


Maciejowskij Guzmán, Maia Melina

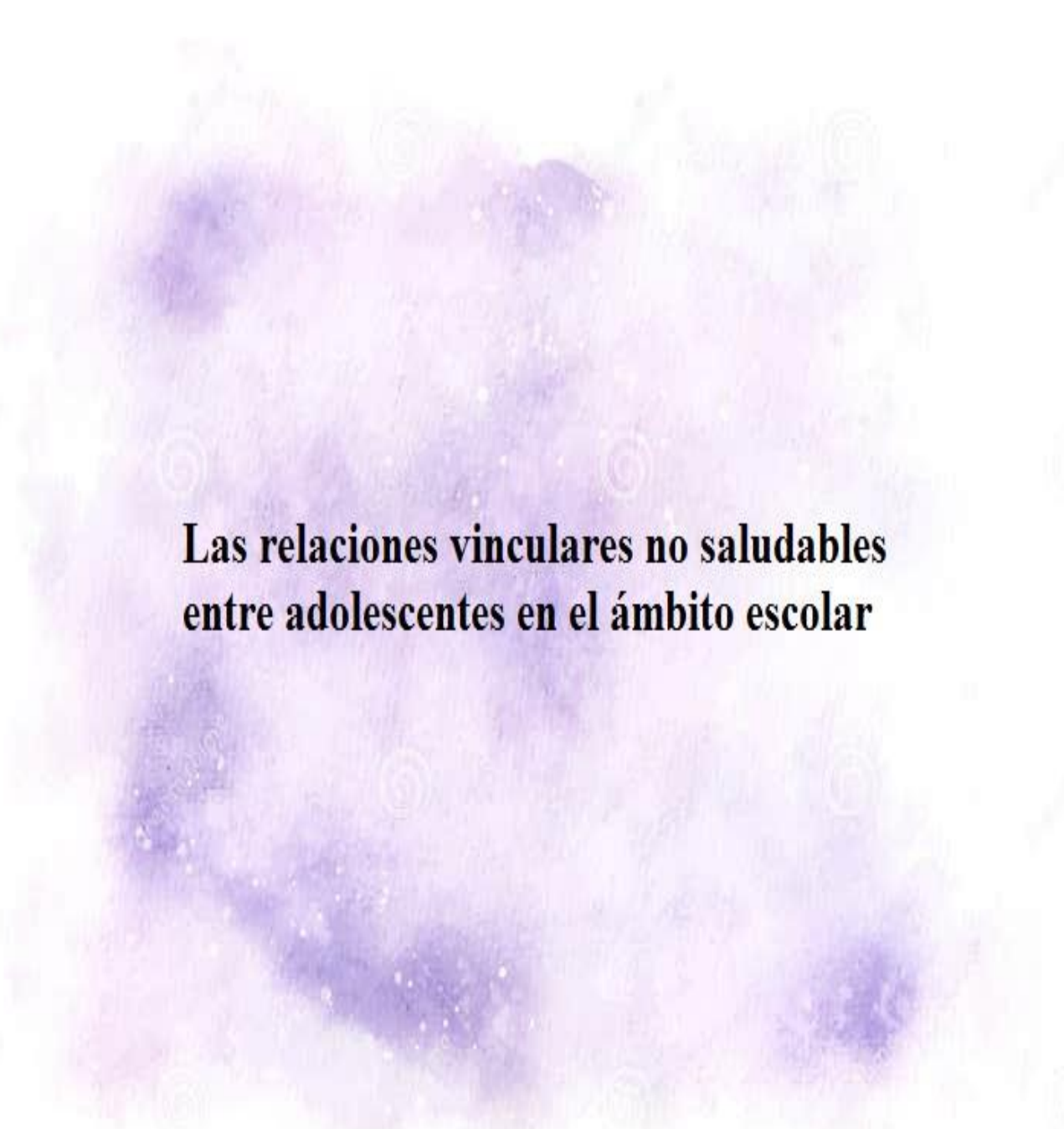
***Las relaciones vinculares no saludables entre
adolescentes en el ámbito escolar***

Licenciatura en Educación

Año: 2024

Licencia:  [CC BY-NC 4.0 Deed | Attribution-NonCommercial 4.0
International | Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cita recomendada: Maciejowskij Guzmán, M.M. (2024). *Las relaciones vinculares no saludables entre adolescentes en el ámbito escolar*. Universidad Nacional de Rafaela. [Repositorio Institucional Digital UNRaf](#)



**Las relaciones vinculares no saludables
entre adolescentes en el ámbito escolar**



Licenciatura en Educación

TRABAJO FINAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

**LAS RELACIONES VINCULARES NO SALUDABLES ENTRE
ADOLESCENTES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.**

ALUMNA: Maciejowskij, Maia

DIRECTORA: Engler, Melina

FECHA DE ENTREGA: Setiembre 2023

Agradecimientos

A mi familia, en especial a mi esposo Emanuel y a mi hija Giovanna, quienes supieron respetar mis tiempos en la realización de este trabajo. Quienes me alentaron y brindaron la confianza para lograr avanzar en este camino de la docencia.

A mi directora de tesis, Melina Engler que aportó luz y claridad a este trabajo con su caudal de conocimientos y supo dirigirme con firmeza y calidez.

A la UnRaf que me dio la oportunidad de forjarme y capacitarme en esta maravillosa carrera de la Licenciatura en Educación, la cual me brindó las herramientas académicas necesarias para poder realizar este trabajo y seguramente, futuras investigaciones.

A Gabina, M. Laura y Leonel, grandes amigos que estuvieron en mi camino alentando.

A todos ellos va mi reconocimiento y un ¡INFINITAS GRACIAS!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
FUNDAMENTACIÓN	9
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO 1. Los adolescentes. Relación entre sujeto y comportamiento	12
1.1 Adolescencia	12
1.2 La valoración del adolescente en sí mismo: la autoestima	15
1.3 La familia, la escuela y el barrio: pilares constitutivos	17
CAPÍTULO 2. Convivencia escolar	20
2.1 El clima escolar	20
2.2 Las tensiones devenidas del clima escolar	22
2.3 La autoridad docente dentro del clima escolar	26
CAPÍTULO 3. Sobre las violencias	28
3.1 Historia de la violencia	28
3.2 Tipos de violencia	30
3.3 Violencia física	31
3.4 Violencia psicológica o emocional	31
3.5 Violencia en el ámbito escolar. Hacia una concepción de la violencia en contexto	32

CAPÍTULO 4. Marcos y abordajes normativos	35
4.1 Estrategias para la resolución de conflictos	36
4.2 Intervenciones pedagógicas	40
MARCO METODOLÓGICO	42
CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO	42
UNIDAD DE ANÁLISIS	43
RECOLECCIÓN DE DATOS	44
DATOS OBTENIDOS	45
ANÁLISIS DE DATOS	46
1. Caracterización de las relaciones vinculares entre adolescentes de primer y segundo año	47
2. Modalidades de violencia que se manifiestan en los vínculos entre adolescentes	49
3. Modalidades de intervención de la institución ante los conflictos	54
REFLEXIONES FINALES	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	
I Diario de campo: Registro manual	69
II Los pasillos andan diciendo: Situaciones vivenciales	72
III Pautas previas al desarrollo de la entrevista	76
IV Consentimiento informado	78
V Guía de entrevista a docentes	80
VI Transcripciones de entrevistas	81

Resumen

El presente trabajo aborda la temática sobre las relaciones vinculares no saludables entre alumnos de un primer año con los de segundo de una escuela de educación secundaria orientada de la localidad de Rafaela. En este sentido, los capítulos esbozados aportan diferentes categorías de análisis en materia de descripción de la etapa adolescente, caracterización de estas relaciones vinculares y modalidades de violencia entre los jóvenes. La última categoría de análisis arroja luz sobre las diferentes dinámicas de intervención inherentes a la institución seleccionada.

El instrumento seleccionado para ahondar en el análisis de esta temática fue la observación participante a partir de un recorrido al interior de la cotidianeidad escolar. Un segundo instrumento utilizado fueron las entrevistas semi estructuradas que aportaron los docentes del plantel educativo. Este trabajo, de perspectiva etnográfica, fue sustentado por un corpus de diversos autores quienes abordaron el tema en cuestión teorizando y brindando aportes fundamentales para poder explorar, indagar y analizar los modos vinculares no saludables entre el estudiantado.

Palabras clave: relaciones vinculares no saludables- modalidades de violencia- dinámicas de intervención – estudiantado.

Introducción

El presente trabajo de investigación surge de la inquietud por caracterizar las relaciones vinculares no saludables entre adolescentes del turno tarde de una Escuela de Educación Orientada de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina. La institución elegida es una de las escuelas de educación secundaria más numerosa en lo que refiere a matrícula de estudiantes de Rafaela ya que cuenta con un trazado institucional inclusivo.

En los últimos diez años en nuestro país el tema referente a las relaciones vinculares violentas entre adolescentes dentro del ámbito escolar ha sido objeto de estudios al adquirir gran relevancia y despertado las miradas y preocupaciones de muchos actores sociales. Las contestaciones agresivas, maltratos interpersonales, agresiones físicas, apodosos humillantes y chistes denigrantes, entre otros, denotan relaciones vinculares agresivas en el entramado vincular adolescente y en la convivencia escolar. Estos indicadores dan cuenta de un actual problema acuciante debido al gran aumento de conductas agresivas que los alumnos manifiestan a diario como si fuera casi su única forma de expresar sus emociones. De hecho, autores como, Kessler (2006), Miguez (2003), Noel (2006) entre otros han intentado retratar una dimensión sobre las relaciones vinculares violentas en el ámbito escolar, permitiendo abordar el análisis con la complejidad que la problemática requiera.

Esta investigación plantea un nivel de profundidad de tipo descriptivo y de carácter cualitativo siguiendo el modelo formal de estudio de caso. Los participantes seleccionados son alumnos ingresantes a primer año (cohorte 2022) y estudiantes de segundo año (cohorte 2021). Los primeros experimentan un nuevo despertar escolar en otro ámbito, lejos de la institución primaria. Comienzan el recorrido en un espacio donde ya hay otros protagonistas establecidos y con cierto arraigo al lugar. Por proximidad etaria los alumnos de segundo año son allegados y por ende, se desprende cierta rivalidad donde devienen tensiones, afloran conflictos y relaciones vinculares no saludables.

El marco teórico se divide en cuatro capítulos. El capítulo uno describe el estadio adolescente como así también su relación y comportamiento con sus pares. El capítulo dos refiere a la convivencia escolar y a las tensiones entre los vínculos con sus compañeros adolescentes. El capítulo tres aborda los tipos de violencia que surgen en el

escenario educativo y que también traspasan las barreras institucionales y se instalan en el afuera. El último capítulo aporta, dentro de los marcos de análisis, líneas de intervención en la institución educativa. Las mismas describen el funcionamiento al interior del sistema organizativo escolar.

Finalmente se realiza el análisis de los datos recogidos del trabajo de campo y se consignan conclusiones.

Este trabajo investigativo intenta abordar diferentes maneras de evaluar las relaciones vinculares no saludables entre pares: por un lado repensar ciertas prácticas o conductas que asumen las instituciones escolares y cuyo abordaje resignifique ciertas temáticas instituidas. Por otro lado, contribuir a una finalidad social en un sentido académico al realizar una interpretación en el contexto que estos jóvenes están inmersos en el que se construye la dinámica de una realidad aprehensible que los interpela y los constituye.

Fundamentación

El presente trabajo describe la relación socio afectivo vincular no saludable entre adolescentes de un ciclo básico de una escuela secundaria orientada, de la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina, a partir de un recorrido de vivencias en las que la autora ha sido y continúa siendo testigo ocular en el transitar diario como docente de estos alumnos.

Bajo el cargo de preceptora, el cual comprende un total de 30 horas reloj semanales (estas horas se diferencian de las horas cátedra que comprenden un total de 40 minutos) se recorren en los recreos las aulas, pasillos, baños. Al momento de esta pausa escolar, los alumnos salen de las aulas para distenderse y socializar entre pares. El preceptor camina los pasillos observando y cuidando a los adolescentes. Allí, se evidencian las relaciones vinculares en su estado natural, muchas veces se observan tensiones entre ellos y en ciertas ocasiones éstas desembocan en actos de violencia física, verbal y gestual. Si bien las primeras son las más visibles, también se observan o escuchan expresiones agresivas entre el estudiantado. Los apodos y chistes humillantes se hacen eco en los corredores de la institución. Los preceptores, al ser parte del plantel docente se acercan a esta problemática con mayor facilidad al escuchar y visibilizar ciertas actitudes vinculares no saludables. Sin embargo, en algunas ocasiones, el formar parte del plantel educativo puede invisibilizar ciertas actitudes violentas dado que forman parte del entramado cultural de la institución. En cierto modo la condición *in situ* de la labor diaria del preceptor obtura ciertos emergentes que pueden fácilmente ser naturalizados debido a esta condición.

El sociólogo Pierre Bourdieu reconoce estas percepciones mencionadas como “presupuestos inconscientes que engendran prenociones [...] y son un obstáculo para el conocimiento científico del mundo social” (Bourdieu, 2010, p.71). Así el autor expresa: “los estudiosos de la sociedad deben, entonces revisar y reflexionar sobre estas primeras impresiones, estas lecturas iniciales a partir de las cuales muchas veces se asienta nuestro pensamiento” (Bordieu, Passeron & Chamboredon, 2002, citado por Rabia (2013, p. 148)). El intento por tratar de posicionarse desde otro lugar sin mirar a través de las prenociones ha sido, a lo largo de este trabajo, un ejercicio de gran esfuerzo el cual permitió avanzar en este trabajo investigativo.

El tratamiento de esta investigación se aboca al interior de la escuela secundaria elegida manteniéndola como eje central de este trabajo. De esta manera, la temática seleccionada ahonda en la descripción y análisis de las relaciones no saludables entre alumnos ingresantes de un primer año con los de segundo año del ciclo básico de una escuela de educación secundaria orientada de la localidad de Rafaela.

Desde un trabajo de perspectiva etnográfica, se realiza un análisis diario, minucioso e in situ aportando gran sentido a la temática abordada y brindando la posibilidad de resignificar la labor investigativa. Dichos análisis son considerados de gran aporte al campo de lo social ya que brindan fuente de insumo al corpus teórico de futuras investigaciones de cara a las relaciones vinculares entre adolescentes.

Problema de investigación

¿Cómo se construyen las relaciones vinculares no saludables entre adolescentes de un primer año con los de un segundo año en una escuela de educación secundaria orientada (EESO) de la ciudad de Rafaela?

Objetivos de investigación

Objetivo general:

- ✓ Describir cómo se construyen las relaciones vinculares no saludables entre adolescentes ingresantes de un primer año con los de un segundo año en una escuela de educación secundaria orientada (EESO) de la ciudad de Rafaela.

Objetivos específicos:

- ✓ Analizar las características que asumen las relaciones vinculares entre adolescentes ingresantes de un primer año de una escuela de educación secundaria orientada de la localidad de Rafaela con sus compañeros de segundo año.
- ✓ Identificar modalidades de violencia en los vínculos entre adolescentes ingresantes de un primer año de una escuela de educación secundaria orientada de la localidad de Rafaela con sus compañeros de segundo año.
- ✓ Pesquisar modalidades de intervención de la escuela analizada ante estos conflictos.

CAPÍTULO 1: Los adolescentes: la relación entre sujeto y comportamiento

1.1 Adolescencia

Lo mismo que el bramido del mar precede de lejos a la tempestad, esta tormentosa revolución se anuncia mediante el murmullo de las pasiones que nacen: una sorda fermentación advierte de la proximidad del peligro. Un cambio en el humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación de espíritu, hacen al niño casi indisciplinable. Se vuelve sordo a la voz que lo hacía dócil: es un león enfurecido, desconoce a su guía, ya no quiere ser gobernado. (Rousseau, 1762, p. 312 de la trad. Cast. Tomado de Moreno y Del Barrio 2000).

El proceso adolescente es entendido en términos de fase del ciclo vital de profundos cambios biológicos y psíquicos. Es un pasaje ineludible de la niñez a la adultez. En este transitar de la etapa evolutiva del ser humano se producen infinitas situaciones que afectan inexorablemente tanto las relaciones sociales y familiares como la forma de pensar y desenvolverse. Diferentes autores describen a la adolescencia en un intervalo temporal que abarca una franja etaria entre los 11-12 años y los 18-20 años. Quiroga en su libro “Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto” diferencia tres categorías o subetapas abarcando este amplio rango: la adolescencia temprana entre los 11-14 años, la adolescencia media entre los 15-18 años y la adolescencia tardía o juventud a partir de los 18 (Quiroga, 1999, pp. 16- 20). También resalta que delimitar el principio y fin de la misma difiere según cada sujeto. Su comienzo se asocia con la pubertad pero su cierre o finalización resulta difusa ya que depende de factores culturales, sociales, familiares entre otros en los que el adolescente está inmerso.

Al adentrarse en la pubertad, el adolescente manifiesta cambios desde el punto de vista biológico. La autora propone un desarrollo del fenómeno adolescente según tres

puntos de vista: el cronológico, el biológico y el antropológico. El primero coincide con el desarrollo temporal mencionado anteriormente. Desde el punto de vista biológico, Quiroga resalta los cambios de los púberes en su apariencia física, en los caracteres sexuales primarios y secundarios. Entre los primarios, se pone en marcha un cambio hormonal que se inicia en la pituitaria: glándula encargada de producir dos hormonas, la de crecimiento y la gonadotrópica que estimula las glándulas sexuales. Entre los secundarios se manifiestan cambios sexuales tales como crecimiento del vello, cambios en la voz, aparición de acné, entre otros. En esta etapa el adolescente necesita salir de su grupo familiar y se halla en la búsqueda de un grupo de pares con quien compartir gustos y experiencias. También se orienta hacia la elección de una pareja, hacia un otro que lo acompañe a compartir, a vivenciar experiencias.

Quiroga (1999) describe en esta etapa a un joven que intenta constituir su identidad a la vez que necesita mayor autonomía e independencia. En la adolescencia tardía y al finalizar la escuela secundaria, se produce una gran ansiedad. El adolescente ingresa a un mundo nuevo, ya sea en el ámbito universitario como laboral. En esta fase aparecen manifestaciones como desorganización y un cierto caos en algunos casos, mientras que en otros se observa una demarcada organización y estructuración frente a los nuevos desafíos.

El último punto de vista, el antropológico, describe al adolescente inserto en una estructura social, la cual pertenece a un tiempo histórico y un espacio geográfico. Para nuestro caso, el adolescente se encuentra en la llamada cultura occidental que contienen sus propios mitos de origen. La cultura adolescente “además de estar ubicada en un “espacio de origen”, contiene su propia historia y ella, a su vez, va variando con las distintas épocas” (Quiroga, 1999, p. 15).

Cada sociedad posee histórica y culturalmente diferentes ritos. La adolescencia en nuestra sociedad occidental no está ajena a estas ceremonias inherentes a un determinado tiempo y espacio geográfico. Por este motivo, Quiroga considera que la adolescencia constituye lugares determinados que fueron otorgados por la cultura “cuyo cumplimiento confirma, desde un punto de vista formal, la aceptación del niño en el mundo adulto” (Quiroga, 1999, p. 28).

Se mencionan algunos ritos que se encuentran ligados a ciertos ideales y regidos por la cultura:

La Comunión: este rito asentado en bases católicas comienza a los 8 años aproximadamente, supone el alejamiento del padre real para lograr el acercamiento al padre ideal, a través de un proceso de identificación cuyo elemento basal es la hostia, representante del padre.

La Confirmación: rito que se desarrolla a los 12 años, también de origen católico, y, como su nombre lo indica, confirma lo ya establecido a los 8 años y propone un referente llamado padrino y/o madrina, iniciadores del adolescente en la cultura.

El “Bar Mitvah” cuyas bases se asientan en la religión judía, se realiza a los 13 años y se entiende como la iniciación del adolescente en su cultura y tradición. La fidelidad y el respeto son valores preponderantes enseñados por sus padres.

El Baile de los 15 años para la niña: este rito o ceremonia constituye un evento religioso y social que marca el paso de la joven a la adolescencia.

Todos estos ritos de iniciación describen el pasaje de una etapa evolutiva hacia otra, siempre acompañados y conducidos hacia el estadio adulto. Estas ceremonias, si bien están ligadas a determinados ideales, suponen un modelo de organización estructural que le aporta sentido a una realidad objetiva inherente a un contexto, a una cultura. Aunque no dejan de ser cruentos en algunas sociedades, siempre resultan importantes y son internalizados por los adolescentes en la construcción de su propia subjetividad.

Durante la etapa adolescente el sujeto se encuentra en la búsqueda constante de su propia identidad. Erik Erikson (1968) citado por Moreno y Del Barrio en su libro “La experiencia adolescente” (2000, p. 99) toman las palabras del psicoanalista el cual expresa en su teoría el significado de la identidad adolescente. Erikson la describe como una sensación subjetiva de mismidad y continuidad en la que se integran pasado, presente y futuro. El autor sostiene que esta identidad contiene elementos cognitivos, el sujeto se juzga a sí mismo según piensa que lo juzgan los demás, es decir, va a tomar la opinión que proyecta la mirada del otro. En esta búsqueda de identidad el sujeto se compara con sus pares adolescentes y el juicio de valor que realice a partir de estas interpretaciones va a dar como consecuencia la conciencia de identidad. En la transición de esta etapa el adolescente intenta alcanzar una identidad positiva.

Contrariamente en esta etapa también se encuentra la identidad negativa. Moreno y Del Barrio describen a aquellos jóvenes que encuentran cierta dificultad al intentar

formar un concepto de sí mismos que encaje en la sociedad que habitan. Así, mencionan esta etapa como “difusión de la propia identidad” y la dividen en diferentes características: 1) el sentimiento de aislamiento; 2) pérdida de la perspectiva temporal; 3) la incapacidad para aprender. En la primera, el sujeto no logra establecer relaciones con sus pares, toma distancia para no perder lo poco que tiene, es decir la poca identidad que construyó hasta el momento. En segundo lugar, el joven tiene temor al/los cambio/s y de esta manera se resiste a planificar y vislumbrar el futuro. De esta manera, se dificultan tanto la toma de decisiones como la búsqueda de acciones inmediatas. La tercera consecuencia ligada a la incapacidad para aprender describe a aquellos jóvenes que se encuentran dispersos demostrando escaso interés en el estudio o en el trabajo (Moreno y Del Barrio, 2000, p. 100).

1.2 La valoración del adolescente en sí mismo: la autoestima

La valoración que los demás hacen sobre el adolescente cumple un rol fundamental en la construcción de su propia autoestima. La mirada del otro, la percepción que tiene el sujeto sobre su compañero/a, ejercen una gran influencia sobre la autoestima del adolescente. En consonancia con esta mirada, el joven va pincelando, moldeando y construyendo su autoconcepto, definido como todas aquellas representaciones mentales que tenemos sobre nosotros mismos: qué sabemos, qué conocemos sobre nosotros (aquí juegan los componentes cognitivos), hasta dónde nos creemos capaces de hacer ciertas cosas. Moreno y Del Barrio (2000) sostienen que el autoconcepto no puede construirse sin los matices afectivos y agregan que, de esta valoración que hacemos sobre nosotros mismos, se desprende tanto la autoestima positiva como la negativa. En la primera, el joven tiende a manifestar su opinión cualquiera que sea, no vacila cuando se relaciona con otros, no rehúye su mirada y tiene una gran capacidad de adaptarse al contexto grupal. Contrariamente, en la segunda, el adolescente suele tener una actitud sumisa y temerosa, su autocrítica es constante o, como explican Moreno y Del Barrio tiende a ser bravucón, intenta ser líder con indicadores de dominación hacia los otros. Tanto la sociedad como la familia, la institución escolar, el club, devuelven un vivo retrato que contribuye a conformar la autoimagen del joven (Moreno y Del Barrio, 2000, p. 96).

Cuando se trabaja con y para adolescentes en diferentes espacios (educativos, barriales, locales) es vital el compromiso de los educadores en lo que atañe al trabajo con jóvenes. La capacitación, la instrucción y la revisión al interior de las prácticas pedagógicas deben ser dinámicas, rítmicas y constantes por parte de los adultos y educadores. Al respecto, Grinberg expresa: “la profesión docente, la tarea de enseñar y aprender constituyen acciones que no ocurren en el vacío” (Grinberg, 2015, p.25). El grupo adulto que acompaña al joven en esta etapa reviste un carácter significativo e influyente en su vida y su medio sociocultural. Esto implica que las valoraciones de los adolescentes van a depender de figuras representativas del mundo adulto: docentes, familiares, referentes deportivos, y muy notoriamente, del grupo de compañeros y también de los medios de comunicación (redes, medios audiovisuales, publicidades principalmente).

A continuación, se detalla un cuadro comparativo entre autoestima positiva y negativa:

CUADRO 1. Relaciones entre una autoestima positiva y negativa y diferentes aspectos psicosociales

AUTOESTIMA POSITIVA	AUTOESTIMA NEGATIVA
<p><i>En relación con uno mismo:</i></p> <p>Bienestar emocional</p>	<p><i>En relación con uno mismo:</i></p> <p>Inseguridad</p> <p>Ansiedad</p> <p>Problemas psicosomáticos</p>
<p><i>En relación con los otros:</i></p> <p>Confianza en los otros</p> <p>Sentimiento de ser apreciado</p> <p>Adaptación al grupo</p> <p>Autonomía frente al grupo</p>	<p><i>En relación con los otros:</i></p> <p>Dificultades de relación</p> <p>Autoritarismo</p> <p>Dependencia del grupo</p> <p>Mayor probabilidad de conductas desadaptadas socialmente</p>
<p><i>Estudio y trabajo:</i></p> <p>Mayor probabilidad de éxito académico y profesional</p> <p>Metas más altas</p>	<p><i>Estudio y trabajo:</i></p> <p>Dificultades escolares y profesionales</p>

Fuente: Moreno y Del Barrio, 2000, pág. 97.

1.3 La familia, la escuela y el barrio: pilares constitutivos

El desarrollo de la personalidad consiste en un proceso lento y gradual con características que rozan tempestades y tensiones, crisis, desequilibrio emocional pasajero, euforia desmedida, autoestima positiva y/o autoestima negativa. En esta vorágine de sentimientos el adolescente tiende a nutrirse y aferrarse a los pilares fundamentales que ejercieron y ejercen el andamiaje necesario en este largo proceso hacia la identidad.

Moreno y Del Barrio describen al clima familiar como primer sostén emocional que guarda relación con el logro de la identidad. A los adolescentes en la búsqueda de su autonomía les es necesario el apoyo de la familia. Dentro de los lazos familiares se percibe una cierta autoridad la cual se manifiesta a través de la existencia de normas claras, negociables y susceptibles de modificación dado a las edades y circunstancias que sucedan en el seno familiar. Está comprobado que cuanto más democráticas sean las reglas y esto resulte ligado a lazos afectivos, mayor será la posición sólida del adolescente en el progreso de la construcción de su identidad. Muy por el contrario, los autores sostienen que si existen padres que sustentan el autoritarismo sin siquiera dar lugar al intercambio fluido de opiniones con sus hijos, tarde o temprano el adolescente buscará refugio en otro ámbito donde se sienta comprendido y contenido. (Moreno y Del Barrio, 2000, p. 96).

El segundo sostén emocional según estos autores refiere a grupos informales que se subdividen a su vez en pandillas, subculturas marginales y tribus urbanas. Las pandillas suelen caracterizarse por ser pequeños en número de sujetos, son amigos muy estrechos que transitan la mayor parte del tiempo juntos. Moreno y Del Barrio (2000) sostienen que la pandilla es la estructura más sólida entre los adolescentes. Comparten a menudo muchas similitudes: edades similares, género, raza, estatus social, intereses y gustos. Suelen llevar un nombre como bandera identificadora.

Dentro de los grupos informales también se ubican las llamadas tribus urbanas. Estos grupos de jóvenes no comparten necesariamente un lugar en común y pueden identificarse con una ideología o estética en común.

Por último, Moreno y del Barrio ubican a las llamadas subculturas juveniles conocidas como tribus urbanas. Se caracterizan por tener una imagen estereotipada, generalmente tienen un líder a quien siguen. A la hora de actuar se manejan en grupos o masas (Moreno y Del Barrio, 2000, p. 139).

El sociólogo Le Bon describe en “Psicología de las masas” que la masa está constituida por un grupo de sujetos de diversas características y es ésta quien logra la transformación del individuo aislado en una especie de célula de espíritu colectivo; este mismo espíritu además de reducir la autonomía de los sujetos también reduce la personalidad consciente de los mismos y prima el dominio de los sentimientos. El autor sostiene que:

La violencia de los sentimientos de las masas se exagera más aún, sobre todo en las masas heterogéneas, por la ausencia de responsabilidad. La certeza de la impunidad, tanto más acentuada cuanto más numerosa es la masa, y la noción de un considerable poder momentáneo debido al número, hacen factibles para la colectividad sentimientos y actos que resultan imposibles para el individuo aislado. (Le Bon, 2005, p. 27)

El autor recupera el concepto de masas argumentando que es este mismo espíritu colectivo que, además de reducir la autonomía de los sujetos también reduce la personalidad consciente de los mismos. El autor plantea que cuando las personas se unen en una multitud, su comportamiento y sus pensamientos cambian significativamente. En lugar de actuar de manera racional y reflexiva, los individuos en una multitud tienden a ser más impulsivos y emocionales.

Del mismo modo y, conforme a esta idea, Duschatzky Silvia, en su libro “Chicos en banda” explora rasgos y características que se pueden identificar entre los chicos de la “banda”. Así la autora expresa cómo los miembros de una banda pueden influirse mutuamente en sus comportamientos, actitudes y creencias. Pueden compartir, valores y actitudes similares o influenciarse unos a otros para bien o para mal. Así, “la familia como "marco" parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Esos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la

experiencia del sujeto” (Duschatzky, 2002, p. 56). Y también agrega que “más que la escuela o la familia, el grupo aparece como el portador de los patrones de identificación”. (p. 57).

Es importante resaltar que las características de los jóvenes varían según el grupo específico y el contexto cultural en el que se encuentran. Los adolescentes construyen su identidad y experimentan la amistad y la autonomía en el contexto de la escuela y su entorno social.

CAPÍTULO 2: La convivencia escolar

2.1 El clima escolar

Para iniciar este recorrido investigativo fue necesario recuperar algunos conceptos teóricos, a la luz de los cuales se analizó la problemática presentada. Existen evidencias tangibles registradas en el mundo de las infinitas formas que adopta la violencia al interior del ámbito escolar. En la escuela, se materializan formas de violencia que operan como mecanismos de reproducción tomando un sinnúmero de vías de expresión. De esta manera, el ámbito escolar (tanto público como privado) no escapa a episodios en donde la semilla de la violencia echa raíz. Alumnos y docentes se ven envueltos en incidentes que culminan en agresiones verbales y/o lesiones físicas. Si pudiéramos trazar una línea hacia el pasado, situándonos en unas décadas anteriores, veríamos que los actos violentos se traducían en¹ “malas conductas”, “actitudes grotescas”, “alumnos maleducados” ó “bromas pesadas, de mal gusto” entre pares, desconsiderando la real situación. Las llamadas malas conductas de décadas atrás han ido surcando caminos hacia lo que hoy se denominan relaciones vinculares no saludables, haciendo mella en el clima escolar (llamaremos CE a partir de ahora).

Cere define al CE de la siguiente manera:

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (Cere, 1993, p.30)

De igual manera, el CE hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento construyen y a la calidad de las relaciones que se producen entre estos (López, Bilbao, Ascorra, Moya & Morales, 2014). Entendiéndose, por tanto que, para evaluar el clima escolar, es necesario consultar a los actores que

¹ Estas frases surgen y han sido escuchadas en el transitar institucional desde épocas remotas para resaltar conductas atípicas entre los jóvenes.

conviven e interactúan en este espacio donde se teje el entramado de las relaciones vinculares.

Geertz hace especial hincapié sobre esta significación a la que denomina “descripción densa” la cual difiere radicalmente de la descripción superficial. El autor, en su libro “La interpretación de las Culturas” afirma: "El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación [...] y en determinar su campo social y su alcance” (Geertz, 2003, p. 24). En este sentido, podemos decir que para poder “desentrañar estas estructuras de significación” partimos del reconocimiento de la escuela, y el CE como el espacio donde se produce el encuentro con el otro y es aquí donde los sujetos aprenden a relacionarse, a vincularse con sus pares y otros seres que forman parte del entramado de la institución. Es el espacio físico donde los adolescentes aprenden a fortalecer diferentes tipos de vínculos, y es a partir de los vínculos donde construyen su propia subjetividad.

La convivencia en el CE con sus pares implica una relación vincular con el compañero, un reconocimiento del otro como semejante, por un lado en igualdad de derechos, pero al mismo tiempo supone un reconocimiento de las diferencias. En esta relación de convivencia se materializan las diferencias y a veces en el corazón del disenso se producen tensiones irremediables ya que no todos piensan o actúan de la misma manera, ni tienen las mismas intenciones o intereses. De esta manera, el CE deriva muchas veces en situaciones disarmónicas sobre todo cuando esta convivencia tiene carácter de obligatoriedad. Schujman hace referencia a la convivencia obligada y manifiesta:

Convivir es difícil, en general con cualquiera, pero aquí tenemos la dificultad adherida de una convivencia cotidiana y obligatoria, de muchas horas, día tras día, con personas que no hemos elegido convivir... Nos tenemos que encontrar día a día con personas a las que no elegimos, no son la familia o los amigos, puede ser que se conviertan en nuestros amigos o nuestros seres queridos, pero puede ser que no. (Schujman, 2012, p.1)

2.2 Las tensiones devenidas del clima escolar

Es preciso mencionar que en ciertos casos, las incompatibilidades entre pares pueden traducirse en conflictos los cuales, si hay una óptima intervención, son desactivados rápidamente y considerados roces transitorios que forman parte de la vivencia escolar diaria. Contrariamente, cuando estas tensiones no son intervenidas estratégicamente o a *tempo*, derivan en hechos violentos en donde los vínculos claramente no son saludables y no existe justificativo alguno cuando se pone de manifiesto una agresividad sin ningún sentido, una relación vincular injustificada y cruel. Rojas lo traduce como “agresión maligna”. En su obra “Las semillas de la violencia”, el psiquiatra expresa: “La violencia consiste en el uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir...” (Rojas, 1995 p. 11). El autor realiza la siguiente apreciación

Analizo concretamente la agresión maligna o la violencia que no tiene una función vital o de supervivencia, no busca la exploración ni la autodefensa, no persigue el avance de una causa o ideología, no posee utilidad alguna para el proceso evolutivo natural de selección o adaptación del ser humano. (Rojas, 1995, p. 11)

Siguiendo esta analogía, ciertos autores interpretan al acto violento como la aparición de una conducta intencionada mediante la cual se busca causar un daño, ya sea por acción u omisión, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa (Guerra, Álvarez-García, Núñez, Castro & Vargas, 2011).

Kaplan argumenta:

Hay representaciones que construyen violencias cotidianas, algunas más visibles y otras no tanto. Y que predisponen a algunos sujetos (no a todos, ni todo el tiempo) al ejercicio de la violencia. Aquellos que maltratan, agreden, denigran, molestan e intimidan a otros, viven en una sociedad atravesada por las marcas de la disparidad y de la ajenidad; de oportunidades muy inequitativas y con límites devaluados e inestables. (Kaplan, 2013, p.1)

Así, la violencia en el CE se presenta como herramienta potencial de conflicto, donde la fuerza y la coerción aparecen como redes extendiendo su entramado en las relaciones con sus pares, propiciando un CE dominante que atenta contra un clima socialmente aceptable, generando fisuras constantes dentro del microclima áulico. El sistema de enseñanza que alguna vez lideró como proceso de integración de los jóvenes a la vida social y democrática, queda desdibujado, vulnerado y avasallado ante la violencia escolar reinante.

Por otra parte, Osorio (2006) plantea que existen características propias que están acuñadas en el individuo (biológicas y psicológicas) y otras que se perciben en el ámbito social (dentro del seno familiar, en la interacción social y recreativa, en el barrio in situ, la influencia de los pares, los lugares donde se manifiestan las relaciones vinculares violentas, etc.). Las primeras se manifiestan durante el despertar y desarrollo adolescente. Aquí, los comportamientos violentos forman parte de las características individuales del sujeto. Existen dimensiones de riesgo tales como dificultades neurocognitivas como la impulsividad, hiperactividad, trastorno de déficit atencional y bajos niveles de inteligencia, entre otras; que son perceptibles en el accionar del sujeto. Estos jóvenes suelen caracterizarse por poseer escasas habilidades sociales, disponer de baja tolerancia a la frustración y presentar dificultades para cumplir y aceptar normas institucionales. Osorio (2006) argumenta además que se pueden visibilizar rasgos propios de la personalidad en donde se evidencian altos niveles de agresividad, mal genio, búsqueda constante de aventurarse en lo prohibido, transitar por el abismo de los límites y de correr riesgos a cualquier precio. El desafío constante a la autoridad suele ser el motor impulsivo ante reacciones.

Los hechos violentos que se gestan y desarrollan en el contexto educativo son producto de una dinámica en donde el conflicto y las relaciones vinculares violentas tejen un entramado “denso”, propio de esa cultura escolar. Para Geertz:

La cultura es entendida aquí, como sistemas en interacción de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, 1993, p. 27)

Estos “modos de conducta” descritos por Geertz toman fuerza dentro del sistema institucional. El estudiantado considera propicio el escenario escolar para generar vínculos con sus pares de manera no saludable.

Osorio afirma:

La violencia escolar se ha transformado, como noción, en una construcción social. Es un concepto construido a partir de una realidad cotidiana violenta [...]. Esta violencia social no puede ser etiquetada como violencia escolar porque quedan fuera del análisis muchos factores que la explicaría. (Osorio, 2006, p. 79).

Aquí las conductas disruptivas no son consideradas como hechos violentos aislados, sino que se gestan a partir de múltiples factores involucrando así diferentes estratos sociales del individuo, del seno familiar, institucional y social; que se articulan potenciando sus expresiones.

Este concepto construido sobre relaciones vinculares violentas adhiere a otra definición que reviste análisis. Noel define a estas relaciones de la siguiente manera:

No son una conducta, sino un modo de llamar o de clasificar determinadas conductas. El concepto de violencia y la idea sobre esta al interior de nuestro esquema mental es la que, al observar un fenómeno violento, asociamos a las nociones estructurales de violencia que nos interpelan. Y es en función de esta mirada que consideramos por ejemplo un hecho menor ligado más a un conflicto cuya solución es viable o, a una situación grave o preocupante la cual debemos evaluar intervenciones. (Noel, 2006, p. 53)

Esto mismo señala Kessler (2006) cuando subraya que no siempre existe en las escuelas una definición consensuada de violencia: lo que los docentes llaman “violencia” bien puede no ser “violencia” para sus alumnos (en ocasiones los alumnos son bastante más conscientes de esta ambigüedad que sus docentes, usándola de esta manera para su propio beneficio). Para citar un ejemplo, el autor apunta sobre el famoso “juego de manos, juego de villanos” en donde los alumnos suelen empujarse o realizar prácticas violentas entre ellos y, al ser observados y señalados por los docentes como práctica hostil, los estudiantes se deslindan de toda responsabilidad sobre ese acto violento argumentando

que es sólo un juego, cuando entre ellos están de acuerdo que están peleando. Para poder decodificar el grado de las violencias acuñadas por nuestros estudiantes ingresantes, es óptimo centrar la mirada en los tipos de violencias que operan en estos jóvenes.

Freire Costa (1984) citado por Lavena C. (2001, pp. 67-68) sostiene que la violencia es entendida como “el empleo deseado de agresividad con fines destructivos: agresiones físicas, peleas, conflictos”. La misma se expresa en la brutalidad de la acción ejercida y sus consecuencias. La acción de la pelea en sí misma se efectúa como resultante de una escalada de violencia que ya comenzó previamente. Las miradas intimidantes, los dichos agresivos por lo bajo al pasar delante del contrincante, las burlas socarronas, son condimentos que contextualizan el acto bélico en sí. La brutalidad de la acción ejercida es directamente proporcional al acto previo.

Aquí aparece dentro del escenario violento la llamada “arenga”, en la que los participantes indirectos incitan a la pelea, ya sea de manera verbal o introduciendo algún elemento disparador. La gran mayoría de las peleas entre adolescentes son filmadas por sus propios compañeros y luego subidas a las redes sociales. Existen incluso páginas específicas con un número cuantioso de seguidores y cuyas reproducciones son notorias.

En la cotidianidad escolar, las tensiones pueden manifestarse de diferentes maneras, una de ellas es a través del conflicto. El pedagogo Meirieur en “Cátedra abierta. Aportes para pensar la violencia” resalta la idea de que hoy en día se observa un alza sistémica de lo que podríamos llamar la excitación de los alumnos (Meirieur, 2008, p. 94). Según el autor, es precisamente este comportamiento de exaltación que no les permite estar aptos para el aprendizaje escolar sino que, por el contrario, son niños reaccionarios que no saben poner un límite a sus impulsos. Meirieur los describe como “niños bólicos” (p. 94). Paralelamente a esta reflexión, el autor puntualiza que en la actualidad existe una crisis mayor que se traduce como “el pasaje sistémico al acto violento”. Sobre este hecho el autor reflexiona:

Los alumnos de hace veinte o treinta años eran quizás mentalmente tan violentos como los de hoy, pero no pasaban al acto. El pasaje al acto es lo que me parece problemático, ya que es un pasaje a la violencia, a veces en términos de agresión física, otras veces es un pasaje a la palabra, al grito, al insulto. Todos estos son comportamientos especialmente violentos para quien los vive, pero que especialmente la escuela encuentra como

violentos, porque ponen en peligro la organización misma de la institución y la imposibilidad de transmitir saberes. (Meirieur, 2008, p. 94).

Aquí el autor reflexiona y hace hincapié en la dificultad que vivencia la escuela a diario en el intento de transmisión de saberes cuando los hechos violentos se encuentran enraizados en el ámbito escolar.

2.3 La autoridad docente dentro del clima escolar

Las diferentes generaciones experimentan distintos códigos y nuevas formas de relacionarse con el mundo adulto. Los adolescentes trazan un sistema común de normas y reglas que regulan y sostienen en el tiempo para vincularse con sus pares. Existen diferentes grupos generacionales que logran convivir en un mismo sector aunque las características que los diferencian marcan una notoria tendencia y pueden llegar a provocar roces ya que no comparten los mismos pensamientos. En ocasiones, dentro de este sistema, el rol del adulto queda desdibujado y desvalorizado. Al respecto, Kaplan entiende que:

La autoridad del adulto frente al adolescente se va deshilachando y se manejan nuevos códigos y lenguajes que nos distancian no sólo en términos generacionales sino en términos de pertenencia grupales donde lo que llamamos “comunidad” no pudiera estar siendo concebida desde una ética común. (Kaplan, 2013, p.1)

En consonancia con las palabras de la autora podemos observar que los adolescentes manejan otros códigos, otros modos diferentes que se manifiestan dentro y fuera del ámbito educativo.

Las investigaciones más relevantes sobre la violencia en las escuelas resignifican el rol docente. Kantarovich, Kaplan, y Orce ponen en cuestionamiento el actual desvanecimiento de la autoridad docente y sus diferencias con respecto al pasado. Los autores consideran que existe una tensión entre la autoridad docente y la violencia dentro del clima escolar. En este sentido consideran que es posible pensar “que es esta pérdida de autoridad simbólico institucional la que produce un recrudecimiento de la violencia”.

(Kantarovich, et al, 2006, p. 14). Desde este punto de vista, los docentes y autoridades directivas encuentran dificultad cuando se trata de reproducir formas de autoridad legitimadas. En palabras de Tenti Fanfani “los docentes están cada vez más solos para hacer frente a los nuevos desafíos que implica la producción de esa dosis necesaria de autoridad y legitimidad que necesitan para llevar a cabo su tarea en las aulas” (Tenti Fanfani, 2010, p. 47).

CAPÍTULO 3: Sobre las violencias

3.1 Historia de las violencias

Existen diferentes teorías científicas y creencias sociales que buscan dar cuenta de cómo la concepción de violencia ha estado vinculada a las transformaciones sociales, culturales, históricas y políticas.

Remontándonos a siglos atrás, el sociólogo Hobbes, nacido en 1588 (S XVI) sostiene que el hombre es un ser malvado. En su célebre “Leviatán” publicado en 1651 expresa: “homo homini lupus” cuyo significado es “el hombre es lobo del hombre”. En esta metáfora, el filósofo expresa que el hombre en su estado primitivo y natural se convierte en fiera salvaje capaz de cometer las peores crueldades y barbaridades, inclusive hasta matar a su propia especie. Estas atrocidades son reflejadas en guerras, exterminio del hombre, atentados, secuestros, sometimientos, etc. Es por esto que propone la creación de un contrato social (Estado) cuyo poder centralizador traiga consigo paz y unión social.

Contrariamente a esta frase “el hombre es lobo del hombre” se antepone la de “el hombre es bueno por naturaleza” de Rousseau (1712), quien afirma que el ser humano nace bueno y libre, es decir que su estado natural se orienta hacia el bien. Sin embargo, el autor sostiene que es la sociedad que hace mella en esa naturaleza humana y lo corrompe, lo convierte en impío y destructivo.

Si bien estas teorías fueron esgrimidas siglos atrás y su potencialidad discursiva se remitía al hombre producto de un contexto socio histórico (hombre moderno e ilustrado), no dejan de ser consultadas y revisadas en este siglo que transitamos, siempre poniendo el foco en el ser humano atravesado por la sociedad y la cultura que lo ampara.

Fernández argumenta que el componente de agresividad es “un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano” (Fernández, 1998 p. 19). Paralelamente a esto, sostiene que los seres humanos cuentan con capacidades refinadas (tales como el lenguaje y el razonamiento) que claramente los diferencian del resto de los

seres vivos. Estas capacidades se transforman en habilidades que convergen en la resolución de conflictos de forma socialmente aceptada.

En el intento por construir una definición aproximada al concepto de violencia, es preciso delimitar los contornos de su significación. Es decir, su contextualización.

Chesnais en su libro “Historia de la violencia” señala ese uso extensivo y la falta de “relativismo histórico” de la misma, y sostiene:

Hablar de “escalada de la violencia”, como se hace de manera incesante desde hace algunos años, ante la ausencia de criterio adecuado y de indicadores, es dejar el campo libre a todas las interpretaciones parciales e inimaginables. De ahí que, con frecuencia, la violencia haya llegado a designar todo choque, toda tensión, toda relación de fuerza, toda desigualdad, toda jerarquía, es decir, un poco cualquier cosa. De un año a otro su significación se amplía, su contenido se engorda e incluye los pequeños delitos intencionales, los crímenes más bajos, los intercambios de palabras, los conflictos sociales y otras contrariedades más banales. Esto es así porque los criterios de análisis son muy variados y raramente precisados. Dentro del lenguaje común, en boca de los responsables de la justicia o del orden, la noción de violencia es todavía floja, imprecisa, elástica y sobre todo extensible a voluntad. A falta de una definición jurídica de la violencia, todas las significaciones que le son prestadas son fluctuantes y extensibles a voluntad, son permitidas. (Chesnais, 1981, p.12)

En ocasiones la violencia se encuentra enquistada de tal manera que la misma tiende a racionalizarse y hasta justificarse (Martínez Pacheco en Revista Scielo, 2006, p 34). En el artículo “La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio” expresa el claro ejemplo sobre la diferencia entre racionalización y justificación de la violencia. El autor describe a la primera como el intento por elaborar alguna especie de sentido posterior a la producción del hecho. Apunta a dar un marco de sentido tanto a las víctimas (para soportar los daños) como a los victimarios (liberando culpas) y ubicarlo en una universalidad de sentidos. La justificación, a diferencia de la racionalización, se gesta en el paso previo a la producción del hecho concreto, nutriéndola y dándole el espacio de valoración, legitimándola.

Martínez Pacheco define a la violencia como temporal, es decir que se suscita en un momento dado, en un tiempo determinado. Wertham (1971) citado por Martínez Pacheco (2016, p. 34), considera: “basta un loco para desatar la violencia”. Además observa: “antes que alguien pueda comenzar la violencia, muchos otros ya han preparado el terreno”. El significado “preparar el terreno” alude a establecer las condiciones necesarias para allanar el terreno y propiciar el desarrollo de la violencia. Según Martínez Pacheco el análisis sobre esta definición es de tipo parcial; argumentando que aquí la acción violenta se entiende en términos de un origen y un fin en el preciso instante en que se produce. Se miden los daños, se determina si el hecho es punible y para el caso se apela al castigo o a la reparación del mismo, pero se descuida el contexto socio histórico social.

Por su parte, Kaplan también hace alusión al concepto de violencia pero desde un enfoque contextualizado, relacional e institucional. La autora nos dice:

Es imprescindible realizar primeramente una desagregación del término “violencia–escolar”, desarmarlo como una unidad de sentido y visibilizar las operaciones semánticas que se producen cuando estos dos términos son enunciados en conjunto. (Kaplan, 2006, pp. 21–22)

3.2 Tipos de violencia

Diversos autores dan cuenta de los tipos de violencia más comunes que se expresan a la hora de determinar las diferentes expresiones de la agresividad que construyen los sujetos en términos interpersonales. Nos centraremos en las dos categorías más prevalentes: violencia física y violencia psicológica o emocional.

3.3 Violencia física

Este tipo de violencia se presenta ante una situación de amenaza o peligro con el uso de la fuerza física (Corsi, 1999; Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010). Paralelamente a este concepto, Chesnais reflexiona sobre la violencia y expresa:

Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien. (Chesnais, 1981, p. 12).

El autor entiende a la violencia física en términos de violencia medible. También se la identifica como estructural o restringida. Esta conceptualización permite delimitar y localizar tanto eventos como actores en un tiempo y espacio determinado. Los eventos o causas son factibles de ser medidos, contabilizados, analizados. También estos hechos son factibles de ser contabilizados determinando claramente quiénes son los sujetos actores de la violencia como así también los daños recibidos por parte de estos. Al distinguir quiénes son los sujetos involucrados se puede observar y analizar las responsabilidades de los involucrados para luego tomar medidas de sanciones o apercibimientos tanto sobre los sujetos actores como los actos y sus consecuencias.

3.4 Violencia psicológica o emocional

Otro tipo de violencia que suele ir de la mano (o no) de la violencia física es la denominada violencia psicológica o emocional. Según Torres ésta se puede presentar antes, durante o después de la violencia física. El autor la describe de la siguiente manera:

Su representación son los gritos, los insultos, las amenazas, el aislamiento, las acusaciones sin fundamento, la atribución de culpas, la ridiculización de la víctima, el rompimiento de promesas y la intimidación, así como el ejercicio de acciones destructivas a objetos, personas o pertenencias de la víctima. (Torres, 2011, p. 500)

El autor intenta demostrar que el lenguaje propiamente dicho adquiere una universalidad de sentidos cuando es expresado con ciertos propósitos. Para citar un ejemplo, un insulto o agravio será efectivo y eficaz cuanto más adquiera sentido para el receptor.

García Villanueva en “Violencia: análisis de su contextualización en jóvenes de Bachillerato”, citando a Mead (1993), afirma que un sistema de representaciones es socialmente construido e históricamente pertinente, por lo que la respuesta de un individuo denota el sistema de representación de la sociedad en la que se formó, de acuerdo con las experiencias diversas que conforman sus expectativas y que organizan los significados en su propia escala de valores. (García Villanueva, 2012, CLACSO, p. 508)

3.5 Violencia en el ámbito escolar: Hacia una concepción de la violencia en contexto

La Guía Federal de Orientaciones 1 para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, fue diseñada con el fin de ofrecer a los docentes estrategias para construir una convivencia democrática. Esta Guía plantea una aproximación al concepto de violencia desde un enfoque relacional:

...una manifestación de violencia tiene lugar no solamente debido a las características de las personas involucradas, o por circunstancias individuales, sino también como resultado de una suma de elementos contextuales. En este sentido, los comportamientos que asumen las personas, sean niñas, niños, adultos o adultas, tienen relación directa con el contexto en que se dan las interacciones. Por este motivo, en esta Guía se prefiere hablar de roles y no de perfiles. Mientras que los perfiles son fijos, y se definen en relación con la identidad o esencia de la persona; los roles son contingentes, es decir, no tienen por qué ser necesariamente "así", pueden ser de ese modo, pero también de otro. (Guía Federal de Orientaciones 1, 2014, pp. 11-12)

Por otro lado, el Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas estipula una definición aproximada sobre el concepto de violencia y dice:

Toda violencia es un acto a través del cual se avanza de manera destructiva sobre la subjetividad del otro e implica, siempre, una coacción, esto es una aplicación unilateral de fuerza contraria a la voluntad (así sea potencial) o a los intereses de quien la sufre. La violencia como acto se puede imponer desde un lugar jerárquico instituido a nivel social o puede ser un acto entre pares. Aun así, ambos casos implican una relación coactiva, sostenida en aspectos diferentes de la vulnerabilidad de los sujetos implicados. (Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, 2008, p. 11)

Gabriel Noel reafirma la postura de contextualización de la violencia. El autor afirma que “la violencia no es un observable como sí lo es un empujón o una herida de bala- sino una forma de denominar o clasificar lo que uno observa” (Noel, 2006, p. 39). Con esta afirmación el autor no intenta relativizar o pormenorizar la violencia sino que nos conduce hacia una idea de construcción ya sea social, cultural, semántica y política. El concepto de violencia, en parte, construye al objeto que nombra: le otorga un sentido. Lo adjetiva y lo califica. Noel orienta el sentido de la interpretación de violencia a partir de ciertos y determinados esquemas, supuestos o prenociones inherentes a cada individual.

Un estudio realizado por el Consejo Latinoamericano sobre Ciencias Sociales (2012) sobre el análisis de la violencia en jóvenes de un bachillerato distingue dentro de la categorización de tipos de violencia a la violencia física y a la psicológica o emocional. En la primera, Torres diferencia la violencia leve, la moderada y la grave. En la primera se manifiestan agresiones que suelen tardar en sanar entre 15 y 60 días sin poner en riesgo la vida del individuo. La segunda clasificación, las heridas tardan más de 60 días en sanar dejando ciertas marcas o cicatrices como fracturas o lesiones. La tercer clasificación, las lesiones son severas y definitivas tales como la pérdida de alguna capacidad. Esta última refiere a la violencia extrema: el autor lo describe como último momento de la violencia, llegando al homicidio. (Torres, 2011, p. 500)

Richies (1986) citado por Miguez (2007, p. 13), sugiere centralizar los estudios de la violencia sobre su dimensión física y definirla como resistida producción de daño físico. Miguez observa que en este sentido, “se restringe la diversidad morfológica de la violencia. Está claro que el problema con esta aproximación es que restringe la diversidad morfológica de la violencia a tan solo uno de sus componentes, excluyendo otras de sus manifestaciones”. Siguiendo con su análisis, el autor cita a Hérítier quien expresa:

Llamemos violencia a toda restricción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar el terror, el desplazamiento, la infelicidad, el sufrimiento o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la desposesión de otro, el daño o destrucción de objetos inanimados. (Hérítier, 1996. p. 3)

Miguez puntualiza el hecho de que ambas definiciones colocan en el “nodo de la definición de violencia a la experiencia del propio sujeto-víctima”. (Miguez, 2007, p. 13)

Todas estas construcciones sobre la violencia, si bien no intentan establecer una definición absoluta e inexorable, se aproximan y trazan una misma idea conceptual: la violencia se interpreta como un modo de relación orientando su poder hacia la negación o disminución de la subjetividad del otro, en ocasiones llegando a la destrucción del mismo.

CAPÍTULO 4: Marcos y abordajes normativos

Desde una mirada socioeducativa, las relaciones vinculares no saludables han tomado gran relevancia en las instituciones educativas. Autores como Castoriadis y Kaplan (2009) consideran que la violencia en el ámbito educativo pasó de ser un fenómeno que causaba estupor a convertirse en un tema el cual requiere de respuestas prácticas y expeditivas. Kaplan (2006) considera que las violencias en la escuela no son una particularidad de ciertos individuos o grupos. Por el contrario, y como ya hemos visto en el capítulo anterior, son consideradas como propiedades entre las personas...siempre en su contexto. Así la autora sostiene que “las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser comprendidas en el marco de análisis de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que han tenido históricamente importantes consecuencias personales e interpersonales en nuestro contexto” (Kaplan 2006, p. 16).

Actualmente, diversos estudios relacionados con las violencias en las escuelas derivan de las múltiples situaciones vivenciales que toman forma dentro del contexto institucional. El conflicto está presente en las aulas, en los corredores, en los baños, en la vida cotidiana, en los acuerdos de convivencia que se gestionan y regulan a partir de las relaciones vinculares no saludables entre adolescentes.

Dussel, realiza un análisis y hace referencia a que “tenemos que plantearnos qué recursos habría que poner a disposición para que docentes, directivos y padres tengan más elementos para lidiar con esto que nos toca” (Dussel, 2006, p.31). También postula que la primer cuestión es pensar la violencia como “un tema que excede a la escuela y que la escuela tiene que darse alianzas para trabajar con otros, porque sola no va a poder (p. 32). Siguiendo con esta línea de pensamiento, la autora posiciona a la violencia “dentro de los marcos de desafíos que nos exceden” y que la misma “emerge cuando no hay perspectiva de mejora en el horizonte” (Dussel, 2006, p. 32). Para afianzar su idea, cita a Beatriz Sarlo quien en su libro “Tiempo presente” nos dice: “donde se rompió la expectativa de un tiempo futuro, donde ya nadie se siente acreedor ni titular de derechos los cuerpos se rebelan en la violencia” (Sarlo, 2001, p. 18).

Como podemos observar y en consonancia con los autores mencionados, la violencia en las escuelas coexiste, se articula y establece vínculos particulares en cada

institución, escena o situación. Lo importante aquí es poder analizar el rol de la escuela. Es decir qué estrategias despliega la institución educativa para la prevención de conflictos. Siguiendo la misma línea de pensamiento de los autores, es relevante resaltar que la escuela no es un escenario pasivo, pero tampoco es la única responsable. Entonces a partir de esta idea se indagan cuáles son las estrategias de acompañamiento tanto de docentes como no docentes, y cómo las aborda la institución educativa para la prevención de conflictos.

4.1 Estrategias para la resolución de conflictos

La Guía Federal de Orientaciones 1 ofrece estrategias sobre cómo intervenir pedagógicamente y hace hincapié en diferentes modos de abordaje previos a la resolución de conflictos. Así, las instituciones piensan en un escenario donde prime la escucha y la circulación de la palabra del adolescente. Supone desplegar una organización sólida que conforme un lugar de referencia para los sujetos, donde existan lazos sociales y redes de contención. Los talleres, las ruedas de convivencia monitoreados por facilitadores o tutores, el personal no docente cuidando al detalle el bienestar de los alumnos, refieren a la construcción de redes de contención para los adolescentes.

Lo mencionado anteriormente requiere un encuadre formal. De esta manera, las intervenciones pedagógicas se rigen por un marco normativo el cual propone conceptos basados en bibliografía y profesionales especializados que permiten profundizar dichas intervenciones en las instituciones educativas. Para ello, la Guía Federal de Orientaciones 1 (2014) aprobada por Resolución 217/14 del Consejo Federal de Educación expresa que una intervención institucional supone el análisis incorporando diferentes miradas, identificando las dificultades como primera medida. También apunta a articular el trabajo con otras organizaciones. Además la Guía Federal de Orientaciones fomenta la habilitación de espacios de participación de toda la comunidad educativa como un sólido entramado.

En este sentido la Guía Federal de Orientaciones 1 refiere una secuencia de intervención pedagógica al momento de una situación vincular violenta. De esta manera,

esta Guía resume en tres estadios fundamentales para una óptima prevención: antes, durante y después de una situación de conflicto. Al respecto expresa:

Antes

Es importante no minimizar los pedidos de ayuda de los alumnos y las alumnas para resolver conflictos; por el contrario, demostrar una actitud activa y de escucha tranquiliza a quien la solicitó y posibilita el uso de la palabra y de los criterios de las personas adultas en la resolución de los conflictos. Intervenir con rapidez puede prevenir situaciones de agresiones físicas o verbales más graves. Se sugiere repensar la vida institucional y los vínculos que allí se dan. Crear en la escuela un ‘clima de valores’ que permita comprender que el verdadero crecimiento se da en el intercambio con los otros, ‘los diferentes’. Tal vez, la mayor riqueza que ofrece la escuela pública es la posibilidad de un encuentro abierto con los pares, y no las relaciones enfocadas exclusivamente en los ‘parecidos’. Un pluralismo razonable enmarcado por la ley es el camino propicio para la creación, el pensamiento y el enriquecimiento mutuo. En la homogeneidad sólo encontraremos disciplina, rutina y ausencia de respuestas a lo inesperado. Creemos que una pregunta orientadora del trabajo puede ser ¿Cómo se construye el derecho a la educación en nuestra escuela?; y en este marco, preguntarse: ¿Qué condiciones para la circulación de la palabra, el diálogo entre generaciones, la construcción de una autoridad pedagógica democrática posibilita la escuela? ¿Qué condiciones ofrece la escuela para que niños, niñas y adolescentes construyan identificaciones que no generen manifestaciones de maltrato hacia sus compañeros? ¿Qué condiciones se brindan en la escuela para que las alumnas y los alumnos puedan allí sentirse valorados en su singularidad por las personas adultas y, a la vez, por sus mismos pares? ¿Qué escenas escolares requieren de la intervención del docente y se deben tener en cuenta en las estrategias de prevención? ¿Qué propuestas de acuerdos institucionales se llevan adelante en la comunidad educativa? ¿Qué espacio existe para participar en la construcción de los acuerdos? ¿Qué discursos y prácticas institucionales posibilitan la toma de posición respecto del rechazo a las

acciones violentas; y la empatía y solidaridad respecto de quien sufre alguna agresión? ¿Qué dispositivos de inclusión de alumnos y alumnas se ponen en juego en la escuela? ¿Qué vínculos con las familias y la comunidad local construye la escuela? ¿Hay en la escuela un relevamiento de los organismos del Estado presentes en el municipio/localidad? ¿Qué instancias o propuestas ayudan a la formación de estudiantes que puedan ir progresivamente haciéndose cargo de sus obligaciones?

Durante

- Es necesario que cualquier persona adulta de la escuela que presencie situaciones de conflicto entre alumnos intervenga con el fin de disminuir la carga emocional, intentando apaciguar cualquier episodio de agresión física o verbal. Frente a determinadas situaciones, es aconsejable intervenir en compañía de otra persona adulta.
- Es importante que, quien haya recibido una agresión, encuentre en un adulto la posibilidad de contención necesaria, y que pueda percibir una actitud de empatía, se sienta comprendido y tranquilizado por personas adultas que se harán cargo de la situación.
- Frente a una agresión física, se debe separar a los intervinientes, calmarlos, propiciar serenidad, y conversar por separado sobre los hechos una vez que sea posible dialogar con más tranquilidad. En todos los casos, las y los estudiantes deben quedar en compañía de personas adultas. Si están lastimados, es necesario comunicarse en forma inmediata con el servicio de urgencias, el hospital o la sala de emergencias y luego contactarse con la familia o adultos que los tengan a su cargo.

Después

- “Involucrar al grupo, y no suponer que el problema es sólo ‘de algunos’, es necesario que el grupo colabore para que no haya malos tratos. Esto no significa culpabilizar al grupo, a la clase, ni desconocer la responsabilidad del docente en la tarea de tomar y trabajar la situación.
- Convocar a las familias o adultos responsables de las o los estudiantes.

- Proponer espacios de diálogo entre las partes, una vez evaluada la posibilidad del encuentro, una vez que se hayan creado las condiciones necesarias.
- Generar acuerdos y compromisos para la convivencia posterior.
- Realizar siempre un registro escrito de la situación, detallando las intervenciones realizadas y los acuerdos convenidos.
- Comunicar las sanciones para establecer límites a las transgresiones a las normas acordadas, entendiendo la sanción como punto de partida de un proceso de transformación de los comportamientos y actitudes, y no como un punto de llegada.
- Reparación del daño si lo hubiera. Siempre es importante que no se dé lugar a la sensación de impunidad en la institución; para ello se deben establecer límites claros frente a las transgresiones. (Guía Federal de Orientaciones 1, 2014, pp. 12-14).

La Convención Internacional de los Derechos del Niño del año 1989, conformó por ese entonces un marco normativo donde se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. Conjuntamente se definieron las responsabilidades de diferentes ámbitos institucionales para garantizar el cumplimiento de sus derechos. A continuación se detallan algunas leyes específicas las cuales tienen como objetivo resguardar a los niños y adolescentes. Además establecen la responsabilidad y el compromiso de las instituciones para lograr que el ámbito educativo sea un escenario seguro y que atienda a la diversidad de situaciones de conflictividad y violencia que puedan surgir entre los jóvenes.

- La Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061, del año 2005, establece en su artículo 9 que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante (INFoD, 2021, p.11).

- La Ley de Educación Nacional N°26.206, del año 2006, establece en su artículo 11 la obligación de brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (INFoD, 2021, p.12)..

- La Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N°26.892, del año 2013, en su primer artículo dispone “[...] las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional” (INFoD, 2021, p.12)

- La Resolución CFE N° 93/09 “Pautas para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”, tiene el objetivo de hacer de la escuela secundaria un derecho y no un privilegio. A su vez, establece el derecho de las comunidades escolares a realizar sus propios acuerdos de convivencia, así como conformar y poner en funcionamiento los Consejos de Convivencia. Además convoca a remover aquellas normas que atenten contra el derecho a la educación (por ejemplo, la expulsión como modo de sanción) o que restrinjan o impidan la participación (INFoD, 2021, pp. 12-13)

4.2 Intervenciones pedagógicas

De esta manera y tomando lo expresado por la Guía Federal de Orientaciones 1, se pretende abordar la problemática sobre las relaciones vinculares no saludables entre jóvenes desde un análisis profundo. Estos conceptos apuntan a pensar en cómo construir intervenciones en las instituciones educativas al interior de cada escuela. Fomentar espacios de diálogo, habilitando la escucha activa y la circulación de la palabra son pautas clave para una óptima prevención de conflictos futuros.

Según Virno (2003) la riqueza de lo que llama “trabajo vivo” haciendo mención al trabajo en la cotidianeidad escolar, reside en la responsabilidad con lo que se hace, apela al compromiso espontáneo y voluntario. Entran en juego las capacidades tanto

individuales como colectivas para generar ideas y activar las competencias cuando se refiere a desarrollar proyectos y resolución de problemas. Al respecto Grinberg considera que “la innovación, la creación, el cambio entre otros tantos términos, desde hace años se convirtieron en los términos que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro y, desde ya, de la educación” (Grinberg 2011, p. 6). Así se refuerza la idea del compromiso escolar articulado con otras instituciones cuando se trata de trazar y resignificar prácticas. Se pretende instaurar un marco normativo para pensar acciones que favorezcan la resolución de conflictos antes de llegar a respuestas violentas. Es fundamental habilitar espacios donde se pueda pensar conjuntamente nuevas y mejores estrategias de prevención y de acompañamiento cuyo objetivo apunte a mejorar la convivencia escolar.

Marco metodológico

Características del Diseño

La investigación se desarrollará bajo el paradigma interpretativo- etnográfico. Con respecto a esto, Corenstein Zalrav resume las características principales del mismo:

Ha surgido como una alternativa al paradigma positivista. En él no se pretende hacer generalizaciones a partir del objeto estudiado. Dirige su atención a aquellos aspectos no observables, no medibles, ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), interpreta y evalúa la realidad, no la mide. Los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses, motivos, expectativas, concepción del mundo, sistema ideológico del observador, no se puede interpretar de manera neutral, separando al observador del factor subjetivo, de lo espiritual. (Corenstein Zalrav, 1996, pp. 5-6)

Por su parte, Yunni y Urbano sostienen:

La etnografía es un enfoque metodológico apropiado y eficaz para describir e interpretar cómo las modalidades de interacción entre los seres humanos, situadas en un tiempo histórico determinado, practicadas en el marco de instituciones especializadas (la familia, la escuela, el asociacionismo, las formas de vincularse con la naturaleza, las formas de organización política, etc.) y que utilizan determinadas herramientas culturales (signos, códigos, lenguajes, etc.) generan un conjunto de normas, valores, formas de percibir la realidad y de actuar propios de esa situación. Las acciones de los actores y los significados que éstos le atribuyen sólo adquieren sentido dentro de ese contexto socio-cultural. (Yunni y Urbano, 2005, p.111).

Con lo mencionado anteriormente queda pautada una investigación de tipo cualitativa. Para Stake “la investigación cualitativa se distingue por su trato holístico de los fenómenos, además de una orientación apartada de la explicación de causa y efecto y su tendencia a la interpretación subjetiva de los hechos” (Stake, 1999, pp.5-6).

Unidad de análisis

La población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz, 1974, citado en Hernández, 2003, p.119) En este caso, consiste en todas las personas (personal docente, no docente y alumnos) que forman parte de la institución educativa seleccionada: una escuela de educación orientada, de la ciudad de Rafaela, Santa Fe, Argentina.

Se trabajó con una muestra no probabilística o intencional, integrada por 54 alumnos (21 varones y 33 mujeres). Los rangos de edad en el primer año oscilan entre los doce y los catorce y en el segundo entre los trece y los quince años de edad.

Los mismos son ingresantes de un primer año y alumnos del segundo año de la Escuela de Educación Secundaria Orientada. Los ingresantes provienen de diferentes escuelas primarias. En algunos casos, eligen este colegio por proximidad del hogar y otros por ser un colegio que ofrece una oferta académica de ciclo básico en el primer y segundo año y, a partir del tercer año la enseñanza se articula en cuatro modalidades; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Turismo abordando los tres turnos: turno mañana, tarde y noche. Otros casos posibles refieren a repitencias en otros colegios y, con los pases correspondientes, se matriculan en este colegio secundario. Asimismo, la oferta académica también surge de la necesidad de aquellos alumnos que fueron previamente inscriptos en otras instituciones y éstas se rigen por la metodología de sorteo. De esta manera los colegios secundarios cumplen con un cupo anual establecido de matriculados evitando así la superpoblación estudiantil y dejando así al 10% aproximadamente del estudiantado fuera de sus ofertas académicas. De esta manera aquellos alumnos remanentes son absorbidos por la escuela secundaria elegida.

Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la observación participante y la entrevista semi-estructurada. Según Yunni y Urbano “la observación participante prioriza la perspectiva del investigador mientras que la entrevista en profundidad permite captar la forma en que los propios actores sociales describen e interpretan su realidad y le dan sentido a sus acciones. La complementariedad de ambas técnicas es lo que permite captar la “densidad” de la situación”. (Yunni y Urbano, 2005, p. 125)

Por su parte, las entrevistas semi-estructuradas, están basadas en una guía de asuntos o preguntas preestablecidas y/o preparadas donde “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados” (Hernández et al, 2006). Siguiendo al mismo autor, este tipo de entrevista es considerada como “un instrumento de observación e indagación utilizado con el objetivo de conocer la(s) mirada(s), perspectiva(s) y el marco de referencia a partir de los cuales las personas y actores organizan y comprenden sus entornos y orientan sus comportamientos” (Hernández et al, 2006). La entrevista apunta a una forma de interacción social cuyos actores proporcionan datos relevantes en lo que atañe a sus conductas, emociones, opiniones, expectativas, etc. Para que la entrevista sea eficaz es necesario la interacción entre entrevistador y entrevistado, logrando rítmicamente el paso al habla y a la escucha. El rol del entrevistador aquí es fundamental ya que debe contar con la habilidad suficiente como para introducir en las respuestas de los informantes el tema que es de interés para este estudio. Estas estrategias certeras permiten lograr la permeabilidad de los entrevistados enlazando la conversación de una manera natural. Así, la potencialidad de la entrevista alude a que en ella se puede retomar el tema abordado “desde la perspectiva del entrevistado. Cabe mencionar que, el ser parte del plantel institucional permite un mejor diálogo entre los informantes quienes brindan datos clave dentro del marco institucional en donde se suscitan estos emergentes y así alcanzar una descripción detallada en lo que atañe a la construcción de las relaciones.

Para que esta técnica funcione correctamente, resulta de vital importancia hacer una buena selección inicial de informantes. Por tal motivo, se comienza entrevistando a los actores clave dentro del entramado institucional: los facilitadores de la convivencia o también conocidos como tutores de los cursos quienes conocen en profundidad los rasgos

determinantes de sus alumnos. La función tutorial es entendida como la responsabilidad institucional (al igual que el resto del plantel educativo) que tiene el compromiso de acompañar las trayectorias escolares desde una mirada integral, teniendo en cuenta tanto lo académico y lo vincular como así también las individualidades y problemáticas de los estudiantes. A su vez, los tutores facilitaron el acceso a otros docentes, siguiendo la técnica de muestreo no probabilística denominada Bola de Nieve en donde los individuos seleccionados para ser entrevistados inicialmente reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos.

Datos obtenidos

Los datos obtenidos en este trabajo de investigación son de tipo verbales y conductuales. El proceso de recolección y análisis de los mismos se obtuvo de un detalle minucioso del trabajo realizado en una escuela de educación secundaria orientada de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina. La elección de esta institución se debe a la permanencia laboral de quien realizó el trabajo en la institución bajo el cargo de preceptora. Las experiencias descriptas se plasman en la investigación gracias al aporte y compromiso del plantel docente y no docente que habita este espacio educativo. Ellos brindaron insumos claves para este trabajo de corte etnográfico.

El desarrollo de recolección de datos comenzó con un pedido formal de consentimiento informado a la Sra. Directora de la Institución educativa. A los efectos de obtener una respuesta favorable se pactó previamente un diálogo donde se explica el tema de la tesis a desarrollar y su posterior consentimiento de autorización de entrevistas a algunos docentes seleccionados de una escuela de educación secundaria orientada de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina, de primero y segundo año del ciclo básico del turno tarde. La directora aceptó el pedido en cuestión demostrando predisposición y gratitud al ser elegida esta escuela. De esta manera y, a través de la nota formal, se pautó el desarrollo y el tipo de entrevistas utilizadas para este trabajo.

Análisis de datos

Este trabajo de investigación aborda la temática sobre las relaciones vinculares no saludables entre alumnos de primer año con los de segundo año de un colegio secundario orientado de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina. El mismo representa el fragmento de una realidad que nos interesó indagar para una mejor comprensión respecto de las relaciones interpersonales entre adolescentes. De esta manera, el trabajo de campo realizado pudo ser analizado e interpretado a la luz de un corpus bibliográfico debidamente seleccionado el cual proporcionó información valiosa para comprender el alcance de esta problemática.

De esta manera, se realizaron entrevistas a docentes que trabajan en la institución secundaria y que, además, son docentes de primero y segundo año. Estos profesores se desempeñan como tutores de la convivencia y otros dos pertenecen a diferentes espacios curriculares (Lengua Extranjera Inglés y Formación Ética y Ciudadana). Las entrevistas realizadas aportaron insumo fundamental para profundizar y comprender las relaciones vinculares no saludables entre jóvenes. Dentro de un encuadre ético, las mismas fueron hechas preservando la identidad de los docentes. Por otro lado se realizó una observación participante la cual se valió de un análisis minucioso respecto de las manifestaciones acontecidas entre los adolescentes en lo cotidiano: diálogos, acercamientos entre ellos, expresiones posturales, gestuales y todas aquellas demostraciones que nutren y aportan sentido al trabajo de investigación. Con el objetivo de registrar el mínimo detalle se utilizó un cuaderno manual. Este dispositivo fue vital para poder elaborar el análisis de datos. Las notas esbozadas permitieron indagar y explorar la realidad en acción de los adolescentes al interior del espacio educativo.

Tanto las observaciones recolectadas en el intento por desentrañar las estructuras de significación según lo expresa Geertz las entrevistas al personal docente en la escuela elegida, posibilitaron un análisis profundo y relevante (Geertz (2003, p. 24). Según Bonilla y Rodríguez “ahondar en la realidad social representa para el investigador embeberse de los componentes necesarios para explorar, describir y comprender” (Bonilla y Rodríguez, 1970, p. 70) aquellos elementos que forman parte, en este caso, de las relaciones vinculares no saludables. Así, el trabajo investigativo permitió bucear sobre los tipos de violencia que se gestan entre los adolescentes dentro del ámbito educativo.

1. Caracterización de las relaciones vinculares entre adolescentes de primer y segundo año.

La etapa adolescente es considerada como fase del ciclo vital de profundos cambios biológicos y psíquicos. En el estadio adolescente se observa una nueva forma de relacionarse, de vincularse y de socializar en el mundo adulto. Quiroga diferencia tres categorías o subetapas abarcando este amplio rango: la adolescencia temprana entre los 11-14 años, la adolescencia media entre los 15-18 años y la adolescencia tardía o juventud a partir de los 18 (Quiroga, 1999, pp. 16-20). Una característica observable y notoria refiere al desarrollo de los cambios profundos tanto biológicos como psicológicos entre el estudiantado. Los primeros son notorios y se evidencian en su aspecto físico. Una de las entrevistadas expresa estos cambios de la siguiente manera:

Primero y segundo año...lo que me parece en estos primeros años es que algunos vinieron muy aññados post pandemia... me encanta... me escriben cartitas... me dicen seño...tienen actitudes aññadas como si fueran de primaria. Pero a la vez también están a la defensiva, es como si estuvieran en alerta todo el tiempo. Son reaccionarios, no se quedan atrás. Los segundos años ya vienen de una secundaria, entonces ya creen que se las saben todas, digamos se creen con más poder que los de primero. Si bien son más adultos, hay obviamente eh... conflictos. (R. J. Facilitadora de la Convivencia de primero y segundo año).

En un intento por constituir su propia identidad, el adolescente se ampara y refleja en la mirada del otro. Moreno y Del Barrio (2000) recuperan el análisis sobre la búsqueda de identidad. El adolescente se encuentra en la constante búsqueda de fortalecer su autoestima y por ello busca el apoyo en sus pares. Así se vincula con grupos diferentes donde se siente identificado. Entra y se desplaza en las llamadas tribus o “masas” como las define Le Bon (2005). Las masas conforman una suerte de amparo donde el joven transita su adolescencia. Cuando los estudiantes de primero tratan de vincularse con los de segundo se observa claramente el ritmo que tiene la masa, la forma en que irrumpe, que sostiene, que acompaña acompasadamente hacia la pelea. Al respecto, otra entrevistada expresa:

Se nota una cierta rivalidad entre ellos, o digamos un ninguneo constante por parte de los de segundo hacia los de primero. (...)Y los de primero tampoco se quedan quietos. Por el contrario, se enfrentan sin medir consecuencias. Como si quisieran ganarse el espacio imponiéndose. Esto no lo hacen solos, siempre están entre 3 o más acompañándose en esta arenga. Hasta a veces pareciera que se organizan y el apoyo de sus pares los hace más fuertes, más animosos a la pelea. (Entrevista a C.L. docente de Formación Ética y Ciudadana).

Esta descripción de la docente refleja lo que Le Bon plantea:

La masa es siempre intelectualmente inferior al hombre aislado. Pero, desde el punto de vista de los sentimientos y de los actos que los sentimientos provocan, puede, según las circunstancias, ser mejor o peor. Todo depende del modo en que sea sugestionada. (Le Bon, 2005, p. 4).

Ésta, constituida por sujetos con diversas características, apunta a la transformación del sujeto aislado en espíritu colectivo. Aquí es donde radica la fuerza, y así, la masa tracciona en bloque conformada por jóvenes, dándose la animosidad para la pelea. Estos conceptos expuestos se articulan concretamente con las observaciones realizadas entre los jóvenes de la escuela de educación orientada de nivel medio. Se detectan grupos con características particulares los cuales se manifiestan en masas, entre tres o más alumnos, dando lugar a la ausencia de responsabilidades individuales y amparadas por la animosidad grupal.

La docente del espacio curricular Lengua Extranjera Inglés en su entrevista expresa: “Ahora cuando yo los reto me dicen que están jugando o que hacen “show” (Risas). Cada vez que inician una pelea se va sumando el resto del curso. Hacen causa común de uno u otro bando” (M.A. docente de Idioma Inglés de primero y segundo año del turno tarde).

Los espacios delimitados por las aulas, los corredores, el patio central, y otras dependencias de la institución educativa, propician un escenario donde son observadas las relaciones vinculares. Aquí se materializan tensiones que se manifiestan en la convivencia escolar. Schujman (2012) recupera la idea de la obligatoriedad escolar. El hecho de asistir diariamente y habitar los mismos espacios escolares con sus pares y, al no haber una relación armónica con sus compañeros (los alumnos de primero con los de

segundo), se genera un clima escolar hostil el cual conlleva hacia una proyección irremediable de conflicto. Dentro del ámbito institucional observado se evidencia esta irritabilidad ya que algunos alumnos se encuentran separados del resto debido a su negativo vínculo interpersonal.

Otro observable que reviste análisis refiere a los factores que inciden en las relaciones vinculares entre estos jóvenes. Los aportes de las docentes entrevistadas concuerdan en que los alumnos ya vienen con una carga emotiva por fuera de la institución que se proyecta luego en la escuela. La misma apunta a diferentes ámbitos: el barrio, el deporte o las familias enfrentadas. En muchos casos se observa que la opinión de la familia sustenta una carga emotiva que se manifiesta en el accionar de los jóvenes. Tal es el caso del relato de una de las docentes entrevistadas quien nos cuenta que:

Una vez dos pibas se fueron a las manos y las separaron. Luego la madre fue a retirar a su hija quien había sido golpeada por la otra compañera. Lo primero que hizo fue abrazarla y luego le dijo “cómo permitiste que te peguen así”. (C.L., docente de Formación Ética y Ciudadana).

2. Modalidades de violencia que se manifiestan en los vínculos entre adolescentes

Con el objetivo de lograr una interpretación sobre las modalidades de violencia que se manifiestan y observan en los vínculos entre los jóvenes de primero con los de segundo año del colegio secundario seleccionado, resulta útil posicionarse desde “un análisis fenomenológico de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 2001, p. 36). Tanto en las observaciones como en los relatos de los docentes se han evidenciado términos soeces al referirse o nombrarse entre ellos. La violencia psicológica o emocional forma parte de la convivencia escolar. Estas expresiones operan como pequeños mecanismos en el engranaje final que, en la mayoría de los casos, conlleva a la gresca, a los golpes físicos dentro o fuera del recinto áulico. Una docente entrevistada nos relata:

El insulto o la violencia psicológica están a la orden del día. Viven cargándose por lo que sea. Pero esa cargada se duplica por el receptor. Es decir quien recibe la cargada, retruca al mismo nivel. Aquí es cuando

comienza el conflicto. Después siguen insultándose y sin escala se invitan a pelear. (Relato de C.L., docente de Formación Ética y Ciudadana).

También es preciso mencionar la fuerza de la palabra dentro de un contexto. Al respecto Torres (2011) argumenta que el lenguaje propiamente dicho adquiere una universalidad de sentidos cuando es expresado con ciertos propósitos. Para citar un ejemplo, un insulto o agravio será efectivo y eficaz cuanto más adquiera sentido para el receptor.

La profesora de Formación Ética y Ciudadana entrevistada habla de situaciones vivenciales que transcurren entre estos jóvenes. Y expresa:

Sí, hay alumnos que tienen el mote de violentos ya que recurren constantemente a los golpes para resolver una situación. Creo que hacen esto porque creen que está bien, que es la forma que sienten de hacer valer sus intereses. Una alumna de “primero” (aquí la docente hace hincapié en la alumna que cursa primer año) que le había pegado a otra compañera de segundo me dijo que le pegó para “ubicarla”, porque esa es la única forma que entienda que con ella no tiene que meterse. Y además agregó que todas sus amigas le dijeron que fue lo mejor que pudo hacer. (C.L. docente entrevistada de Formación Ética y Ciudadana de primero y segundo año).

El relato de la docente traza un paralelo con lo que expresa Martínez Pacheco (2006) sobre el modo de justificación que opera previo a consumarse el acto violento. La docente puntualiza la contundente respuesta de la alumna, cuya característica apunta a la justificación del acto, la cual se gesta en el paso previo a la producción del hecho concreto, nutriéndola y dándole el espacio de valoración, legitimándola. También se observa que la arenga de sus compañeras propicia el clima violento.

Paralelamente a los relatos mencionados, la docente L.A., Facilitadora de la Convivencia observa que la violencia física y también la psicológica, son verbalizadas a través de palabras que denotan agresividad. Al respecto nos cuenta:

Lo que yo puedo observar en los recreos del turno tarde, yo estoy una sola vez a la semana, pero puedo observar que en algunos casos, tanto de mujeres como de varones, los modos de vincularse pueden ser

interponiendo mucho el cuerpo, con empujones, lo que ellos llaman juegos pero que a la vez después se desencadenan en situaciones de agresiones... ehh... y la comunicación verbal suele ser en un tono elevado y utilizando vocabulario que no es esperado, al menos en el ámbito institucional. (A.L., docente facilitadora de la convivencia entrevistada).

En las observaciones realizadas, es importante resaltar que, previo al acto concreto de la pelea física, se percibe irascibilidad entre los jóvenes. Se materializa en los cuerpos una rigidez absoluta acompañada con gestos y miradas provocadoras. Se evidencian tensiones ligadas a manifestaciones gestuales las cuales incitan e invitan a la gresca. Todos estos indicadores previos favorecen a la construcción de un clima violento. Los episodios siguen en línea con lo que expresa Martínez Pacheco quien citando a Wertham (1971) expresa que antes que alguien pueda comenzar la violencia, muchos otros ya han preparado el terreno (Martínez Pacheco, 2016, p. 34). Un claro ejemplo lo relata C.L. durante la entrevista:

Creo que de alguna manera los chicos eligen que la pelea se circunscriba dentro de la escuela. Y acá creo que juega un doble sentido. Primero que todos ven la pelea, se pasan de antemano la noticia de que va a haber pelea para que haya público. (C.L. docente de Formación Ética y Ciudadana entrevistada).

Contrariamente a esta afirmación, otra docente nos relata que los jóvenes eligen otro ámbito para la pelea, puertas afuera de la institución. A pesar de esta diferencia de escenario, su relato concuerda con el de la docente de Formación Ética y Ciudadana entrevistada y con lo que argumenta Martínez Pacheco sobre el modo que tienen los jóvenes de “preparar el terreno” ya sea a través de la comunicación o de la arenga entre ellos al momento de fomentar y favorecer los vínculos violentos:

La primer resolución es eh... a los golpes, a la violencia física, y cuando ellos ya se dieron cuenta que dentro de la escuela existen ciertas reglas como: “si hago tal cosa tengo amonestaciones, “si hago otra cosa tengo suspensión”, dependiendo de la gravedad de la suspensión, lo que han optado los chicos fue esperar salir de la escuela, para agarrarse a las piñas en el portón o en la plaza de la esquina, digo, no muy lejos de la escuela.

Eso sí, siempre tienen público, ya todos (los alumnos) saben que va a armarse una pelea. (R.J. Docente Facilitadora de la Convivencia entrevistada).

Otros indicadores que dan cuenta de las modalidades de violencia en las relaciones vinculares violentas entre el estudiantado son los que se manifiestan en forma de escritos o grafitis en el sector de los baños, en especial las paredes y puertas. Los mismos adquieren especial protagonismo ya que rezan palabras ofensivas, insultos y agravios. En los escritos o grafitis del recinto también se evidencia un entrecruzamiento de frases denigrantes o vocablos humillantes y dibujos con connotaciones sexuales. Así, los baños, al ser espacios concurridos, son elegidos expresamente cuando se trata de intimidar o arengar a una pelea. Los jóvenes dejan estos mensajes hostiles con el claro objetivo de que serán leídos por el receptor y así se producirá un desenlace violento al concretarse la pelea. Estas representaciones violentas a través de la escritura predisponen a algunos sujetos (no a todos, ni todo el tiempo) al ejercicio de la violencia (Kaplan, 2013, p. 1).

Otro enfoque observable en este trabajo investigativo refiere a diferenciar actitudes agresivas de actitudes violentas. Para citar un ejemplo, el relato que realiza la docente .L.A Facilitadora de la Convivencia durante la entrevista, nos invita a la reflexión sobre la diferencia que traza entre agresividad y violencia:

Creo que hay que distinguir el concepto de agresión del concepto de violencia. La agresión es algo constitutivo de las personas. Todos tenemos una cuota de agresión que es la que nos hace defendernos, decir que no. El tema es cómo encausamos esa agresión y cómo podemos ponerla en palabras o en acciones. Y por otro lado es la violencia, cuando ya hay una intención... ¿sí? De hacerle daño a una persona. Considero que están los jóvenes agresivos que se diferencian de los violentos propiamente dichos. (A.C. docente Facilitadora de la Convivencia entrevistada).

El relato de esta docente refleja lo que Fernández (1998) expresa sobre el componente de agresividad que forma parte de la compleja naturaleza biosocial del ser humano (Fernández, 1998, p. 19). En cambio, cuando la Facilitadora de la Convivencia refiere a alumnos violentos apunta a lo que Chesnais expresa como una manifestación que reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso (Chesnais, 1981, p. 12).

Por otra parte, es propicio mencionar un dato relevante plasmado en el registro manual y en las entrevistas. El mismo alude a cómo el episodio violento se manifiesta en un pasaje directo al acto. En la mayoría de las grescas, se observa que los jóvenes se enceguecen, obturando cualquier tipo de reflexión. Se han manifestado golpes de puños entre ambos sexos como así también entre sexos opuestos. Al respecto, la docente C.L. entrevistada nos dice:

Ya vivencí muchos episodios de violencia y lamentablemente, son cada vez más y también más violentos. A veces hay peleas de puños entre varones vs. mujeres. Ni siquiera miden el género, no distinguen nada. Cuando están enfurecidos sólo reaccionan a golpes. Se enceguecen. (C.L. Docente de Formación Ética y Ciudadana entrevistada).

Este relato condice con la mirada del pedagogo Meirieur quien sostiene que actualmente existe una crisis mayor que se traduce como el pasaje sistémico al acto violento. Y también reflexiona:

Los alumnos de hace veinte o treinta años eran quizás mentalmente tan violentos como los de hoy, pero no pasaban al acto. El pasaje al acto es lo que me parece problemático, ya que es un pasaje a la violencia, a veces en términos de agresión física, otras veces es un pasaje a la palabra, al grito, al insulto. (Meirieur, 2008, p. 94).

Dentro del clima o convivencia escolar en la escuela elegida se observa otro tipo de indicadores que refieren a la clasificación de situaciones violentas al interior de la institución educativa. Se observa entre los estudiantes un alto porcentaje del famoso “juego de manos, juego de villanos” donde al momento que se les llama la atención, en casi todos los casos ellos mismos refieren a un juego cómplice donde la violencia claramente observable es, según ellos, un juego inocente. Al respecto, la facilitadora de la convivencia, en la entrevista expresa que “hay una agresión verbal constante, inclusive con sus amigos y la excusa es total yo juego así, yo lo trato así. Nosotros somos amigos, siempre nos decimos así” (R.J. docente Facilitadora de la Convivencia entrevistada).

Bajo un mismo enfoque, la autora Duschitzky señala:

En la escuela, la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano. La violencia en la escuela es identificada como tal por un observador y no por

sus agentes. Son los docentes, en la posición de observadores, quienes hablan de violencia cuando constatan que los comportamientos habituales de los alumnos son la negación de la representación que corresponde a la condición de alumno (Duschatzky 2002, p.26).

La violencia naturalizada en la escuela es un fenómeno que se convierte en parte de la cultura escolar y es aceptada como algo común. Así, en un entorno donde la agresión está naturalizada, los estudiantes pueden no ser conscientes de la gravedad de los comportamientos violentos. De hecho los jóvenes tienden a minimizar o justificar estos actos como simples travesuras.

3. Modalidades de intervención de la institución ante los conflictos.

En este trabajo se observa un alto porcentaje de resolución de los conflictos al interior de la institución. Esto se debe a que, en el marco de las observaciones realizadas, se evidencia que un alto porcentaje de los casos devenidos en agresiones verbales y físicas logra ser desactivado por el plantel docente que vela por la seguridad y bienestar del estudiantado. Los preceptores, docentes y directivos son los encargados de trabajar en pos del bienestar del estudiantado. El porcentaje restante de los casos es desactivado por los mismos compañeros y testigos oculares que se interponen al momento previo de la pelea. La docente de Formación Ética y Ciudadana entrevistada argumenta que “siempre van a separarlos dentro de la escuela. Ellos ya lo saben a esto. Los preceptores cuidan los pasillos y los docentes estamos atentos también a los chicos”. (C.L. docente de Formación ética y Ciudadana de primer año).

La institución educativa regula los vínculos entre sus miembros a través de un sistema de intervención. Éste es, además, una de las herramientas empleadas por la escuela para contener y desactivar los conflictos y la violencia en las relaciones vinculares entre los jóvenes. Así, a través de las modalidades de intervención se desarrollan estrategias efectivas al momento de resolver conflictos.

Se conoce la existencia de un protocolo normativo el cual es activado cuando hay partes involucradas en las relaciones vinculares no saludables. Luego de una pelea, ya sea de violencia psicológica o emocional o de violencia física y explícita, el personal directivo

conjuntamente con la asesora pedagógica y el preceptor a cargo, despliegan estrategias de abordaje pertinentes a cada situación. En este sentido, se visibiliza una sólida postura pedagógica, reflexiva y común, siempre poniendo en valor al joven como sujeto de derecho. La docente Facilitadora de la Convivencia entrevistada expresa:

Se activan protocolos escolares cuando hay violencia dentro de la escuela. Están las sanciones disciplinarias, se habla con los alumnos por separado, se habla con las familias por separado y dependiendo de cuál fue el incidente, tienen amonestaciones, suspensiones, actividades remotas desde la casa (entrevista a R.J., docente facilitadora de la convivencia entrevistada).

También el abordaje que realiza la institución ante estas situaciones expresa a las claras prácticas pedagógicas que velan por la integridad física y emocional de los jóvenes. Las intervenciones observadas en esta escuela de educación orientada de la localidad de Rafaela, están regidas por un marco normativo que aporta profesionalismo y sostén a dichas intervenciones.

Paralelamente a los protocolos escolares activados al momento de una pelea, también se realiza una labor de carácter preventivo. Tanto el plantel docente como los profesionales que forman parte de una red académica, trabajan mancomunadamente en materia de prevención de relaciones vinculares violentas. Al respecto la docente Facilitadora de la Convivencia entrevistada nos dice:

Primero es trabajar con las emociones, fomentar el diálogo para que ellos se puedan expresar y de que sus emociones no los controlen a ellos. Sino que ellos controlen sus emociones, que puedan respirar y tomar las mejores decisiones. Pero no tomar la violencia como una decisión, o como un fin porque ellos toman la violencia como un “bueno ya está, me saqué las ganas, listo ya no pego más”. Pero la otra persona viene con el mismo criterio y le quiere pegar porque se quedó con las ganas. Y es un sinfín. La violencia engendra más violencia. Entonces tratar de charlar, y de ver los dos paradigmas, los dos puntos de vista totalmente distintos que opinan ellos ante esa situación que los lleva a enfrentarse, a pegarse, a resolver todo a través de la violencia. Esto no conduce a nada (R.J. facilitadora de la convivencia entrevistada).

Desde este análisis, la otra docente facilitadora de la convivencia entrevistada, considera que “con el trabajo que se hace a nivel institucional, a nivel de ruedas de convivencia... eh... y a nivel estudiantil se trabaja preventivamente. Pero preventivamente no quiere decir erradicando” (entrevista a A.C., Facilitadora de la Convivencia).

Tomando este último relato, podemos trazar una analogía con el de la docente de Lengua Extranjera entrevistada quien nos dice:

Como te dije la circulación de la palabra, la escucha activa, la empatía con el compañero, tratar de manejar las emociones. Como docentes tenemos muchas herramientas y recursos para utilizar. Si bien esto no va a cambiar un ciento por ciento, es una manera de acercarnos a ellos. Muchas veces creo que lo que ellos expresan de manera violenta se traduce en una carencia de amor, de escucha, de atención. Y ellos son jóvenes que se están formando. Necesitan que los acompañemos en esa formación. (M.A. Docente de Lengua Extranjera Inglés entrevistada).

A manera de conclusión, consideramos que la institución secundaria elegida, cuenta con herramientas óptimas para atender las distintas realidades y situaciones conflictivas emergentes. Además, es importante destacar que, conjuntamente, la escuela orienta a los estudiantes hacia un proceso de reflexión que permita transformar la experiencia vivida en aprendizaje, favoreciendo así los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reflexiones finales

El eje temático abordado en este trabajo intenta describir cómo se construyen las relaciones vinculares no saludables entre jóvenes de primer año con los de segundo de un colegio secundario orientado (EESO) de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina. Asimismo, fue posible puntualizar situaciones de violencia relatadas tanto en las entrevistas a docentes del plantel educativo como en las observaciones realizadas. Luego se identifican los diferentes modos violentos que operan entre los jóvenes. Por último se comparten conceptos en lo que refiere a abordajes de intervención y prevención. Es decir se ahonda sobre las dinámicas de intervención institucional que operan al interior de la escuela secundaria seleccionada. De esta manera se logra reflexionar acerca de cómo los vínculos no saludables impactan en las formas de socializar de los jóvenes.

Desde una perspectiva etnográfica, este trabajo explora los intersticios de la vida cotidiana escolar, “captando la forma en que los propios actores sociales describen e interpretan su realidad y le dan sentido a sus acciones” (Yunni y Urbano, 2005, p. 125).

A partir del análisis presentado en los capítulos expuestos en el marco teórico se observa que los jóvenes transitan su adolescencia en una búsqueda sobre cómo constituir su propia identidad. Moreno y Del Barrio (2000) argumentan que en esa búsqueda constante, el joven se ampara y refleja en la mirada del otro, priorizando y valorando la opinión del compañero. Además, los autores consideran que tanto la búsqueda de la identidad como la construcción del autoconcepto están ligadas a matices afectivos. Es por esto que los jóvenes buscan refugio en sus pares. Desde esta óptica se recuperan las voces de Le Bon quien define a los grupos de adolescentes como “masa” o “bandas” como lo describe Duschatzky. Le Bon considera que ésta, la masa, logra la transformación del individuo aislado en una especie de célula de espíritu colectivo (Le Bon, 2005, p. 27). De esta manera, el joven transita su etapa adolescente dentro de una masa que lo contiene. Siguiendo en línea con este autor, Duschatzky agrega: “más que la escuela o la familia, el grupo aparece como el portador de los patrones de identificación” (Duschatzky, 2002 p. 57). Esta analogía que trazan ambos autores demuestra a las claras los modos que operan en la vinculación de los jóvenes.

A través del análisis situacional donde se manifiestan las relaciones vinculares no saludables que tejen los adolescentes en la convivencia escolar, el autor Schujman

identifica el grado de dificultad que reviste la convivencia obligada. En este sentido, el autor argumenta que “Convivir es difícil, en general con cualquiera, pero aquí tenemos la dificultad adherida de una convivencia cotidiana y obligatoria, de muchas horas, día tras día, con personas que no hemos elegido convivir (Schujman, 2012, p.1). Las situaciones vivenciales expuestas en este trabajo a través de las entrevistas realizadas a docentes, arrojan luz sobre lo que expresa el autor. A partir de una convivencia obligada se manifiestan conductas que denotan modos vinculares violentos. Los malos tratos o las contestaciones agresivas como así también palabras soeces o motes denigrantes expresan a las claras vínculos no saludables en la cotidianeidad escolar.

Cabe destacar, que, durante estas entrevistas realizadas, se ponderan e identifican diferentes modalidades de violencia en los vínculos entre los adolescentes. Por este motivo fue relevante agruparlas en dos grandes categorías: violencia física y violencia psicológica o emocional. La primera, Chesnais la define como “el ataque directo, corporal contra las personas [...] y lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien. (Chesnais, 1981, p 12). Mientras que la segunda, Torres argumenta que se manifiesta a través de “los gritos, los insultos, las amenazas, el aislamiento, las acusaciones sin fundamento, la atribución de culpas, la ridiculización de la víctima, el rompimiento de promesas y la intimidación” (Torres, 2011, p. 500). Además del aporte cualitativo de las entrevistas, las observaciones realizadas al interior de la institución manifiestan ambas clasificaciones de violencias en el entramado vincular en el estudiantado.

A través de este trabajo de investigación, se logra pesquisar las modalidades de intervención de la institución ante estos conflictos vinculares no saludables. Así se definen normativas claras y precisas para considerar y resignificar prácticas pedagógicas más integrales, poniendo en valor y al resguardo a los jóvenes como sujetos de derecho.

Para finalizar, consideramos que esta investigación con perspectiva etnográfica alcanza los objetivos planteados al inicio del trabajo. Asimismo el análisis realizado intenta aportar a la construcción de una mirada crítica, reflexiva y sensible al contexto que rodea a los adolescentes, y brinda un enfoque pedagógico con un cierto grado de conocimiento sobre la naturaleza de las relaciones vinculares no saludables entre los jóvenes. Se sugiere como posible temática de cara a futuras investigaciones la reformulación de nuevas dinámicas institucionales en materia de intervención que favorezcan espacios de encuentros, donde los jóvenes tengan una participación activa,

donde se habilite la circulación de la palabra y diálogos que permitan a los adolescentes expresar sus emociones. En este sentido, se intentará avanzar en la construcción de nuevos lazos vinculares como así también sobre nuevos saberes pedagógicos cuyos lineamientos favorezcan resultados óptimos, eficaces y duraderos.

Referencias bibliográficas

Ayala-Carrillo, María del Rosario. (2015). Violencia escolar: un problema. Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, ISSN-e 1665-0441, Vol. 11, N°. 4, 2015, págs. 493- 509. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915494>

Berger, Peter Ludwig & Luckmann, Thomas (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bleichmar, S. (2008). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Ed. Buenos Aires. Noveduc.

Bonilla-Castro, Elssy & Rodríguez-Sehk, Penélope (1997). Más allá del dilema de los métodos.

Bourdieu, Pierre. (1999) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, 2ª ed., Anagrama, Barcelona.

Brenner, Gabriel. 2do Congreso Internacional sobre conflictos y violencia en las escuelas. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=scZ4evTvtPs> Junio 2012

Castoriadis José y Kaplan Carina (2009). Civilización, violencia y escuela: nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. Capítulo 1. Pag 4.

Chenais, Jean–Claude. *Histoire de la violence*. París, Robert Laffond (ed.), 1981.p. 374.

Cere (1993): *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco. España.

Corenstein Zalzav, Martha. (1996). *Método de investigación en Educación III: La investigación interpretativa etnográfica*. México.

Cuadro 4.2 Moreno Amparo. y Del Barrio Cristina. *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. C.BA. Ed. Aique; 2000.

D`Angelo, L. Fernández, D. (2011). “Clima, conflictos y violencia en la escuela”. Unifcef-Flacso

Duart, Joseph. M.; Sangrà, Albert. (compiladores) *Aprender en la virtualidad* Gedisa, Edicions de la Universidad Oberta de Catalunya, Barcelona, 2000.

Duschatzky, Silvia. (2002). *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós.

Dussel, Inés. (2006) *Miradas interdisciplinarias sobre las violencias en las escuelas*. 1ra Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Fernández, Isabel. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

García-Villanueva, J., De la Rosa-Acosta, A. & Castillo-Valdés, J. S. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 495-512. Violencia psicológica- Torres Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. Buenos Aires: Paidós.

Geertz, Clifford. (2003). "La interpretación de las culturas". Ed. Gedisa.

Grinberg, Silvia. (2015) *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana., VIII encuentro de cátedras de pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. 2011. La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf

Grinberg, Silvia. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. *Formación de docentes: relatos de lo posible Educação Unisinos*, 19(1),22-33.[fecha de Consulta 30 de Agosto de 2023]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339004>

Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J.C., Castro, L., & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de valparaíso (chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1)

Guber, Rosana. (2004). El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Ed. Paidós.

Hernández Sampieri, N. (2006) “Metodología de la Investigación” Méjico. Ed. McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. De C.V.

Hobbes, Thomas. (1989). Leviatán; La materia forma y poder de un estado eclesiástico y civil (1a. ed.). Madrid: alianza.

Instituto de Formación Docente. INFoD. Abordaje de la conflictividad y violencia. Clase 1. Ministerio de Educación. Argentina. 2021.

Kantarovich, Gabriela, Kaplan, Carina. y Orce, Victoria.(2015). Sociedades contemporáneas y Violencias en las escuelas.: socialización y subjetivación. Cap. 2. Recuperado de : <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Kaplan-Violencias-en-plural.pdf>

Kaplan, Carina. “Escuelas violentas... ¿o violentadas?” Entornos digitales y creatividad / Acoso digital. Revista Novedades Educativas 275. Noviembre 2013.

Kaplan, Carina. (2006). Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila. Cap 1. (Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Kaplan-Violencias-en-plural.pdf>)

Kessler, Gabriel. (2006). Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lavena, Cecilia (2001). Primer aproximación a la violencia escolar en Argentina 1. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/cex8s1s>

Le Bon, Gustave. (2005) Psicología de las masas, Madrid, Morata.

López, V., Bilbao, M.A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. Universitas Psychologica, 13(3)

Martínez Pacheco, Agustín. (2016) Política y cultura. Significados y aproximaciones teóricas sobre el tema de la violencia. La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. Revista Scielo. Versión impresa ISSN 0188-7742. Polít. cult. no.46 México sep. /dic. 2016.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007#fn

Meirieur, Philipe. (2008) Cátedra abierta. Aportes para pensar la violencia. 1ª ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2008.

Míguez, Daniel y Tisness Adela (2007) Midiendo la violencia en las escuelas argentinas, en Míguez, Daniel (Comp.) Violencia y conflicto en las escuelas, Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2014). Guía federal de orientaciones 1. Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Buenos Aires: Ministerio de Educación (Disponible

en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf>)

Moreno, Amparo y Del Barrio, Cristina. (2000). La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo. Capítulo 4. Buenos Aires. Editorial Aique.

Muñoz, Jairo (2000). Los entrecruces de la diversidad ¿es posible hablar de cultura popular urbana. Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES y Arquidiócesis de Bogotá. Disponible en: www.barriotaller.org.co/publicaciones/entrecruces.rtf

Muñoz, Jairo. (2000). Los sistemas de género vistos desde el barrio como un espacio micro-local de la ciudad. Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES y Arquidiócesis. <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/Sistemasdegenero.pdf>

Noel, Gabriel. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En: Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000185.pdf>

Noel, Gbriel (2006). “Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Osorio, Fernando. (2006). Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad. Buenos Aires: Novedades Educativas

Quiroga, Silvia. (1999). Adolescencia: del goce al hallazgo de objeto”. Ed. Eudeba.

Rabbia, Hugo. (2013). “Introducción al estudio de las ciencias sociales”. PRIUCC, curso de ingreso a la Universidad Católica de Córdoba. Clase 4.

Rockwell, Elsie. (2009.) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Ed. Paidós.

Rojas Marcos, Luis (1995) “Las semillas de la violencia”. Editorial Espasa Calpe, Madrid 1995, 7ª Edición, p. 11. Espasa libros.

Rousseau, Jean. (1824) Traducido del francés al español. Tomo II. Madrid. Ed. Burgos.

Sabino, Carlos. (1999). El Proceso de Investigación. Buenos Aires. Ed. Lumen Humanitas

Sarlo, Beatriz. (2019). Tiempo presente ([edition unavailable]). Siglo XXI Editores. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1927503/tiempo-presente-notas-sobre-el-cambio-de-una-cultura-pdf> (Original work published 2019).

Schujman, Gustavo. (2012). La participación estudiantil como ejercicio responsable de la acción y la palabra. Conferencia en el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Stake, Robert. (1999). Investigación con estudio de casos. (2a Ed). Morata.

Tenti Fanfani, Emilio (2010) Educar en Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR. Recuperado de “Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la argentina actual.

Torres-Castillo, Alfonso (1999). Caracterización de los pobladores populares de las ciudades. Barrios populares e identidades colectivas. Barrio: fragmento de ciudad - Serie Ciudad y Hábitat, 6. Disponible en: www.barriotaller.org.co/publicaciones/barrios_populares.rtf

Virno, Paolo. (2003) Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas”. Traficante de sueños. Madrid.

Wertham, Frederic. (1971) La señal de Caín: sobre la violencia humana, México, Siglo XXI Editores, p. 3.

Yunni José. y Urbano. Claudio (2005) Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación- acción. (3ª Ed).Brujas. Córdoba, Argentina.

Yunni, José y Urbano, Claudio. (2005) Investigación etnográfica e Investigación- Acción”. Córdoba: RA Brujas.

Anexos

I Diario de campo: registro manual

Con el objetivo de lograr un relato idóneo, esta investigación se sustenta en el aporte de un registro manual el cual mencioné anteriormente (cuaderno manual pequeño y birome) en donde se plasma al detalle la trama organizativa del ritmo cotidiano social estudiantil dentro del ámbito escolar.

La observación participante se nutre de ciertas particularidades que todo investigador debe considerar como guía y sustento de este accionar. La misma se sitúa en un tiempo determinado, es decir durante los dos primeros recreos de diez minutos del estudiantado y parte del plantel escolar (docentes de horas cátedra de los diferentes espacios curriculares). Aquí, conjuntamente con mis colegas preceptores recorreremos todos los ámbitos de la institución (patio, baños, corredores, las tres escaleras, playón donde se desarrolla educación física en contra turno y demás dependencias).

Rockwell expresa que “la interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible” (Rockwell 2008 p. 23). Es decir, la autora plantea la investigación desde una mirada holística en la que reconoce todas las situaciones como procesos continuos y como “saber válido” (Rockwell, 2008, p. 23) al momento de documentar el “conocimiento local” (Geertz, 1983 y 2000 citado por Rockwell, 2008, p. 23) al interior de la institución. Durante el desarrollo de este análisis y, como un elemento basal de la investigación etnográfica, se observan y registran las situaciones vivenciales del estudiantado.

Rockwell expresa en su libro “La experiencia etnográfica” que el antropólogo construye conocimiento (Rockwell, 2008, p. 23). Esto significa que tanto la observación de las realidades, los protagonistas seleccionados, como así también el sustento académico elegido son considerados elementos válidos en el desarrollo de toda investigación.

Así, con registro en mano, se describe la cotidianeidad de la vida estudiantil, intentando recabar información precisa en el detalle, en las calmas y tensiones de los adolescentes, en sus risas, en sus miradas atentas, en la especificidad de su jerga.

Guber relata:

La cotidianidad es el resultado de una articulación específica entre las actividades y las nociones, entre lo formal e informal, lo no documentado y lo intersticial, las contradicciones entre lo que se hace y lo que se dice que se hace; es una composición que deja traslucir ritmos, pausas y sonoridades, simultánea y sucesivamente. Y así como es necesaria toda la orquesta para ejecutar una partitura, también es necesario el contexto en proceso para reconocer el sentido de cada hecho de la vida social; vivir en ese contexto familiariza al investigador en la interpretación de sus claves, sus silencios y sus momentos de tensión (Guber, 2011, p. 125).

Durante el trabajo de observación, intento caminar entre los “intersticios” que menciona Guber (2011), transito rítmicamente “el contexto en proceso” atendiendo a la diversidad de jóvenes, sin perder de vista mi observación sobre el desarrollo vincular entre los adolescentes de primero con los de segundo año.

El eco del timbre sigue resonando por los pasillos y los alumnos ya están fuera del aula, inundando el aire de gritos y risas, dispuestos a renovar sus energías, a correr, a ²agitar al otro. Mientras continúo mi ritmo pausado también me detengo en el pasillo para tratar de interpretar algunas gesticulaciones verbales que se manifiestan entre ellos. Seguidamente continúo recorriendo los corredores donde visualizo un sinnúmero de situaciones: los estudiantes se agrupan por sectores, se corren, se empujan y se ríen. Algunos vociferan insultos entre ellos, más risas. Otros responden con señas obscenas.

Al final del corredor veo que algunos están sentados en el suelo, jugando con una pelota de papel. El contacto físico entre ellos es notorio, las demostraciones físicas están signadas por golpes y también por abrazos. Esta forma de vinculación tanto verbal como física son representaciones claves que denotan la naturaleza de su construcción social.

En mi afán por seguir observando voy recorriendo los corredores que me guían hacia el patio principal de la escuela. Desde este ángulo la vista es más amplia, los estudiantes se perciben más distendidos, eufóricos, enérgicos. Algunos me saludan con el

² Expresión que utilizan los adolescentes frecuentemente para demostrar una actitud que haga mella en el otro, obligándolo a cambiar la pasividad de su actitud.

“choque de puños”, otros me dicen en su tono jovial “profe querés piña” y luego, ante mi negativa, se ríen o simplemente se quedan a mi lado acompañando mis pasos y pausas. Un grupo de alumnos se empuja, se dan golpes de puño entre ellos y se vociferan insultos. Una docente a lo lejos, escucha una expresión soez por parte de una alumna, y le grita “— ¡cómo vas a insultar así, sos una mujer!”. En el aire cruza una pelota hecha de papel cuyo target es un alumno de segundo año, quien le responde con insultos y lo reta a golpes de puño. Una preceptora que se encuentra en ese sector, al escuchar esto, se acerca anteponiendo su cuerpo entre ellos que ya están muy cerca uno de otro. La docente desactiva esta tensión y los invita a continuar por caminos opuestos, pero ellos ignorando la intervención de la preceptora se retan a encontrarse a la salida para continuar el conflicto.

El cambio de escenario (del corredor al pasillo) ratifica los conocimientos teóricos: por más que cambie de ángulo de visión, los informantes son los mismos y aportan el mismo caudal de información. Guber expresa “aunque el investigador se ponga en contacto con un puñado de individuos y de casos singulares, la información que recibe forma parte de un todo social mayor” (Guber, 2005, p. 126). El patrón de conducta de estos alumnos opera de la misma forma que resto de la población de su sector social, guardan la misma relación frente al entramado de relaciones vinculares.

II Los pasillos andan diciendo: Situaciones vivenciales

El abordaje de observación en este relato etnográfico es de tipo narrativo y cualitativo. El mismo se encuadra dentro un enfoque de descripción densa. Esta narrativa intenta relatar al detalle minucioso la recolección de datos que se traduce en diferentes situaciones tanto singulares como simbólicas en el entramado cotidiano de los estudiantes de un primer año con los de segundo de la escuela secundaria.

A continuación se describen dos episodios acontecidos en la escuela secundaria entre los alumnos de primero y los de segundo año. También se ven involucrados parte del plantel docente (profesores y preceptores). Con el objetivo de preservar la confidencialidad tanto de alumnos como docentes, los mismos son identificados por las iniciales de sus nombres.

Situación número 1

Toca el timbre del primer recreo del turno tarde, a las 14.35 horas. Observo desde la ventana de mi oficina dos alumnas (A y B) de primer año que salen de su curso. Al instante se suma otra alumna (C) del curso contiguo, de segundo año. Esta última saluda con un beso y abrazo a la alumna A y luego abraza a la otra compañera (alumna B). A y C se abrazan recíprocamente. Luego se sueltan y se miran a los ojos en una postura relajada. En ese momento me acerco con registro en mano, intento intensificar mi observación a la vez que trato de demostrar una postura relajada y sin hacer foco visual en las alumnas. En ese momento, la alumna A le vocifera algo por lo bajo a la alumna C y ambas se ríen. La alumna C levanta su mano y con gesto determinante le atesta una cachetada. La alumna A reacciona con gesto adusto y, riendo tensamente, reacciona devolviéndole la cachetada. Ambas levantan sus manos y comienzan a golpearse, se tiran del pelo, se ríen y se insultan. La alumna A lleva su pelo recogido con una cola de caballo, la alumna C lo tiene suelto. Ambas tienen amarrados con sus puños cerrados la cabellera de su oponente. En un instante sus cuerpos se contraen y caen al piso, se siguen riendo. La lucha continúa, ninguna cede. La compañera B extiende su brazo y, ávida de reflejos, extrae el celular de su bolsillo trasero del pantalón y comienza a grabar la situación con su dispositivo, alentando el suceso. Ya en el piso ambas alumnas no se ríen más, por el

contrario, se observa una tensión que escala en fracciones de segundos. En ese preciso instante un preceptor que se encuentra en el pasillo se percata de lo sucedido y, con un grito agudo que surca el aire del corredor les ordena que se separen y que se levanten de inmediato del piso. El preceptor apura su andar, intenta acercarse, sorteando los cuerpos de muchos alumnos que ya se disponen con sus dispositivos a filmar lo que sucede. Luego de varios movimientos con su mano para correr a los estudiantes que se interponen el preceptor N logra acercarse. Ambas vuelven a reírse pero, esta vez ríen nerviosas, se levantan de inmediato, al sentir la presencia del preceptor N. A y C denotan haberse lastimado. C se lleva su mano al mentón y A mueve sus manos con un gesto nervioso. El preceptor las increpa exigiendo una explicación por lo sucedido. Las alumnas en un intento por desviar la conversación evitan el contacto visual con el preceptor y no responden, sólo realizan gestos corporales. A desarma su cola de caballo y se vuelve a peinar, mientras que C se acicala la cabellera suelta y toma un espejo pequeño de su bolsillo del pantalón y se mira sin perder la sonrisa. Ante la mirada obtusa del preceptor, C suelta un comentario “estamos jugando prece” y A dice “somos amigas, no pasa nada”. El preceptor N les advierte que serán retiradas por sus referentes familiares y les ordena que vayan al patio. Las tres alumnas ya no sonrían, desvían la mirada y se dirigen al patio. Sigo con la mirada a las estudiantes quienes se pierden por el corredor. El alumnado relaja su atención y se disipa luego de que el conflicto termina. Observo mi reloj, tomo el tiempo. En 43 segundos me asomo por una de las ventanas del pasillo y las veo en el patio a las 3. C y A caminan abrazadas, B camina junto a ellas. Al cabo de veinte minutos, A y C. son retiradas por los referntes familiares

Situación número 2

Faltan cinco minutos para el inicio del segundo recreo. Miro mi reloj. Son las 16 horas. Por el corredor de planta alta donde se encuentran dos aulas de primero y dos de segundo sale la alumna G de segundo año de su curso y se dirige hacia las escaleras. En el momento en que traspasa el aula de primero, sale el alumno S. Y le vocifera “gato”. En ese instante el estudiante T de segundo año, compañero de G sale también de su aula y se dirige hacia S y, en tono amenazante, expresa “- a quién le decís gato vos”. Ambos alumnos se tensan, S alza la voz. Denotan mi presencia, ambos me miran. La alumna G

se retira unos metros y se queda en la ventana, mirando hacia el patio. Paso por el costado sin mirarlos pero atenta a todos sus movimientos. Ellos desvían la mirada. Camino unos metros y aguzo mi oído, focalizo mi atención. Sigo caminando. Escucho que comienzan a murmurar por lo bajo. Al principio el murmullo es imperceptible, luego comienzan a alzar la voz. Se insultan. La exasperación de sus voces es notoria. Empiezan a salir los alumnos de primero y segundo año de sus aulas atentos a lo que acontece. Dos docentes también salen del curso y se interponen a los estudiantes ordenándoles que ingresen al aula. Pero el alumnado hace caso omiso. Forman una ronda humana alrededor de T y S. La alumna G se introduce en la ronda y, levantando su voz, insulta a S. La tensión entre los alumnos involucrados es tan intensa que se manifiesta en sus gesticulaciones faciales y corporales. Más insultos entre ellos. Pasan unos segundos y S contrae su mano derecha y le atesta un golpe de puño a T directo a su cara. T corre su cuerpo hacia el otro lado. En ese instante la alumna G comienza a golpear a S. El alumnado alienta, toman sus celulares y filman el episodio. Las docentes de ambos cursos anteponen sus cuerpos y separan a los alumnos. A la vez que ordenan que se calmen. Una de ellas le ordena a un alumno de segundo que llame de inmediato al director. El alumno riendo responde a su orden y corre de inmediato. Ambas docentes separan y desactivan el conflicto. Toca el timbre. El estudiantado se disipa. Algunos guardan sus celulares y se pierden por el pasillo. Otros se ríen y comentan lo sucedido. Tres alumnas de segundo año se acercan a G y le preguntan qué sucedió. Otra alumna de primero mira en su dispositivo la pelea que filmó. T y S son acompañados por otros compañeros quienes rodean su cuerpo en forma de abrazo. T se dirige al baño. S intenta liberarse de la sujeción de su compañero de curso y corre. Baja las escaleras. Las docentes involucradas ingresan al curso para registrar en el cuaderno de aula lo sucedido. Luego se retiran juntas. Cada una lleva en su mano el cuaderno de aula. Mientras caminan por el corredor comentan lo sucedido. Sus cuerpos denotan tensión, nerviosismo, su diálogo es apresurado, gesticulan movimientos bruscos. Caminan a paso rápido hacia las escaleras. En ese momento se cruzan con el directivo quien fue llamado. En tono nervioso comienzan a relatar el hecho. El director pide que identifiquen a los involucrados. De inmediato va en busca de los alumnos quienes se encuentran en diferentes lugares de la escuela. El resto de los alumnos continúan la pausa del recreo. Algunos corren. Otros se sientan en un banco y toman sus dispositivos para ver nuevamente el episodio. Uno de ellos se me acerca y me relata lo sucedido. Lo escucho. No opino. Luego lo invito a que continúe disfrutando del recreo. Toca el timbre de ingreso a las aulas. El murmullo es constante. A lo lejos veo a los dos alumnos varones

protagonistas de la pelea junto al directivo. Lo siguen. Con miradas cabizbajas caminan a paso rápido. Se observa en ambos la tensión en su andar. Algunos alumnos pasan junto a ellos, los señalan y se ríen en tono burlón. Los alumnos T y S continúan el paso rítmico acompañados por el directivo quien los guía hacia la dirección. Los preceptores en tono autoritario indican a los pocos alumnos que pululan aun por el patio que ingresen al aula. Gradualmente el silencio comienza a reinar. Los preceptores ingresan a sus oficinas. El estudiantado ya se encuentra en las aulas con el docente a cargo.

III Pautas previas al desarrollo de la entrevista

A continuación se desarrolla la entrevista de tipo semiestructurada la cual intenta recolectar los datos clínicos necesarios para lograr una mejor comprensión sobre la construcción de vínculos no saludables entre los alumnos de un primer año con los alumnos de segundo año del ciclo básico de una Escuela de Educación Secundaria Orientada de la ciudad de Rafaela. Esta entrevista exploratoria es de carácter confidencial y se resguardan fielmente los datos de quienes serán entrevistados. Las docentes forman parte del plantel educativo y fueron elegidas por tener un vasto recorrido y conocimiento del estudiantado de primero y segundo año a lo largo de muchos años de actividad en la docencia dentro de la institución. Las primeras entrevistadas serán a dos docentes quienes se desempeñan actualmente en ejercicio en el espacio curricular Facilitador o Tutor de la Convivencia: una de ellas en el primer año, división “A”, “B” y “C” y la otra tutora de segundo año de la división “A” y “C” de la escuela secundaria. Luego de ser entrevistadas y, al utilizarse una técnica de muestreo no probabilístico llamada bola de nieve, las facilitadoras invitan o remiten a otros miembros del plantel docente a participar. En esta oportunidad son invitadas y conducidas a la entrevista tres nuevas docentes: una de ellas a cargo del espacio curricular Lengua Extranjera Inglés de primer año, división “C” y la otra docente se desempeña en el espacio curricular Formación Ética y Ciudadana también de primer año de las tres divisiones “A”, “B” y “C”. Todas las profesoras forman parte del plantel de la escuela secundaria orientada seleccionada y su situación de revista es titular y una de ellas interina (docente de Formación Ética y Ciudadana). Cabe mencionar que estas docentes cuentan con una carga horaria promedio de treinta (30) horas cátedra³ dentro de esta institución educativa.

La entrevista propuesta se basa en una guía de preguntas previamente elaborada centrada en el tema principal de esta tesis. Las preguntas se caracterizan por ser abiertas, breves y con un lenguaje sencillo el que permitirá una mejor comprensión y un diálogo rítmico entre entrevistador y entrevistadas. De esta manera se desarrollará la trayectoria temática a medida que transcurre la conversación.

³ Las horas cátedra se contabilizan en bloques de 40 minutos en todos los espacios curriculares. El máximo de horas permitidas de un/a docente es de 44 horas semanales.

Como elemento anexo a la entrevista se utiliza una pequeña grabadora de bolsillo la cual reproducirá fielmente la veracidad de la entrevista. Así este dispositivo permitirá al entrevistador explorar la experiencia del encuestado y capturar los datos de manera cabal y en la línea deseada. Así el entrevistador podrá transcribir al detalle todo el diálogo que se brinda en las entrevistas.

Previo a la concreción y desarrollo de la entrevista se eleva formalmente una nota a la dirección del establecimiento secundario solicitando consentimiento informado sobre la realización de dicha entrevista a los agentes escolares. Luego de esta formalidad, se procede a invitar a los docentes seleccionados para este trabajo.

IV Consentimiento Informado

Rafaela, Santa Fe. Miércoles 22 de febrero de 2023.

A la Directora de la escuela de Escuela de Educación Secundaria Orientada.

Por la presente se solicita su autorización como Directora de la Escuela de Educación Secundaria Orientada para la realización de entrevistas a docentes de la institución educativa para las prácticas de la investigación titulada “Las relaciones vinculares no saludables entre alumnos ingresantes de un primer año con alumnos de segundo año”

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Integrador Final de la carrera, para obtener el grado de Licenciado/a en Educación en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) de la localidad de Rafaela.

El objetivo principal de la investigación es describir las relaciones vinculares no saludables entre los/las estudiantes dentro de la institución escolar, durante el período del ciclo lectivo de marzo a diciembre 2022.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a docentes Facilitadores de la Convivencia y a algunos docentes de primero y segundo año del establecimiento del turno tarde.

Previamente a la realización de dichas actividades se le pedirá el consentimiento a cada uno de los docentes involucrados en la investigación y se preservará su intimidad frente a cualquier situación de análisis que revista este trabajo investigativo.

Ninguno de los procedimientos mencionados generará algún tipo de prejuicio físico, psicológico o social para los participantes y se respetarán en todo momento las legislaciones y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con adolescentes en contextos de investigación.

La confidencialidad de toda la información será mantenida fielmente. Esto significa que los datos confidenciales serán utilizados exclusivamente por la investigadora en el contexto de estudio para dicho trabajo.

A continuación, se adjunta el consentimiento de realización de dichas prácticas.

Rafaela, Santa Fe. Miércoles 22 de febrero de 2022.

A la Directora de la escuela de Educación Secundaria Orientada.

Rafaela, Santa Fe, CP.2300

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo, NN, DNI
Directora de la escuela de Educación Secundaria Orientada, autorizo la realización del
presente trabajo de investigación en el marco de la mencionada institución educativa.

Firma y aclaración.

V Guía de entrevista a docentes

- 1) ¿Podría contar a qué se dedica?
- 2) ¿Dónde se desempeña como docente?
- 3) ¿En qué turno?
- 4) ¿Habita otro espacio institucional?
- 5) ¿Desde cuándo trabaja en la institución?
- 6) ¿Cómo describiría el curso de primer año del turno tarde de la escuela de educación secundaria orientada? ¿Y el de segundo?
- 7) ¿Podría describir la manera de vincularse que tienen los alumnos de primer año con los de segundo?
- 8) ¿Se manifiestan conductas violentas entre los estudiantes? si la respuesta es afirmativa, ¿De qué tipo?
- 9) ¿Qué factores considera inciden en las relaciones vinculares de los estudiantes de primero con los de segundo?
- 10) ¿Considera que hay estudiantes que recurren de manera sistemática a la agresión hacia sus pares? ¿A qué los atribuye?
- 11) ¿Considera que la forma de relacionarse de los alumnos en el espacio institucional se desarrolla de igual manera fuera del mismo? si la respuesta es negativa, ¿A qué atribuye la o las diferencias?
- 12) ¿Qué factores considera inciden en las relaciones vinculares de los estudiantes de primero con los de segundo?
- 13) ¿Recuerda algún episodio de violencia? ¿En algún lugar en particular?
- 14) ¿Han sido citados luego del incidente los referentes familiares? ¿qué puede describir de ese encuentro?
- 15) Ante un episodio ordinario de violencia en la escuela, ¿Se activa algún protocolo escolar?
- 16) ¿Cuál sería, según su criterio, la mejor manera de abordar los episodios de violencia?
- 17) ¿Considera que se podrían evitar los episodios de agresión entre estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿De qué manera?

VI Transcripciones de entrevistas

A continuación se detallan los registros de las entrevistas llevados a cabo durante el trabajo de investigación. Se comienza con la transcripción de los diálogos entre la entrevistadora y los docentes elegidos del ciclo básico de primero y segundo año de la Escuela Secundaria Orientada de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina.

Primera entrevista a R. J. Docente Facilitadora de la Convivencia.

1 - 2) Soy docente de escuela secundaria y me dedico en la materia de Ruedas de Convivencia, soy tutora de los chicos. Lo que tiene de particularidad esta asignatura es que es un espacio, no es una asignatura más, sino es un espacio para los chicos. En este espacio lo que yo trabajo es la reflexión, el comportamiento, la forma en que resuelven las situaciones, cómo poder manejar sus emociones, cómo poder manifestarlas, la charla... el habla... la escucha... particularmente es una materia muy social, así que al ser un espacio no es una materia donde ellos sean evaluados con notas sino que ellos también a la vez van creando ya que, al ser un espacio de escucha de ahí van saliendo situaciones en donde los chicos se sienten mal, tienen algún inconveniente y lo quieren hablar en el grupo o expresarlo conmigo también a solas entonces es mucho diálogo y mucha escucha. Pero sobre todo la idea es que ellos puedan manejar sus emociones y poder actuar de una manera en la que para ellos sea saludable. Me desempeño como docente en esta escuela.

3) Me desempeño en el turno tarde (TT) y en el turno noche (TN). TT las edades son de 12-13 años salen de séptimo grado y comienzan 1er año. Yo doy en 1ro y 2do en el ciclo básico. En el TN ya las edades son distintas porque los chicos tuvieron situaciones que no pudieron continuar sea porque son padres o madres o porque tuvieron que dejar el TM O TT para trabajar, o porque no les ha gustado entonces ya las edades rondan desde los 17 a los 44 años.

4 -5) No. Hace 14 años estoy en la misma escuela.

6) Primero y segundo...lo que me parece en estos primeros años es que algunos vinieron muy aññados post pandemia... me encanta... me escriben cartitas... me dicen seño...tienen actitudes aññadas como si fueran de primaria. Entonces por ahí la resolución de conflictos es más difícil porque ellos están acostumbrados a una violencia eh, de manera verbal o de manera física. Eh,...los segundos años ya los chicos vienen de una secundaria entonces ya saben más las reglas entonces saben cómo comportarse. Son más adultos pero también hay obviamente eh... conflictos.

7 - 8) Eh sí, entre ellos es difícil. La verbal es la que más se nota. Es como que ellos sectorizan su grupo de amigos con el que le tienen respeto, y el que no está dentro de su grupo de amigos, que sean dos o tres eh... hay una agresión verbal constante, inclusive con sus amigos y la excusa es “total yo juego así ,yo lo trato así...nosotros somos amigos, siempre nos decimos así”. Eh...cuando alguna de las partes llega mal o no le ha contado a un referente la institución, preceptor, tutor o alguien que puede intervenir en alguna situación que tal vez pueda llegar a ser un bullying o una situación que le incomoda, eh... la primer resolución es eh... a los golpes, a la violencia física, y cuando ellos ya se dieron cuenta que dentro de la escuela existen ciertas reglas como: “si hago tal cosa tengo amonestaciones... “si hago otra cosa tengo suspensión”, dependiendo de la gravedad de la suspensión, lo que han optado los chicos fue esperar salir de la escuela y en la plaza o en otros lugares que no sea la escuela, resolver situaciones de la calle, de la familia, porque a veces son parientes, eligen la plaza para los golpes.

9) ¿los factores de violencia?... el barrio. Viene muchísimo por el lado del barrio y las familias enfrentadas, los barrios enfrentados, que no pueden pasar por tal calle... influye muchísimo el barrio. Porque se conocen de las escuelas primarias. Por ejemplo “yo me había mudado de la escuela primaria porque tenía conflicto con tal” pero el barrio pesa un montón.

10) Sí. Esto se debe a que están avalados desde la casa. Porque cuando tenemos las reuniones con los padres la respuesta es “y se tiene que defender de alguna manera, él es grande yo lo dejo que se defienda”... así que están avalados por la familia.

11) No, no es de la misma manera. Afuera hay más violencia. Dentro de la escuela se frenan un poco porque además es trabajo de los preceptores en el recreo de que están atrás, merma un montón. Afuera al tener digamos el pase libre, hay mucho más violencia. Porque me cuentan por ahí que se encontraron en el boliche y como vieron que estaban solos se cascaron.

12) El barrio es uno. Sí.

13) Sí, recuerdo episodios de violencia que han pasado afuera, en la vereda donde nosotros hemos intervenido, hemos llamado a las ambulancias para que asistan a los chicos.

14) Hemos hablado con los referentes familiares para calmarlos, hablado con los chicos y después indagar sobre la situación porque el problema que pasa afuera termina estando dentro de la escuela entonces es como que les hacemos el seguimiento para poder llegar a un arreglo pacífico.

15) Se activan protocolos escolares cuando hay violencia dentro de la escuela están las sanciones disciplinarias, se habla con los alumnos por separado, se habla con las familias por separado y dependiendo de cuál fue el incidente, tienen amonestaciones, suspensiones, actividades remotas desde la casa, eh... lo que pasan fuera de la escuela, que puede pasar por los barrios, nosotros nos enteramos y les hacemos un seguimiento, una charla, y ver cómo podemos solucionar las cosas, por ahí llamamos a las familias y si notamos que por ahí hay alguien que amenaza alertamos a los familiares. Porque si no se solucionan los problemas del barrio terminan acá adentro de la escuela y no se termina más.

16) Primero es trabajar con las emociones, fomentar el diálogo para que ellos se puedan expresar y de que sus emociones no los controlen a ellos. Sino que ellos controlen sus emociones, que puedan respirar y tomar las mejores decisiones. Pero no tomar la violencia como una decisión, o como un fin porque ellos toman la violencia como un “bueno ya está, me saqué las ganas, listo ya no pego más” pero la otra persona viene con el mismo criterio y le quiere pegar porque se quedó con las ganas. Y es un sinfin...la violencia engendra más violencia. Entonces tratar de charlar, y de ver los dos paradigmas, los dos puntos de vista totalmente distintos que opinan ellos ante esa situación que los lleva a enfrentarse

17) Yo creo que sí se podrían evitar si los chicos tuvieran un buen uso de las redes sociales. Acá manejan mucha violencia. En Instagram por ejemplo...los ponen como mejores amigos y de ahí se empiezan a provocar... eh... uno trata de educarlos para las redes. Sabemos que las redes sociales son para mayores de 18 años. Los alumnos del turno tarde ninguno tiene edad para manejar esto. El 98 por ciento de los chicos cuentan con distintas redes sociales: Facebook, Instagram, Tweeter y ahí ellos se expresan, provocan, empiezan a molestar, se empiezan a amenazar y es ahí donde suceden los conflictos.

Segunda entrevista a A.C. Docente Facilitadora de la Convivencia

1-2-3-4) Hola, me dedico a trabajar con personas en situación de aprendizaje, mi profesión es psicopedagoga, así que bueno, donde se articule el aprendizaje, no solamente en instituciones educativas sino donde el aprendizaje acontezca, ahí está la intervención. Eh actualmente soy tutora/ facilitadora de la convivencia en primer año, turno mañana y tarde. Y también trabajo en otros espacios institucionales: uno de gestión privada de nivel secundario también como tutor/ facilitador de la convivencia y tengo también un cargo dentro de un servicio de orientación educativa. Y también trabajo en el nivel universitario.

5) En la escuela trabajo desde 2010 cuando las escuelas incorporaron los novenos en la Ley Federal de Educación. Cuando se cambia a la Ley actual, paso a formar parte de la Escuela de Comercio.

6) El grupo de primer año es un grupo reducido, por lo general de manera presencial y sostenida hay entre quince y dieciséis estudiantes. Hay dos que están integrados con escuela especial, una es común retraso cognitivo, y otra con Síndrome de Down que hace una trayectoria parcial, es una integración por tramo, no realiza todas las materias. Es un grupo tranquilo, con buen vínculo aunque a veces se generan roces. Y últimamente se incorporó un alumno que viene de otra división. Pero sí observo algunas situaciones con falta de motivación y compromiso con las actividades. Con segundo año pasa lo mismo, el grupo es más inquieto en líneas generales.

7) Lo que yo puedo observar en los recreos del turno tarde, yo estoy una sola vez a la semana, pero puedo observar que en algunos casos, tanto de mujeres como de varones, los modos de vincularse pueden ser interponiendo mucho el cuerpo, con empujones, lo que ellos llaman juegos pero que a la vez después se desencadenan en situaciones de agresiones... eh... y la comunicación verbal suele ser en un tono elevado y utilizando vocabulario que no es esperado, al menos en el ámbito institucional.

8) En general en el grupo no se han manifestado conductas violentas... sí quizás algunas discusiones, o algún estudiante del grupo de 1er año participó de agresiones más vale física.

9 – 10 – 11- 12) Yo creo que los factores que inciden en las relaciones entre los estudiantes de 1ro con los de 2do eh... es si se conocen por fuera de la institución, porque hasta lo que ha transcurrido el año, no se han realizado actividades conjuntas entre ambos que faciliten algún conocimiento previo. Eh... entonces por ahí los vínculos se dan o acontecen en el sentido que se conocen o del barrio, o del deporte, o por relaciones familiares.

13) Este año no me ha tocado vivenciar ninguna en particular. De todas formas sí suceden.

14 - 15) Lo que se hace es citar a los referentes de cada una de las personas que están implicadas en esa situación de violencia. Por lo general se les explica la situación de manera separadas, de manera individual se les describe lo que sucedió y se los cita al día siguiente a los familiares. Los referentes tienen que venir y ahí se analiza y se conversa sobre lo sucedido. No se hace en el momento (de la pelea) ya que las emociones están activas sobre todo las emociones como la bronca, la ira, la angustia, el enojo, los nervios. Entonces consideramos que no es el momento para el diálogo. Después sí se los cita para conversar de manera individual y ahí se acuerdan los pasos a seguir. En algunos son llamados de atención, en otras son suspensiones de uno, dos o tres días, siempre dependiendo de la incidencia y el comportamiento de ese estudiante previamente en la escuela. Si el estudiante está lastimado se llama al servicio de emergencia para que lo controle, lo revise y demás. Y ese día el o los estudiantes tienen que ser retirados por los referentes de la institución.

16) La mejor manera...yo creo que no hay una mejor manera porque las situaciones de violencia irrumpen abruptamente en las instituciones educativas. Creo que se trabaja preventivamente, entre toda la institución. Sobre todo en primero y segundo trabajamos mucho lo que es la autoestima, el manejo de las emociones, la comunicación con los otros, cómo le puedo decir al otro que no, o que algo no me gusta, el conocimiento mutuo, justamente para prevenir situaciones de violencia. Pero cuando suceden estas situaciones, habría que hacer una estadística, pero en la mayoría suceden por situaciones que se vivencian en las redes que son ajenas a la institución o que se vivenciaron por fuera de la institución educativa. Pero que tienen su implicancia y su repercusión dentro de la institución. Entonces el abordaje necesita sí o sí de los referentes familiares y de otros actores institucionales que ayuden al análisis y a la reflexión. Y al abordaje de esta problemática. Pero como la mejor manera depende de cada caso porque también son los partícipes, eh... qué nivel de comprensión tienen los partícipes. Qué desarrollo del lenguaje porque también muchas veces los actos violentos suceden porque falta la

palabra. Entonces es como que hay que analizar muchos factores al momento de intervenir.

17) Creo que sí, que se pueden evitar. Pero esto no quiere decir que se van a erradicar. Yo creo que con el trabajo que se hace a nivel institucional, a nivel de ruedas de convivencia... eh... y a nivel estudiantil se trabaja preventivamente. Pero preventivamente no quiere decir erradicando... y por otro lado creo que hay que distinguir el concepto de agresión del concepto de violencia. La agresión es algo constitutivo de las personas. Todos tenemos una cuota de agresión que la que nos hace defendernos, decir que no. El tema es cómo encauzamos esa agresión y cómo podemos ponerla en palabras o en acciones. Y por otro lado es la violencia, cuando ya hay una intención... ¿sí? Considero que están los jóvenes agresivos que se diferencian de los violentos propiamente dichos. De hacerle daño a una persona y cuando hay una diferencia de poder que puede ser poder dado por la edad, poder dado por conocimiento, bueno... como los dos elementos digamos constitutivos de la violencia que los distinguen de la agresión.

Tercer entrevista a M.A. Docente de Lengua Extranjera Inglés.

1- 2- 3) Me desempeño en esta escuela como docente y como pro secretaria en otra institución de nivel secundario de la localidad de Rafaela en el turno mañana y tarde.

4- 5) Hace 7 años que trabajo como docente en esta escuela.

6 -7) Los alumnos de primero son muy revoltosos. A la hora de trabajar demoro bastante en ordenarlos. Los de segundo te diría que es casi la misma historia. Pero como ya me conocen del año pasado, me hacen más caso.

8) Sí se manifiestan conductas violentas. La mayoría son palabras groseras entre ellos, se descalifican todo el tiempo. También se van a las manos. A veces lo que empieza con una

broma termina mal. Ahora cuando yo los reto me dicen que están jugando o que hacen “show”... (Risas). Cada vez que inician una pelea se va sumando el resto del curso. Hacen causa común de uno u otro bando.

9) Muchas situaciones comienzan con el típico “me dijeron que vos dijiste que”... y ahí empiezan los conflictos. Van al choque. También a veces la bronca por alguna situación que traen del barrio, se dirime acá, en la escuela.

10) Sí, hay muchos chicos que sistemáticamente se van a la violencia física. Arrancan insultando y después se van a las manos.

11) Sí, es lo mismo adentro o afuera. Se manifiestan así, no buscan mediar o la palabra como recurso. Acá el único recurso que se permiten es la violencia.

12) Se dejan llevar mucho por las influencias de los compañeros, por lo que dice la junta.

13) Particularmente no viví ninguno. Pero creo que soy afortunada. Suceden todo el tiempo. Es la nueva manera de manifestarse que tienen los jóvenes.

14) Sé que los citan y les explican lo sucedido. Después los referentes los retiran. Yo no estuve nunca ahí pero sí nos piden que registremos en el cuaderno de aula si hay situaciones de agresión entre ellos. Eso después sirve de material para explicar con fundamento digamos, a los padres lo actitudinal del alumno.

15) Lo mismo ya te la respondí en la anterior.

16) Hablando mucho con ellos, haciéndoles ver que la palabra es fundamental. Que ellos tienen que aprender a verbalizar lo que sucede y ser empáticos, permitirse hablar, no ir al choque siempre, porque eso no ayuda.

17) Sí claro que se podrían evitar. Como te dije la circulación de la palabra, la escucha activa, la empatía con el compañero, tratar de manejar las emociones. Como docentes tenemos muchas herramientas y recursos para utilizar. Si bien esto no va a cambiar un ciento por ciento, es una manera de acercarnos a ellos. Muchas veces creo que lo que ellos expresan de manera violenta se traduce en una carencia de amor, de escucha, de atención. Y ellos son jóvenes que se están formando. Necesitan que los acompañemos en esa formación.

Cuarta entrevista a C.L. Docente de Formación Ética y Ciudadana

1) Soy docente de Formación Ética y Ciudadana.

2) Trabajo en dos colegios secundarios: en una escuela técnica y otra escuela de educación media.

3) Mañana.

4) Sí, el otro colegio técnico que se encuentra en una zona céntrica de la localidad de Rafaela.

5) Hace unos 15 años aproximadamente.

6) El primer año es bastante revoltoso. La mayoría de los alumnos son aguerridos, quiero decir, busca pleitos. Si bien trabajan a ritmo.

7) Se nota una cierta rivalidad entre ellos, o digamos un ninguneo constante por parte de los de segundo hacia los de primero. Es como que los de segundo ya tienen un recorrido dentro del lugar y entonces desde esa postura intimidan o molestan a los de primero. Y los de primero, no se quedan quietos. Por el contrario, se enfrentan sin medir consecuencias. Como si quisieran ganarse el espacio imponiéndose. Esto no lo hacen solos, siempre están entre 3 o más acompañándose en esta arenga. Hasta a veces pareciera que se organizan y el apoyo de sus pares los hace más fuertes, más animosos a la pelea.

8) Uy sí. Todo el tiempo. Empiezan por pequeñas pavadas cotidianas. El insulto o la violencia psicológica están a la orden del día. Viven cargándose con el aspecto físico. O porque tiene cabello largo, o porque es delgado o lo por lo que sea. Pero esa cargada se duplica por el receptor. Es decir quien recibe la cargada, retruca al mismo nivel. Aquí es cuando comienza el conflicto. Después siguen insultándose y sin escala se invitan a pelear. Muchas veces tuve que frenar la clase por estos actos violentos. Son siempre los mismos. Lo triste es que no cambian de actitud. Pareciera ser que ya vienen con esta semilla de violencia. Es difícil pensar esto, pero no tienen otra manera de manifestarse. Empiezan con burlas, después pasan al insulto y por último, si no se tranquilizan empiezan a alterarse y van irremediablemente a los golpes de puño.

9) A veces sólo porque se miran mal ya se quieren pegar. También el hecho de considerarse en un escalón más al estar en segundo, también arengan y presumen de esto, lo que hace que los de primero se enojen. Es un círculo vicioso.

10) Sí, hay alumnos que tienen el mote de violentos ya que recurren constantemente a los golpes para resolver una situación. Creo que hacen esto porque creen que está bien, que es la forma que sienten de hacer valer sus intereses. Una alumna que le había pegado a

otra compañera me dijo que le pegó para “ubicarla”, porque esa es la única forma que entienda que con ella no tiene que meterse. Y además agregó que todas sus amigas le dijeron que fue lo mejor que pudo hacer.

11) Sí, seguramente que es la misma forma. Pero creo que de alguna manera los chicos elijen que la pelea se circunscriba dentro de la escuela. Y acá creo que juega un doble sentido. Primero que todos ven la pelea, se pasan de antemano la noticia de que va a haber pelea para que haya público (preparar el terreno). Y segundo que siempre van a separarlos dentro de la escuela. Los preceptores cuidan los pasillos y los docentes estamos atentos también a los chicos.

12) Las barritas, muchas veces también el conflicto viene del barrio o de las familias también. Hay familias que se manejan con violencia, que no miden los daños ni físicos ni psicológicos. Una vez ví a una madre que fue a retirar a su hija quien había sido golpeada por otra compañera y lo primero que le dijo fue “cómo permitiste que te peguen así”.

13) Ninguno en particular. Ya que vivencí muchos episodios de violencia y lamentablemente, son cada vez más y también más violentos. A veces hay peleas de puños entre varones vs mujeres. Ni siquiera miden el género, no distinguen nada. Cuando están enfurecidos sólo reaccionan a golpes. Se enceguecen.

14) Sí siempre. Esta escuela siempre llama inmediatamente a los referentes. Les piden que los retiren ese día.

15) Sí. Como te dije se los llama a los referentes para que retiren a los alumnos. A veces son suspendidos por algunos días dependiendo del grado del acto violento y luego vuelven con sus referentes familiares para el nuevo ingreso. También se realiza por escrito un acta de convivencia que los alumnos junto con el referente aceptan firman al pie del acta.

16) La mejor manera es abordando la situación, ver por qué tienen esos raptos de violencia, ahondar e indagar sobre qué les molesta del otro. A veces pasa que no se aguantan, no tienen buena relación y si hay una pequeña rispidez terminan insultándose por el sólo hecho de no aguantarse. No es fácil la convivencia a veces, para nadie digamos (risas).

17) Sí claro que sí. Propiciando espacios de escucha activa y de circulación de la palabra. Hablar con ellos, interiorizarse sobre sus vidas, qué les acontece, cómo se sienten. Muchas veces creo que sus ataques de ira entre ellos no es más que un intento de llamar la atención. De ser vistos. Como docentes a veces nos es difícil seguir el ritmo entre el conocimiento que queremos transmitir y velar por las realidades de cada uno de ellos. Aun así creo que es crucial escucharlos, prestar nuestro tiempo y nuestra oreja y no mirar al pizarrón y seguir adelante.