de 1983 su tesis de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Lumière Lyon 2 y dos años más tarde es nombrado profesor de esta misma universidad (Zambrano Leal, 2009b). Con respecto al lugar que ocupa la filosofía en sus reflexiones, el pedagogo confirma la influencia recibida en su formación académica, más precisamente, a través del análisis de la obra de Emmanuel Lévinas. En sus propias palabras: “la pedagogía es un conjunto de técnicas que tienen que articularse con una filosofía, y con una filosofía del sujeto que comprende la cuestión de la libertad, pero también la cuestión de los límites, de la ley, de las normas, que comprende sobre todo la cuestión de la relación entre el sujeto y la cultura” (Meirieu, en: Birgin, 2011: 7).

en el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y publicada con el título: Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza, y por último, una conferencia pronunciada el 30 de octubre de 2013 en el Ministerio de Educación de la República Argentina, titulada: La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Es preciso destacar que esta selección de textos también fue realizada en función de la amplia circulación y de la aceptación que tuvieron en numerosas instituciones educativas argentinas (país en el que también se desarrolla la selección etnográfica que acompaña la realización del presente artículo). Al respecto, Birgin sostiene: “en castellano contamos con más de diez de sus títulos traducidos en nuestro país, su obra se ha ido incorporando a la formación de los docentes y pedagogos desde fines de los años 90” (2011: 5). Antes de adentrarnos en el desarrollo del artículo, quiero recalcar que, como se intenta anticipar en el título, el escrito no incluye un recorrido “completo” por la vasta obra de Meirieu, sino que, deliberadamente, se enfoca en una pequeña parte en la que es posible identificar diversas herramientas teóricas vinculadas con la cuestión que aquí designaremos, sencillamente, como “convivencia”.

DESARROLLO.

De la penalización a la “metabolización” de la violencia: cinco desafíos tendientes a mejorar el clima de los establecimientos educativos.

Lejos de posicionarse en la represión directa y la penalización de las faltas, las acciones propuestas por Meirieu para metabolizar la violencia introducen una novedad con respecto al tratamiento de esta problemática, ya que no se concentran en lo que hay que hacer una vez acontecido un episodio considerado “violento” por los actores escolares (adultos), sino que se enfocan en el fortalecimiento de aquellos elementos que posibilitan mejorar el clima y la convivencia en los establecimientos educativos.

Reconstruyendo y ampliando su propuesta, podría decirse que la riqueza de su iniciativa pedagógica consiste en que, sin necesidad de apelar a grandes reformas o transformaciones, es posible frenar el pasaje automático al acto poniendo el acento en los recursos simbólicos “disponibles” en cada escuela. En este sentido, un pasaje de Frankenstein educador puede considerarse revelador a la hora de precisar qué entiende el autor por violencia en contextos educativos: Sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; permite [...] existir al menos a ojos de aquél a quien se agrade. [...]

Millares de adolescentes nunca han vivido, hablando en propiedad, en un espacio de seguridad; no han encontrado adultos capaces de ayudarles; nunca han podido inscribir su aventura escolar, en la historia humana... ¡Y se encuentran, de la noche a la mañana, ante la conmoción de «ser autónomos»! (2003: 85).

En sintonía con el pedagogo citado, muchos investigadores de la educación coinciden en que, al centrar la atención en los acontecimientos “violentos” ya ocurridos, no se estaría abordando el origen de los conflictos, sino que, esta clase de medidas –siempre urgentes y atrasadas– evidencian algo más preocupante: la ausencia de espacios para el diálogo, la expresión y la contención (Onetto, 2004; Osorio, 2006; Furlán, 2013 y Kaplan, 2015). Siguiendo a Meirieu: “por supuesto que se pueden poner reglamentos y sanciones, pero para bajar la violencia se debe crear un clima en los establecimientos” (2007: 10). Esta mirada centrada en el fortalecimiento de los vínculos y en la prevención –a diferencia de los abordajes pedagógicos tradicionales que tienden a tratar la violencia con más violencia– introduce algo del orden simbólico que sustituye y desalienta por completo el uso de la fuerza. Siguiendo esta línea, los estudios de Kornblit también hacen referencia a la importancia de un clima favorable, la relación docente-alumno y la integración de los estudiantes como acciones tendientes a la mitigación de las “situaciones violentas”. En sus palabras: Las conclusiones permiten evidenciar que los climas escolares favorables, en los que se desarrollan prácticas pedagógicas que facilitan la

integración y participación de los alumnos, disminuyen considerablemente la frecuencia de situaciones violentas, tanto en lo que respecta al hostigamiento como a las manifestaciones de violencia propiamente dicha (2008: 12).

Siguiendo con el análisis de las intervenciones y retomando la cuestión del lenguaje y su función pacificadora, considero preciso citar y analizar una serie de propuestas pedagógicas desarrolladas por Meirieu en *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*. En esa videoconferencia, el pedagogo pone de relieve una serie de supuestos vinculados a la “violencia escolar” y expone una propuesta basada en cinco factores que, de acuerdo a sus investigaciones en colegios secundarios franceses, servirían para mitigar los hechos comúnmente incluidos bajo este rótulo.

“Para la lucha contra la violencia escolar, lo más eficaz es instalar en la enseñanza no la certeza, sino la búsqueda de la precisión, la justicia y la verdad. Esto implica poner en el corazón de la actividad pedagógica algo más que relaciones de fuerza, sobre todo entre alumnos y maestros, y en los alumnos entre sí” (Meirieu, 2007: 6-7).

Siguiendo esta propuesta, la primera cuestión a observar en el funcionamiento de una escuela es la relación con el saber. De acuerdo al autor citado, cuando el maestro tiene una relación no dogmática con el saber, es posible advertir cierta disminución de la tensión y la frustración. El pasaje de un docente que reproduce a un docente que investiga abriría las puertas a una tarea de permanente búsqueda alejada de las verdades irrefutables, la repetición, el desánimo y la negatividad, elementos que predisponen a los alumnos a permanecer inermes y en un estado de nerviosismo creciente (producto de la exigencia de un único comportamiento válido: acatar y repetir).

Con el eje puesto en la indagación y la exploración de diversos métodos y recursos didácticos, Meirieu introduce un segundo elemento a analizar: el pensamiento experimental. Atendiendo a los postulados del pedagogo, al desarticular la tradicional relación del maestro con el saber, “el mismo alumno se pone en búsqueda de un saber exigente y no coagulado” (ibíd.: 8). Este alejamiento de una verdad

indiscutible rompe con la figura del docente como poseedor de un conocimiento esencial, inmutable e irrefutable. Ampliando la hipótesis de Meirieu, podría decirse que la apertura a la búsqueda y a la pesquisa generaría un clima de esfuerzo compartido en el que los deseos narcisistas no tendrían lugar, ya que nadie tendría razones para posicionarse como el único poseedor de la verdad. Siguiendo esta lógica, nos animamos a afirmar que en el mundo de la investigación no importa quién es el que tiene más fuerza o quién es el que grita más fuerte, lo que verdaderamente importa es acceder a las herramientas que posibilitan establecer una relación dinámica con el saber.

“Observamos en las clases que cuando hay tensión, cuando hay violencia, al hacer intervenir el pensamiento experimental, se produce una situación que cobra gran importancia: la violencia de las opiniones se ve regulada por el experimento que los chicos van a tener que hacer” (Meirieu, *ibíd.*: 8-9).

En estrecha relación con lo desarrollado más arriba, el tercer elemento que menciona Meirieu es la búsqueda documentaria. Este ejercicio de ir a las fuentes, confrontarlas y verificar su veracidad posibilita introducir objetos, cosas y temáticas atrayentes para los propios jóvenes. Esta tarea no está ceñida únicamente al programa escolar ni al enciclopedismo tradicional; la investigación de diversas fuentes admite la posibilidad de preguntarse sobre problemáticas contemporáneas y situacionales que afectan directamente a los jóvenes (familia, género, sexualidad, adicciones, trabajo, capacitación, etcétera). Siguiendo a Meirieu: “incluso con alumnos muy duros y muy violentos, en cuanto se los ponía en la situación de búsqueda de información documentaria [...] tenían que salir de la afirmación brutal y entrar en un proceso a través del cual se despegaban del pasaje al acto” (*ibíd.*: 9).

El cuarto tipo de actividades que deberían observarse en una escuela preocupada por mejorar la convivencia son las actividades artísticas. El pedagogo en cuestión afirma que “cuanto más arte hay, hay menos violencia, aunque el entorno sea difícil” (Meirieu, *ibíd.*: 9). El principio que sostiene tal afirmación supone que las actividades artísticas introducen la posibilidad de adentrarse en un orden

simbólico que posibilita la expresión de los deseos a través del dibujo, el teatro o la música. Este ejercicio de la simbolización permite que las manifestaciones individuales no sean reprimidas, sino que puedan exteriorizarse a través de prácticas socialmente aceptadas. Esta alternativa, distante de la realidad pero ligada al mismo tiempo a través de su representación, solucionaría dos demandas frecuentes de los jóvenes: por un lado, la necesidad de mostrarse, de decir quiénes son y exponer lo que les sucede en sus vidas, y por otro la posibilidad de hacerlo en un ambiente de trabajo y reconocimiento mutuo.

“La expresión artística es tal vez la manera de acceder a esa capacidad mental de percibir lo más peligroso de nosotros mismos y expresarlo de una manera que lo transforme y lo ponga a distancia, o sea que lo simbólico permite construir una personalidad apaciguada [...]. Esas actividades pueden ser artes plásticas, teatro, música, coro, danza, expresión artística, etcétera” (Meirieu, *ibíd.*: 9).

Aquí considero pertinente hacer mención a la experiencia relatada por una preceptora (con funciones en una escuela secundaria emplazada en un barrio periférico de la ciudad de La Plata), quien – motivada por las numerosas problemáticas que afectaban recurrentemente a los alumnos que asistían a la misma escuela– desarrolló un taller de teatro destinado a los estudiantes que estuvieran interesados en participar, no solo en el aprendizaje de diversas técnicas de actuación, sino también en el armado de los guiones.

El contenido de estos talleres se centró en la representación de algunas problemáticas recurrentes en la vida de los jóvenes, tales como la violencia de género, los noviazgos conflictivos, los abusos sexuales, las adicciones, la búsqueda de empleo, el embarazo en la adolescencia, etcétera. Uno de los aspectos relevantes de esta experiencia es que la preceptora no se centró en la recreación de obras “preparadas”, sino que incluyó a los alumnos en la selección de los contenidos, lo que resultó en un

medio de expresión novedoso y convocante, y que ella misma describe como “un espacio en el que se puede establecer vínculos y charlar las diferencias”.³

Retomando la propuesta de Meirieu, el quinto elemento para la promoción de la convivencia pacífica en contextos escolares es la conformación de un proyecto común que involucre a todos los actores de la institución. Este tipo de iniciativas, ligadas a propósitos culturales, deportivos, humanitarios, etcétera, permite que los alumnos perciban la escuela no solo como una institución dispuesta para “la reproducción mecánica” de determinados saberes, sino como un establecimiento capaz de incluirlos como partícipes activos de un proyecto común, democrático e inclusivo. “Cuando el establecimiento tiene un proyecto fuerte y una idea a la que los alumnos pueden aplicarse, hay una disminución notable de los actos de violencia” (Meirieu, *ibíd.*: 10).

¿Cómo interrumpir el ciclo de la violencia? La experiencia de Janusz Korczak y la “caja de peleas”.

La tarea de introducir el lenguaje allí donde este no se evidencia es una labor ardua y minuciosa que no puede llevarse a cabo con mecanismos coactivos (tales como la represión, el castigo o la censura). Combatir la violencia con más violencia solo alimentará un ciclo inagotable de rencor y venganza que tarde o temprano conducirá al estallido de un nuevo conflicto, con consecuencias cada vez más graves. En contraposición, y atendiendo los aportes de Meirieu (2007), el desafío consiste en “metabolizar” o “reelaborar” la violencia de manera positiva, asumiendo que las diferencias van a existir siempre, pero que estas no pueden exteriorizarse de un modo destructivo.

En relación al proceso de elaboración positiva de la violencia, resulta oportuno citar una intervención del pedagogo polaco Janusz Korczak, relatada por Meirieu: “Él había fundado orfanatos en Varsovia

³ El testimonio citado se desprende del trabajo etnográfico incluido en una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral de propia autoría. La misma se titula: *La violencia (escolar) en cuestión: un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Información completa en la bibliografía.

y trataba de acompañar a chicos que estaban en situaciones sumamente difíciles: se peleaban todo el tiempo por la comida, la supervivencia, porque cada uno quería acaparar al maestro para sí. Este educador buscó dispositivos para luchar contra la violencia de estos chicos entre sí, y con respecto a los maestros. [...] Un día les dijo a los chicos: “A partir de hoy, todos tienen derecho a pegarle al que sea, pero avisándole por escrito 24 horas antes”. Entonces instaló en el orfanato una “caja de pelea” donde los chicos tenían derecho a escribir por qué querían pegarle a otro. [...]. Este pensador había apostado a que les decía que tenían derecho a la expresión, pero no con violencia, sino por otra vía. De este modo él planteó un acto pedagógico que para mí es fundante de una pedagogía contra la violencia, puesto que permite ponerle límite al acto de violencia en el que están muchos alumnos, siempre y cuando ese pasaje no se viva como la prohibición de expresarse” (2007: 5).

En este ejemplo, es posible rastrear la introducción del lenguaje –por escrito y argumentado– como salida posible al problema de la confrontación física. Lo relevante de esta alternativa es que el educador citado en el relato no parte de una reprimenda ni reclama obediencia, ya que es consciente de que los dispositivos convencionales resultan insuficientes. En cambio, el maestro en cuestión realizó una intervención más compleja, a través de la cual se mantiene –y se alienta– el lugar del joven como un sujeto con demandas y necesidades. En otras palabras, Korczak reconoce la presencia de una serie de problemas propios del contexto en el que se encuentra, al mismo tiempo que entiende la necesidad de los jóvenes de exteriorizar sus descontentos.

La “caja de pelea” representa la exteriorización de dos dificultades: el malestar de vivir en un contexto “violento” y la posibilidad de expresar ese descontento de una manera simbólica. En este sentido, la conclusión de Meirieu es pertinente y certera: “lo que funda una sociedad es el esfuerzo para no utilizar la violencia” (ibíd.: 4).

En línea con el análisis de las conductas de riesgo desarrollado por Le Breton (2017), la manera en que muchos jóvenes suelen manifestar sus problemas y sus emociones revela la presencia de una relación “violenta” con el propio cuerpo y con el cuerpo de los demás, depositando en la piel y la carne aquello que no pueden exteriorizar de otro modo.

Según Crisorio (2015), esta “fiscalización” de las emociones remite a la experiencia de habitar un cuerpo reducido a lo puramente físico, biológico y esencial, esto es, un conjunto de órganos funcionando prácticamente por estímulo y respuesta. Este modo de “sentir” o “experimentar” el cuerpo constituye una catapulta a la acción, o, en términos arendtianos, un modo de actuar escindido de la palabra (Arendt, 2014). Habitar un cuerpo disociado del lenguaje es el equivalente a vivir en un estado de automatización: todo se reduce a un conjunto de órganos a la espera de una provocación capaz de desatar una reacción mecánica. Para el caso de la violencia, la escisión cuerpo-lenguaje revela la inexistencia de un plano simbólico, entre el estímulo y la respuesta.

Atendiendo a Lacan (2010), la introducción de “lo simbólico” solo puede llevarse a cabo mediante la intervención de un tercero. Lo mismo sucede con los usos responsables del cuerpo: la relación de un joven con su cuerpo no puede construirse al margen de la cultura. “lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar” (Crisorio, 2009: 170). Siguiendo esta línea de análisis, un ser humano al margen del orden simbólico sería tan solo un conjunto de órganos funcionando por automatismos, es decir, reaccionando de forma instantánea ante determinados estímulos. Cuando las exteriorizaciones físicas de la agresividad no son reprimidas o, en términos lacanianos, cuando los imagos del cuerpo fragmentado (la castración, la mutilación, el desmembramiento, la dislocación, el destripamiento, la devoración, el reventamiento) desbordan el registro imaginario, es muy posible que la relación de un joven con su cuerpo y el cuerpo de los demás se constituya al margen de la simbolización y el reconocimiento de los límites establecidos en una cultura.

Las conductas agresivas y narcisistas, recordemos, estuvieron históricamente asociadas a cierta animalidad o comportamiento primitivo, cualidades que fueron consideradas indeseables y obstaculizantes para el desarrollo del proceso civilizatorio, un proceso específicamente moderno que, de hecho, se construyó a la par de la educación escolar. De acuerdo a Meirieu: “La educación es aprendizaje para renunciar a la omnipotencia. [...] El niño cree que su deseo es ley, siempre está a punto de su pasaje al acto. [...] Ningún deseo está prohibido, ni aun el deseo de matar; sabemos desde Freud que entre el deseo y el acto hay una caja negra que unos llaman conciencia, otra alma, otra razón. No importa cómo la llamen, para el educador es solo el aplazamiento del acto. Aplazar el pasaje al acto, aceptarlo para tomarse el tiempo de analizar, de encarar sus consecuencias” (Meirieu, 2006: 2).

Desde Freud (1992) hasta Elias (1987), numerosas teorías enfocadas en el proceso civilizatorio de Occidente afirman que, para que este pueda llevarse a cabo, deben asegurarse, por lo menos, dos condiciones: la deposición de la fuerza individual y el uso de un lenguaje común. Sin estas consideraciones, la irrupción de la violencia es perfectamente admisible, ya que este medio representa el modo más eficaz de satisfacer los deseos más egoístas. A esta altura es posible afirmar, que tanto la confrontación física directa como el empleo de insultos, amenazas y provocaciones, revelan un profundo debilitamiento del lenguaje como medio de intercambio y negociación. Inversamente, el cuerpo –experimentado o vivido como un lienzo sobre el que es posible plasmar las dificultades propias de transitar una juventud descuidada por los adultos y gobernada por los pares– pareciera que va ganando terreno.

Bajo tales circunstancias, la violencia puede ser considerada, sencillamente, como una manera habitual de experimentar un cuerpo escindido del lenguaje. La contrapartida, el desafío o la exigencia, en términos de Meirieu (2007), consiste en anteponer la representación sobre la acción, introduciendo la argumentación y el uso responsable del cuerpo en lugar del individualismo y el pasaje automático

al acto. Trasladando este análisis a la educación argentina contemporánea, resulta pertinente concluir este apartado con unas palabras de Southwell, quien, siguiendo esta línea “revisionista”, sugiere que “gran parte de la tarea que le toca a la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado hacia el otro” (2018: 8).

“El juego de la línea”: estrategias didácticas alternativas en contextos escolares marcados por la conflictividad.

La segunda intervención elegida para la realización del presente artículo es una selección del film *Escritores de la libertad* (Freedom writers)⁴. Resumidamente, la película retrata las primeras experiencias de una profesora de lengua en una escuela secundaria de Long Beach, California. Los alumnos que asisten a dicha institución viven en contextos sumamente vulnerables y se hallan marcados por experiencias conflictivas asociadas a la violencia, el narcotráfico y los códigos de las pandillas. Luego de varios intentos fallidos de dictar clases –con estrategias convencionales–, la profesora (Erin) comienza a indagar sobre las dificultades que deben enfrentar sus alumnos a diario y el modo en que tales conflictos afectan sus trayectorias educativas.

Considerando la influencia del contexto y su constante –y traumática– presencia en las vidas de los jóvenes que asisten a la escuela, la docente comienza a buscar alternativas didácticas estrechamente ligadas al complejo entramado social en el que se enmarca la escuela. Entre las alternativas mencionadas, la profesora recurre a los juegos simbólicos, el registro de experiencias (en diarios personales), el relato de situaciones históricas análogas y el diálogo con varios estudiantes sobre problemas de la vida cotidiana, entre otras. Con el paso del tiempo, estas estrategias sirvieron para ganarse el respeto y la confianza de sus estudiantes, incluso a costa de las críticas de sus colegas (debido a la dinámica “poco convencional” de sus clases).

⁴ Información completa disponible en la filmografía.

Considerando la extensión del film, seleccioné una escena que sintéticamente denominaré como: “el juego de la línea”. En esta actividad, la profesora marca una línea en el suelo del aula con una cinta y solicita a los alumnos que, separados en dos grupos con el mismo número de integrantes, se separen unos pasos detrás de la raya divisoria. La consigna consiste en que si los estudiantes se identifican con lo que pregunta la profesora, deben dar un paso en dirección a la línea y luego deben retroceder aguardando la siguiente pregunta. La docente comienza indagando cuestiones triviales, tales como: ¿quiénes escuchan el rapero más popular del momento? y ¿quiénes vieron la serie con más rating de la última temporada?

A medida que los estudiantes se van familiarizando con la actividad, la profesora comienza a adentrarse en cuestiones más sensibles y significativas en las vidas de los jóvenes, por ejemplo: “¿quiénes viven en casas provistas por el estado? ¿Quiénes conocen a personas privadas de la libertad? Y ¿quiénes han perdido a algún amigo/a producto de los enfrentamientos entre pandillas?” Lo destacable del “juego de la línea” fue que, en la mayoría de las preguntas, los estudiantes –incluso cuando pertenecían a grupos que rivalizaban–, se encontraron cara a cara encima de la marca divisoria. Dicho de otro modo, podría decirse que a pesar de identificarse con “los blancos”, “los negros”, “los orientales”, “los latinos”, etcétera, los alumnos se encontraban atravesados por problemáticas similares.

Si bien el film y la escena seleccionada, incluso cuando están basados en hechos reales, no pueden considerarse representativos de la realidad de otras escuelas –no solo porque se trata de una representación cinematográfica, sino también por las particularidades del contexto geográfico–, considero que algunos elementos pueden servir como punto de partida para desplegar una serie de análisis más rigurosos, argumentados con herramientas teóricas presentes en las obras relevadas de Meirieu. En este sentido, propongo desglosar “el juego de la línea”, en tres momentos analíticos: en primer lugar, analizaremos el impacto inicial que tuvo la intervención en el grupo de estudiantes, a

este momento lo denominaremos: incertidumbre. En segundo orden, revisaremos el desarrollo del juego y la progresiva aceptación de la actividad, momento que nombraremos como: la invitación. Y, en tercer lugar, indagaremos sobre las reflexiones post-intervención, momento que designaremos como: la resignificación.

Incertidumbre.

En la escena previa al “juego de la línea”, la protagonista sale al patio de la escuela y observa que los alumnos solo interactúan con pares pertenecientes a un mismo grupo identificadorio, siendo más específicos, la cámara enfoca varias rondas de jóvenes hablando de manera distendida con otros jóvenes que comparten algún rasgo físico en común (mayormente, el color de piel). Es preciso destacar que la comunicación solo se genera en el endogrupo; es decir, de espaldas a otros conjuntos de jóvenes ubicados de la misma manera.

Este proceso de encapsulamiento, puede entenderse, en sintonía con las ideas de Elias, como una autopercepción de superioridad en relación a los sujetos que se hallan “por fuera” del grupo de referencia. En un ensayo dedicado al estudio de los establecidos y los forasteros, el autor recién citado sostiene que –en el marco de una investigación centrada en la comunidad de Winston Parva–, “los grupos se contemplan a sí mismos como «mejores», como investidos de una especie de carisma grupal, de una virtud específica compartida por todos sus miembros y de la que carecen los demás” (2003: 220). Si trasladamos esta interpretación al contexto antes detallado, podemos advertir que, efectivamente, los grupos de alumnos distribuidos por el patio de la escuela, no solo se congregan en torno a una característica o un rasgo compartido; su identidad también se construye –y se refuerza– a través de la rivalización con otros grupos. Pareciera que el grupo –incluso ordenado bajo una estructura clánica– tiene algo para ofrecer que no pueden ofrecer los adultos: “les dan quizás la idea de que van a salir de la soledad, mientras que la autoridad de los adultos no les proporciona la sensación de ser portadora de porvenir” (Meirieu, 2007: 11).

Siguiendo esta línea y centrando la atención en el ámbito local, más precisamente, en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba, Duschatzky y Corea afirman que, en el autogobierno de los propios jóvenes, o, en la conformación de bandas (como ellas lo llaman), es posible advertir la instauración de una serie de códigos propios establecidos para sobrellevar las consecuencias de la inmediatez y la necesidad en la que se hallan inmersos. Las autoras identifican la “fraternidad”, el “aguante”, “la fidelidad”, “la creación de valores propios” y “la percepción constante del riesgo”, como categorías que se reiteran en la autorregulación de los jóvenes: “solo me debo al próximo, el que comparte mi circunstancia, con el que establezco fidelidades y reglas de reconocimiento recíproco” (Duschatzky y Corea, 2013: 34).

Considerando lo recién desarrollado, podemos afirmar que, a pesar de los esfuerzos individuales de la profesora por integrar a todos los estudiantes en una clase homogénea y convencional, la dinámica y el funcionamiento de la escuela –y el barrio– se encontraban, antes de la llegada de la docente, atravesados determinadamente por el agrupamiento, y, al mismo tiempo, la segregación de los jóvenes en grupos cerrados, autorregulados y enemistados. Dicho de otro modo, más allá de la voluntad o el empeño de la profesora, las estrategias didácticas contempladas por la educación escolar tradicional, –o, al menos las elegidas por la protagonista para sus primeras clases, como la lectura colectiva o los trabajos grupales– no resultaron como ella esperaba. De hecho, en varias escenas previas, los estudiantes manifestaron su descontento con la docente y con las actividades que ella proponía, lo que podría leerse, desde la perspectiva de Meirieu, como un ejemplo representativo de un conflicto de intereses en el marco de una clase, o, en términos esquemáticos, la determinación de “los vencedores” y “los derrotados”. En sus propias palabras: “Los enseñantes entran a veces en un enfrentamiento para el que no siempre están preparados: exigen que el alumno esté callado, que no se levante durante la clase y tenga el material disponible. [...] Pero llega el día en que el alumno querrá saber hasta qué punto puede poner a prueba al enseñante y cuáles son los límites que no puede

franquear. El conflicto se agudiza, ambos actores se aferran a sus posiciones respectivas y el resto de la clase está a la expectativa, preguntándose cuál de ellos «besaré la lona» (2003: 74).

Adentrándonos un poco en las posibles causas de este desencuentro, podemos identificar dos factores inter-relacionados: en primer lugar, una alto índice de conflictividad social en el contexto en el que se enmarca la escuela; situación que interpela considerablemente las trayectorias de los estudiantes. En segundo, la dificultad que evidencian los alumnos a la hora construir lazos sociales, es decir, reconocer al otro (más allá de los miembros del propio grupo), no como un enemigo, sino como alguien de la misma comunidad, que atraviesa las mismas dificultades y con quien se podría trabajar conjuntamente para superarlas. Parafraseando a Duschatzky y Corea (2013), podría decirse que la violencia con el otro, la violencia a modo de descarga o pulsión descontrolada es el índice de la incapacidad para instituir una subjetividad regulada por la ley simbólica.

En la misma línea de análisis, resulta pertinente añadir una reflexión de Merieu incluida en La opción de educar y la responsabilidad pedagógica, conferencia en la que el autor pone de relieve la naturalización e internalización de la transgresión por parte de los jóvenes. En sus propios términos: “Para estar integrado en lo colectivo hay que transgredir, es la falta lo que permite integrarse. Por ejemplo, el hecho de que el niño se drogue, robe, etcétera, etcétera, le da al niño la sensación de que puede integrarse. Va a ser reconocido por el hecho de transgredir” (2013: 30).

Invitación.

Luego de “la escena del patio”, al retornar a la clase, el film muestra un aula con los bancos desplazados de sus posiciones originales y a los alumnos parados en el medio de la misma. Unos momentos después, la profesora, ubicada delante del escritorio, explica el juego (descrito más arriba) al costado de sus alumnos. Dada la distribución del espacio y de los actores, rápidamente se puede prever que la actividad que la protagonista está a punto de presentar, exhibe un formato poco convencional.

Al verbalizar la consigna, los alumnos comienzan a cruzar miradas de extrañeza y desconcierto (frunciendo el ceño y suspirando), lo que sugiere cierta reticencia inicial a participar. Tras advertir esta primera reacción, la docente relanza la actividad diciendo: “se pueden quedar en su lugar leyendo los libros o pueden jugar conmigo”. Como respuesta a la primera pregunta (relacionada con la música), los estudiantes tímidamente comienzan a acercarse a la línea. Si bien no faltan las provocaciones y las miradas desafiantes al momento de encontrarse frente a frente, poco a poco, y con el transcurso de las consignas, estos comienzan participar más distendidamente. El juego continúa hasta que la profesora pregunta: “¿Quiénes de ustedes son pandilleros?”, entonces, los estudiantes vuelven a mostrar signos de enojo y reticencia. Frente a esta situación, la profesora dice: “okey ¿fue una pregunta tonta, verdad? No se permiten pandilleros en la escuela. Disculpen la pregunta, me equivoqué”, tras advertir cierta aprobación por parte de los estudiantes, retoma la actividad y continúa con el desarrollo del juego.

Centrando la atención en la relevancia de la mirada y la expresión corporal, advertimos que esta categoría es una constante que se advierte a lo largo de todo el film, por ejemplo: miradas desafiantes y evaluadoras, amenazas con gestos propios de las pandillas, posiciones corporales comúnmente asociadas a las peleas, etc. En línea con Kaplan y Szapu (2017), podría decirse que los jóvenes ponen en juego en el territorio de los físicos, diversas representaciones sociales.

“Los usos del cuerpo y su tratamiento social son fundamentales a la hora de pensar las taxonomías sociales, las formas de percepción y clasificación escolares que operan hoy en día; especialmente, en contextos de marginalidad donde entran en juego [...] mecanismos discursos racistas y criminalizantes” (ibíd.: 229).

Para entender mejor esto, los autores citan como ejemplos diversas expresiones recolectadas en contextos escolares vulnerables en las que se puede advertir la relevancia de “lo físico” y la influencia –a veces estigmatizante– de diversas imágenes fuertemente arraigadas en el imaginario social. Frases

como: “tiene cara de pobre”; “es un negro de mierda”; “me miró mal”; “miró a mi novia”; entre otras. Los fragmentos citados condensan y materializan múltiples –y peligrosas– creencias sociales, en todos los casos, carentes de fundamento lógico. Entre las representaciones que suelen plasmarse en el cuerpo, tanto en el propio –a través de la autopercepción– como en el ajeno –a través de, por ejemplo, la violencia física–, se destacan: el racismo, la discriminación, la xenofobia y la segregación, entre otras. Según Le Breton: “La imposibilidad de salir de la situación por medio del lenguaje obliga a pasar por el cuerpo [...] como un intento desesperado por mantenerse en el mundo, por encontrar de dónde agarrarse” (2017: 58).

Resignificación.

Luego de responder varias preguntas y mostrar cierta aceptación por la actividad, el “juego de la línea” finaliza con un agradecimiento de la profesora y la entrega de un diario pensado como segunda estrategia didáctica tendiente a promover lo que Merieu (2007) denominaría como “la metabolización de la violencia”, es decir, la búsqueda de recursos simbólicos para exteriorizar las dificultades propias del momento de la vida que transitan los jóvenes (a través de actividades legítimas). Es preciso añadir que en el caso específico de los estudiantes de Long Beach, tales dificultades (como la relación con los padres, el pasaje a la adultez, el vínculo con los pares, etc.), se encuentran atravesadas –y exacerbadas– por el difícil contexto social en el que se enmarca la escuela.

Dada la soltura y la predisposición que los alumnos mostraron en la segunda parte de la actividad, podría decirse que, aunque no con pocas dificultades y reajustes, la propuesta elegida marcó un antes y un después en el vínculo de la protagonista con los estudiantes. A partir de ese momento, la relación –incómoda para ambos en un comienzo–, se fue consolidando en función del carácter novedoso y significativo de las propuestas didácticas pensadas por la profesora, cambio que se advierte en la creciente participación de los jóvenes en las actividades subsiguientes.

La lectura que la docente hace del contexto y la constante búsqueda y adecuación de actividades, se puede interpretar, en línea con Meirieu (2007), como una reapropiación o reconfiguración de la relación con el saber. Recalcando lo dicho más arriba, cuando el maestro establece una relación no dogmática con el saber, los estudiantes tienden a evidenciar cierta disminución en la tensión y la frustración. A partir de esta interpretación, podría decirse que la mera reproducción o la ausencia de una búsqueda por cuestionar “las verdades”, puede predisponer a los alumnos a un estado de nerviosismo creciente. De acuerdo al pedagogo citado: “hemos visto que los docentes en formación continua estaban en situación de búsqueda de una didáctica en sus propias disciplinas y eso pacificaba considerablemente el ambiente de la clase” (ibíd.: 7).

Entre los elementos más destacables de la intervención, podemos advertir algunos sumamente novedosos en términos de enseñanza y promoción de una convivencia pacífica: la consideración del contexto; la utilización del espacio y de los recursos áulicos; el diálogo constante con los estudiantes; la presentación de las actividades; el desapego a las verdades incuestionables; entre otras. Estas alternativas revelan la posibilidad de construir lazos sociales y fortalecer trayectorias educativas en un entorno marcado por múltiples dificultades y situaciones emergentes. Recordemos que, de acuerdo con Kaplan: “la vivencia de la pacificación representa un aprendizaje donde la escuela encuentra uno de sus mayores retos” (2009: 23). En este sentido, el momento en el que la profesora reconoce, frente a sus alumnos, que “se confundió” a la hora de formular una pregunta, constituye una de las intervenciones más significativas del film, no solo porque exhibe una posición no ortodoxa en relación al saber, sino también porque tal replanteamiento, lejos de frustrar la actividad en curso, sirvió para mejorarla considerablemente y, asimismo, proseguir con otras.

Aunque no debemos olvidar que se trata de un film en el que las acciones de los actores escolares están “guionadas” de antemano, tampoco podemos dejar de considerar esta experiencia como un muestreo de recursos didácticos alternativos y replanteamientos al dispositivo escolar tradicional en un ambiente que, al inicio del film, parece renuente a cualquier estrategia de enseñanza.

“Donde falta la palabra irrumpe el acto”.

El tercer conjunto de intervenciones alternativas que, en mayor o menor medida podrían alinearse con la perspectiva de Meirieu, es decir, con la búsqueda de estrategias tendientes a “redireccionar” o “metabolizar” la violencia, lo situamos en los testimonios de cuatro docentes de escuelas secundarias argentinas.

Entre los resultados de una investigación etnográfica enfocada en el estudio de la violencia en instituciones escolares de nivel medio, advertimos que varios de los educadores entrevistados demostraron poseer la capacidad creativa de pensar estrategias para mitigar la violencia con los recursos disponibles en sus establecimientos, además, fundamentaron sus propuestas con argumentos que podrían considerarse “en sintonía” con las reflexiones del pedagogo antes mencionado. Dicho de otro modo, cuando se consultó a docentes, autoridades y miembros de los equipos de apoyo (EOE) sobre qué aporte consideraban interesante para el tratamiento de la violencia en su escuela, algunos de los profesionales consultados hicieron referencia –con sus propios términos– a la relevancia del orden simbólico, el empleo de la palabra, la moderación de la fuerza, la importancia de la ley, la implementación de actividades artísticas, entre otras medidas pertinentes, novedosas y relativamente ejecutables.

A continuación, se citan algunos de los fragmentos que podrían inscribirse en este “desafío meirieano” de búsqueda de estrategias pedagógicas alternativas tendientes a mejorar la convivencia en establecimientos educativos: “Cuanto más hábitos de convivencia y buenas costumbres, se van a presentar menos situaciones de violencia. En la medida que se vayan generando acuerdos, en la media

que tanto los adultos como los chicos comprendan que es necesario respetarse, es necesario sociabilizar” (Directora de Escuela Secundaria).

Ahí donde falta la palabra irrumpe el acto, irrumpe la violencia sin sentido. Y ahí es donde –desde nuestra modalidad– decimos que es importante que haya otro que medie eso. Que pueda codificar, traducir, ponerle palabras a esto que le pasa al chico (integrante de un Equipo de Orientación Escolar de escuela secundaria).⁵

El primer paso debe ser el diálogo. Tenés que hablar con las personas. Si son los chicos los que se pelean, primero con los chicos. [...] Necesitamos comenzar a hablar de las cosas que nos irritan, que nos hacen mal, que nos ponen mal, y las cosas sobre las que no estamos de acuerdo [...], eso es fundamental en la comunidad educativa (vicedirectora de escuela secundaria).

Este año muchas personas me dijeron, “bueno, yo los apruebo porque no los quiero ver más. Me los quiero sacar de encima”. Yo la verdad los entiendo. Ahora, ¿por qué no mejor nos sentamos en una reunión antes de empezar las clases y planteamos los problemas? [...]. Tiene que haber coherencia en la escuela, una unión entre directivos y entre docentes. Respaldarse, saber que tu compañero va a estar con vos y que el directivo no es tu enemigo, ni que se va a lavar las manos (preceptor de escuela secundaria).

Teniendo en cuenta que algunos de los profesionales consultados –sin importar el título habilitante ni la especificidad de la función– se mostraron capaces de proyectar, al menos en la enunciación, acciones pedagógicas para disminuir el estallido de conflictos “violentos”, cabe preguntarse por qué estas ideas, incluso cuando son pertinentes y realizables, no suelen ser llevadas a cabo. ¿Qué separa a la enunciación de la experiencia? Este tipo de cuestionamientos nos obliga a revisar el formato escolar tradicional, más específicamente, el entramado burocrático que caracteriza al sistema

⁵ Cuando hace referencia a la modalidad, se está refiriendo a Psicología.

educativo público de la Provincia de Buenos de Aires. Este organismo –aun contando con educadores predispuestos a hacer algo para mejorar la convivencia con los recursos que tienen a su disposición– funciona muchas veces como un impedimento, anteponiendo la burocracia, el automatismo y la despersonalización a cualquier intervención que se aleje de la rutina. Esta situación –sumada a los ya analizados efectos desgastantes de los conflictos surgidos “en clase”–, hace que muchos educadores se sientan tentados a hacer rebotar contra la institución escolar la violencia de la que son víctimas (Meirieu, 2003).

CONCLUSIONES.

Concluyendo, además de la influencia de factores histórico-políticos, como la reconfiguración de la autoridad y el debilitamiento del lenguaje (Patierno, 2019), pareciera que el formato escolar convencional muchas veces se encuentra desbordado o simplemente no cuenta con los recursos adecuados para afrontar el desafío que, en términos de Meirieu, podría denominarse: “la lucha contra la violencia escolar” (2007: 6).

De acuerdo al testimonio de varios educadores, pareciera que las ideas orientadas a mitigar los problemas comúnmente asociados a la violencia están destinadas a disolverse en la burocracia de un “sistema que te atrapa” (palabras del preceptor citado anteriormente). Docentes corriendo de una escuela a otra, autoridades abocadas exclusivamente a tareas administrativas, Equipos de Orientación Escolar saturados de casos, padres ausentes y alumnos desatendidos, dificultan considerablemente la reunión de voluntades para establecer acuerdos pacíficos de convivencia.

Sin demandar reformas ambiciosas e irrealizables, y en explícito acuerdo con lo que, en términos analíticos, podría considerarse “la pedagogía” de Meirieu, considero que en las escuelas medias resulta imperioso generar y reforzar los espacios previstos para el encuentro, el reconocimiento y la negociación.

Siguiendo esta premisa, en el presente escrito analizamos tres experiencias: en primer lugar, citamos una intervención basada en la escritura como alternativa al enfrentamiento físico. En segundo, vimos un juego en el que los participantes depusieron, al menos por un momento, las diferencias grupales para darse cuenta que se encontraban atravesados por problemáticas similares. En tercero, se citaron cuatro testimonios de educadores con diversas funciones en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, en los que identificamos ideas pertinentes y novedosas tendientes a consolidar una convivencia pacífica y democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
2. Birgin, A. (2011). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 30, 5-16. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141>
3. Crisorio, R. (2009). "El cuerpo y las prácticas corporales". *El monitor*, N° 20, 20-21. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
4. Crisorio, R. (2015). "Educación Corporal". En Carballo, C. (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (pp.167-175). Buenos Aires: Prometeo.
5. Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
6. Elias, N. (2003). Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*, n°104, 219 – 251.
7. Freud, S. (1992). *El malestar en la cultura. Obras Completas*, tomo XXI (pp.65-140).
8. Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

9. Duschatzky, S. y C. Corea (2013). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
10. Lacan, J. (2010). Escritos 1. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
11. Meirieu, P. (2003). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.
12. Meirieu, P. (2006). Educar en la incertidumbre. Revista El Monitor, N° 9, 1-3. Disponible en: <http://168.83.90.80/monitor/nro9/entrevista.htm>
13. Meirieu, P. (2007). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Ciclo de Videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Corrección y adaptación: Martínez Carranza, S.
14. Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia pronunciada el 30 de octubre de 2013 en el Ministerio de Educación de la República Argentina.
15. Kaplan, C. (dir.) (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.
16. Kaplan, C (dir.) (2015). Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
17. Kaplan, C. y Szapu, E. (2017). Marcas subjetivas: racismo y discriminación en la trama subjetiva. En: Salviano y otros (comp.) A produção do consenso e a cultura da violência (pp.221 – 239). San Carlos (Brasil): Pedro & Joao.
18. Kornblit, A. (coord.) (2008). Violencia escolar y climas sociales. Buenos Aires: Biblos.
19. Le Breton, D. (2017). El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas. Buenos Aires: Topía editorial.
20. Onetto, F. (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar. Buenos Aires: Noveduc.
21. Osorio, F. (2006). Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad. Buenos Aires: Noveduc.

22. Patierno, N. (2019). La violencia (escolar) en cuestión: un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74108>
23. Southwell, M. (2018). “Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria”. En Núñez, P. (comp.), Convivencia y escuela secundaria. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en prensa.
24. Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillippe Meirieu: tres momentos y educabilidad. Educere, vol. 13, núm. 44, 215-226. Disponible en: https://www.meirieu.com/ARTICLES/tres_momentos.pdf
25. Zambrano Leal, A. (2009b). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. Praxis educativa, N° 13, 10-24. Disponible en: <https://www.meirieu.com/ARTICLES/aprendizajes.pdf>

Filmografía.

- Escritores de la libertad (Director: Richard La Gravenese, 2007).

DATOS DEL AUTOR.

1. Nicolás Patierno. Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación Corporal y Profesor en Educación Física. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Docente del Profesorado en Educación Física y becario posdoctoral dependiente de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Correo electrónico: nicolaspatierno@gmail.com

RECIBIDO: 3 de diciembre del 2019.

APROBADO: 17 de diciembre del 2019.