



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

Facultad de Humanidades
Licenciatura en Sociología
Tesis

EDUCACION Y CONFLICTIVIDAD ESCOLAR. Hacia el conocimiento de
las prácticas "violentas" y sus significados en el ámbito educativo.
Estudio de caso: Escuela N°30 "Manuel Belgrano."



Directora de tesis: María Dolores
López Arestín

Tesista: Bárbara Frontini. Matrícula:
17697

ÍNDICE

4- INTRODUCCIÓN

11- CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA SUS FORMAS Y SIGNIFICADOS

- 12- 1. CONCEPTUALIZANDO LA VIOLENCIA
- 16- 2. LAS FORMAS DE LA VIOLENCIA
 - 17- 2.1 Violencia física
 - 17- 2.2 Violencia psicológica
 - 18- 2.3 Violencia estructural
 - 19- 2.4 Violencia simbólica
- 19- 3. PODER Y LEGITIMIDAD DE LA VIOLENCIA
 - 19- 3.1 La violencia según Bourdieu
 - 24- 3.2 Habitus, campo y capital en la teoría de Bourdieu

27- CAPÍTULO 2: VIOLENCIA Y ESCUELA

- 28- 1. VIOLENCIA ESCOLAR: APROXIMACIÓN HACIA UNA DEFINICIÓN
- 31- 2. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA EN EL AMBITO EDUCATIVO
- 31- 3. VIOLENCIA DE, HACIA Y EN LA ESCUELA
 - 32- 3.1 Violencia *de* la escuela
 - 32- 3.2 Violencia *hacia* la escuela
 - 33- 3.3 Violencia *en* la escuela
- 34- 4. TRES NIVELES DE ANÁLISIS PARA EL ABORDAJE DE LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

39- CAPÍTULO 3: ESTUDIO DE CASO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

- 40- 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
 - 40- 1.1 Planteamiento del problema
 - 41- 1.2 Objetivos generales y específicos de la investigación
- 42- 2. METODOLOGÍA
 - 42- Introducción
 - 43- 2.1 Etapa Cuantitativa
 - 43- 2.1.1 Instrumentos utilizados y procedimiento seguido
 - 45- 2.1.2 Población y muestra
 - 47- 2.2 Etapa Cualitativa
 - 47- 2.2.1 Interaccionismo simbólico
 - 51- 2.2.2 Método cualitativo
 - 52- 2.2.3 Técnicas de recogida de información
 - 55- 2.2.4 Muestra
 - 56- 2.2.5 Estudio de caso: Escuela N°30: “Manuel Belgrano”

60- CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

61- 1. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

61- 1.1 Resultados de la encuesta a estudiantes

96- 1.2 Resultados de la encuesta a profesores y comunidad educativa

112- 1.3. Principales resultados de la fase cuantitativa

117- 2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

117- 2.1 Principales resultados de la fase cualitativa

122- CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

129- BIBLIOGRAFÍA

134- ANEXOS

135- ANEXO 1: CUESTIONARIO A ESTUDIANTES, PROFESORES Y COMUNIDAD EDUCATIVA

151- ANEXO 2: ENTREVISTAS A DIRECTORA Y COMUNIDAD EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

La escuela es una institución en donde las personas no solo reciben conocimientos e información variada, sino también es un espacio en el cual se producen múltiples interacciones entre estudiantes, entre éstos y los adultos (profesores, directivos, administrativos, padres) y entre adultos, por lo cual actúa como agente socializador, en donde los niños y adolescentes pasan un periodo prolongado de su ciclo vital.

Sin lugar a duda, la escuela es un ámbito de gran relevancia para todos aquellos que conviven en ella, ya que es un lugar de desarrollo de lo humano tanto social como personal, que contribuye a formarlos integralmente, aportándoles los conocimientos y las habilidades, intelectuales, físicas y morales.

Es fundamental en la formación de los estudiantes, la calidad de sus interacciones, porque es en la escuela, entre otros lugares, donde se forjan y se construyen, múltiples lazos afectivos, como la amistad, el compañerismo y donde también se aprende a ser social, a compartir y a convivir con otros.

Para Freire (2011) *“Escuela es... el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la realidad en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercadas de gente por todos lados. Nada de convivir con las personas, descubrir que no se tiene a nadie como amigo. Nada de ser como block o ladrillo que forma la pared. Importante en la Escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar, es también crear los lazos de amistad. Es crear ambiente de camaradería. Es convivir, es sentirse “atada a ella”. Ahora, como es lógico... en una escuela así va a ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, SER FELIZ. Es así como podemos comenzar a mejorar el mundo”.*

La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación (Álvarez Crespillo, 2010)

El objetivo principal de la educación es potenciar al máximo el desarrollo integral de los alumnos atendiendo así a los diferentes ámbitos o dimensiones del desarrollo: motor, afectivo, cognitiva, comunicativa y social. Es necesario educar a personas completas, no solamente en lo académico, sino también en lo personal y social. Así pues, la educación persigue dos finalidades básicas en el alumnado; por un lado, la formación humana orientada hacia la socialización y formación en valores, normas y actitudes para desarrollarse como miembro activo y participativo de la sociedad en pro de su mejora; por otro, la formación cognitiva o académica orientada a la capacitación del individuo. Es la primera finalidad a la que nos referimos cuando hablamos de escuela como institución socializadora y podemos decir que en la actualidad está cayendo en el olvido ya que nos encontramos frecuentemente ante sujetos con carencia de valores, ausencia de capacidad crítica, etc. (Gil Álvarez, 2011)

La escuela es concebida como institución socializadora ya que en ella se transmiten pautas sociales y valores que ayudaran al alumno a vivir en grupo e integrarse posteriormente a la sociedad respetando sus normas, leyes y valores. Por lo tanto, desde la escuela se está socializando a los alumnos, entendiendo la socialización como proceso mediante el cual se ayuda al niño a convertirse en miembro adulto, activo y responsable dentro de la sociedad en la que se desenvuelve. La socialización es un proceso continuo y gradual. Mientras el niño se educa, se socializa. (Gil Álvarez, 2011)

Por lo tanto, la escuela es uno de los principales agentes socializadores ya que en ella el niño adquiere una serie de normas y valores para su posterior integración en la sociedad como adulto. Escolarizarse significa integrarse debidamente en un grupo social; se va a la escuela para obtener autonomía y status en la vida cotidiana y aprender lo que se precisa para vivir en sociedad. (Gil Álvarez, 2011)

La escuela debe fomentar una educación para la paz, formando un ciudadano autónomo y con valores cívicos, que asuma el compromiso, la responsabilidad y el derecho que tiene de vivir en una sociedad sin odios, divisiones ni violencia. (Arellano, 2007)

Así para Mollericona (2011), la escuela es un ámbito de interacciones, por tanto, en ese escenario, se presentan relaciones de *complementariedad* (amistades y noviazgo), *concurrentes* (competencia, rivalidad y envidia) y *antagónicas* (intimidación y/o hostigamiento).

La escuela, comenta Abad (2007) como toda institución tiene una conflictividad potencial debido a que, dentro de un entramado con objetivos comunes, conviven diferencias de jerarquías, de intereses, de necesidades y proyectos que generan una circulación de fuerzas a veces cooperantes y otras de oposición beligerante, o sea ámbitos de conflicto. Los conflictos son inevitables, porque su existencia es inherente a la vida misma y se transforman en motor de desarrollo cuando el manejo de sus opuestos es adecuado y constructivo. E. Fromm va más allá y afirma que el conflicto es la esencia del hombre, aquello por cuya virtud el humano es humano; la búsqueda de solución a las contradicciones que encierra es una exigencia vital y esa resolución creará contradicciones nuevas. La respuesta a los dilemas del ser humano tiene dos caminos posibles. Uno, progresivo, le permite avanzar, desarrollarse en todas las esferas, es decir humanizarse y encontrar un sentimiento de unidad y armonía que lo hace sentir en el mundo "como en su casa". Otro, regresivo que lo hace retroceder en su humanidad a formas más arcaicas de comportamiento y lo llevan a su alienación, a patologías graves y a la violencia con grados crecientes de crueldad.

Las experiencias de violencia escolar ocurridas en las escuelas argentinas sugieren que el concepto de la escuela como santuario se ha desdibujado. No se trata de hechos aislados, sino que reflejan la violencia que la sociedad en general y las instituciones educativas en particular venían detectando como un fenómeno preocupante. Se trata de situaciones de violencia en las

que un individuo o grupo, utiliza el poder que detenta, con el fin de vencer o alienar la voluntad, y de borrar la legalidad propia en que se funda la autonomía del otro.

En la mayoría de los casos resulta difícil negar que estemos en medio de una situación así definida, debido a la fuerza con que se expresa la violencia, a los efectos que produce en quienes la sufren, y por las actitudes que impone a quienes la ejercen. Más allá de que el modo en que se presente la violencia sea brutal, salvaje o sin piedad, o que lo haga como un desarrollo más o menos visible y paulatino, o sutil y silenciosa, su génesis siempre es compleja y confusa. (Lavena, 2002)

Entre las características complejas con las que uno se encuentra cotidianamente en la escuela destaca la violencia que se manifiesta entre pares. La violencia cotidiana no significa necesariamente que esta se viva de manera extrema mediante peleas, agresiones y enfrentamientos entre los propios escolares, pero lo que nos llama la atención es la manifestación de formas sutiles de violencia incorporadas a la vida social de los escolares. (Mollericona, 2011)

Este tipo de violencia escolar pasa inadvertida en el mundo de los adultos o, en su caso, es minimizada como “cosa de niños y/o jóvenes”. Además, a esta situación se suma el silencio establecido entre los protagonistas (agresores, testigos y víctimas), por lo que los hechos de acoso o violencia no son comunicados a sus profesores ni a sus padres. De esta manera, la problemática se mantiene “silenciosa” e “invisible”. En ese escenario, para muchos escolares el hecho de ir al colegio se ha convertido en una situación traumática porque se es víctima de abusos por parte de compañeros del aula y/o de la escuela. La escuela como comunidad “segura e igualitaria” no existe, sino por el contrario, es un espacio más de “sobrevivencia”. En esa medida, para algunos estudiantes, el ingreso, el recreo y la salida representan una situación peligrosa, por lo que deben movilizarse estratégicamente para evitar la presencia amenazante de los agresores. Allí, las relaciones entre escolares no son horizontales ni armónicas dado que, en su dinámica cotidiana, de hecho, existen relaciones conflictivas. Esta violencia interpersonal en algunas ocasiones alcanza niveles de gravedad. (Mollericona, 2011)

Desde luego, el fenómeno de la violencia escolar no es nuevo; si hacemos un recuento personal recordaremos que en más de una ocasión fuimos víctimas y en otras agresores y, al pasar el tiempo –que es lo más grave– pensamos que formaba parte de la cultura escolar. (Prieto García, 2005)

La escuela, está hondamente afectada por conflictos violentos, que, si bien no necesariamente tienen un origen en la misma escuela, es este ámbito el que funciona como contexto catalizador.

Más bien, es posible pensar en la escuela como un lugar que acoge, por una parte, y que reproduce, por otra, muchas de las dinámicas que se dan en la sociedad. Más aun, esta dinámica que se da en la escuela es parte de un contexto social que establece modos de relación que son

recreados en la institución escolar (Valdivieso, 2009). Si bien es cierto que no se puede negar la relación entre escuela y contexto social, también lo es que las formas que asumen las interacciones en el interior de las comunidades escolares tienen una notable incidencia en los grados y niveles de violencia que existen en ellas. (Gallo, 2006)

La institución escolar (a la que denominaremos genéricamente escuela) tiene gran relevancia en la medida que puede ser una instancia que potencie o dificulte las manifestaciones de violencia al interior de ella. Existen un conjunto de situaciones que son producto de la propia dinámica y que pueden actuar como estimuladores de violencia en el ámbito escolar; al respecto es posible mencionar los valores asociados a la institución escolar, las diferencias en la distribución de los tiempos y espacios escolares, el énfasis puesto en el rendimiento académico, la tendencia a la uniformidad producto de la masificación, los procesos de participación, los roles estipulados y las relaciones generadas entre profesores y estudiantes, entre profesores entre sí y entre estudiantes entre sí. (Valdivieso, 2009).

Si bien el fenómeno de las violencias en las escuelas está determinado por variables sociales exógenas a ellas, que en definitiva le son constitutivas, también existen variables internas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que las escuelas continúen siendo un lugar de protección y de inclusión social. Por supuesto que siempre habrá conflicto, ya que es inherente a las relaciones sociales; la cuestión, en todo caso, radica en cómo abordarlo. Conflicto no es sinónimo de violencia, aunque sí sucede que cuando la conflictividad latente es honda (entre individuos, entre grupos, entre instituciones, incluso entre naciones) y no se tramita, no se mediatiza, tendencialmente tiene más probabilidades de expresarse como violencia. (Kaplan, C, Bracchi C., Gabba I, Sternschein, N. ,2014.)

Ahora bien, la violencia escolar es un fenómeno que se presenta en todos los escenarios donde confluyen escolares, ya sea en escuelas privadas o públicas, sean grandes o pequeñas, así como urbanas y/o rurales. Por tanto, se trata de un fenómeno complejo en su manifestación y desde luego en su investigación. (Mollericono, 2011)

Es por ello, que el diseño de este proyecto, se orienta, a profundizar el análisis sobre este fenómeno, estimulado desde una insondable preocupación en este tema, no sólo porque es un emergente social, una problemática social que se visibiliza cada vez más, tanto en Argentina como en el mundo, sino también por lo que se refiere a la relevancia personal, específicamente relacionada con aspectos biográficos y experiencia propia, por el hecho de haber sido objeto de violencia escolar en la escuela secundaria.

Con la intención de ahondar sobre esta problemática, esta investigación se centrará en determinar y conocer cuáles son las características y motivantes bajo las cuales están establecidas las múltiples manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, enfocándome y adentrándome en la realidad que se vive en una institución educativa secundaria pública de la ciudad de Mar del Plata, la Escuela Nro.30 "Manuel Belgrano", situada en el Barrio Centenario,

para analizar desde los postulados del interaccionismo simbólico las prácticas, significados e interacciones que se construyen de manera holística y relacional.

Este trabajo apunta abordarlo desde una perspectiva sociológica, en donde lo primordial es centrarnos en las interacciones que los actores mantienen en su cotidianidad, así como el análisis de las prácticas educativas, identificando las distintas formas de manifestación y representación de la violencia en las instituciones educativas, desde un concepto de violencia que incluya desde las pequeñas microvictimizaciones hasta la violencia física y verbal.

La investigación del fenómeno de la violencia en las escuelas, analizándolo en profundidad en un caso específico, permitirá reconocer las dificultades actuales de la convivencia escolar, generadoras de conflicto, agresividad, respondiendo a demandas sociales y educativas que tratan de comprender esta realidad. Por todo lo expuesto, es que se hace necesario analizar y describir el fenómeno de la violencia en las escuelas, efectuando un aporte que contribuya a pensar y concretar instancias y procesos tendientes a aminorar este fenómeno.

De forma tal, a continuación, se presenta el contenido específico de cada uno de los 4 capítulos, que comprenden la presente tesis.

En el primer *capítulo* se realiza, una revisión de las diferentes conceptualizaciones construidas sobre el término violencia, realizando un recorrido por el significado de la misma, detallando las diferentes formas en que ésta se manifiesta (física, psicológica, estructural y simbólica), analizando su relación con el poder y la legitimidad.

En el capítulo *segundo*, referente al fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, se describen y definen los diversos rostros de este, con la finalidad de proponer y partir en este trabajo de una conceptualización detallada que incorpore los diferentes fenómenos denominados como violentos en la escuela.

En el capítulo *tercero*, se plantea el problema y los objetivos de la investigación. En él se explicita la intencionalidad de describir y comprender los significados que tanto para estudiantes, profesores y la comunidad educativa le dan al fenómeno de la violencia en el ámbito educativo, así como la necesidad de profundizar y conocer las problemáticas y comportamientos conflictivos que emanan en las escuelas. Conjuntamente, se abordan los aspectos metodológicos, describiendo las dos etapas de las que constituye este estudio. La primera de ellas es de carácter cuantitativo y la segunda de tipo cualitativo. A su vez, se relatan y enumeran los instrumentos utilizados en ambas fases (cuestionarios, entrevistas, observación). Se explica, asimismo, la muestra con la cual se realiza el estudio.

En el *cuarto*, se presentan y analizan los resultados de cada una de las etapas de la investigación. Para ello, en la fase cuantitativa se elaboran tablas y se muestra el análisis que recogen los principales hallazgos. En la fase cualitativa se consideran los principales aspectos de las tres entrevistas realizadas, puntualizando y complementando con los resultados arrojados en la fase cuantitativa.

Por último, se presentan las conclusiones más relevantes y se incluyen algunas estrategias para abordar esta problemática tanto en el ámbito social como en el de la escuela.

**CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA SUS FORMAS Y
SIGNIFICADOS**

1. Conceptualizando la violencia

La violencia es una de las características distintivas de las relaciones entre los seres humanos desde tiempos remotos. Tal como lo planteo Domenach: “la violencia es tan vieja como el mundo: cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculada a los orígenes” (1981, p.34). Es decir, es un patrón relacional entre las personas y entre los grupos desde siempre, aunque ello no significa que las relaciones entre las personas también se caractericen por otras manifestaciones, tales como la amistad, la fraternidad, la ayuda mutua, la solidaridad y otro conjunto de formas de construir la realidad psicológica y social. (Valdivieso, 2009)

Sin embargo, su carácter histórico no implica que sea un fenómeno que no merezca atención, si tomamos en cuenta que se encuentra presente en las relaciones entre las personas y es un problema que requiere ser valorado por la importancia que implica. (Sánchez Olivares, 2016)

Si bien la violencia ha atravesado la historia social, es menester no naturalizar el fenómeno como algo dado e inmutable, sino caracterizarlo dentro del sistema de relaciones que le dan sentido (Castorina y Kaplan, 2006). Según Hernández “...la violencia es a la vez cambiante y permanente en su potencialidad y expresión, por lo cual para comprenderla hay que aprehender su dinámica entre estos dos momentos y en los contextos de relaciones de tensión social donde emerge” (2001: 64). Bajo estos supuestos se considera que la violencia debe interpretarse como un fenómeno relacional que irrumpe en configuraciones sociales situadas histórica y culturalmente. Según Kaplan (2010), las percepciones e imágenes que tienen los individuos en torno a la violencia se vinculan con una cierta sensibilidad de época. La autora define la sensibilidad como un “modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo, donde lo objetivo y lo subjetivo se imbrican necesariamente: percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos” (2010:1). Inmersos en una red de interdependencias, los individuos expresan, comparten y cartografían sus percepciones, imágenes y sentimientos construyendo un orden social compartido. (En Di Napoli, 2009)

Al hablar de violencia, como una característica de las relaciones entre las personas, nos estamos refiriendo a un concepto que tiene múltiples significaciones y valoraciones, dependiendo del momento histórico y de las circunstancias en que se dé (Valdivieso, 2009).

Así pues, como afirma Hernández (2002) el concepto de violencia:

“expresa diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores, y adquiere, nuevas significaciones en distintos tiempos históricos. Como palabra forma parte de una pluralidad de discursos cotidianos y disciplinares, aparece en diversos contextos explicativos y con diversas interpretaciones en el tiempo”.

Esto nos pone frente a la constatación de que la violencia es mutable en cuanto a su significación social en diferentes épocas históricas; ello significa que será valorada, interpretada social y científicamente de manera diferente en distintos momentos históricos. Así como la significación se modifica, también lo hará la evaluación social que ésta tenga. [...] Un ejemplo de esto, se encuentra que en la actualidad golpear a los estudiantes para que aprendan es considerado violento; sin embargo, esta misma conducta no tenía la misma significación hace 50 o 100 años. (Valdivieso, 2009)

De manera análoga, el término violencia ha estado sujeto a lo largo del tiempo a distintas reflexiones conceptuales que algunos autores le atribuyeron al término, demostrando cada uno su mirada.

Ante todo, Pacheco-Salazar (2015) alega que la violencia:

- Es un fenómeno complejo y multifacético (Pintus, 2005; Dogutas, 2013) que es, a su vez, social y psicológico (Ortega, 2008), y que no tiene un origen innato ni biológico en el ser humano (Jacinto y Aguirre, 2014).
- Es una problemática presente en todas las culturas y en todos los contextos socioeconómicos dentro de cada sociedad (Homo, 2009, 2012), que debe ser entendida y analizada tanto desde sus motivaciones como desde sus efectos (Valdivieso, 2009).
- Es una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades (Ortega, 2006), por tanto, un método ilegítimo de resolución de conflictos entre las personas (Díaz-Pintos, 2007; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014). A su vez, alude al deseo y necesidad de controlar, imponer, manipular y dañar a otros (Martínez-Otero, 2001; Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003; Avilés, 2006; Torrego, 2006; Álvarez-García et al., 2014; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Garaigordobil & Oñederra, 2010). Por tanto, la violencia está siempre basada en la desigualdad y el abuso de poder (Del Rey & Ortega, 2005; Avilés, 2006; Ortega, 2006; Díaz-Aguado, 2007).

Según Rojas (1995), la forma más restringida de entender la violencia supone identificarla con actos de violencia entre personas concretas, fundamentalmente actos de violencia física. De esta manera, podríamos definir la violencia como el “uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte” (En Carías Borjas, 2010)

Al respecto, Michaud: (2002), intenta una definición mucho más completa de violencia en los siguientes términos: “hay violencia cuando en una situación de interacción uno o varios actores, actúan de manera directa o indirecta, masiva o individualmente, atacando a una o varias personas, sea contra su integridad física o moral, sea contra sus posesiones o contra su participación simbólica y cultural.” (En Hidalgo Moya, Ramírez Muñoz, 2013)

Esta noción glosa Lavena (2002), tiene en cuenta diversas cuestiones. Inicialmente considera el carácter complejo de las situaciones de violencia en la cual pueden intervenir múltiples actores, y distingue la cantidad de actores involucrados en la interacción. La violencia no es un enfrentamiento entre adversarios sino el efecto de una empresa en la cual está implicados uno o varios sujetos. Luego menciona la magnitud de la fuerza utilizada en las modalidades más o menos directas de producción de la violencia. No es lo mismo acuchillar, fusilar, firmar una orden de ejecución o bombardear una ciudad. También tiene en cuenta la distribución temporal de la violencia, de golpe (masas) o lentamente (distribuida). Finalmente, señala que existen distintos tipos de ataques. Atentados físicos más o menos graves, atentados psíquicos o morales más difíciles de circunscribir, pero reales, atentados a los bienes que pueden poner en riesgo la capacidad de supervivencia (material) y a las pertenencias culturales. En la *percepción* de los sujetos involucrados, la violencia dependerá de cómo dicho acto es decodificado como tal por una víctima o por un observador que interpreta el hecho (Debarbieux 1996). La violencia según este criterio no es un conjunto de hechos objetivables, totalmente describible por un observador exterior según una taxonomía fija. La violencia es antes que nada una representación social dependiente de las condiciones socio históricas determinadas. Siguiendo este criterio, Debarbieux (1996) conceptualiza la violencia como: “la desorganización brutal o continuada de un sistema personal, colectivo o social que se traduce en una pérdida de integridad que puede ser física, psíquica o material” (Debarbieux 1996, p. 45-46). Esta desorganización puede operarse por agresión, uso de la fuerza, consciente o inconsciente, pero puede existir violencia, desde el punto de vista de la víctima sin que exista necesariamente agresor ni intención de perjuicio. La violencia es dependiente de los valores, los códigos sociales y las fragilidades personales de las víctimas.

En cuanto a Bauman (1992), “define el término violencia como aquel que concierne a la conducta exteriorizada de individuos o sistemas hacia individuos, sistemas sociales o propiedades. Es física, psicológica o socialmente dañosa o destructiva para el objeto de violencia (víctima) y frecuentemente, también para la causante. El uso de violencia implica quebrar la voluntad de la víctima. La violencia implica siempre una conducta deliberada o consistente, aunque esto no significa que los perpetradores siempre se den cuenta de las secuencias de sus actos”. (En Hidalgo Moya, Ramírez Muñoz, 2013)

Por su parte, la definición de *violencia* de la Organización Mundial de la Salud (OMS), tiene en cuenta la interrelación de los contextos individuales y sociales, y la define como “el uso de la fuerza o el poder, como amenaza o en acto, contra uno mismo, otra persona, o contra un grupo o una comunidad, que resulta o tiene la probabilidad de resultar en daños, muerte o perjuicios psicológicos, problemas de desarrollo o privaciones”. (Cowie, 2007) Esta concepción

acerca de lo que se entiende por violencia expresa por una parte que es una acción que tiene una intención y que esa intención se vale de la fuerza o bien del poder que tenga la persona para causar daños hacia otros, o incluso hacia su misma persona llegando al punto de desencadenar la muerte. (Sánchez Olivares, 2016)

Si bien la idea de intencionalidad y abuso de poder son características centrales en la definición que brinda la OMS, también parecen ser comunes y retomadas en otras definiciones.

De esta manera, Corsy (1995) alega que la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza ya sea (física, económica, política) e implica la existencia de un arriba y un abajo, reales o simbólicos que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón-empleado, entre otros” (En Carias Borjas, 2010)

De acuerdo con Ortega y Mora- Merchan (1997) la violencia puede ser definida como una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica o política, que implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos. (En Sánchez Olivares, 2016)

En congruencia, Sánchez Olivares (2016) expresa que se puede hablar que hay violencia cuando existe un individuo que se vale de su status, poder o fuerza para manipular, amenazar, dañar, o amedrentar, con el fin de producir un daño psicológico o físico, incluso al grado de causar su aniquilación.

Para el escritor Yagosesky, (2000), violencia se define como: “Intención acción u omisión mediante la cual intentamos imponer nuestra voluntad sobre otros, generando daños de tipo físico, psicológico, moral o de otro tipo”. (En Hidalgo Moya, Ramírez Muñoz, 2013)

A saber, para Furlan y Spitzer (2013), la violencia es un estado extremo, polarizado y se refiere a actos mal intencionado o ejecutado con saña. [...] es el modo de expresión de un mal, es una acción que produce un daño. (En Sánchez Olivares, 2016)

Se entiende que la violencia es un acto que está determinado porque la persona no puede mantener sus impulsos y emociones por lo tanto explota, sin importar a quien lastime, lo que lo motiva es el hecho de sentirse superior o conseguir lo que ha originado el descontrol. (Sánchez Olivares, 2016)

Como hemos señalado, hasta acá a saber que lo más interesante es insistir, que la violencia ha tenido raíces históricas, siempre existieron personas en cuyas relaciones la violencia ha sido una peculiaridad distintiva.

El término violencia es polisémico, el sentido que adopta depende de muchos factores socioculturales, por lo tanto, lo qué es o no violento varía social e históricamente. A propósito,

este concepto ha transitado múltiples definiciones; con destacables discordancias según los enfoques disciplinarios, presupuestos teóricos y objetivos de investigación.

Entonces parece relevante avanzar hacia la delimitación del concepto, sin perder de vista que su significación y su forma de comprenderlo han evolucionado con el tiempo y con el progreso de la humanidad. Si bien la primera forma de entender la violencia aparece prevista al uso de la violencia física, hoy es posible hablar de diversas *formas* de violencias: psicológicas, estructurales, simbólicas, verbales, como así también es viable distinguir los diferentes espacios o ámbitos en la que ésta se manifiesta (familiar, social, escolar, deportivo, etc.)

2. Las FORMAS de la violencia

Muy bien, es ya obvio que al indagar sobre la violencia entramos a un territorio complejo. La violencia no es solo un fenómeno multiforme, sino que además esa multiformidad existe o se manifiesta en muchas dimensiones, sobre distintos parámetros. Así, tenemos *diferencias morfológicas*: violencia física, simbólica, psicológica, cultural, etc. y también tenemos diversos orígenes causales y entramados vinculares en los que se manifiesta: violencia política, racial, familiar, delictiva, interpersonal, social y demás. Pero junto a estas también caben diferenciaciones que aluden a los grados de aceptación de las prácticas: violencias legítimas e ilegítimas; a lo que se asocia, el fenómeno de las múltiples diferenciaciones sectoriales en la percepción de la violencia: lo que es o no violento puede ser definido y percibido de forma distinta por diversos actores sociales. (Míguez, 2007)

Ingresa con esto, continúa indicando Míguez (2007), la cuestión de la existencia de formas 'legítimas' de violencia (imposiciones aceptadas porque permiten la participación en el orden social) y formas ilegítimas de violencia, que son imposiciones vividas como arbitrarias por los sujetos. En esta misma dinámica se inscribe, a su vez, el problema del carácter relativo de la violencia. Ya que no todos los sectores de la sociedad aceptan en el mismo grado los distintos tipos de habituaciones o prácticas como parte de la violencia legítima. De manera tal que distintos sectores sociales pueden percibir como legítima o ilegítima (calificar como aceptable o no) distintos tipos y grados de violencia. Y esta 'divisoria de aguas' no separa tan solo a estratos socioeconómicos disímiles, sino que dentro de ellos pueden manifestarse 'estamentos' diversos con criterios (morales) diferenciales acerca de la legitimidad de las distintas formas de la violencia (por ejemplo, quienes pertenecen a la corporación policial o a las subculturas delictivas pueden considerar aceptables ciertas formas de uso de la fuerza intolerables para otros sectores dentro del mismo estrato social).

Entonces podemos distinguir diferentes manifestaciones de la violencia, si bien en todas ellas estará presente la imposición y la voluntad del más fuerte o, en su defecto, el derecho a maltratar al otro por el solo hecho de la propia voluntad. (Valdivieso, 2009).

De esta manera, presentaremos a continuación las siguientes *formas* en que la violencia se despliega retomando y exhibiendo la diferenciación de esta que detalló Valdivieso (2009). Tomaremos de referencia la enunciación de este autor en particular, porque la misma nos resulta estimable y representativa para nuestra investigación, ya que contiene las diversas manifestaciones del fenómeno estudiado de forma clara y distintiva.

2.1

• **Violencia Física**

Es aquella que “se ejerce mediante la fuerza física en forma de golpes, empujones, patadas y lesiones provocadas con diversos objetos o armas. Puede ser cotidiana o cíclica, en la que combinan momentos de violencia física con periodos de tranquilidad. En ocasiones suele terminar en suicidio y homicidio. El maltrato físico se detecta por la presencia de magulladuras, heridas, quemaduras, moretones, fracturas, dislocaciones, cortes, pinchazos, lesiones internas, asfixia o ahogamientos”. (Rodríguez, op, cit, p.4) (En Valdivieso, 2009)

Este tipo de violencia es, tal como hemos planteado, la manera más común de concebirla, ya que otras formas son menos visibles, por lo menos en la corporalidad de las personas. Es decir, suele dejar marcos físicos que son detectables de la vista de las personas. Sin embargo, es importante distinguirla de otras formas de violencia para evitar que sea considerada como la única existente; de hecho, la historia de las ideas menciona que la concepción inicial de la violencia se relaciona con esta forma de expresarla. (Valdivieso, 2009)

2.2

• **Violencia psicológica**

También denominada maltrato verbal o psicológico, “se ejerce mediante insultos, vejaciones, crueldad mental, gritos, desprecio, intolerancia, humillación en público, castigos o amenazas de abandono, conduce sistemáticamente a la depresión y, en ocasiones, al suicidio”. (Rodríguez, op, cit p.4) (En Valdivieso, 2009)

Es un tipo de violencia que no deja rastros físicos, sin embargo, puede provocar importantes efectos psicológicos. Son conocidos, en este sentido, los efectos sobre la autoestima y la autoimagen personal.

Sulking y Temple (2006) mencionan otras manifestaciones; ellos refieren, por una parte, el acoso verbal en el que quien ejerce la violencia “utiliza de forma maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y, de ese modo, sentirse poderoso. Estas formas de acoso verbal son: burlas, vocabulario soez, hacer desprecios, divulgar rumores desagradables y utilizar tácticas de vigilancia” (p.80). Por otra parte, mencionan la extorsión (chantaje o amenazas), el acoso visual

(mirar de manera directa e intimidante), la exclusión (aislar a la persona), el acoso sexual (insinuaciones, chistes obscenos o tocamientos de carácter sexual sin consentimiento). Como puede observarse, ésta es una categoría amplia que implica un conjunto de conductas que pueden generar molestia, malestar psicológico y social, pena y otras variadas manifestaciones en el camino de las víctimas.

Es interesante mencionar que para que estas conductas sean consideradas violencia, será necesario que no solo exista una intención de abuso de poder por parte de quien las realiza, sino también una posición de vulnerabilidad y la percepción de una emoción negativa por parte de quien las recibe. (En Valdivieso, 2009)

2.3

- **Violencia estructural**

Es aquella violencia que no es necesariamente individual o interpersonal y que radica en las condiciones sociales a que son sometidas las personas en virtud de sus posibilidades de acceder a los bienes que la sociedad produce [...] “la violencia que forma parte de la estructura social que le impide cubrir las necesidades básicas, como a generada por la desigualdad social: ingresos, la vivienda, la carencia o precariedad de los servicios sanitarios (especialmente los relacionados con la salud mental), el paro, la malnutrición, aspectos formativos y lúdicos básicos, etc.”

Es esta la violencia que viven millones de seres humanos en el mundo es estructural en la medida en que surge de las condiciones de vida que genera la estructura socioeconómica. Además, es una violencia que está amparada en muchos de los sistemas legales de los países y que deja al margen del acceso de los bienes sociales de importantes grupos sociales. En este mismo sentido, podríamos aludir al concepto de exclusión social, [...] definido como una violencia de tipo intergrupual que viven aquellas personas que pertenecen a grupos que tienen un bajo estatus en el entramado social. (Valdivieso, 2009)

Así, podemos concluir que la violencia estructural tiene como consecuencia que grupos importantes de la sociedad sean excluidos, posiblemente, sean percibidos de la misma manera.

Sin lugar a duda, es invisible para muchos (no es considerada violencia), incluso podría no ser objetivada como tal por el sistema que la produce y, sobre todo, por quienes la sufren. De ahí la importancia de introducir el concepto de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu.

2.4

• **Violencia Simbólica**

Con este concepto, nos dice Bourdieu que “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerzas en las que se basa esa fuerza, agrega, su propia fuerza, es decir una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996) (En Valdivieso, 2009)

3. Poder y legitimidad de la violencia

3.1 La violencia según Bourdieu

Violencia simbólica es un concepto creado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los 70, que en ciencias sociales se utiliza para describir las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados de una visión del mundo. (Carias Borjas, 2010)

Respecto de la génesis del concepto de “violencia simbólica” en la obra de Bourdieu, se efectúa una distinción entre sociedades que no disponen de instituciones objetivadas para sustentar las relaciones de dominación y aquellas donde sí las hay. En el primer caso, al no estar mediadas esas relaciones por un proceso de socialización se renuevan constantemente. Al ejercerse la dominación entre las personas en lugar de las instituciones no se puede evitar que dicha relación aparezca disfrazada. De no ser así, se destruiría dado que pondría de relieve su carácter de dominación y consiguientemente, provocaría una respuesta violenta por parte de los dominados. De ahí, que la violencia en aquella sociedad no sea directa, sino que aparece desconocida como tal y adopta la forma de relación “encantada”. (Castorina y Kaplan, 2006)

Como afirma Bourdieu (2007) violencia suave, invisible, desconocida en cuanto tal, elegida tanto como sufrida, que emana de la confianza, del compromiso, de la obligación, la fidelidad personal, la hospitalidad, el don, la deuda, el reconocimiento, la piedad, la de todas las virtudes, en una palabra, honradas por la moral del honor, se impone como el modo de dominación más económico porque es el que más se adecua a la economía del sistema.

En definitiva, una dominación que sólo logra perpetuarse mientras logra obtener la fe en su existencia. A este respecto, se puede mencionar el intercambio de dones en la sociedad precapitalista, como caso de violencia simbólica en el que una relación interesada es trasmutada en una relación desinteresada, gratuita.

Las formas suaves y larvadas de violencia tienen más posibilidades de imponerse como la única manera de ejercer la dominación y la explotación cuanto más difícil y reprobada es la explotación directa y brutal [...] El capital “económico” no actúa sino bajo la forma eufemizada del capital simbólico. Esta reconversión del capital que es la condición de su eficacia no tiene nada de automático. Exige, además de un perfecto conocimiento de la lógica de la económica de la negación, incesantes cuidados y todo un trabajo, indispensable para establecer y mantener las relaciones, y también importantes inversiones, tanto materiales como simbólicas, ya se trate de asistencia política contra las agresiones, robos, ofensas o injurias, o de asistencias económica, a menudo muy costosas, en particular en caso de escasez, y también la disposición (sincera) a ofrecer cosas que son más personales, y por lo tanto más preciosas que los bienes o el dinero, porque, como se dice, no pueden “ni prestarse ni tomarse prestadas”, como el tiempo; aquel que hay que tomarse para hacer cosas que “no se olvidan”, porque son hechas como se debe, cuando es debido, “atenciones”, “gestos”, “gentilezas”. Si la autoridad es percibida siempre como una propiedad de la persona, es porque la violencia suave exige de aquel que la ejerce que dé la cara. La dominación suave es muy costosa para aquel que la ejerce. Y para empezar económicamente. (Bourdieu, 2007)

Los dominantes para ejercer perdurablemente su dominación deben trabajar personalmente en reproducir y producir las condiciones inciertas de la dominación, y se ven condenados a las *formas elementales de la dominación*, es decir a la dominación directa de una persona sobre otra persona, debiendo crear vínculos personales para lograr concretar la operación de la alquimia social, cuya operación fundamental es la transformación de un capital cualquiera en capital simbólico, asegurándose a través de acciones y estrategias, relaciones de dependencia con los dominados, como así también la duración y permanencia de su poder.

La “opción” entre la violencia abierta y la violencia suave e invisible depende del estado de las relaciones de la fuerza entre las dos partes y de la integración y la integridad ética del grupo que arbitra. (Bourdieu, 2007)

Bourdieu (2007) explica que es clara la relación entre esas dos formas de violencias que coexisten en la misma formación social y a veces en la misma relación: es porque la dominación no puede cumplirse bajo su forma elemental, es decir de persona a persona, que no puede cumplirse abiertamente y que debe disimularse bajo el velo de las relaciones encantadas cuyo modelo oficial ofrecen las relaciones entre parientes, en una palabra, hacerse desconocer para hacerse reconocer. Si la economía precapitalista es el lugar por excelencia de la violencia simbólica, es porque las relaciones de dominación solo pueden instaurarse, mantenerse o restaurarse en ella al precio de estrategias que deben, so pena anularse traicionando abiertamente su verdad, travestirse, transfigurarse, en una palabra *eufemizarse*, es porque las censuras que ella impone a la manifestación abierta de la violencia, en particular en su forma

brutalmente económica, hacen que los intereses no puedan satisfacerse sino a condición de disimularse en y por las estrategias mismas que apuntan a satisfacerlos.

En el segundo caso, que corresponde a las sociedades donde las relaciones de dominación se sustentan en instituciones objetivadas, como las educativas o el mercado autorregulado, se produce una acumulación de bienes simbólicos y su distribución diferencial. La violencia simbólica adquiere la peculiaridad de constituirse dentro de las instituciones. Así, por ejemplo, el sistema educativo es una agencia para el ejercicio de la violencia simbólica, en tanta imposición de un "arbitrario cultural". Dicho arbitrario está embebido en relaciones de poder entre grupos o clases, de modo que su imposición sirve y legitima estas relaciones; presentando a las relaciones como autónomas y, por lo tanto, ocultando el hecho que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y educativas. (Castorina y Kaplan, 2006)

En este caso, como señala Bourdieu (2007), es en el grado de objetivación del capital donde reside el fundamento de todas las diferencias pertinentes entre los modos de dominación. La objetivación en instituciones garantiza la permanencia y la acumulatividad de las adquisiciones, tanto materiales como simbólicas, que pueden subsistir sin que los agentes tengan que recrearlas continuamente e integralmente por una acción expresa; pero debido a que los beneficios asegurados por esas instituciones son el objeto de una apropiación diferencial, ella tiende también a asegurar, inseparablemente, la reproducción de la estructura de la distribución del capital que, bajo diferentes especies, es la condición de esa apropiación y, al mismo tiempo, la reproducción de la estructura de las relaciones de dominación y de dependencia.

Continúa exponiendo, paradójicamente, que es la existencia de campos relativamente autónomos, que funcionan según mecanismos rigurosos y capaces de imponer a los agentes su necesidad, la hace que los poseedores de los medios para dominar esos mecanismos y apropiarse de los beneficios materiales o simbólicos producidos por su funcionamiento puedan hacer ahorro de las estrategias orientadas expresa y directamente a la dominación de las personas. Se trata por cierto de un ahorro porque las estrategias que apuntan a instaurar o a mantener relaciones perdurables de dependencias de persona a persona son, ya lo hemos visto, extremadamente costosas, lo cual hace que el medio devore el fin y que las acciones necesarias para asegurar la duración del poder contribuyan a su fragilidad. Hay que gastar fuerza para producir derecho y ocurre que una gran parte de la fuerza se pierde en ello.

A partir de allí, Bourdieu (2007) explica que las relaciones de poder y de dependencia ya no se establecen directamente entre personas, se instauran, en la objetividad misma, entre instituciones, es decir entre títulos socialmente garantizados y puestos socialmente definidos y, a través de ellos, entre los mecanismos sociales que producen y garantizan el valor social de los títulos y de los puestos y la distribución de esos atributos sociales entre los individuos biológicos.

La institucionalización es, pues, una economización del ejercicio del poder. Según Foucault, dispositivos que, gracias a una microfísica del poder, penetran hasta los cuerpos. La institucionalización de una disciplina multipolar, multiabrasadora, red lanzada que atrapa desde el centro, desde dentro y hacia fuera, economía perfecta de las relaciones de poder, tecnología de la disciplina que desdibuja al poder, le esconde. Bourdieu observa en la institucionalización algo parecido a la tecnología disciplinaria y panóptica de Foucault, pues el valor social se disloca, la autoridad se transporta hacia otro lugar que no es “uno” sino “algo”: la institución. La institucionalización prescinde de la muestra del poder, de la parafernalia social espectacular del poder. (Moreno, 2006)

El ejercicio de la violencia simbólica es *invisible* a los actores justamente porque presupone la complicidad de aquellos que sufren sus efectos. Se puede decir que el poder simbólico produce lo dado al aseverarlo, al actuar sobre el mundo actuando sobre su representación. Este poder reside en la creencia de la legitimidad de las palabras y de las personas que las emiten y sólo opera en la medida en que aquellos que lo experimentan reconocen a quienes lo ejercen. (Kaplan, C, Bracchi C., Gabba I, Sternschein, N., 2014)

La violencia “suave” es aquella forma de dominación que se ejerce a través de la comunicación en la que se oculta. Al ser amable porque es aceptada, ó invisible porque no es vista como lo que es, dicha violencia se caracteriza por una combinación de reconocimiento y de desconocimiento. Y es por medio de esta última que llega a ser un medio de reproducción social.

El concepto de *violencia simbólica*, que permite dar cuenta de aquellas situaciones de violencia que no son percibidas como violentas. Es decir, nos introduce en una mirada sobre los mecanismos ocultos e inconscientes de la reproducción de un orden social desigual, sobre aquella violencia que convive naturalizada sin poder ser identificada como tal por quienes la padecen. (Kaplan, C, Bracchi C., Gabba I, Sternschein, N., 2014)

Otro aspecto de violencia simbólica es la complicidad de los agentes sociales con su ejercicio. Ellos son agentes cognoscitivos que, aún, sometidos al determinismo de su condición social contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida que llevan a cabo una actividad estructurante. Se trata del ajuste entre la determinación y las categorías de percepción de los agentes que provoca el efecto de dominación. Dice Bourdieu: “*llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal*”. (En Castorina y Kaplan, 2006)

Por ello, la violencia simbólica se refiere al modo en que los dominados aceptarían como legítima su propia condición de dominación. Así, este poder no requerirá de violencia física, ya que está legitimado por aquellos que lo “sufren”. En definitiva, es un poder que

constituye un mundo social en los dominados, los que consideraran legítimas situaciones que los mantienen en condiciones de opresión. (Valdivieso, 2009)

De este modo, señala Fernández (2005) la violencia simbólica se constituye como un “poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, impone los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante el sentido común que representa un modo de disfrazar el poder económico y político” (En Valdivieso, 2009)

El poder existe en las cosas y en los cuerpos en los campos y en los habitus; como también en las instituciones y en los cerebros “(...) pero cuyos actos de conocimiento, por parciales y falseados contienen el reconocimiento tácito de la dominación implicada en el desconocimiento de los verdaderos fundamentos de la dominación (Bourdieu, 2002) (En Carías Borjas, 2010)

Nos dice Bourdieu: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerzas” (En Moreno, 2006)

Por consiguiente, Moreno (2006) afirma que Foucault define al poder como “una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder [...] Toda fuerza ya es relación, es decir, poder: la fuerza no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza”.

Así, cualquier sociedad está constituida por una trama de relaciones de fuerzas [...] donde el poder simbólico es ejercido mediante ciertas tecnologías que permiten economías del poder más o menos eficaces, pero siempre imponiendo un arbitrario, es decir, siempre ejerciéndose un poder que supedita, que domina, que crea dominados. (Moreno, 2006)

Estas relaciones de fuerzas que se ocultan al instaurar un poder de violencia simbólica, al imponer unos significados legítimos ilegitimando a otros no convenientes, contrarios, la otra parte de la relación, fortalecen el ejercicio del poder al ocultar la procedencia del poder. (Moreno, 2006)

El poder otorgado a los dominantes es la base de la violencia simbólica, que lleva a los propios dominados a ejercer sobre sí mismo las relaciones de dominación, y lo que asegura su existencia, es que son ignoradas como tales. Así pues, el poder simbólico debe entenderse como un poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso ejercen. Por lo tanto, la práctica de este poder se hace inconsciente al agente que la ejecuta o se ve influido por él. (Carías Borjas, 2010)

Como afirma Moreno (2006), el poder simbólico es un juego de verdad y no verdad, la mentira solo aparece como reflejo, pues lo falso no es, exactamente, la no-verdad [...] Así pues, creerse la mentira es crear la verdad y ejercitarla como poder simbólico, poder que circula como

un fluido ágil y tiene ida y vuelta. Fluido viscoso que tersa las relaciones sociales, permite el conflicto porque evita la destrucción de los oponentes. Para que siga apareciendo como fluido es necesario un reflujo: un lanzamiento que “introduce” una verdad en el blanco; una verdad que es debatida, criticada, en el objetivo que la “dialectiza” y que sufre en el blanco la lucha con otra verdad, y surge victoriosa solo cuando regresa “cargada” con el resultado de la lucha que siempre es su victoria; pues si es la derrota no sucede el reflujo, se topa con otra verdad y la verdad es convertida en una no-verdad, ya ni siquiera es mentira, pero desaparece. El poder simbólico es continuo reflujo, que se interioriza en ambos extremos. Así se va forjando un poder simbólico, es decir, una verdad, siendo el “material” con el que se teje el lazo social.

3.2 Habitus, campo y capital en la teoría de Bourdieu

La ventaja del concepto de violencia simbólica plantea Castorina y Kaplan (2006), respecto de las nociones que se refieren a otras dimensiones de la violencia, reside en que su definición involucra conexiones sistemáticas con otros conceptos de la teoría social. En otras palabras, se sitúa en un corpus teórico que incluye: la noción de *campo*, al *habitus*, el reconocimiento-desconocimiento, la complicidad objetiva del agente social, la actividad preformativa de las palabras.

El habitus es la estructura que posibilita la práctica social, ya que las personas obran debido a un habitus. El habitus es un esquema generativo a partir de los cuales los individuos actúan en el mundo. Es la forma que tiene una persona de obrar, hablar, comer, vestirse.

Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas-lo que come el obrero y su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren de lo que consumen o las actividades del empresario industrial-; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo bueno y lo malo, entre lo que está bien y mal, etc, pero no son las mismas diferencias para unos y otros. (Bourdieu, 1988)

Es imprescindible considerar a los habitus como aquellas condiciones objetivas que se hacen disposiciones y que se perpetúan en las prácticas sociales. Las representaciones de los agentes son su dimensión activa, en el sentido de que mediante ellas cada grupo intenta imponerse en las luchas de la clasificación. [...] Un *habitus* no sólo deriva de una realidad estructurada, sino que el agente social reestructura por su medio a ese mundo produciéndolo. Cuando el sujeto se representa lo que está bien o lo que está mal, lo que es violento o lo que no lo es, pone en acto un modo de clasificar. La violencia simbólica encuentra así su eficacia al imponer representaciones sociales que predisponen a los agentes sociales para clasificar al mundo. (Castorina y Kaplan, 2006)

Para Álvarez Sousa (1996), el *habitus* es lo que permite a las personas dar sentido al mundo social. Ahora bien, no se imponen a la persona desde una estructura cerrada y uniforme, sino que existen multitud de *habitus*, lo que significa que el mundo social y sus estructuras no se imponen de una forma predeterminada sobre todos los actores, sino que existe un margen de libertad.

No se puede entender la práctica social sin entender al mismo tiempo la estructura que la posibilita, y las peculiaridades de la persona que la realiza. Esta persona obra debido a un *habitus*, que es fruto de unas condiciones de existencia objetivamente enclavadas. El *habitus* es una estructura mental que está estructurada por las condiciones de existencia, pero al mismo tiempo estructura los esquemas mentales de las personas condicionan las prácticas, así como los gustos de las personas. [...] el *habitus* varía en función de la posición que la persona ocupa en el mundo social, que bien dada por tales propiedades. Al mismo tiempo, los que tienen posiciones similares suelen tener *habitus* similares. (Álvarez Sousa, 1996)

El interés de Bourdieu es analizar el “mundo social”, y para ello recurre a un símil que es un espacio (de múltiples dimensiones) construido sobre la base de los principios de diferenciación o distribución. Estos principios son las propiedades obrantes en un universo social concreto. Las propiedades confieren a su detentador una determinada fuerza, poder, dentro de tal universo. (Álvarez Sousa, 1996)

Para Bourdieu, el espacio social está formado por distintos *campos* a los que le corresponden diferentes *capitales* (propiedades de los agentes actuantes que determinan su posición en el espacio social. Los capitales funcionan como poderes respecto de cada campo. Más capital más poder).

Existen varios tipos de poderes, alega Álvarez Sousa (1996), que se refieren a los distintos campos y un capital específico correspondiente a cada campo. Este capital puede existir en dos formas: en estado objetivado-propiedades materiales- o en estado incorporado – e.g, el capital cultural-, que puede estar jurídicamente garantizado. Bourdieu distingue entre *capital económico*, *capital cultural*, *capital social* y *capital simbólico*. Respecto al *capital económico*, dice que no se puede observar solo desde la óptica economicista, sino que para entenderlo hay que tener en cuenta la historia- historia de cada actor social dentro de dicho campo- y la influencia de los otros campos sobre el económico, que a su vez se encuentra influenciado por el económico. El *capital cultural* puede existir de tres modos: incorporado, objetivado y en estado institucionalizado; la mayoría del cual proviene del capital incorporado y supone un trabajo de asimilación. El *capital social* consiste en el conjunto de recursos ligados a una red de relaciones más o menos institucionalizadas. Entre los tres capitales existe relación, pero son irreducibles entre sí; cada uno tiene su propia lógica. El *capital simbólico* es lo que comúnmente se llama prestigio, reputación, renombre, etc., y es “la forma percibida y reconocida como legítima de las diferentes especies de capital”.

Los agentes se distribuyen en este espacio según dos dimensiones: la primera hace referencia al volumen global de capital que posee, y la segunda a la composición de capital-es decir, según los poderes relativos de las diferentes especies de capital en el conjunto de posesiones.

La forma del espacio social no es la misma a lo largo de toda la historia ni de todas las sociedades, sino que la forma que adopta depende de la distribución adoptada dentro de cada campo- trabajo social acumulado-, al mismo tiempo que de la distribución de los campos dentro del espacio. Esta forma suele estar jurídicamente garantizada y socialmente reconocida entre los agentes definidos por su posición relacional, y determina los poderes actuales o potenciales de los diferentes campos y la forma de acceso a los provechos específicos que procuran. (Álvarez Sousa, 1996)

Ahora bien, estos campos, no adoptan una posición estática, sino que son campos de fuerzas de poder, de oposición, de lucha, que bien conservan la estructura o bien, en determinadas ocasiones, la transforman. Los campos funcionan gracias a que los agentes “intervienen” y así, “comprometiendo sus recursos y pretendiendo alcanzar sus posturas, contribuyen, por su mismo antagonismo, a conservar la estructura o, en ciertas condiciones, a transformarla”. (Álvarez Sousa, 1996)

Concluyendo las nociones de dominación, poder y violencia han transitado este capítulo y se encuentran presentes en las relaciones que mantenemos cotidianamente.

La violencia es un fenómeno que se encuentra en diferentes ámbitos en los cuales se despliega el ser humano y primordialmente en las relaciones que establece con los otros, es sin duda un problema que está presente también en los entornos escolares.

CAPÍTULO 2: VIOLENCIA Y ESCUELA

1. Violencia escolar: aproximación hacia una definición

Históricamente las escuelas han sido consideradas espacios de resguardo y seguridad para los estudiantes y una frontera aparentemente infranqueable para los factores de riesgo social en que niños y jóvenes se ven involucrados a diario. No obstante, en el tránsito hacia el nuevo milenio la escuela ha tenido que hacer frente a la violencia y a la agresión como práctica cotidiana.

Desde principios del siglo XXI la Argentina, comenzó a ser partícipe de diferentes sucesos que denotaban la proliferación de hechos, situaciones conflictivas o violentas en las escuelas. A medida que transitábamos el primer decenio, crecía la sensación de que nos encontrábamos frente a un importante problema, sin precedentes en la historia de nuestro país, lo cual despierta preguntas en relación a la verdadera magnitud del problema. (Coronel, 2012)

La escuela no es una isla institucional alejada del entorno social, al contrario, es el lugar donde convergen todos los agentes de la comunidad. En realidad, los fenómenos de violencia escolar se han producido siempre, y quizás con la misma o mayor intensidad. Ahora son más visibles porque afectan a más personas, y porque los medios de comunicación, los padres y madres de los alumnos y la sociedad en general, se han hecho mucho más sensibles a todo lo relacionado con la educación. La violencia en las escuelas tiene la forma de un auténtico iceberg, de ninguna manera se trata de accidentes fortuitos y aleatorios, en consecuencia, no pueden abordarse y tratarse tampoco de manera aislada. (Colombo, 2011)

Lo que se considera o no violencia ha ido cambiando con el paso de los años, en la medida que se ha ido reconociendo el derecho de todo ser humano a la vida en dignidad, seguridad y felicidad. A mi entender, y en consonancia con diversos autores (Debarbieux, 1996; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Beane, 2006; Ortega, 2006b; Debarbieux, 2007; Marchesi, 2008; Collet & Escudé, 2014), siempre ha existido violencia en las escuelas, pero es desde las últimas décadas que se le ha prestado atención como una grave problemática educativa a nivel internacional. (Pacheco-Salazar, 2015)

La importancia de este tema se fundamenta en el hecho de que la Violencia en las Escuelas, a pesar de manifestarse en un ámbito físico concreto (la escuela) no constituye por sí mismo un problema claramente circunscrito e identificable, con una solución definitiva. (Coronel, 2012)

La Violencia en las Escuelas es un tema de preocupación y de presencia creciente, que actúa de forma negativa en una de las funciones más trascendentes de la escuela, como es la del desarrollo social del niño. (Coronel, 2012)

En la relación entre Violencia y Escuela, es posible diferenciar entre *violencia escolar* y *violencia en las escuelas*. Si bien al parecer se hablara de lo mismo, es imprescindible establecer la diferencia entre ambos conceptos.

Debemos realizar una distinción entre, la violencia que proveniente de un sistema de vínculos sociales generales, tiene manifestaciones episódicas en el medio escolar (violencia en escuelas), de aquella que es producida por las instituciones educativas en sí (violencia escolar). (Miguez, 2007)

Para Coronel (2012), *Violencia Escolar* se refiere a aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa, en el ejercicio por parte de los actores de los roles que allí tienen padres, alumnos, docentes, directivos.

La *Violencia en la Escuela* refiere a hechos que sólo tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en que está inserta.

La ‘cuestión’ de la violencia en las escuelas y la violencia escolar, se ha instalado en la agenda de muchos actores sociales en la Argentina. Los medios de comunicación, la comunidad académica, los docentes de los niveles primario y medio, pero también la sociedad civil, encarnada en las expresiones de padres, madres y alumnos, recurrentemente reclaman, denuncian o reflexionan sobre los niveles de violencia que ‘inusitadamente’ parecen haber invadido las escuelas argentinas. (Miguez, 2007)

A lo largo de la vida escolar, todos los actores del proceso educativo están inmersos –de distintas maneras y desde distintas manifestaciones– en la violencia escolar, ya sea como víctimas, agresores o espectadores (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Díaz-Aguado, 2005). Más allá de ser un fenómeno aislado, esporádico o episódico, la violencia escolar es un problema sistémico y relacional de gran relevancia pues afecta las dinámicas sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa (Ortega et al., 1998) y, por tanto, es un obstáculo para la mejora de la calidad educativa y el logro de los aprendizajes (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Abramovay, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Perrenoud, 2008). (En Pacheco-Salazar, 2015)

La preocupación por la violencia escolar es mayor que la que acontece en otros espacios porque esta contrasta con “representaciones sociales que tienen un valor fundante: acerca de la infancia (inocente), acerca de la escuela (lugar de paz); acerca de la sociedad (pacificada en un régimen democrático)”. Precisiones conceptuales sobre la categoría de “violencia escolar”. (Kaplan, C. y García, S., 2006)

En el ámbito escolar, la violencia puede ser entendida como cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela (Pulido, Martín & Lucas, 2011), como cualquier situación que genere miedo de estar en la escuela (Carbonero, Martín, Rojo, Cubero & Blanco, 2002) y como cualquier acción o situación que se geste y/o ocurra en la escuela y que atente contra la integridad de algún miembro de la comunidad escolar (Del Tronco, 2013).

Para Sanmartín (2006), violencia escolar es “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros” (p. 27) y, enfatiza Gómez (2005) que también “es un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula, y entre los alumnos

forma parte de una fuerza abierta y oculta con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere conseguir libremente”. (En Pacheco-Salazar, 2015)

De acuerdo con Serrano (2005) “Violencia escolar es toda aquella que se produce en el sistema escolar. Puede dirigirse contra alumnos, profesores o la propiedad privada. Los actos violentos tienen lugar en las instalaciones escolares” (En Carías, 2010)

Existe violencia escolar cuando, de manera recurrente, una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente sobre las víctimas estos comportamientos y actitudes (Del Rey & Ortega, 2001: 134); es una situación “en la que alguien se encuentra en desigualdad física o psicológica respecto de otra persona o personas y no tiene recursos para confrontar ese poder como tampoco posee la posibilidad de poder comunicar su situación” (Ortega y Mora-Merchán, 1997: 12, citado en Moral, 2011: 127). En palabras de la investigadora española Rosario Ortega (2008), la violencia escolar es un modelo de relación interpersonal de carácter desigual entre aquellos de los que se espera una relación igualitaria. (En Pacheco-Salazar, 2015)

Se puede considerar a la violencia escolar, afirma Sánchez Olivares (2016), como un acto que ocurre dentro de la institución educativa, en la que existen relaciones de poder y dominio donde el agresor o victimario valiéndose de su condición ejerce coerción psicológica o física, a otro u otros individuos a través de amenazas, insultos, injurias o golpes, causando daños a corto o largo plazo en la persona que la padece, e incluso contra sí mismo, negando ante todo la dignidad humana, de los que forman parte del espacio escolar.

De aquí que Martínez-Otero (2005), consideran que “en los centros escolares cada vez que se habla más de violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional”. (En Sánchez Olivares, 2016)

2. Manifestaciones de la violencia en el ámbito educativo

Ahora bien, particularmente, en el campo de los estudios de violencia en escuelas o escolar es necesaria una distinción morfológica de la violencia que alude a distintos tipos de manifestaciones. Como lo indican Kornblit y Adazcko, existe un creciente consenso entre quienes indagan en este territorio en la necesidad de distinguir al menos entre tres formas que asume la violencia en las escuelas: las **incivildades**, el **hostigamiento** y la **violencia** propiamente dicha. (Miguez, 2007)

- ✓ **Incivildades** que se refieren al quebrantamiento de las reglas de convivencia y la vulneración de las formas convencionales de relación entre los miembros de la comunidad escolar (groserías, palabras ofensivas, etc.) (Coronel, 2012); Hablamos de actitudes y/o acciones que vulneran las formas convencionales de interacción y que implican el respeto mutuo (Miguez, 2007)
- ✓ **Hostigamiento** que supone el padecimiento por parte de uno o más miembros estigmatizados de la comunidad escolar, de formas de agresión generalmente no físicas (Coronel, 2012); Se trata de formas de agresión (usualmente no física) que produce el padecimiento (psicológico o social) de, normalmente, uno o más miembros estigmatizados de la comunidad escolar (Miguez, 2007)
- ✓ **Violencia en sentido estricto**, que remite al uso de la fuerza y engloba acciones como robo, lesiones y extorsiones; se trata de agresiones directas, usualmente físicas o contra la propiedad. (Miguez, 2007)

3. Violencia de, hacia y en la escuela

Como puede verse, sucede que el concepto de violencia en el ámbito escolar algo similar a lo que ocurría con el término de violencia en general, en el sentido de que es un concepto genérico que incorpora diferentes significaciones. (Valdivieso, 2009)

Tal como lo plantean Castorina y Kaplan (2006) extiende Valdivieso (2009):

“la falta de distinción sistemática entre los tipos de violencia practica hace que no se puedan interpretar sus efectos sociales diferenciales, lo cual constituye, a nuestro entender, un obstáculo epistemológico que debemos afrontar... justamente, nuestro punto de partida es el reconocimiento de la diversidad y, a veces, la confusión de los significados en la interpretación de la violencia en el campo escolar”.

Para comprender la violencia escolar, resulta interesante conocer la clasificación que algunos autores hacen de dicha problemática entre violencia *en* la escuela, *hacia* la escuela y *de* la escuela, como tres sistemas que se encuentran estrechamente vinculados entre sí.

En el campo de investigación socioeducativa la temática de las violencias en las escuelas alude a fenómenos diversos. Conviene precisar cuestiones conceptuales centrales.

Es preciso promover las siguientes categorías:

3.1 Violencia de la escuela.

3.2 Violencia hacia la escuela

3.3 Violencia en la escuela

Cada una de estas preposiciones expresan posicionamientos diferentes sobre el vínculo violencia – escuela.

3.1 La violencia de la escuela, pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal, y alude tanto a las formas organizativas, los sistemas de sanción, como así también a los usos del lenguaje y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares. (Kaplan, C. y García, S., 2006)

Es posible hablar de *violencia de la escuela*, es decir, aquellas expresiones de violencia que son generadas por la institución educativa hacia sus integrantes y que son propias de la naturaleza misma del sistema escolar. En palabras de Chávez (2014), se trata de violencias propias del ámbito escolar que se relacionan con las relaciones entre los sujetos escolares. Esto nos remite al análisis de los centros educativos, su curriculum, su organización, sus estrategias de enseñanza y las concepciones vigentes sobre el aprendizaje y los procesos educativos.

Para Martínez-Otero (2005), la cultura y estructura autoritaria de la escuela alimenta la prevalencia del fenómeno de la violencia escolar.

Algunas manifestaciones de la violencia *de* la escuela son: las relaciones jerárquicas y autoritarias que son establecidas en su interior, la conformación de la escuela como espacio de control y homogeneización, la dificultad de diálogo y la falta de consenso y participación, el fomento de la competitividad, así como la falta de motivación, la rutina e incluso el aburrimiento (Ballester & Arnaiz, 2001; Etxeberria, 2001; Martínez-Otero, 2001; Palomero & Fernández, 2001; Pareja, 2002; Prieto, 2005; Sepúlveda & Calderón, 2008; Hernández, 2008; Ovalles & Macuare, 2009; Jordán, 2009; Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009; Astor, Guerra & Van Acker, 2010; Debarbieux & Blaya, 2010; Ortiz-Molina, 2011; León, Gozalo & Polo, 2012). (En Pacheco-Salazar, 2015)

3.2 La violencia hacia la escuela, es aquella que está dirigida hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales, es decir actúan como formas de contestación frente a la institución escolar. El concepto abarca tanto a los actos de vandalismo contra el patrimonio escolar como a las faltas o transgresiones a las pautas de la institución y las agresiones al personal. (Kaplan, C. y García, S., 2006). Se le denomina *violencia hacia la escuela* a aquella ejercida contra el centro educativo como institución por parte del poder político y económico. Las condiciones de trabajo de los docentes, la infraestructura escolar y la disponibilidad de recursos pedagógicos son algunas manifestaciones de este tipo de violencia que, evidentemente, impactan directa y

negativamente en la calidad educativa. (En Pacheco-Salazar, 2015) Se define como todos aquellos actos que afectan a la institución (Valdivieso, 2009)

3.3 La violencia en la escuela, es aquella que tiene lugar en la institución, pero que no está ligada a las actividades institucionales. Las investigaciones que pueden ser incluidas en esta perspectiva depositan su mirada en las irrupciones de personas ajenas a la institución para dirimir conflictos originados en su vida personal, en la irrupción de formas delictivas instaladas en las escuelas, en especial los conflictos entre bandas y la cooptación de la escuela como territorio de los narcotraficantes. (Kaplan, C. y García, S., 2006). “Actos que se producen sin estar vinculado a la naturaleza del sistema escolar” (Valdivieso, 2009). Al hablar de *violencia en la escuela* se busca enfatizar que existen formas de violencia que se producen en el centro educativo que tienen sus orígenes en un contexto y unas dinámicas sociales mucho más amplias que la escuela misma. Es decir, formas de injusticia, exclusión y violencia social que se manifiestan en la escuela (Hayden, 2003; Ortega, 2006; Valdivieso, 2009; Berger et al., 2009; Chávez, 2014). (En Pacheco-Salazar, 2015)

Esta distinción conceptual se inscribe en una distinción sociohistórica. En tanto que la *violencia de la escuela* está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos, *la violencia hacia la escuela* es la contestación o reflejo de ésta, expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas de violencia impuesta por la institución. Por su parte, *la violencia en la escuela* implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar. (Kaplan, C. y García, S., 2006)

La *violencia escolar*, se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa, y la *violencia en la escuela*, en cambio, refiere a hechos que tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta. A su vez, también podemos distinguir, las *violencias de la escuela*, que se vinculan a su marco institucional, al conjunto de situaciones que emanan de aquello que produce la misma institución, su propuesta curricular, sus formas de evaluar, entre directivos, docentes y alumnos, su modalidad más autoritaria, democrática, etcétera, entre otras muchas variables de la cotidianeidad escolar. La frontera que separa la escuela de la sociedad es cada vez más permeable. Hay diversos tipos de violencias que se producen por fuera de la vida escolar, pero se expresan también en su interior. (Brener, 2006)

Estas modalidades de la violencia son difíciles de separar en la medida en que unas pueden ser causas de las otras. Por ejemplo, una acción de violencia de la escuela podría implicar una reacción de violencia hacia la escuela. Así, es posible pensar que estas modalidades se articulan y tiene conexiones entre sí. (Valdivieso, 2009)

Castorina y Kaplan (2006), además exponen algunos problemas relacionados con el estudio de la violencia escolar; entre ellos se encuentra la afirmación de que la violencia en la escuela no es algo que sea fácil de aprehender, ya que, como muchos otros fenómenos sociales,

no es evidente, en parte por encontrarse naturalizada (el fenómeno se separa de la red de relaciones de las que participa). Por otra parte, el hecho de que esta realidad hable de muchas cosas o tenga muchas acepciones, implica que se hace necesario despejar los diferentes significados para poder clarificar cuál es el fenómeno estudiado. Como sostienen los autores, “un término que se usa para caracterizar a casi todo, termina definiendo nada preciso”. (En Valdivieso, 2009)

4. Tres niveles de análisis para el abordaje de la violencia en el contexto escolar

Definir la violencia escolar resulta necesario como parte fundamental para nuestra investigación a fin de comprender la presencia del fenómeno y las implicaciones de este en el ámbito educativo. La complejidad del tema nos exige comenzar destacando distintas dimensiones, ámbitos y formas de expresión de la generalmente denominada violencia escolar. Ya hemos conocido la clasificación de la violencia de, hacia y en la escuela, sin embargo, aún queda por conocer la categorización presentada por Colombo (2011), en la cual se pueden distinguir tres niveles de análisis para el abordaje de la violencia en el contexto escolar que son complementarios con algunas similitudes de los que ya hemos vistos con anterioridad, y son retomados además por la autora Abad (2007).

Estos tres niveles de análisis son: La **violencia interpersonal** (entre personas: docente-alumno, alumno-alumno, padre-docente, etc.). - La **violencia institucional** (pone énfasis en los mecanismos propios de la escuela que generan violencia). - La **violencia estructural** (se centra en los factores sociales y culturales que en una sociedad producen más hechos de violencia).

Abad (2007) explica que la **violencia, la directa o interpersonal**, se trata de las conductas que se despliegan en el acontecer institucional cotidiano cuya dramática, explícita u oculta, encierra algún tipo de violentación (física, psico-emocional, sexual), con diversidad de grados y matices que van desde la intimidación y el acoso hasta el abuso y la agresión grave. Alumnos, padres, docentes y directivos pueden llegar a ser víctimas o victimarios, en entrecruzamientos de comportamientos hostiles y destructivos.

Del mismo modo, la autora expone otra dimensión de la violencia, la que la escuela propicia, tolera u origina. La **violencia institucional, estructural** porque sus efectos adversos, en individuos o grupos, nacen de la imposición de cargas que la misma institución requiere o por los vínculos que ella organiza. Además, es indirecta ya que no hay un culpable; se trata de consecuencias involuntarias de las prácticas institucionales y pedagógicas no revisadas ni corregidas, que al cristalizarse impiden la remoción de lo que no es justo ni benéfico para ninguno de sus miembros. Por darse en forma insidiosa y estar naturalizada, los implicados no suelen ser conscientes de su existencia, aunque los efectos negativos en quienes la padecen, niños o adultos, pueden ser irreparables. El fenómeno emblemático, cuando el afectado es el

alumno, es el sistema de selección que conforma dos grupos de alumnos, los exitosos y los que “no alcanzan un cierto nivel”, constituyendo esa particular forma de violencia que es el fracaso escolar.

En última instancia, continúa afirmando Abad (2007), estamos hablando de **violencia simbólica**, esa imperceptible imposición de significados que conforman la “cultura oficial”, por medio de cualquier tipo de acción pedagógica, dentro o fuera de la educación sistemática. Si la escuela es la principal responsable de distribuir el capital cultural según criterios que determinan una manera de percibir el mundo, afianzando segmentaciones y asimetrías, si colabora en la descalificación de otros saberes, avasallando culturas e impidiendo el pensamiento crítico, ejerce violencia simbólica.

La escuela afirma Di Napoli (2009) ya no es un sistema selectivo por fuera sino en su interior mismo; ella los acoge en su seno, pero los estratifica dentro de él. Mientras algunos logran desarrollar una trayectoria exitosa, otros se ven corroídos en el fracaso escolar o ven reducido su éxito al devaluarse las titulaciones obtenidas. La institución escolar ya no cumple con las expectativas de ascenso social e ingreso al mundo laboral que décadas antes aseguraba a la mayoría de su público.

En concordancia con lo dicho anteriormente respecto de la escuela, consideramos imprescindible tratar de situarla en el espacio social. El identificarla como una institución que puede contribuir al desenvolvimiento de la problemática implica tomar postura acerca de cuál es el papel que desempeña como institución de la sociedad. (García, 2008)

Para ello, continúa García (2008), describiremos el lugar de ésta desde la teoría de P. Bourdieu y J. C Passeron expuesta en “La Reproducción” (...) la contribución teórica de estos autores permite rescatar el papel simbólico del aparato escolar en la reproducción de la estructura social, elaborando una teoría de las relaciones simbólicas, en particular las relaciones de enseñanza aprendizaje, sus contenidos, su vocabulario, sus formas de evaluación y selección, como expresión de relaciones sociales desiguales y como forma legítima de reproducción de éstas.

Lo central en esta teoría es cómo la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y con ello la estructura del espacio social. Bourdieu y Passeron señalan que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981). “La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).” “La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar

ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión que les es correlativa- como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re – produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural”. La selección de los significados que define objetivamente la cultura de un grupo como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico o biológico, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la `naturaleza de las cosas' o a una `naturaleza humana'. En consecuencia, la cultura será arbitraria respecto de las condiciones sociales de su aparición y de su perpetuación. Los hechos culturales se producen en determinadas condiciones sociales de existencia, y se deben a las condiciones sociales de su producción y de su reproducción, con todas las reestructuraciones y las reinterpretaciones correlativas a su perpetuación en condiciones sociales transformadas.

Además, los autores agregan que “en una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes”. La escuela legitima la arbitrariedad cultural. (García, 2008)

De este modo, ciertos comportamientos discriminatorios, ciertos prejuicios y formas de evaluación son reproducidos en el ámbito escolar de modo suave y silencioso –porque no resuenan como un golpe físico, aunque hieran profundamente las subjetividades– sin ser cuestionados; operan constantemente sin ser visibilizados, hasta que un mal día la cotidianeidad se quiebra y aparece “el acto violento” que pareciera venir desde ningún lugar. Ese aparente “no lugar” son, como sostiene Carina Kaplan (2009), los espacios donde opera la violencia simbólica. (En Kaplan, C, Bracchi C., Gabba I, Sternschein, N., 2014)

En definitiva, la no visibilización de todo tipo de violencia simbólica constituye un terreno fértil para relativizar ciertas posturas donde la institución escolar aparece como receptora de actos de violencia ajenos a ella, como si la escuela fuese “víctima” de una violencia generada por factores macroestructurales extraños a su funcionamiento. Pero ya es sabido que la escuela no solo no es un espacio aislado de la sociedad, sino que pensarla de ese modo disminuye las posibilidades de trabajar en torno a los conflictos que allí se manifiestan o que están latentes. La escuela, como toda institución que integra una sociedad, está inmersa como un actor más y es atravesada por los conflictos que impregnan a cada uno de los que conforman la comunidad educativa. La escuela es un microcosmos de lo social. Los problemas sociales no son ajenos a ella porque quienes van a la escuela los padecen, tornando más difusos e inciertos los límites entre el adentro y el afuera. (Kaplan, C, Bracchi C., Gabba I, Sternschein, N., 2014)

Aún más, cuando van a la escuela los estudiantes hacen uso del espacio escolar recreando lo que ellos viven afuera y, de ese modo, visibilizan sus conocimientos y prácticas extraescolares. Desde el punto de vista de Michael de Certeau (2000) respecto de la capacidad de inventar nuevas formas de usos y costumbres, los alumnos reinventan la escuela apropiándose de la misma para demostrar sus saberes y, al hacerlo, a veces transgreden las normas, subvierten los espacios “para crear un escenario que les recuerda su territorio, ya que el programa escolar también se caracteriza por ser extraterritorial, santuario separado para el conocimiento académico” (Antunes Tavares, 2011). (En Kaplan, C., Bracchi C., Gabba I, Sternschein, N., 2014)

Este *habitus* plantea García (2008) es también resultado del poder de la “violencia simbólica” inherente a toda acción pedagógica. Esto es fundamental para entender el papel que Bourdieu y Passeron atribuyen al sistema educativo en la reproducción social: la escuela resguarda y facilita la reproducción, tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes, al ocultar y disimular las relaciones de fuerza que les corresponden. En palabras de los autores, esto sería que, en una formación social determinada, las diferentes acciones pedagógicas tienden a reproducir la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan a esta arbitrariedad cultural en posición dominante. Además “el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social”.

Así la arbitrariedad cultural de grupo social dominante (sus formas lingüísticas, sus formas de expresión, sus preferencias literarias y artísticas, sus construcciones ideológicas, etc.) se convierte en la norma legítima de evaluación de la experiencia educativa. Las diferencias sociales desaparecen al ser redefinidas como diferencias en rendimiento académico. Esta es la mayor contribución de la escuela a la reproducción social, pues legitima la desigualdad social al presentarla como la desigualdad natural de los individuos al competir por ciertas “normas” académicas “necesarias”. A esto lo acompaña la titulación o acreditación educativa jerarquizada, que es el ritual necesario para la certificación social del valor diferenciado de los individuos.

El proceso de transmisión cultural de la desigualdad social se efectúa a través de la articulación entre los patrones macro-sociales de desigual distribución de la riqueza, la cultura y el conocimiento, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus contenidos, sus formas de evaluación y selección. Las características de esta articulación son definidas en función de “la estrategia de reproducción” de los grupos de clase media y alta, en su esfuerzo por mejorar su posición dentro de la estructura de clases mediante el incremento de su capital cultural. (García, 2008)

De esta forma la estrategia de reproducción del capital cultural consiste en impedir que se devalúe este capital cultural (el perteneciente a la clase dominante) mediante el énfasis otorgado al valor social y cultural de la educación liberal y académica. Esta estrategia de reproducción se expresa también en las dimensiones pedagógicas de la educación, mediante la alta valoración de la elegancia, la fluidez, y erudición de la expresión verbal y escrita, el énfasis en la solución de problemas, la búsqueda de la afirmación personal del estudiante y el desarrollo de su creatividad. Estas características educativas en general se encuentran ausentes en la práctica pedagógica de las escuelas de los grupos sociales de minorías étnicas y de bajos ingresos. Finalmente, la creación de instituciones educativas de carácter elitista complementa la estrategia de reproducción de la elite intelectual. (García, 2008)

La realidad social dice Castorina y Kaplan (2006) es un estado de la lucha de las clasificaciones, de la lucha por imponer al mundo social la propia clasificación. En este sentido la representación *“que se hace un agente de las divisiones de la realidad contribuye a la realidad de las divisiones”*. Esto es, se trata de un enunciado performativo que influye sobre el acaecimiento de lo que enuncia. Por lo dicho la investigación de la realidad social tiene que tomar en cuenta el hecho central de que las creencias o las enunciaciones contribuyen a formar la realidad social. Bourdieu, señala a la dominación social como el mecanismo que está detrás de la doxa de alumnos, de la creencia en la naturalidad de su destino educativo, enlaza la dominación y la legitimidad. La dominación no sería posible sin el reconocimiento de los dominados que la justifican sin saberlo.

CAPÍTULO 3: ESTUDIO DE CASO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

1. Planteamiento del problema y objetivos de investigación

1.1 Planteamiento del problema

Como se desglosa de los capítulos antepuestos, nuestro propósito en esta investigación es poder comprender mejor qué es, cómo y por qué se instala y qué significa en el ámbito escolar ese comportamiento que hemos denominado violencia.

Tal como se plantea en el marco teórico, el concepto de violencia es un concepto “polisémico” (Michaud, 1980); es decir, alrededor de él circulan múltiples discursos, significados y justificaciones. A pesar de ello, en la mayoría de los casos se explicitan unos modos de relación en los cuales, al menos, una de las partes, percibe, vivencia o tiene como resultado consecuencias negativas. (Valdivieso, 2009)

Para Isla (2008) la violencia hay que pensarla, investigarla, trabajarla con un doble enfoque. Un enfoque *subjetivo* a partir de la visión de los actores involucrados en los hechos de violencia: hay que recoger su opinión, su caracterización, su percepción en relación con el hecho o los hechos. El otro enfoque, es considerado *objetivo* en el sentido de que es necesario trabajar con escenarios en donde se desarrollan los hechos de violencia, y estos escenarios están definidos fuera de la conciencia del actor o de los actores involucrados en un hecho.

Por ello, es importante en el presente trabajo ir más allá del conocimiento de la simple descripción de las formas de violencia que se dan en el ámbito educativo, para adentrarnos asimismo en las significaciones que los actores les dan a estos modos de relación. Es importante no solo las percepciones de los estudiantes sino también las de los profesores ya que éstos representan no solo la aplicación de la norma que regula los comportamientos entre estudiantes, sino también porque son quienes realizan la labor educativa en torno a una de las finalidades más importantes u objetivo fundamental de la educación: aprender a vivir con otros (Delors, 1996) En otro sentido, los profesores son partícipes de la dinámica escolar, por ello, es posible que sean también actores en las manifestaciones de violencia, ya sea como productores o víctimas de la misma en su relación con los estudiantes. (Valdivieso, 2009)

En definitiva, con este trabajo se pretende aportar información acerca de la dinámica relacional de la violencia en el ámbito escolar, adentrándonos en el estudio de caso de la Escuela Nro.30 “Manuel Belgrano”, situada en el Barrio Centenario de la ciudad de Mar del Plata, para conocer ¿cuáles son las expresiones de violencia que se dan en el interior de la dinámica escolar?, considerando las perspectivas de estudiantes, profesores y la comunidad educativa. Así como ¿cuáles son las estrategias de enfrentamiento y prevención que utilizan o utilizarían (en el caso de no hacerlo) para hacer frente al fenómeno?

1.2 Objetivos generales y particulares de la investigación

Los **OBJETIVOS** *generales y particulares* de esta investigación son:

Interpretar

1- Conocer las dinámicas de violencia, desde el punto de vista de los estudiantes y profesores (o comunidad educativa), que se producen en el establecimiento educativo de gestión estatal, la Escuela Nro. 30 Manuel Belgrano de la ciudad de Mar del Plata en la actualidad.

- Reconocer y caracterizar las múltiples manifestaciones de violencia que se presentan en la escuela. -
- Identificar las diferencias que se dan en las expresiones de la violencia en la escuela según los espacios escolares en los que suceden. -

2- Explorar los significados, las causas y las consecuencias que la violencia en el ámbito educativo tiene para los estudiantes, profesores y para la propia institución.

- Conocer la opinión y percepción de los alumnos secundarios, de la escuela analizada, con respecto a los hechos de violencia en el ámbito escolar. -
- Analizar los testimonios de los docentes y directivos de la escuela analizada, sobre la violencia en el ámbito escolar. -

3- Conocer e indagar las estrategias de enfrentamiento y prevención de la violencia en el ámbito escolar.

- Averiguar las estrategias utilizadas por la escuela para afrontar y prevenir la violencia que se produce en dicho ámbito. -
- Examinar el accionar y el papel de los estudiantes, profesores y directivos frente a hechos de violencia originados en la institución. -

2. Metodología

Introducción

Aprender un fenómeno tan complejo como es el de la violencia en el ámbito escolar implica forjar y utilizar mecanismos metodológicos que den cuenta y brinden conocimiento de dicha realidad. En virtud de esto, se decidió en este trabajo, perpetrar una investigación que reúna tanto el *enfoque cuantitativo*, como el *enfoque cualitativo*, para lograr de esta manera un estudio que incluya ambas miradas diferentes, pero complementarias, que permiten captar con mayor amplitud la problemática que nos atañe, enriqueciendo así su comprensión.

En términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento y utilizan, en general, cinco fases similares y relacionadas entre sí (Grinnell, 1997):

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamentos.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras. (En Hernández Sampieri, 2006)

De esta manera, con la utilización de ambos enfoques se efectuó un estudio en dos etapas sucesivas: por un lado, la *etapa cuantitativa*, se indagó mediante la aplicación de un cuestionario, la percepción acerca de la existencia de violencia que tenían los estudiantes y profesores de la Escuela Secundaria N°30 “Manuel Belgrano”, lo que nos permitió conocer más en profundidad y extensión cómo los propios actores significan y dan sentido a esta realidad. Para ello se procedió adaptar y reformular los cuestionarios utilizados en el trabajo “*Violencia escolar y relaciones intergrupales, sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*” del autor Valdivieso. Por otro lado, la *etapa cualitativa*, con la realización de tres entrevistas a profesores y comunidad educativa para profundizar en los significados y sentidos atribuidos a la violencia en el ámbito escolar.

A continuación, se realiza una descripción detallada de cada etapa de esta investigación.

2.1 Etapa Cuantitativa

2.1.1 Instrumentos utilizados y procedimiento seguido

Teniendo en cuenta el **enfoque cuantitativo**, utilizamos y aplicamos un *cuestionario*, como instrumento básico para recoger la información y datos necesarios.

Un **cuestionario** consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas: **cerradas** y **abiertas**. (Hernández Sampieri, 2006)

Las **preguntas cerradas** contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y aquéllos deben circunscribirse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta. (Hernández Sampieri, 2006)

Las preguntas cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis. Así mismo, estas preguntas requieren un menor esfuerzo por parte de los respondientes. Éstos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que describía mejor su respuesta. Responder a un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar a uno con preguntas abiertas. [...] la principal desventaja de las preguntas cerradas reside en que limitan las respuestas de la muestra y, en ocasiones, ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente; no siempre se captura lo que pasa por la cabeza de los sujetos. Para formular preguntas cerradas es necesario anticipar las posibles alternativas de respuesta. De no ser así, es muy difícil plantearlas. Además, el investigador debe asegurarse de que los sujetos a los cuales se le administraran conocen y comprenden las categorías de respuesta. (Hernández Sampieri, 2006)

Las **preguntas abiertas** son aquellas que no circunscriben las respuestas a alternativas predeterminadas. Por lo que la persona puede expresarse con sus palabras. (D'Ancona, 1996)

Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría es infinito. (Hernández Sampieri, 2006)

Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis. Además, llegan a presentarse sesgos derivados de distintas fuentes; por ejemplo, quienes enfrentan dificultades para expresarse de forma oral y por escrito quizá no respondan con precisión a lo que en realidad desean, o generan confusión en sus respuestas. (Hernández Sampieri, 2006)

En suma, la elección entre un formato de pregunta u otro dependerá de la combinación de tres factores:

- a) El tiempo y los recursos que el investigador quiera destinar a la codificación de preguntas abiertas.
- b) El grado de exactitud que desee en las respuestas.
- c) Su conocimiento previo del tema que investiga. (D'Ancona, 1996)

Cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas de investigación, lo cual origina que en cada caso el tipo de preguntas sea diferente. Algunas veces se incluyen tan solo preguntas cerradas, otras veces únicamente preguntas abiertas, y en ciertos casos ambos tipos de preguntas. (Hernández Sampieri, 2006)

En nuestro caso, utilizamos dos cuestionarios con preguntas *abiertas y cerradas*. Uno se realizó a estudiantes de la escuela para conocer la dinámica de las relaciones entre ellos, y conocer desde los diversos actores, como se está viviendo la violencia en el centro escolar; por ello asimismo se ejecutó otro cuestionario a los profesores y comunidad educativa, no solo porque ellos son parte de las relaciones que establecen los estudiantes en el ámbito escolar, sino, sobre todo porque cumplen un rol educativo de gran relevancia al interior de la escuela.

- **Cuestionario dirigido a estudiantes**

Este cuestionario (ver anexo 1) se recaba información respecto de 13 conductas que pueden ser consideradas como maltrato (ignorar, excluir, insultar, poner sobrenombres que ofenden o ridiculizan, hablar mal (pelear), esconder cosas, romper cosas, pegar, amenazar solo para meterle miedo, acosar sexualmente, obligar a hacer cosas que no quiere con amenazas o amenazar con armas)

Estos comportamientos se preguntan desde la perspectiva del espectador, del agresor y de la víctima, explorando en este último caso sobre el curso, el sexo y los lugares en que tales acontecimientos transcurren. Por otra parte, el cuestionario también indaga si los estudiantes han sentido miedo al ir al colegio y sus causas, así como la relación de lo grupal con la violencia y el trato que existe habitualmente entre estudiantes y profesores. En un sentido agregado, es posible rescatar información relativa a con quienes hablan los alumnos y quiénes intervienen cuando suceden estos hechos y, finalmente se pregunta a los estudiantes porqué creen ellos que existe violencia en la escuela.

- **Cuestionario dirigido a profesores y comunidad educativa**

En este cuestionario (ver anexo 1) se recoge información respecto de cómo perciben los profesores y comunidad educativa las cuestiones relacionadas con la violencia. Se inicia preguntando cuáles son los principales problemas de las instituciones escolares y cómo se plasman los mismos. En una segunda parte, se pregunta respecto de la ocurrencia o frecuencia de las 13 conductas de maltrato que aparecen en el cuestionario de los estudiantes y se profundiza en esta temática sondeando acerca de lo que hace el centro respecto de cada una de ellas y en qué lugares acaecen destacadamente.

Además, se consulta por las causas que, según ellos, hacen que los jóvenes agredan y sean agredidos y sobre la ocurrencia de agresiones de estudiantes hacia los profesores y viceversa. Finalmente, se recoge la percepción respecto si estos fenómenos han aumentado o disminuido en el último tiempo, qué acciones de prevención existen en la institución y cuáles son para ellos los principales motivos de la violencia en el ámbito escolar.

2.1.2 Población y muestra

Una de las primeras decisiones a tomar en cualquier investigación es la *especificación y acotación de la población* a analizar. La concreción de ésta vendrá determinada por cuál sea el *problema* y los *objetivos* principales de la investigación.

Por *población* (o universo de estudio) comúnmente se entiende “un conjunto de unidades, para las que se desea obtener cierta información”. Las unidades pueden ser personas, familias, viviendas, escuelas, organizaciones, artículos de prensa...; y la información vendrá dictada por los objetivos de la investigación. (D’Ancona, 1996)

Una vez definida la población se procede al diseño de la muestra: la selección de unas unidades concretas de dicha población. Aunque el universo fuese de pequeña dimensión, por razones de economía (en tiempo y dinero), rara vez se observa a cada una de las unidades que lo forman. Por el contrario, se decide la extracción de una *muestra* de entre los integrantes del *universo*. (D’Ancona, 1996)

No siempre, pero en la mayoría de los casos sí realizamos el estudio en una muestra. [...] Las muestras se utilizan por economía de tiempo y recursos. (Hernández Sampieri, 2006)

Por lo tanto, para seleccionar una muestra, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis (personas, organizaciones, periódicos, comunidades, situaciones, eventos, etcétera). El sobre qué o quiénes se van a recolectar datos depende del enfoque elegido (cuantitativo, cualitativo o mixto), del planteamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio. Estas acciones nos llevarán al siguiente paso, que consiste en delimitar una población. (Hernández Sampieri, 2006)

Aquí es importante señalar que, tanto en estudios cuantitativos como cualitativos, o las distintas modalidades de mezclas entre ambos enfoques, se recolectan datos en una muestra. [...] El concepto de “muestra” adquiere distintos significados y representa algo diferente, según el enfoque de investigación de que se trate. [...]

Para el enfoque cuantitativo la muestra es un subgrupo de la población de interés (sobre el cual se habrán de recolectar datos y que se define o delimita de antemano con precisión) y tiene que ser representativo de éstos. El investigador se interesa en que los resultados encontrados en la muestra logren generalizarse o extrapolarse a la población (en el sentido de la

validez externa que se comentó al hablar de experimentos). El interés es que la muestra sea estadísticamente representativa. [...]

En nuestro trabajo la **población** está compuesta por la totalidad de estudiantes que cursan en la Escuela Nro. 30 al momento de la aplicación del cuestionario. La escuela posee los siguientes cursos: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º año secundaria básica; 2º y 3º año bachiller adultos, y aceleración (corresponden a alumnos que tiene entre 15 y 17 años, que realizan en un solo año los tres primeros años de la secundaria. Este curso recién se abrió en la escuela este año 2018) turno mañana; luego está 1º, 2º, 3º y 4º año secundaria básica; 2º y 3º año bachiller adultos y aceleración turno tarde. En total hay 352 estudiantes. Se deriva de lo anterior que éstos pertenecen a grupos socioeconómicos medio bajo y bajo. Se estimó aplicar los cuestionarios a cursos completos, de manera de resguardar la representatividad de edades y sexo y no utilizar submuestras aleatorias.

La **muestra** seleccionada fue de los cursos: **turno mañana**, 3º, 4º, 5º, y 6º, año secundario básico; 2º y 3º año bachiller adultos; **turno tarde** 3º y 4º año secundaria básica; 2º y 3º año bachiller adultos. Así quedó conformada una muestra de 118 estudiantes.

Se optó por estos cursos porque al recurrir al periodo de los años 2016 y 2017 como recorte temporal para recabar información en los cuestionarios, era necesario que los estudiantes hayan cursado esos años en la secundaria, siendo que los 1º, 2º año y aceleración no lo hicieron.

Los días de aplicación la asistencia no fue total además hay cursos que tienen bajos cupos de estudiantes. Sin embargo, la aplicación del cuestionario se realizó una vez por curso por lo que los estudiantes ausentes (o matriculados al comienzo al año escolar pero que en el momento de la investigación ya no asistían al establecimiento) quedan fuera de la muestra final.

De acuerdo con el registro de matrículas, el número total de la muestra estimada en el diseño de investigación fue de 185 estudiantes. La muestra final yació de 118 estudiantes (siguiendo la distribución de la tabla n°1) lo que resulta en una tasa de respuesta del 63,78%, respecto del total definido teóricamente. Ello representa el 33,52% del universo.

La información detallada por curso y sexo puede apreciarse en la siguiente **tabla n°1**

Curso		Turno	Mujeres	Varones	Total
3º año	Secundaria Básica	Mañana	7	10	17
4º año	Secundaria Básica	Mañana	9	7	16
5º año	Secundaria Básica	Mañana	9	5	14

6° año	Secundaria Básica	Mañana	4	5	9
2° año	Bachiller adultos	Mañana	6	2	8
3° año	Bachiller adultos	Mañana	4	4	8
3° año	Secundaria Básica	Tarde	4	1	5
4° año	Secundaria Básica	Tarde	8	5	13
2° año	Bachiller adultos	Tarde	6	5	11
3° año	Bachiller adultos	Tarde	7	10	17
TOTAL					118

Con respecto a la población de profesores y comunidad educativa lo conforman, profesores de todas las áreas, pero también se le realizó el cuestionario a la comunidad educativa (preceptores, bibliotecóloga, etc.). De este modo, se pretendió asegurar que quienes respondían el cuestionario conocieran la realidad de los estudiantes y la dinámica de las relaciones dentro de la escuela.

Según la información recopilada anteriormente, el número total de profesores y comunidad educativa era de 87 profesores y 13 comunidad educativa, siendo la muestra final de 16 individuos. Ello supone una tasa de respuesta del 16 % respecto del total definido teóricamente.

2.2 Etapa cualitativa

2.2.1 Interaccionismo simbólico

Por otro lado, esta investigación social es de carácter *cualitativo* con perspectiva interpretativa, cuyo fundamento teórico es el *interaccionismo simbólico*.

Los investigadores cualitativos, dedicados al trabajo de campo, son conscientes de que el núcleo de su producción se arraiga en las subjetividades, tanto del investigador como de los sujetos que no son ya objeto de la indagación sino sujetos actores y generadores de sentido para la investigación misma, partiendo de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad para captar y apreciar cualidades y calidades sobre las cosas y acontecimientos estudiados (Flórez R, 2003) (En Vanegas y Ferney, 2008)

Según Briones, las investigaciones que se desarrollan en el marco de la teoría del interaccionismo simbólico poseen las siguientes características fundamentales:

- ✓ Anclada en la realidad empírica, en la vida social de las personas que participan del estudio, evitando hacer el mínimo de supuestos.

- ✓ No requiere de un diseño de investigación totalmente terminado. Las especificaciones en términos de problemas y categorías de análisis van surgiendo en el desarrollo del mismo.
- ✓ Tener en cuenta que en la vida social se dan varias formas de expresión, y que estas esconden tras de sí unos trasfondos. Es decir, en términos de Scott, debelar tanto el discurso oficial, como el discurso oculto.
- ✓ Con el objetivo de interpretar los hechos sociales, se debe procurara por un total acercamiento al mundo social de la población que participa en el estudio, entrando a ser parte activa de las dinámicas que se dan dentro de esta.
- ✓ Captar la cultura del grupo, los significados y símbolos que se establecen dentro de ella.

Los análisis investigativos realizados desde el interaccionismo simbólico se realizan desde pequeños grupos sociales, de tal manera que permita obtener desde los propios actores participantes de la investigación, sus interpretaciones de la realidad en la cual viven; teniendo el estudio un alcance interpretativo. En este sentido, teniendo como referente teórico-metodológico el interaccionismo simbólico, “El objeto por investigar no es la cultura, sino los procesos de interacción a través de los cuales se produce la realidad social dotada de significado” en este sentido, el eje central del presente proyecto es la dinámica de producción de significados que surgen como producto de la interacción y que orientan las prácticas de los actores sociales (población del estudio). (En Vanegas y Ferney, 2008)

La sociedad, como construcción social implica el reconocimiento del sujeto como agente autónomo en la interacción; la sociedad resulta ser “un conjunto de individuos interactuando entre ellos” Blumer, (1969) y la interpretación que de ella resulten y las prácticas que el individuo oriente, están asociadas a las interacciones que los individuos establecen. (Vanegas y Ferney, 2008)

Esta interpretación de la realidad, continúan expresando los autores, se sustenta bajo la teoría del interaccionismo simbólico propuesto por Herbert Blumer a través de su obra titulada “*Symbolic Interactionism: Perspective and Method*” en la cual se establece la relación entre interacción (relaciones), significados y prácticas (actuar) en la situación social; ejes centrales del presente proyecto investigativo.

Según Blumer (1982) se ha recurrido al término “interaccionismo simbólico” para designar un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre.

Los autores que se inscriben dentro del interaccionismo simbólico, más allá de las diferencias que puedan plantearse al interior de esta corriente, consideran que el hombre a diferencia de los animales tiene la capacidad de pensamiento que se modela en la interacción social. Es en la interacción social donde los hombres aprenden los significados y símbolos necesarios para el desarrollo de la capacidad de pensamiento. (Lado y Lorenc Valcarce, 2010)

El interaccionismo simbólico alega Blumer (1982), se basa en los más recientes análisis de *tres sencillas premisas*.

- 1- La *primera premisa* es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles y sillas; otras personas, como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones, como una escuela o un gobierno; ideales importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas, como las ordenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana.
- 2- La *segunda premisa* es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
- 3- La *tercera premisa* es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

En la *primera premisa* Blumer (1982) plantea que, desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, sostienen que el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo. Se considera que ignorar el significado de las cosas conforme al cual actúan las personas equivale a falsear el comportamiento sometido a estudio. Con respecto a la *segunda premisa* continua el autor, el interaccionismo simbólico no cree que el significado emane de la estructura intrínseca de la cosa que lo posee ni que surja como consecuencia de una fusión de elementos psicológicos en la persona, sino que es fruto del proceso de interacción entre los individuos. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ellas en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan. De esta forma el interaccionismo se aleja de dos posturas, una de ellas del "realismo" en filosofía que considera el significado como parte intrínseca de aquellos que lo tiene, como elemento natural de la estructura objetiva de las cosas, una silla es una silla. Al ser inherente a la cosa que lo tiene, el significado solo necesita ser desglosado mediante la observación del ente objetivo que lo posee. Por así decirlo, el significado emana de la cosa, y, por ende, su formación no es fruto de ningún proceso; lo único que hace falta es reconocer el significado que encierra esa cosa. La otra postura considera que el "significado" es una excrecencia física añadida a la cosa por aquel o aquellos para quienes ésta posee un significado. Se considera este "añadido" físico es una expresión de los elementos constitutivos de la psique, la mente o la organización psicológica de la persona. Entre tales elementos cabe citar las

sensaciones, sentimientos, ideas, recuerdos, móviles y actitudes. El significado de una cosa no es sino la expresión de los elementos psicológicos que intervienen en la percepción misma; por lo tanto, se pretende explicar el significado de esa cosa aislando los elementos psicológicos concretos que producen el significado. Este hecho puede apreciarse en la práctica psicológica.

La *tercera premisa*, mencionada anteriormente, define y diferencia aún más al interaccionismo simbólico. Mientras que el significado de las cosas se forma en el contexto de la interacción social y es deducido por la persona a través de ésta, sería un error pensar que la utilización del significado por una persona no es sino una aplicación de ese significado así obtenido. La utilización del significado por una persona en el acto que realiza implica un proceso interpretativo. Dicho proceso, tiene dos etapas. En primer lugar, el agente se indica a sí mismo cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos; es decir debe señalarse a sí mismo las cosas que poseen significado. Tales indicaciones constituyen un proceso social interiorizado, puesto que la agente esta “interactuando” consigo mismo. Esta interacción es algo más que una acción recíproca de elementos psicológicos; es una instancia de la persona enfrascada en un proceso de comunicación consigo mismo. En segundo lugar y como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados. El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en que se halla inmerso y de la dirección de su acto. De acuerdo con esto, no debería considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción.

Según Blumer, el interaccionismo simbólico propone como centro de estudio las interpretaciones que los actores que interactúan en una cierta situación le dan a esta, a sus conductas y a las conductas de los demás (Briones, 1996) interpretación a la cual es posible acercarse analizando los significados que los actores le dan a las situaciones, a los objetos materiales y a las personas con las cuales interactúan; significados que surgen producto del acontecer propio de la interacción. (Vanegas y Ferney, 2008) Los significados, al surgir de las interacciones, constituyen un producto social, de esta manera los significados son socialmente construidos aun cuando su interpretación responde a principios particulares determinados en relación al marco cognitivo personal.

En este sentido, cada individuo interpreta y construye cognitivamente el mundo-entorno y actúa en consecuencia con la definición que otorga a una determinada situación de tal manera que el actuar esta mediado por el marco cognitivo producto de los significados socialmente construidos y particularmente interpretados. Significados, prácticas (actuar) y relaciones (interacciones) se construyen de manera conjunta, cíclica y holística, y en su conjunto constituyen las lógicas sociales del individuo frente a una situación social particular propia de

ser indagada a través del análisis interpretativo de la realidad. Significados, prácticas y relaciones son pilares fundamentales bajo los cuales se interpretan las situaciones sociales particular. (Vanegas y Ferney, 2008)

El interaccionismo simbólico como teoría interpretativa otorga vital importancia a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. El individuo, a través de la interacción, está en un constante proceso de significación e interpretación del mundo, y su actuar está en relación con dichas interpretaciones y significaciones. En tal sentido, Coulon al referirse a las conductas individuales plantea:

“Para entender la conducta de un individuo, debemos conocer como percibía la situación, los obstáculos a los que creía tener que enfrentarse, las alternativas que se le ofrecían; solo podremos comprender los efectos del campo de posibilidades, de las subculturas de la delincuencia, de las normas sociales y de otras explicaciones de comportamiento, si las consideramos desde el punto de vista del actor” (En Vanegas y Ferney, 2008)

2.2.2 Método cualitativo

Dado el encuadre teórico planteado y por la problemática que he decidido analizar, cobra especial relevancia los testimonios de profesores, directivos y comunidad educativa de la escuela, así como la significación que ellos mismos otorgan a los fenómenos de violencia. Por esta razón, he optado también por un *método cualitativo*.

La práctica cualitativa debe entenderse, como indagaciones, búsquedas y rastreos que no pretenden descubrir aspectos de un modo desconocido para las personas, sino captar lo que estas saben, vivencian y practican, ver desde lo que ellas ven y comprender lo que ellas comprenden. (De Sena, Del campo, Dettano, García y Sanz, 2011)

La información cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos observados, que permiten captar sentimientos y sensibilidades, citas textuales de las personas sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; a través de documentos, registro, entrevistas, entre otros. Ello siempre haciendo consciente la íntima relación del objeto y método, y entre objeto y sujeto, entre investigador y sujeto de la investigación, ya que siempre, dice Bourdieu, una investigación es una relación social. El aporte de la investigación cualitativa es que permite un acercamiento a la realidad social, destacando la realidad subjetiva de los individuos, y nos permite mirar de cerca el comportamiento de los individuos y el mundo de significados que produce. (De Sena, Del campo, Dettano, García y Sanz, 2011)

Necesariamente estamos en el campo de la construcción de subjetividad/es, de la historicidad de las acciones de los individuos como actores sociales. Estamos entonces, en el campo de las relaciones cotidianas de la gente, y por lo tanto, no debemos olvidar el carácter

simbólico de éstas y de todo lo inherente a lo humano; a sus acciones, a sus relaciones, su lenguaje, su comunicación.

2.2.3 Técnicas de recogida de información

Por estos motivos, desde el enfoque cualitativo, *técnicas de investigación* que voy a utilizar son la **entrevista en profundidad y la observación participante**.

Con respecto a la *entrevista en profundidad*, será utilizada con el objetivo de conocer la mirada, perspectivas y el marco de referencia a partir del cual los alumnos, docentes y directivos, se organizan y comprenden el entorno y comportamientos tanto personales como de los demás.

La entrevista en profundidad constituye una modalidad que permite conocer aquello que las personas saben, creen y piensan referidas a su biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones, emociones, acciones y valores. Permite obtener un discurso conversacional continuo, y con una cierta línea argumental del encuestado sobre un tema de investigación. (De Sena, Del campo, Dettano, García y Sanz, 2011)

La entrevista de investigación se realiza con el propósito de aprender más acerca de los determinantes de un fenómeno. (Giroux y Tremblay, 2004)

Un aspecto relevante de las entrevistas en profundidad refiere al hecho de que al basarse estas en el lenguaje, lo que se recoge en realidad es discurso. Si bien la entrevista en profundidad aporta información sobre el modo en que piensan y actúan las personas, es posible que surjan contradicciones y discrepancias entre lo que los sujetos dicen y lo que realmente hacen en sus prácticas sociales.

Por otra parte, veamos las características y aportes que la observación traerá a la investigación.

Observar en el marco de las ciencias sociales, es un acto perfectamente científico, destinado proporcionar informaciones útiles de un modo distinto de lo que suele recolectar otros métodos tan recurrentes como la encuesta o la entrevista. (Baeza, 2002)

Si observar en la vida cotidiana es algo tan elemental, la observación en ciencias sociales es también, sin duda, una de las operaciones más elementales en aras del conocimiento; ella es, en verdad, "*heredad intelectual de la corriente naturalista que, sobre todo en el siglo XIX, busca describir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural*" (O. Guasch, 1997:10). (Baeza, 2002)

En las Ciencias Sociales denominamos observación a una técnica específica para obtener información sistemática del mundo social. Esta, como el resto de las técnicas de las que disponemos, se apoya en dos rasgos del investigador en ciencias sociales, a saber: *su virtual participación en lo que se trata de comprender y su capacidad de comunicarse con los sujetos involucrados en los fenómenos que se estudian*. (Scribano, 2008)

En cualquier caso y circunstancia, toda observación con fines científicos se alejará de aquella de un ciudadano común y corriente, en definitiva, por ser: a) preparada, b) sistemática, c) exhaustiva, d) intencionada científicamente, e) conducente a resultados en el marco de un estudio concreto. Ahora bien, veamos en detalle cada una de estas características. Pretender establecer que la observación con objetivos científicos ha de ser *preparada* con antelación es reconocer desde ya que ella no es un tipo de acción espontánea, ni voluntarista, y que como tal responde a las exigencias de aquello que se pretende indagar; tampoco la observación podría ser llevada a cabo perturbando las condiciones habituales en las cuales se desenvuelve el grupo o comunidad sometida a observación. Por lo mismo, la idea de preparación previa nos indica, por un lado, que el empleo de la observación deberá ser justificado en su pertenencia al interior del dispositivo metodológico y, por otro, que será el observador quien deberá obligatoriamente adaptarse a la situación "natural" de observación, en ningún caso la colectividad o grupo social observado a los imperativos de la investigación.

Reconocer que ella ha de ser *sistemática*, significa de manera muy específica que la observación de tipo científico opera mediante sistemas de registros regulares. Esta advertencia dice relación con la necesidad de proceder a efectuar registros simultáneos en distintos niveles de observación, contemplando, a la vez, aspectos descriptivos de entorno tanto físico como etnográfico, prácticas sociales diversas e interacciones ocasionales, acciones rituales, etc.

Admitir que ella es *exhaustiva* (o al menos tendiente a...) es sinónimo de decir que ella no se autoriza a sí misma zonas de observación que considere superfluas, en otras palabras, mediante la idea de exhaustividad se pretende captar, en el marco de una observación, el máximo de situaciones y hechos que pueden tener lugar durante la realización de la misma. Esto, porque resulta muy difícil-si no imposible- discernir *in situ* sobre la importancia o la carencia de importancia de esos mismos hechos y situaciones.

Señalar que ella ha de ser científicamente *intencionada* implica que las modalidades de conducta adoptadas durante la observación no alteran el hecho de que ésta es realizada en el marco estricto de una investigación. Lo que equivale a decir que la observación de tales características es un acto interno más de un estudio científico-social y que se debe a él.

Decir, por último, que ella debe ser *conducente a resultados* en el marco de un estudio concreto quiere decir que las múltiples anotaciones en terreno deben ser susceptibles de ser traducidas a datos con interés científico-social. Esto quiere decir que el producto de una observación científica deberá, con posterioridad, ser reintegrado al proceso general de investigación, es decir confrontando a eventuales hipótesis, cotejado con otros resultados obtenidos mediante aplicación de otros métodos investigativos, tanto cualitativos como cuantitativos, con miras a una mayor confiabilidad del trabajo. (Baeza, 2002)

Teniendo en cuenta todas las características nombradas anteriormente queda por dilucidar, que, en la observación científico-social, el lugar que ocupa el observador con respecto

al objeto observado establece el tipo de relación entre ambos y el grado de participación del observador.

El observador –investigador puede colocarse en un rol más o menos activo en relación con la situación, contextos, relaciones interpersonales y/o prácticas que está observando. Es así como emergen las **observaciones participantes** y **no participantes**. Mientras que en las primeras el observador se “compromete” en la acción que el grupo o sujeto realiza y desde allí observa, las segundas implican un posicionamiento externo a la situación. En las observaciones participantes es posible establecer una diferencia de acuerdo con si se enfatiza el rol de participante o de observador. De este modo, pueden producirse, al menos, dos tipos de roles:

Participante observador: el papel de participante que tiene el observador es el más importante. Esto significa que el observador-investigador- está involucrado en las actividades centrales del grupo o personas que está observando, asumiendo responsabilidades concretas en el grupo y comprometiéndose totalmente con los objetivos y valores que dan identidad al grupo observado.

Observador participante: la participación del investigador en el grupo es menos importante que su rol de observador. El observador tiene acceso a una amplia variedad de escenarios, pero estos de alguna manera están bajo el “control” de los que están siendo observados. Si bien el investigador no es considerado un extraño, no participa directamente de las actividades que dan identidad al grupo.

Desde un punto de vista general, en la realidad las situaciones son de posiciones *Intermedias* en las cuales el observador-investigador participa en la situación social investigada, involucrándose solo parcialmente de tal manera que pueda seguir funcionando su rol de observador-investigador. Es recomendable tratar de lograr un balance entre el deseo de obtener lo más fielmente posible la perspectiva interna de los protagonistas respecto de la situación y la capacidad de describir la situación y esas perspectivas desde cierta distancia para que pueda ser entendida por otras personas externas al grupo o personas estudiadas. (Scribano, 2008)

En una observación participativa el observador está atento a todo lo que ve y escucha, y sus ojos y oídos son las fuerzas contiguas que colaboran a prender los detalles en un espacio determinado, que luego son transferidos a registros escritos, notas de campo, en donde el investigador puede reflexionar y prestar atención a aspectos de lo que está acaeciendo.

El observador debe formar parte de la investigación e involucrarse en todas las actividades del grupo, pero al redactar su informe tiene que “rupturar” sus mismas objetivaciones. Es decir, debe escribir todo lo que sucede en su entorno, todo lo que sus informantes hacían y decían, declarando sus sentimientos y experiencias ante el fenómeno observado. (Scribano, 2008)

Los investigadores cualitativos, dedicados al trabajo de campo, son conscientes de que el núcleo de su producción se arraiga en las subjetividades, tanto del investigador como de los

sujetos que no son ya objeto de la indagación, sino sujetos actores y generadores de sentido para la investigación misma, partiendo de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad para captar y apreciar cualidades y calidades sobre las cosas y acontecimientos estudiados. (Vanegas y Ferney, 2008)

2.2.4 Muestra

Para el enfoque cualitativo, la *muestra* es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, de análisis; sobre el (la) cual se habrá de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo (a) del universo o población que se estudia. [...] La investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras más flexibles. (Hernández Sampieri, 2006) El tipo de muestreo cualitativo que manejaremos en nuestro trabajo es el **estudio de caso**, la Escuela secundaria Nro. 30 “Manuel Belgrano” de la ciudad de Mar del Plata.

Desde nuestro punto de vista, el estudio de caso no es una elección de método sino del “objeto” o la “muestra” que se va a estudiar. El caso es la unidad básica de la investigación y puede tratarse de una persona, una pareja, una familia, un objeto (una momia, una pirámide como la de Keops, un material radiactivo), un sistema (fiscal, educativo, terapéutico, de capacitación, de trabajo social), una organización (hospital, fábrica, escuela), una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etcétera. (Hernández Sampieri, 2006)

El estudio de caso es tanto de corte cuantitativo (como, medir la presión arterial, los niveles de leucocitos en la sangre o el ritmo cardiaco) como de corte cualitativo (percepciones abiertas sobre el propio estado de salud, la manera como siente uno) o incluso mixto (cuantitativo-cualitativo). Desde nuestro punto de vista, un caso debe tratarse con un enfoque mixto para lograr mayor riqueza de información y conocimiento sobre él. El caso requiere tratarse con profundidad, buscando el completo entendimiento de su naturaleza, sus circunstancias, su contexto y sus características. (Hernández Sampieri, 2006)

Stake (2000) identifica tres diferentes tipos de estudios de caso: *intrínsecos*, *instrumentales* y *colectivos*. El propósito de los primeros no es construir una teoría, sino que el caso mismo resulte de interés. Los estudios de casos instrumentales se examinan para proveer de insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, refinar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares. Por su parte, los colectivos sirven para ir construyendo un cuerpo teórico (sumando hallazgos, encontrando elementos comunes y diferencias, y acumulando información). (Hernández Sampieri, 2006)

El estudio de caso es útil para asesorar y desarrollar procesos de intervención en personas, familias, organizaciones, países, etcétera, y desarrollan recomendaciones o cursos de acción a seguir. Requieren de descripciones detalladas del caso en sí mismo y en su contexto.

[...] Finalmente, en los estudios que mezclan los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación (bimodales o mixtos), es posible tener (y ello ocurre a menudo) más de una muestra como lo veremos en los ejemplos al final del capítulo; o también una muestra (sobre todo en la etapa cualitativa del enfoque de dos fases o en la modalidad mixta). (Hernández Sampieri, 2006)

2.2.5 Estudio de caso. Escuela Nro.30 “Manuel Belgrano”

Como presentamos anteriormente optamos como estudio de caso, la Escuela Nro.30 “Manuel Belgrano”, ubicada en el corazón del Barrio Centenario de la ciudad de Mar del Plata.

El barrio centenario, es un complejo habitacional que alberga a unos 20000 habitantes, en sus 1600 viviendas, nucleadas en una superficie de 16 manzanas, que tiene una población equivalente al 82% de Villa Gesell, concentrada en un conglomerado de departamentos que arrastran problemas complejos en su construcción y serios problemas de inseguridad. Lo primero que fluye en cuanto al barrio es un estigma: el de un barrio peligroso, con un nivel importante de delincuencia, habitado por marginales. Pero el barrio tiene como en todos los barrios de la ciudad y del mundo gente trabajadora y gente que ha caído en el delito, en momentos de gran vulnerabilidad.

Al circular por el barrio se puede observar las tradicionales paredes de las escalinatas de entrada al barrio, que están pintadas con diferentes diseños que aclaman la atención y lleva a sosegar la mirada en ellos. Averiguando el origen de estos, concluimos que fueron pintados por artistas y muralistas marplatenses invitados a participar en un proyecto “Pintó el centenario” organizado en el año 2016 por la Escuela N°30 y encabezado por una de las preceptoras de la institución Mariali, con el objetivo de embellecer los espacios comunes del barrio desde el arte.

Continuando el recorrido por el barrio, nos encontramos con un polideportivo que aún continúa sin ser puesto en funcionamiento, que evidencia un progresivo abandono y deterioro propio por la falta de mantenimiento y cuidado. Un espacio deportivo y cultural valioso, en el cual niños, jóvenes y adultos contaban con disfrutar de sus instalaciones y realizar una multiplicidad de actividades de las que hoy se encuentran privados. La inhabilitación de este espacio físico por la inacción de la municipalidad en perpetuar con una política pública y social conlleva al despojo de los derechos esenciales como el acceso al deporte, a la cultura, a la salud, a la recreación, a la integración social y al entretenimiento, tan valiosos por los que vecinos y la comunidad luchan por obtenerlos y ser escuchados.

El Barrio Centenario es un barrio comunidad con luchas colectivas y reclamos grupales en pos de una mejor calidad de vida.

En el concepto de barrio comunidad, como ámbito de pertenencia y de inclusión social, se está haciendo referencia a la construcción de ciudadanía, compartir un territorio, una historia,

intereses y necesidades. Surgen así sentimientos de pertenencia grupal que permiten la gestación de un proyecto colectivo, donde el sujeto ya no actúa por intereses personales sino por intereses sociales comunitarios. (Colombo, 2011)

“Si yo te tengo que hablar del barrio como es, es bastante particular porque es como (hace una pausa) como una ciudad en si misma todo ocurre acá dentro no, la gente acá sale poco al exterior de la comunidad. Acá funciona todo como una miniciudad, entonces hasta los núcleos familiares empiezan a ser que todos son conocidos, todos son primos, todos son parientes, todos son amigos o sea es una comunidad bastante cerrada en ese aspecto. Después es bastante conservadora en algunos aspectos, la línea de pensamiento de la gente.” (Miriam, bibliotecóloga de la escuela n°30)

“Es como un barrio cerrado, si para algunas cosas sí. Soy de acá, pero conozco al de allá. Hay un punto de referencia. Pero tienen eso del cuidado del chico. Eso de puedo ver lio, pero los chicos no, con los chicos no, están estudiando, déjalo, baja la música que está estudiando. Hacele caso a la maestra” (Mónica, profesora de la escuela n°30”)

“El barrio Centenario fue construido en el gobierno de Ruckauf, el modelo, los planos de ese barrio son de la posguerra de la zona muy pobre de Europa, por eso son las primeras construcciones en seco, presentaron terribles dificultades porque son 1200 unidades funcionales, tiene en formato ese de panal de abeja que favorece el control social por la fuerzas militares y paramilitares, em, el último censo poblacional indico que cada una de las unidades funcionales, la densidad poblacional alcanzaba las ocho personas media, eso te da colecho, hacinamiento, todas las generaciones juntas conviviendo y compartiendo dentro del mismo espacio. Un grado de complejidad social bastante elevado. Tienen una particularidad en relación a otras comunidades bastantes carenciadas no, desde lo simbólico y desde lo material, en las que he trabajado, la 30 lo que hay es como una conformación familiar extremadamente lábil, el pibe que hoy vive con esta familia, dentro de seis meses puede estar viviendo con otra, es como si se fueran turnando los adultos dentro del barrio para estar a cargo de los pibes, no se es una cosa muy extraña, por eso hemos ampliado bastante en la cedula escolar, los datos que incluimos, porque muchas veces no se corresponden con nadie que sostenga un vínculo sanguíneo, pero si desde lo emocional. Es muy raro, cuanto más numerosa es la familia, o sea, muchas mujeres muy jóvenes con muchísimos hijos terminan apañando, porque no es que los adoptan, y otra cosa que nunca hacen es lo legal” (Mónica, directora de la escuela n°30)

En este panorama y en el núcleo del Barrio Centenario, se encuentra la Escuela Secundaria N°30 “Manuel Belgrano”, una escuela signada, estigmatizada y sintomatizada por la toda la comunidad como una escuela que recepciona estudiantes problemáticos, judicializados, penalizados, violentados, sin más decir y ya desde una perspectiva inclusiva, vulnerables.

“La escuela creo que se inauguró en 1999 o 2000, es bastante nueva si. Bueno ahí empezaron a ingresar alumnos del barrio y de esta comunidad cuyos padres muchos no, bueno

la mayoría no hicieron el secundario y muchos no han terminado ni siquiera la primaria o sea que es un avance digamos en cuanto un ascenso digamos". (Miriam, bibliotecóloga de la escuela n°30)

Es una escuela que les abre las puertas a todos los niños para que desarrollen sus estudios secundarios básicos, pero además ofrece servicios educativos para jóvenes y adultos que no hayan completado sus estudios en la edad establecida reglamentariamente, garantizándoles la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

Los estudiantes que asisten al establecimiento observan la imagen de la titular de Madres de Plaza de Mayo, Hebe de Bonafini, cada vez que entran a la institución. Esta pintura está acompañada con una ronda de pañuelos blancos que está dibujada en el suelo de la entrada, ilustrando una época nefasta y triste de nuestra historia argentina.

Las ventanas y puertas de la escuela están con rejas. Algunos vidrios quebrados, puertas de las aulas que no cierran bien, mobiliarios rotos, filtraciones de agua en las aulas y pasillos, muestran una ausencia de políticas públicas educativas y ausencia del estado que no brinda asistencia ni respuesta a las necesidades que tienen las escuelas de la ciudad.

La elección de dicho establecimiento se debió a la labor llevada en un programa impulsado por la Secretaria Académica, en el cual estuve participando más de un año como tutora par, brindando apoyo disciplinar y motivacional a los alumnos y alumnas de la Escuela N°30.

Un eje ineludible del programa es que estaba centrado en el estudiante y en su situación específica de finalizar la escuela secundaria y de plantearse la continuidad de los estudios superiores. Es un momento clave en la vida de los jóvenes ya que les toca decidir –dentro de sus posibilidades- si van a estudiar o trabajar; o a trabajar y estudiar. Se trataba, entonces, de una propuesta fuertemente orientada a generar un espacio de aprendizaje significativo y colaborativo para los estudiantes, que los fortalezca intelectual y emocionalmente para afrontar su nuevo proyecto de vida.

La metodología elegida para los encuentros de los tutores con los estudiantes de escuela secundaria es la de taller donde lo indispensable es vincularse para recuperar un espacio compartido en un clima de confianza y reciprocidad tendiente a producir procesos y situaciones de comunicación interpersonal. Estos talleres con los estudiantes son instancias presenciales en las que se trabaja con saberes, prácticas y actitudes que involucran: lectura, escritura, resolución de problemas, diálogo abierto, reflexión sobre situaciones vivenciadas en el contexto escolar y social, a través de una dinámica de trabajo basada en las interacciones entre los estudiantes de ambos niveles.

La labor realizada como tutora en la escuela n°30, me permitió poder acceder con mayor facilidad y conocimiento previo al territorio de estudio, ya que los estudiantes, directivos y la comunidad educativa tenían noción de mí y de mi trabajo allí, lo que me facilitó por un lado,

la autorización de la directora para realizar mi investigación en el establecimiento, y por otro lado, encontré una aptitud y disposición condescendiente al momento de perpetrar las entrevistas y cuestionarios, facilitándome de esta manera mi tarea de investigación.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1. Investigación cuantitativa

En el siguiente capítulo se presentan los principales resultados del estudio, el desarrollo y análisis de las preguntas realizadas en el cuestionario que conforman la investigación que se orientaron a conocer “cuáles son las expresiones de violencia que se dan en el interior de la dinámica escolar”, considerando las perspectivas de estudiantes, profesores, y comunidad educativa de la escuela secundaria Nro. 30 “Manuel Belgrano” de la ciudad de Mar del Plata.

1.1 Resultados de la encuesta a estudiantes

En la exhibición de los datos referidos a los cuestionarios realizados a los estudiantes, se distan tres perspectivas posibles para identificar las distintas conductas de violencia en el ámbito educativo, éstas son: la perspectiva de la víctima, la de quién realiza estas conductas (agresor o victimario) y la del testigo. Las conductas violentas no involucran únicamente a los agresores y a los agredidos, sino también a los observadores de esos comportamientos.

En el cuestionario para estudiantes, las preguntas referidas a la frecuencia con que se realizaba, recibía o presenciaba una conducta de violencia constan de cuatro alternativas: “nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”. Para efectos del análisis, las alternativas “a menudo” y “siempre” se fusionaron, generándose la alternativa “a menudo o siempre”. Esta decisión se fundamenta en que, para la percepción de los estudiantes, ambas categorías denotarían una constancia en las conductas violentas. Ello se diferencia sustantivamente de la alternativa “a veces” en la medida en que esta última remite a una ocurrencia ocasional.

Para estimar el ordenamiento general de la incidencia (señalado como “posición” en las tablas), es decir, qué conductas de violencia se presentan más en las instituciones educativas, se procesaron los datos de manera dicotómica, considerando la ausencia o presencia del fenómeno. De esta manera, desde los análisis que se refieren a la posición se considera que la conducta de violencia está presente cuando el encuestado escoge la alternativa “a veces”, “a menudo” o “siempre”.

1.1.1 Clasificación de las conductas de violencia

Las trece conductas que fueron inscritas en el cuestionario se han clasificado en cinco categorías que denotan diferentes tipos de comportamiento de violencia en el ámbito escolar. De esta manera, el primer grupo denominado *exclusión social*, considera la acción de ignorar a compañeros y la de excluir o aislar a los compañeros. La segunda categoría, *agresiones verbales*, incluye los actos de insultar, poner sobrenombres ofensivos, o hablar mal de alguien. Las *agresiones físicas indirectas*, es la tercera categoría, y apunta a aquellas acciones dirigidas contra la propiedad privada, tales como, esconder cosas, romper cosas o robar cosas; mientras que la acción de pegar se consideró una *agresión física directa*, constituyéndola cuarta categoría. Conductas tales como amenazar, para producir miedo, amenazar con armas y obligar a otros a hacer algo contra su voluntad, fueron agrupadas en la categoría quinta, *amenazas y chantajes*. Por último, la categoría de *acosar sexualmente* fue considerada individualmente. De esta manera, la categorización de las conductas violentas queda establecida de la siguiente forma.

Tabla N ° 2. Categorización de las conductas violentas

Exclusión social	Ignorar
Agresiones verbales	Excluir
	Insultar
	Poner sobrenombres
Agresiones físicas indirectas	Hablar mal
	Esconder cosas
	Romper cosas
	Robar cosas
Agresión física directa	Pegar
Amenazas y chantaje	Amenazar
	Obligar mediante amenazas
	Amenazar con armas
Acoso sexual	Acosar sexualmente

1.1.2 Participación del alumno como testigo de conductas violentas en el ámbito escolar

Para estimar la incidencia de las conductas violentas según la perspectiva de los testigos, se consideraron las preguntas en las que los encuestados marcaban las conductas que “les” ocurren a otros.

Tabla N°3: Incidencia de las conductas de violencia desde la perspectiva del testigo

Categorización	Situaciones	Nunca	A veces	A menudo, siempre	Posición
Exclusión social	Lo/a ignoran	33,05%	44,92%	22,03%	2
	Lo/a excluyen	41,53%	36,44%	22,03%	5
Agresiones verbales	Lo/a insultan	28,81%	33,90%	37,29%	1
	Lo/a ponen	41,52%	26,27%	32,21%	4

	sobrenombres				
	Hablan mal de él o de ella	35,60%	33,90%	30,50%	3
Agresión física indirecta	Le esconden cosas	51,70%	24,57%	23,73%	6
	Le rompen cosas	78,81%	10,17%	11,01%	10
	Le roban	66,95%	18,64%	14,40%	7
Agresión física directa				8	
	Le pegan	67,80%	18,64%	13,56%	
Amenazas y chantajes	Lo/a amenazan	72,03%	20,34%	7,63%	9
	Lo/a obligan hacer cosas	94,91%	3,39%	1,70%	11
	Lo/a amenazan con armas	94,06%	4,24%	1,70%	13
Acoso sexual	Lo/a acosan sexualmente	86,44%	7,62%	5,94%	12

Se desglosa de dicha tabla que las conductas relativas a la violencia mediante la *exclusión social* (ignorar, excluir o aislar) presentar una frecuencia recurrente en el caso de ignorar que ocupa la segunda posición y en el caso de excluir o aislar ocupa una frecuencia media quedando en el quinto lugar según el ordenamiento general.

En cuanto a las *agresiones verbales*, estas conductas constituyen íntegramente las más recurrentes situándose dentro de los tres primeros lugares de la clasificación general. De estas, la conducta indicada por los estudiantes como la más presente es la de insultar (84 casos, 71,19%), seguida de hablar mal (76 casos, 64,40%) y, por último, el uso de sobrenombres que ofenden (69 casos, 58,48%).

Las tres correspondientes a *agresión física indirecta* (esconder, romper y robar cosas) exhiben frecuencias medias bajas, ocupando la sexta, séptima y décima posiciones en cuanto al número de estudiantes que declaran saber que estos fenómenos ocurren en su establecimiento. Dentro de este grupo, la de mayor frecuencia es "esconder cosas", con 57 menciones, que representa el 48,30% de los encuestados. El robo de objetos tiene una incidencia menor en la muestra, observándose 39 casos (33,04%). Las situaciones en las que se destruyen objetos personales tienen una presencia aún menor que las otras conductas, reduciéndose a 25 personas que las han observado, lo que representa un 21,18% de los estudiantes encuestados.

La *agresión física directa* tiene una incidencia del 32,2% presentándose en 38 de los estudiantes encuestados. De estos, 16 (13,56%) marcaron a menudo, siempre en esta pregunta.

Las conductas consideradas *amenazas y chantajes* se ubican en las últimas posiciones de la tabla de incidencia general según la perspectiva del testigo. Las amenazas se presentan en la novena posición que representan el 27,97%, 33 casos; las amenazas con armas han sido vistas por 7 personas, que representan el 5,94% de la muestra y por último en el último lugar en la tabla, se encuentra los chantajes obligando a hacer cosas que no quiere con amenazas, siendo señalada por 6 encuestados, que equivale al 5,09% de la muestra.

Por último, en la categoría *acoso sexual*, se observan que 16 personas (13,56%) que denuncian la existencia de tal conducta ubicándose en la doceava posición en la tabla.

1.1.3 Incidencia de las conductas de violencia desde la perspectiva de la víctima

Para identificar la prevalencia de las conductas de violencia en el ámbito escolar estudiado, se efectuó el análisis de las respuestas en que los encuestados asumen la posición de víctima respecto de las trece conductas de violencia. Aun cuando también se explora la incidencia según las perspectivas de quien realiza estas acciones y de los testigos, creemos que la visión de la víctima es la fundamental, ya que es finalmente el receptor quien significa o no un acto como violento.

Tabla N ° 4: Incidencia de conductas de violencia desde la perspectiva de la víctima

		Nunca	A veces	A menudo, siempre	Posición
Exclusión social	¿Te ignoran tus compañeros/as?	70,34%	21,19%	8,47%	2
	¿Te excluyen o te aíslan tus compañeros/as?	77,12%	18,64%	4,24%	5
Agresiones verbales	¿Te insultan tus compañeros/as?	70,34%	16,95%	12,71%	3
	¿Te ponen sobrenombres tus compañeros/as?	77,12%	12,71%	10,17%	6
	¿Hablan mal de vos tus compañeros/as?	67,80%	20,34%	11,86%	1
Agresión física indirecta	¿Te esconden cosas tus compañeros/as?	75,43%	16,95%	7,62%	4
	¿Te rompen cosas tus compañeros/as?	89,83%	6,78%	3,39%	9
	¿Te roban cosas tus compañeros/as?	84,75%	9,32%	5,93%	7
Agresión física directa	¿Te pegan tus compañeros/as?	88,14%	6,78%	5,08%	8
Amenazas y chantajes	¿Te amenazan tus compañeros/as?	94,06%	4,24%	1,7%	10
	¿Te obligan a hacer cosas con amenazas tus compañeros/as?	97,46%	0,85%	1,69%	11
	¿Te amenazan con armas tus compañeros/as?	97,46%	1,69%	0,85%	12
Acoso sexual	¿Te acosan sexualmente tus compañeros/as?	96,61%	1,69%	1,7%	13

Como se puede observar en la tabla, las conductas que conllevan a la *exclusión social* presentan una frecuencia alta y moderada, ocupando el comportamiento de ignorar la segunda posición y el de excluir la quinta en relación con la cantidad de estudiantes que declaran haber

sufrido este tipo de conducta. En este sentido, se observan que 35 estudiantes que se han sentido ignorados, lo que en términos porcentuales representa el 29,66%. En cuanto a la frecuencia con que ocurre esta conducta, tan solo para 2 estudiantes (1,69%) ocurre de manera persistente (siempre), en 8 casos se declara que ocurre a menudo (6,78%), y en el resto de los afectados, 25 estudiantes, ocurre solo a veces.

Con relación a la segunda acción de esta categoría, 27 estudiantes declaran haber sido excluidos o aislados, representando el 22,8% de la muestra. Se constata que la composición interna según la frecuencia de la conducta es solo 1 persona (0,85%) declaró ser excluido siempre, mientras que 4 personas (3,39%) declararon que ocurre a menudo, aumentando considerablemente en el caso de a veces con 22 casos (18,64%).

En cuanto a las agresiones, es posible afirmar que constituyen íntegramente las conductas más recurrentes, situándose en los tres primeros puestos en relación con la cantidad de personas que declara haber sufrido estas agresiones. Si bien 35 estudiantes han declarado ser insultados, para 20 (16,95%) de ellos ocurre solo a veces, para 9 (7,63%) a menudo y para 6 (5,08%) sucede siempre, ocupando la tercera posición de la tabla. Con respecto al uso de sobrenombres se registran 27 casos que declararon que esta conducta sucede, en los cuales 15 afirman que sucede solo a veces (12,71%), 7 a menudo (5,93%) y 5 (4,24%) siempre. Finalmente, la opción "hablan mal de mí" es la conducta de esta categoría que concentra la mayor cantidad de menciones, registrando 24 casos (20,34%) que afirman que ocurre solo a veces, 8 a menudo (6,78%) y 6 siempre (5,08%), registrando en total 38 casos, lo que conlleva al ocupar el puesto número 1 en la tabla de posiciones.

La *agresión física indirecta*, representa un grupo de agresiones con frecuencia moderada. Esconder, romper y robar cosas ocupan la cuarta, novena y séptima posición en cuanto al número de estudiantes que declaran ser víctimas de estas acciones. Dentro de este grupo de conductas, la de mayor frecuencia es "me esconden cosas" con 29 menciones, que representa el 24,57% de los encuestados. En términos de recurrencia con que se esconden los objetos, 20 personas sostienen que ocurre solo a veces (16,95%), "a menudo" 6 personas (5,08%) y "siempre" 3 personas (2,54%). El robo de objetos tiene una incidencia similar en la muestra, observándose 18 casos (15,25%), de los cuales 11 son solo a veces (9,32%) y 6 a menudo (5,08%) y 1 siempre (0,85%). Los casos de romper objetos personales, tiene una presencia menor que las otras conductas de esta categoría; solo 12 personas sufren este fenómeno, lo que representa un 10,17% de los estudiantes encuestados, y al considerar solo las víctimas frecuentes, el número desciende a 4 (3,39%).

La *agresión física directa*, es decir, la acción de ser golpeado por otro alumno tiene una incidencia del 11,86%, presentándose en 14 de los estudiantes encuestados. Las víctimas recurrentes de este tipo de agresión son un grupo de 6 personas (5,08%) que marcaron la opción "a menudo" o "siempre" en esta pregunta.

Aunque en los últimos lugares de la tabla se encuentren las *amenazas y chantajes*, esto no indica que sean problemas de poca importancia en las escuelas. La presencia e intensidad de estas acciones hacen que sean preocupantes incluso aunque se exhiban en mínimas expresiones.

Por último, en el último lugar de la tabla se ubica la categoría de *acoso sexual* con una incidencia de 4 alumnos (3,39%), de los cuales 2 declaran “a menudo” o “siempre” son víctimas de acoso sexual.

1.1.4 Perspectiva de quienes maltratan

La presencia de las distintas conductas de violencia, vistas desde la perspectiva de quienes ejecutan las acciones, se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla N°5: Incidencia de las conductas de violencia desde la perspectiva del agresor

		Nunca	A veces	A menudo, Siempre	Posición
Exclusión social	lo/a ignoro	55,09%	32,20%	12,71%	1
	lo/a excluyo o aísla	73,73%	21,19%	5,08%	6
Agresiones verbales	lo/a insulto	64,41%	22,88%	12,71%	2
	le pongo sobrenombres	67,80%	21,19%	11,02%	3
	hablo mal de él/ella	71,18%	21,19%	7,63%	4
Agresión física indirecta	le escondo cosas	85,59%	9,32%	5,08%	5
	le rompo cosas	94,92%	3,39%	1,69%	11
	le robo cosas	88,14%	10,17%	1,69%	7
Agresión física directa	le pego	95,76%	3,39%	0,85%	12
Amenazas y chantaje	lo/a amenazo	97,46%	1,69%	0,85%	13
	lo/a obligo a hacer cosas	94,07%	5,08%	0,85%	8
	lo/a amenazo con armas	94,07%	4,24%	1,69%	9
Acoso sexual	lo/a acoso sexualmente	94,07%	4,24%	1,69%	10

Las conductas que indican un maltrato mediante la *exclusión social* pasan de presentar una frecuencia media a una frecuencia alta, siendo ignorar la más presente de entre las trece, mientras que la acción de excluir o aislarse ubica dentro de la sexta posición. Así, se observan que 53 estudiantes que han ignorado a otros, lo que en términos porcentuales representa el 44,91%; de estos casos en que se ignora a veces son el 32,20% y a menudo o siempre, el 12,71%. En relación con la segunda acción de esta categoría, 31 estudiantes afirman que excluyen en diferentes grados; representado el 26,27% de la muestra; en esta conducta el número de jóvenes que excluyen a menudo o siempre es de un 5,08%.

En el caso de las *agresiones verbales*, se ubican dentro de las primeras posiciones; las tres acciones que componen esta categoría se sitúan entre las cuatro de mayor frecuencia general. 42 estudiantes (35,59%) insultan a compañeros, y 15 (12,71%) lo hacen a menudo o siempre. La conducta “hablar mal de él o ella”, presente en 34 casos (28,82%), solo el 7,63% considera que esto ocurre “a menudo” o “siempre”. Por último, el uso de sobrenombres que ofenden se presenta en 38 de los encuestados, de los cuales 11,02% declara poner sobrenombres “a menudo” o “siempre”.

Las *agresiones físicas indirectas* presentan una frecuencia media-baja. Esconder, romper y robar objetos personales ocupan la quinta, séptima y onceava posiciones, en cuanto al número de estudiantes que realizan estas conductas, sin consideración de la frecuencia con lo que hagan. Dentro de este grupo la de mayor es “yo le escondo cosas” con 17 menciones, que representa el 14,40% de los encuestados (17 estudiantes). El robo de objetos tiene una incidencia menor registrándose 14 estudiantes que afirman realizar dicha acción, que representa el 11,86%, de los cuales, el 1,69% corresponde a hurtos recurrentes. Contrariamente, la última acción de esta categoría, “yo le rompo cosas”, tiene una presencia baja, registrándose un 5,08%, de los cuales el 1,69% declara realizarlo frecuentemente.

Por su parte, la *agresión física directa*, es decir, la acción de golpear a otro compañero tiene una incidencia 4,24%, presentándose en 5 de los estudiantes encuestados. Quienes golpean frecuentemente representan el 0,85% de la muestra.

Las *amenazas y chantajes* se ubican dentro de las últimas posiciones de la tabla. Los jóvenes que realizan amenazas son 3 (2,54%), en cambio las amenazas con armas y el obligar a hacer cosas presentan una frecuencia más elevada, ya que existen 7 jóvenes que comentaron haber realizado estas acciones (5,93%). En la categoría *acoso sexual* se observan 7 agresores (5,93%), de los cuales 2 (1,69%) declaran que acosan sexualmente a menudo o siempre.

1.1.5 Comparación de las tres perspectivas

Resulta interesante realizar una comparación de las tres perspectivas desarrolladas anteriormente.

Esta comparación se ha elaborado en base a la presentación dicotómica de las conductas, es decir, el porcentaje de encuestados que declara sufrir, ejecutar o presenciar la conducta de

maltrato, sin importar la regularidad de ésta (se integran las alternativas “a veces”, “a menudo” y “siempre”)

Tabla N°6: comparación de las estimaciones de incidencia de conductas de violencia

	Les ocurre a otros	Posición	Me ocurre a mi	Posición	Lo hago yo	Posición
Ignorar	22,03%	5	29,66%	2	44,91%	1
Excluir	22,03%	6	22,88%	6	26,27%	5
Insultar	37,29%	1	29,66%	3	35,59%	2
Sobrenombres que ofenden	32,21%	2	22,88%	5	32,21%	3
Hablar mal	30,50%	3	32,20%	1	28,82%	4
Esconder cosas	23,73%	4	24,57%	4	14,40%	6
Romper cosas	11,01%	9	10,17%	9	5,08%	11
Robar cosas	14,40%	7	15,25%	7	11,86%	7
Pegar	13,56%	8	11,86%	8	4,24%	12
Amenazar	7,63%	10	5,94%	10	2,54%	13
Obligar a hacer cosas	1,70%	12	2,54%	12	5,93%	8
Amenazar con armas	1,70%	13	2,54%	13	5,93%	9
Acosar sexualmente	5,94%	11	3,39%	11	5,93%	10
Promedio	17,21%		16,43%		17,20%	

Lo primero que llama la atención en la tabla precedente es que, en general la percepción de ser víctima de estas conductas es menor que la identificación del problema como espectador, y sustantivamente menor que la de ser quien lo realiza (17,21%, 16,43%,17,20%, respectivamente)

Al analizar cada una de estas conductas desde las tres perspectivas (agresor, víctima, testigo), es posible observar que los valores tienen una tendencia general de aumentar en la opción de ser quien agrede. En cambio, la perspectiva de testigo en las trece conductas, siempre

se encuentra ubicada en la primera o segunda opción. Aparentemente se es víctima en mayor proporción en aquellas conductas referidas a la *exclusión social* y a las *agresiones verbales*. Pero a su vez, en estas mismas conductas también se presentan las primeras posiciones con respecto a la perspectiva del agresor. De esta forma, ignorar, excluir, poner sobrenombres, insultar y hablar mal, son las conductas que más se realizan, que más se ven o que más se sufren.

En cuanto a las *agresiones físicas indirectas*, dirigidas a objetos personales, se observa una tendencia igual en las tres conductas: la incidencia estimada por los ejecutores de éstas (esconder cosas 14,40%, romper cosas 5,08% y robar cosas 11,86%) son menores que las estimadas por la víctima (24,57%, 10,17%, 15,25% respectivamente).

Por su parte, las *agresiones físicas directas*, pegar, presenta valores muy parejos entre las tres opciones con una tendencia descendente (perspectiva del testigo 13,56% y perspectiva de la víctima 11,86%, y perspectiva del agresor 4,24%).

En la categoría de *amenazas y chantajes*, ubicadas dentro de las últimas posiciones de la tabla en las tres perspectivas, se observa una similitud en los porcentajes encontrados desde la perspectiva de las víctima, agresor y testigo.

Por último, la categoría de *acoso sexual* presenta menores porcentajes en la perspectiva de la víctima (perspectiva de la víctima 3,39%, perspectiva del testigo 5,94% y perspectiva del agresor 5,93%).

1.1.6 Conductas de violencia según el sexo del agresor

En la tabla siguiente se presenta el cruce entre la presencia de conductas de violencia según las perspectivas de los agresores y el sexo de quienes realizan las acciones.

Tabla N °7: variación de incidencia de conductas de violencia según sexo desde la perspectiva del agresor

		Sexo	
		Masculino	Femenino
Yo Maltrato	lo/a ignoro	16,95%	27,97%
	lo/a excluyo o aísló	11,86%	14,41%
	lo/a insulto	16,10%	19,49%
	le pongo sobrenombres	17,80%	14,41%
	hablo mal de él/ella	12,71%	16,10%
	le escondo cosas	11,02%	3,39%
	le rompo cosas	3,39%	1,69%
	le robo cosas	6,78%	5,08%
	le pego	1,69%	2,54%
	lo/a amenazo	1,69%	0,85%
	lo/a obligo a hacer cosas	2,54%	3,39%
	lo/a amenazo con armas	3,39%	2,54%
	lo/a acoso sexualmente	2,54%	3,39%

En base a la tabla podemos observaren cuanto a las conductas de violencia desde la perspectiva del agresor, que las mujeres “ignoran”, “excluyen”, “insultan”, “hablan mal del otro”, “pegan”, “obligan hacer cosas” y “acosan sexualmente” más que los hombres. Mientras que los hombres “ponen sobrenombres”, “esconden cosas”, “rompen cosas”, “roban cosas”, “amenazan”, “amenazan con armas” más que las mujeres.

1.1.7 Conductas de violencia según la edad del agresor

Tabla N°8: variación de la incidencia de conductas de violencia según la edad desde la perspectiva del agresor

Lo/a maltratado	Edad		
	12 a 14	15 a 17	18 a 20
Lo/a ignoro	3,39%	33,90%	7,63%

Lo/a excluyo o aislo	2,54%	19,49%	4,24%
Lo/a insulto	6,78%	25,42%	3,39%
Le pongo sobrenombres	5,08%	23,73%	3,39%
Hablo mal de él/ella	3,39%	20,34%	5,08%
Le escondo cosas	0,85%	10,17%	3,39%
Le rompo cosas	1,69%	2,54%	0,85%
Le robo cosas	2,54%	7,63%	1,69%
Le pego	0,85%	3,39%	
Lo/a amenazo		1,69%	0,85%
Lo/a obligo a hacer cosas	0,85%	3,39%	1,69%
Lo/a amenazo con armas	0,85%	3,39%	1,69%
Lo/a acoso sexualmente	0,85%	3,39%	1,69%

En base al análisis realizado en la tabla en cuanto a la incidencia de la variable edad en las conductas violentas, se puede observar que, en las conductas de exclusión social, entre las que se encuentra la agresión verbal “ignorar” se constata que el porcentaje de estudiantes que realiza esta acción entre 15 a 17 años (33,90%) es significativamente mayor que el porcentaje de estudiantes que insulta entre los 18 a 20 años y entre 12 a 14 años. En cuanto a la agresión “excluir” también hay diferencia porcentual en cuanto al porcentaje de estudiantes de 15 a 17 años (19,49%) en comparación con el porcentaje de estudiantes de los otros dos grupos etarios. Otras de las conductas que tienen gran variación porcentual entre los estudiantes son las agresiones verbales (insultar y poner sobrenombres y hablar mal del otro) que presentan gran diferencia porcentual entre el grupo de 15 a 17 años y los demás grupos de estudiantes. En cuanto al resto de las agresiones físicas indirectas como “esconder cosas”, también se aprecia una incidencia mayor entre los estudiantes de 15 a 17 años (10,17%), lo que es significativamente mayor que la incidencia entre los de 12 a 14 años (0,85%) y los de 18 a 20 años (3,39%).

El resto de las conductas no presentan diferencias significativas.

En función de lo anterior se puede establecer que el grupo etario de 15 a 17 años es el de mayor porcentaje en las trece conductas de violencia, presentando mayores o menores diferencias en base a las conductas realizadas.

Luego de estimar la presencia en general de las conductas de violencia, resulta conveniente tener en cuenta la influencia de algunas variables relevantes desde las que sea posible caracterizar este fenómeno de forma más precisa. Es por ello, que para conseguir este objetivo, se examinaron desde la perspectiva de la víctima, tres preguntas: la primera, el curso

de procedencia de la persona que realiza la agresión, la segunda el sexo de esta persona, y por último el lugar donde ocurren los maltratos.

1.1.8 Curso de procedencia del agresor según la víctima

Los resultados de la pregunta relativa al curso del agresor se pueden valorar en la siguiente tabla.

Tabla N °9: Curso de procedencia del agresor

Las conductas de violencia por curso			
	de mi curso	de un curso superior	un curso inferior
me ignoran	77,14%	14,29%	8,57%
me excluyen o aíslan	88,89%	11,11%	0,0%
me insultan	74,28%	14,29%	11,43%
me ponen sobrenombres	88,89%	3,70%	7,41%
hablo mal de mi	76,31%	13,16%	10,53%
me escondo cosas	86,20%	6,90%	6,90%
me rompen cosas	75%	16,67%	8,33%
me roban cosas	83,33%	5,56%	11,11%
me pegan	92,86%	0,0%	7,14%
me amenazan	71,43%	14,28%	14,28%
me obligan a hacer cosas	66,67%	33,33%	0,0%
me amenazan con armas	75%	25%	0,0%
me acosan sexualmente	100%	0,0%	0,0%

Al analizar en detalle las respuestas sobre el curso del que provienen los agresores, se observa que mayoritariamente provienen del mismo curso. Sin embargo, se puede observar que en las categorías “me obligan hacer cosas” y “me amenazan con armas”, los valores provenientes de un curso superior son más altos en comparación con las demás categorías, lo que indica que son realizadas con mayor frecuencia por estudiantes de cursos superiores. Estas conductas que se incluyen en la categoría (amenazas y chantajes), el porcentaje de agresiones superan el 25% y 30%.

A su vez, se observa que las agresiones realizadas por alumnos de cursos inferiores representan porcentajes menores.

1.1.9 Sexo del agresor según la víctima

Los resultados de la pregunta relativa al sexo del agresor se pueden apreciar en la tabla que aparece a continuación.

Tabla N °10: Sexo del agresor

Las conductas de violencia por sexo			
	Hombres	Mujeres	Hombre y mujeres
me ignoran	11,43%	20%	68,57%
me excluyen o aíslan	11,11%	29,63%	59,26%
me insultan	17,14%	34,29%	48,57%
me ponen sobrenombres	7,41%	25,92%	66,67%
hablan mal de mí	10,52%	44,74%	44,74%
me esconden cosas	44,83%	24,14%	31,03%
me rompen cosas	41,67%	25%	33,33%
me roban cosas	27,78%	27,78%	44,44%
me pegan	42,86%	35,71%	21,43%
me amenazan	28,57%	28,57%	42,86%
me obligan a hacer cosas	33,33%	0%	66,67%
me amenazan con armas	50%	25%	25%
me acosan sexualmente	33,33%	66,67%	0%

En cuanto a las conductas detalladas en la tabla, se aprecia que las conductas que las mujeres realizan más que los hombres se aprecia consistencia en la de “habla mal de mí”, seguida por “me acosan sexualmente” y con menores valores, por “me excluyen, me aíslan” “me ponen sobrenombres” y “me insultan”.

1.1.10 Lugares donde se produce la violencia según la víctima

Como se valora en la siguiente tabla, algunos lugares están ligados a tipos de conductas específicos. Por ejemplo, las conductas de *exclusión social* ocurren mayoritariamente en el patio y en el aula. Las conductas referidas a *agresiones verbales* se desarrollan primordialmente en el aula, en el baño, en actividades extraescolares y en el pasillo. Las *agresiones físicas indirectas*, relacionadas con el daño a las pertenencias de los estudiantes, tienen lugar mayoritariamente en el aula y en actividades extraescolares. Con respecto a las *agresiones físicas directas*, acaecen en el aula, a la salida y entrada del colegio. Dentro de las *amenazas y chantajes* acontecen en el aula, a la entrada del colegio, en el baño y a la salida del colegio. Por último, con respecto al *acoso sexual*, sucede inicialmente en el baño y en el aula, y, en segundo lugar, en la entrada del colegio y en el patio.

Cabe destacar que el aula es uno de los lugares en los que se produce la mayor cantidad de agresiones, siendo el espacio en donde los estudiantes pasan la mayor parte de su jornada escolar.

Tabla N °11: Lugares donde ocurren las conductas de violencia

Las conductas de violencia por sexo							
	en el patio	en el baño	en el aula	en el pasillo	a la salida del colegio	a la entrada del colegio	en actividades extraescolares
me ignoran	31,43%	8,57%	77,14%	17,14%	17,14%	5,71%	8,57%
me excluyen o aíslan	33,33%	25,93%	66,67%	11,11%	25,93%	25,93%	14,81%
me insultan	8,57%	20%	68,57%	14,29%	17,14%	14,29%	31,43%
me ponen sobrenombres	14,81%	22,22%	70,37%	14,81%	7,41%	7,41%	18,52%
hablan mal de mí	15,79%	28,95%	71,05%	15,79%	23,68%	18,42%	21,05%
me escondo cosas	3,45%	6,90%	82,76%	3,45%	3,45%	6,90%	31,03%
me rompen cosas	8,33%	33,33%	83,33%	16,67%	8,33%	33,33%	16,67%
me roban cosas		16,67%	72,22%		11,11%	11,11%	22,22%
me pegan	7,14%	14,29%	71,43%	14,29%	28,57%	21,43%	21,43%
me amenazan	28,57%	42,86%	14,29%	14,29%	42,86%		
me obligan a hacer cosas			100%			66,67%	
me amenazan con armas	25%		75%			50%	

me acosan sexualmente	33,33%	66,67%	66,67%	33,33%
-----------------------	--------	--------	--------	--------

1.1.11 Las conductas de violencia como agresión grupal

En la pregunta 3 del cuestionario se consultó a los encuestados respecto de la dimensión grupal que pueden adquirir las conductas de violencia. A continuación, en la tabla, observaremos los resultados que arrojó dicha cuestión.

1.1.11.1 Maltrato y bandas

Tabla N °12: ¿En qué medida crees que estas situaciones se han dado en tu colegio?

	Nunca	A veces	A menudo, siempre	Total
Bandas o grupos de alumnos molestan a un alumno/a	27,12%	43,22%	29,66%	100%
Bandas molestan a grupos de alumnos/as	44,07%	36,44%	19,49%	100%
Bandas molestan a bandas	54,24%	22,03%	23,73%	100%

Analizando los resultados de la pregunta referida a la percepción de acciones realizadas por grupos y bandas, es posible sostener que hay un alto porcentaje de conductas de maltrato que son realizadas por bandas o grupos de alumnos que molestan a un alumno/a, el 72,88% declaró que existe esta conducta en su colegio. En segundo lugar, se encuentran con un 55,93%, las bandas que molestan a grupos de alumnos/as, mientras que el tipo de agresión menos frecuente es bandas que molestan a bandas con un 45,76%. Se destaca en este apartado que todas las prácticas de agresión que involucran a grupos tienen una fuerte presencia en el contexto escolar, oscilando entre el 72% y 45%, reforzando la idea ya expuesta acerca de la percepción de la existencia de violencia dentro de la institución.

1.1.11.2 Molestar en grupos

En la tabla siguiente se analiza la participación de los encuestados en la constitución de grupos para molestar a un compañero/a.

Tabla N°13: Presencia de conductas de violencia grupal

% N de la columna	
-------------------	--

¿Te has unido a un compañero/a o grupo para molestar a un compañero/a?	No lo he hecho	72,88%
	Una o dos veces	13,56%
	Algunas veces	8,47%
	Casi todos los días	5,08%

Se puede observar en la tabla que el más alto porcentaje de estudiantes que no se unió a un grupo para molestar a otro compañero/a (72,88%, 86 casos), que aquellos que decidieron hacerlo representado por un 27,11% (32 casos).

1.1.11.3 Molestar en grupos según sexo

Para observar las diferencias de género en la constitución de grupos y bandas se ha confeccionado la siguiente tabla.

Tabla N °14: Presencia de conductas de violencia grupal según sexo

		Sexo	
		Masculino	Femenino
¿Te has unido a un compañero/a o grupo para molestar a un compañero/a?	No lo he hecho	69,81%	75,38%
	Lo he hecho	30,19%	24,62%

La formación de grupos para molestar a un compañero/a esta diferenciada según el sexo del encuestado; de esta forma el 30,19% de los varones sostiene haber formado grupo para molestar a un compañero, mientras que en las mujeres desciende a 24,62%.

Sin embargo, se aprecia que el sexo genera diferencia en cuanto a la frecuencia con que se dan estos comportamientos grupales.

Tabla N °15: Frecuencia de conductas de violencia grupal según sexo

Sexo			
		Masculino	Femenino
		Una o dos	37,5%

¿Te has unido a un compañero/a o grupo para molestar a un compañero/a?	veces		
	Algunas veces	37,5%	25%
	Casi todos los días	25%	12,5%

Tanto hombres (37,5%) como mujeres (62,5%) declaran haber formado una o dos veces un grupo para molestar a otro compañero; cerca del 37,5% de los varones declara haberlo realizado “algunas veces”, mientras que las mujeres solo el 25% lo ha hecho. En cuanto a la frecuencia “casi todos los días” el 25% de los hombres y el 12,5% de las mujeres afirma que se ha reunido con otros para molestar a compañeros.

1.1.11.4 Molestar en grupos según edad

Tabla N°16: Frecuencia de conductas de violencia grupal según la edad

		Edad		
		12 a 14	15 a 17	18 a 20
¿Te has unido a un compañero/a o grupo para molestar a un compañero/a?	Una o dos veces	0	50%	57,14%
	Algunas veces	100%	33,33%	14,29%
	Casi todos los días	0	16,67%	28,57%

Al analizar la edad en este tipo de conductas asociativas, se puede señalar que la edad de los encuestados influye en la predisposición para molestar a compañeros. Con respecto a la franja etaria de 12 a 14 años, los estudiantes que han formado grupo para molestar a otros afirman en su totalidad (100%) que lo realizan algunas veces. En cambio, los estudiantes que tienen de 15 a 17 años señalaron que el 50% lo realizan una o dos veces, el 33,33% algunas veces y el 16,67% casi todos los días. De los estudiantes con edades de 18 a 20 años podemos observar que los porcentajes que afirmaron formar un grupo para molestar a un compañero, es una o dos veces 57,14%, algunas veces 14,29% y casi todos los días 28,57%.

1.1.12 Las conductas de violencia entre profesores y alumnos

La violencia no es una conducta que ocurra solo entre estudiantes. Por lo mismo, resulta pertinente revisar la presencia de violencia de profesores hacia alumnos, así como de violencia

de alumnos hacia profesores. Estas conductas pueden analizarse tanto en función de su presencia, como en el detalle de la regularidad que éstas pueden tener.

1.1.12.1 Presencia de conductas de violencia

Para responder a esta cuestión se analizó, como puede observarse en la tabla, la pregunta nº2 del cuestionario, relacionada con la presencia de conductas de violencia en los dos sentidos propuestos, desde los alumnos a los profesores y desde los profesores hacia los alumnos.

Tabla Nº17: Presencia de conductas de violencia entre alumnos y profesores

	Nunca	A veces, a menudo, siempre	Total
Alumnos/as o grupo de alumnos tratan mal a un profesor/a	27,12%	72,88%	118
Profesor/a tratan mal a un alumno/a	43,22%	56,78%	118

Se observa que el maltrato de alumnos hacia profesores (72,88%) es superior a la presencia de maltrato de profesores hacia alumnos (56,78%). Sin embargo, y observando los valores en la tabla, podemos dilucidar que más del 50% de los alumnos percibe que es maltratado por los profesores.

1.1.12.2 Regularidad de las conductas de violencia

Para revisar la regularidad de las conductas de violencia, se analiza en detalle la pregunta anterior, considerando solo los casos en que se declara que existe maltrato en algún grado. Al examinar la regularidad de las conductas de maltrato escolar, se constata que hay diferencias entre las frecuencias en que se ejerce las conductas de maltrato desde los profesores hacia los alumnos y las conductas de maltrato ejercidas desde los alumnos hacia los profesores. Lo anterior, queda reflejado en la siguiente tabla.

Tabla Nº18: frecuencia de conductas de violencia entre alumnos y profesores

	A veces	A menudo	Siempre	Total	Total (recuento)
--	---------	----------	---------	-------	---------------------

Alumnos/as o grupo de alumnos tratan mal a un profesor/a	65,12%	25,58%	9,30%	100%	86
Profesor/a tratan mal a un alumno/a	73,13%	17,91%	8,96%	100%	67

1.1.13 Sensación de miedo

Sin lugar a duda, las conductas de violencia podrían producir una sensación de miedo en los estudiantes que son víctimas de estas acciones. Por ello, es importante determinar el grado en que los estudiantes sienten miedo y hasta qué punto son las conductas de maltrato las causantes de este miedo.

En la tabla N°19: se presentan los resultados de la pregunta 4, ¿sentiste miedo este año y el año pasado al venir al colegio?

Tabla N°19: Frecuencia de sensación de miedo

	Nunca	Alguna vez	Casi todos los días	Total (recuento)
Has sentido miedo al venir al colegio	75,42%	21,19%	3,39%	100% (118)

Respecto a la sensación de miedo que puede provocar el ir al colegio, 89 estudiantes declararon no haber sentido nunca miedo de ir al colegio, lo que representa un 75,42% de la muestra. El porcentaje disminuye progresivamente en la medida en que la regularidad del miedo aumenta, de tal modo que la categoría “alguna vez” obtiene 25 menciones, que representa el 21,19%, y la opción “casi todos los días” obtiene 4 menciones, que representa solo al 3,39% de la muestra.

1.1.13.1 Causas de la sensación de miedo

En la siguiente tabla se presentan los resultados del cruce entre la pregunta 4 (¿sentiste miedo este año y el año pasado al venir al colegio?) y la pregunta 5 (¿Cuál ha sido la causa principal de ese miedo?). En este análisis solo se presentan los casos en los que ha sentido alguna vez o casi todos los días y se han obviado los estudiantes que declaran no sentir miedo.

Tabla N°20: Causas de la sensación de miedo

		¿Has sentido miedo al venir al colegio?	
		Alguna vez	Casi todos los días
¿Cuál ha sido la causa de ese miedo?	Algún/a profesor/a	8%	0%
	Un compañero/a	20%	25%
	Varios compañeros/as	36%	25%
	El trabajo en clases	8%	25%
	Una escuela nueva con gente diferente	24%	25%
	Por otras causas	4%	0%
Total		100%	100%

Las causas de miedo a concurrir al establecimiento escolar se diferencian según se refieran a miedos ocasionales o recurrentes. La primera causa de los miedos ocasionales es a la categoría “varios compañeros/as”, que representa el 36% de las menciones; en segundo lugar, se encuentra el miedo a “una escuela nueva con gente diferente”, que representa el 24% de las elecciones de los estudiantes; y la tercera categoría más votada es “un compañero/a” (20%). Por el contrario, las categorías “algún profesor/a”, “el trabajo en clases” y por otras causas” ocupan las últimas posiciones, con un 8% y un 4%, respectivamente. Un detalle para considerar es que, si sumamos las dos categorías de “un compañero/a” y “varios compañeros/as”, observamos que pasarían a tener un 56% pasando a ser la causa principal del miedo de los estudiantes al concurrir al colegio.

Con respecto a las causas de miedo recurrentes, observamos que las categorías “un compañero/a”, “varios compañeros/as”, “el trabajo en clase” y “una escuela nueva”, representan los mismos valores, un 25% cada una, apareciendo como en el caso de miedos ocasionales las categorías “un compañero/a”, “varios compañeros/as” dentro de las más elegidas por los estudiantes.

1.1.13.2 Sensación de miedo según sexo

Tabla N°21: frecuencia de la sensación de miedo según el sexo

		Sexo		
		Masculino	Femenino	Total
¿Has sentido miedo al venir al colegio?	Nunca	75,47%	75,38%	75,42%
	Alguna vez	18,87%	23,08%	21,19%
	Casi todos los días	5,66%	1,54%	3,39%
Total	100%	100%	100%	100%

Al examinar la influencia del sexo en la sensación de miedo por parte de los estudiantes, se aprecia que las mujeres que declaran tener miedo al ir al colegio “alguna vez” 4,21 puntos porcentuales más que los hombres. En cambio, en la opción de “casi todos los días” son los hombres los que declaran sentir miedo con esta frecuencia, extendiendo una diferencia de 4,12 puntos con respecto a las mujeres.

1.1.13.3 Sensación de miedo según curso

El cruce entre la sensación de miedo y el curso de los estudiantes se puede observar en la tabla que sigue a continuación.

Tabla N°22: Frecuencia de la sensación de miedo según curso

		Curso										Total
		3°ESB TM	3°ESB TT	4°ESB TM	4°ESB TT	5°ESB TM	6°ESB TM	2° A TM	2° A TT	3° A TM	3° A TT	
¿Has sentido miedo al venir al colegio?	Nunca	70,59%	80%	81,25%	61,54%	64,29%	77,78%	87,5%	81,82%	87,5%	76,47%	75,42%
	Alguna vez	29,41%	0%	18,75%	30,77%	28,57%	22,22%	12,5%	9,09%	12,5%	23,53%	21,19%
	Casi todos los días	0%	20%	0%	7,69%	7,14%	0%	0%	9,09%	0%	0%	3,39%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Al revisar la tabla podemos apreciar una relación entre el curso al que se pertenece y el miedo de asistir al colegio. El porcentaje que declara haber sentido miedo “alguna vez” tiene

variaciones según el curso, modificando de valores según el turno mañana y tarde. El algún curso que se dictan clases en ambos turnos presenta valores diferentes según el turno, con una marcada tendencia a que la sensación de miedo crezca en el turno tarde en algunos cursos, mientras que en otros cursos se presentan valores más altos en el turno mañana.

Con respecto a la frecuencia “casi todos los días” se presentan casos solamente en cuatro cursos, registrando una gran diferencia porcentual en 3° de la secundaria básica de turno tarde, que presenta un 20 %, con respecto a los otros tres cursos que registran valores mínimos.

1.1.13.4 Sensación de miedo según la cantidad de amigos

Se ha buscado también indagar en otro factor asociado a la sensación de miedo, tal como la cantidad de amigos.

En la tabla N°23: se indago de la relación de los encuestados con sus compañeros de curso, para luego asociarlo en la tabla siguiente con la sensación de miedo al concurrir a la escuela.

Tabla N°23: Relación con los compañeros

		% N de la columna
Cómo te llevas con tus compañeros	Bien y tengo muchos amigos o amigas	25,42%
	Bien con bastantes, pero con ninguno en especial	35,59%
	Bien con dos o tres amigos/as	33,90%
	Casi no tengo amigos o amigas	0,85%
	No me llevo bien con mis compañeros	4,24%
Total		100%

Como podemos observar, el porcentaje más alto de la tabla es la opción “me llevo bien con bastantes, pero con ninguno en especial” con un 35,59% (42 casos). Luego la categoría elegida en segundo lugar es “me llevo bien con dos o tres amigos” (33,90%, 40 casos), seguido por “me llevo bien y tengo muchos amigos/as (25,42%, 30 casos). En los últimos lugares, están las opciones “no me llevo bien con mis compañeros” (4,24%, 5 casos) y “no tengo casi amigos y amigas” (0,85%, 1 caso).

En la tabla n°24 se presenta el cruce entre la sensación de miedo y el tipo de relación que tiene con sus compañeros (pregunta 6)

Tabla N°24: Frecuencia de sensación de miedo según el tipo de relación con los compañeros

		Has sentido miedo al venir al colegio			
		Nunca	Alguna vez	Casi todos los días	Total
Cómo te llevas con tus compañeros	Bien y tengo muchos amigos o amigas	31,46%	8%	0,0%	25,42%
	Bien con bastantes, pero con ninguno en especial	32,58%	52%	0,0%	35,59%
	Bien con dos o tres amigos/as	35,96%	32%	0,0%	33,90%
	Casi no tengo amigos o amigas	0,0%	0,0%	25%	0,85%
	No me llevo bien con mis compañeros	0,0%	8%	75%	4,24%
Total		100%	100%	100%	100%

Los estudiantes que se llevan bien con sus compañeros y tienen muchos amigos o amigas, en su mayoría (31,46%) nunca han sentido miedo al concurrir al colegio, solamente el 8% ha declarado haber sentido miedo alguna vez. En contraste, el 25% de los estudiantes que declarada no tener amigos en el colegio ha sentido miedo casi todos los días al concurrir al establecimiento.

El porcentaje más alto que tiene miedo de concurrir al colegio casi todos los días 75% no se lleva bien con sus compañeros. El menor porcentaje de estudiantes que tienen miedo de venir al colegio casi todos los días (25%) casi no tiene amigos.

Cabe mencionar que el mayor porcentaje de estudiantes que declara no haber tenido miedo alguna vez al concurrir a la escuela (35,96%) se lleva bien con dos o tres amigos/as.

Por último, se puede elucidar, que los estudiantes que se llevan bien con sus compañeros o que tienen grupos de amigos/as, tienen los porcentajes más altos en no tener miedo al concurrir a la escuela; mientras que los estudiantes que casi no tienen amigos y no llevan bien con sus compañeros, son los que tienen miedo diariamente. Con esto último, podemos afirmar que la constitución de grupos de amigos, pequeños y cohesionados podría

operar como factor protector frente a las amenazas presentes en el contexto escolar, disminuyéndose así la sensación de miedo.

1.1.13.5 Relación de estudiantes y profesores

En las preguntas 7 y 8 del cuestionario, fueron consultados los estudiantes por la sensación de cómo son tratados por los profesores, y cuál es la principal causa de que se sienten así con sus profesores. Los resultados de dichas preguntas son detallados en las siguientes tablas.

Tabla N°25: Sensación de los estudiantes con el trato de los profesores

		% del N de la columna
¿Cómo te sentís tratado por tus profesores?	Muy bien	24,58%
	Bien	40,68%
	En general bien, pero mal con algún profesor/a	32,20%
	Mal	2,54%
	Muy mal	0%
Total		100%

De la tabla se observa que la sensación de los estudiantes con el trato que les brindan los profesores es muy buena, ya que, si consideramos las opciones de “muy bien” y “bien” juntas, representan un 65,26%, es decir que 77 encuestados optaron por estas opciones, de las cuales 48 consideran “bien” y 29 consideran “muy bien”. A su vez, se desglosa que hay un 33,20 % de los estudiantes, que representan 38 casos, que consideran que los profesores los tratan bien, pero mal con algún profesor/a. por último, se observa que la opción “mal” disminuye considerablemente a un 2,54% registrándose solamente 3 estudiantes que optaron por esa alternativa.

Tabla N°26: Causas de las sensaciones de los estudiantes con sus profesores

	% del N de la columna	
¿Cuál es la principal causa de que te sentís así con tus profesores?	Me tratan bien	76,27%
	Me exigen demasiado	13,56%
	Me etiquetan	1,69%
	Me ridiculizan, me ponen sobrenombres	0,0%
	Me insultan	0,0%
	Me agreden físicamente	3,40%
	Me ignoran	1,69%
	Hablan mal de mi	0,85%
	Me pegan	1,69%
	Me amenazan para meterme miedo	0,0%
	Me acosan sexualmente	0,0%
	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	0,0%
	Me amenazan con armas	0,0%
	Por otras causas	0,85%

En esta tabla se puede observar que los resultados muestran, que el 76,27% de los estudiantes, es decir, 90 estudiantes del total de la muestra, alega que los profesores los tratan bien. En segundo lugar, la opción “me exigen demasiado” fue escogida por el 13,56% de los estudiantes. Con menores valores, se encuentran las opciones que denotan algún tipo de agresión ejercida por los profesores hacia los estudiantes, en las cuales “me agreden físicamente” obtiene un 3,40%, “me ignoran” y “me pegan” un 1,69%, “hablan de mi” y por otras causas” un 0,85%. Cabe aclarar que en la opción “por otras causas” que representa a un estudiante, la causa que se describió fue “se quejan por todo, sobran”.

1.1.14 Hábitos de comunicación de problemas

Los hábitos de comunicación de problemas son un elemento importante de análisis, ya que pueden dar cuenta de la medida en que los conflictos escolares permanece, o por el contrario, salen del espacio más íntimo de los estudiantes.

Para ello, en primer lugar, se observa los resultados de la pregunta: ¿hablas de estos problemas con alguien y le contas lo que te pasa?

Tabla N°27: Hábitos de comunicación

		% del N de la columna	Recuento
Hablas con alguien	No tengo estos problemas	66,10%	78
	Hablo con amigos o amigas	16,10%	19
	Hablo con mi familia	5,93%	7
	Hablo con los profesores	3,39%	4
	Hablo con los preceptores	0,0%	0
	Hablo con la directora	0,0%	0
	No hablo con nadie	8,48%	10
Total		100%	118

De los 118 encuestados, 78 dicen no tener estos problemas por ende no tienen hábitos de comunicación de este tipo de situaciones. El resto de los encuestados, el 16,10% afirma hablar con amigos al pasar por esta problemática, mientras que el 8,98% dice que no habla con nadie. El hablar con la familia o con un profesor pasan a ser los valores porcentuales más bajos con un 5,93% y 3,39% respectivamente. Es curioso observar como los profesores son las personas a las que menos se recurren para manifestar situaciones de maltrato, sin embargo, a los preceptores y directivo directamente no se acude.

1.1.14.1 Comunicación de problemas según sexo

En la tabla siguiente se analiza la relación de la pregunta n ° 22 del cuestionario ¿hablas de estos problemas con alguien y le contas lo que te pasa? y el sexo del encuestado.

Tabla N°28: Hábitos de comunicación según sexo

Sexo			
		Masculino	Femenino
Hablas con alguien	No tengo estos problemas	27,97%	38,13%
	Hablo con amigos o amigas	8,47%	7,63%
	Hablo con mi familia	3,39%	2,54%
	Hablo con los profesores	1,69%	1,69%
	Hablo con los preceptores	0,0%	0,0%
	Hablo con la directora	0,0%	0,0%
	No hablo con nadie	3,39%	5,08%

Observando la tabla y la relación de los hábitos de comunicación y el sexo, podemos aseverar que los hombres son los que más acuden a otras personas, aunque las diferencias son mínimas con respecto a las mujeres, que son las de porcentaje más alto a la hora de no hablar con nadie de estas situaciones.

Tabla N°29: Causas de la reacción de comunicación

Con respecto a las causas del silencio que lleva a las víctimas a no comunicar la

% N de la columna		
¿Por qué no se lo contas a nadie?	Por miedo	4,24%
	Porque sería peor	10,17%
	Porque te sentís solo/a sin saber a quién acudir	14,41%
	Porque no me sucede a mi	66,10%
	Otro	5,08%

situación que estas atravesando, se presenta que el sentirse solo/a sin saber a quién acudir es la de mayor porcentaje (14,41%), seguida por el hecho de que empeoraría la situación si lo cuentan (10,17%), y por miedo obtiene un 4,24%.

1.1.14.2 Hábitos de intervención

En la siguiente tabla es posible observar la pregunta n ° 23 del cuestionario, referida a quien intervienen en caso de que exista situaciones de violencia.

Tabla N°30: Hábitos de intervención

	<i>% del N de la columna</i>	
¿Intervine alguien para ayudarte?	No tengo estos problemas	66,10%
	Interviene algún amigo o amiga	12,71%
	Intervienen algunos jóvenes	0,85%
	Interviene un profesor	1,69%
	Interviene una profesora	2,54%
	Interviene mi mamá	3,39%
	Interviene mi papá	2,54%
	Interviene otro adulto	1,69%
	No interviene nadie	8,48%

En primer lugar, es posible dilucidar observando la opción “no interviene nadie” (8,48%), que el porcentaje de estudiantes que declara que alguien interviene asciende a 25,41%, lo que indica que en la mayoría de los maltratados existe una intervención externa que lo ayuda.

Analizando quien interviene en 15 casos, interviene un amigo/a. el segundo lugar es para la opción “mi mama” con u 3,39% seguida de “mi papa” y “profesora” con 2,54% de la muestra. Las categorías de “un profesor” y “otro adulto” descienden a 1,69%, dejando en último lugar de la tabla a “algunos jóvenes” con un 0,85%.

Por último, el porcentaje de alumnos que alega que nadie interviene en la situación asciende a 8,48%, una cifra muy similar a la cantidad de alumnos que no conversa con nadie sobre las situaciones de violencia (8,47%).

1.1.15 Reacción del medio ante las conductas de violencia

En las tablas que se presentan a continuación se detallan las diferentes reacciones que suscitan cuando el encuestado ha realizado conductas de violencia, teniendo en cuenta también el sexo de este.

1.1.15.1 Reacción de los estudiantes ante de conductas de violencia

Tabla N°31: Reacción de conductas de violencia (perspectiva del agresor)

		% N de la columna
¿Qué hacen tus compañeros cuando vos tratas mal a alguien?	No trato mal a nadie	66,10%
	Nada	25,42%
	Me rechazan, no les gusta	0,85%
	Me animan, me ayudan	5,93%
	Tiene miedo	1,69%

En primer lugar, el porcentaje de encuestados que alega no tratar mal a nadie es del 66,95% (79 casos).

Con respecto a las reacciones que definen tener los compañeros testigos según los encuestados, la opción “nada” lidera con el 24,58%. Muy debajo se encuentra “me animan, me ayudan” (5,93%), “tienen miedo” (1,69%) y por último “me rechazan, no les gusta” (0,85%).

Tabla N°32: Reacción ante conductas de violencia según sexo (perspectiva del agresor)

		Sexo	
		Masculino	Femenino
¿Qué hacen tus compañeros cuando vos tratas mal a alguien?	No trato mal a nadie	30,51%	35,59%
	Nada	10,17%	15,25%
	Me rechazan, no les gusta		0,85%
	Me animan, me ayudan	2,54%	3,39%
	Tiene miedo	1,69%	

En base a los resultados que arrojó la tabla, podemos atestiguar que las mujeres presentan un mayor porcentaje en las categorías “nada” y “me animan” que los hombres. Mientras que las categorías “me rechazan” y “tienen miedo” tienen valores bajos y se presentan

en conductas que les suceden a los hombres. Por último, cabe destacar, que es más alto los valores que no tratan mal a nadie, que aquellos que no reaccionan o tienen reacciones de rechazo o apoyo hacia el agresor.

Distinto es en el caso de las reacciones que se producen desde la posición del testigo, esto es cómo reacciona el encuestado cuando ha presenciado que tratan mal a un compañero/a. Los resultados de la pregunta n°31 (¿" qué haces vos, cuando tratan mal a un compañero/a?") se exponen en tabla n °33.

Tabla N°33: Reacción ante conductas de violencia (perspectiva del testigo)

		% del N de la columna
¿Cuándo tratan mal a un compañero/a, qué haces vos?	Me meto si es mi amigo/a	35,59%
	Me meto, aunque no sea mi amigo/a	22,03%
	Aviso a algún adulto	7,63%
	Hablo con el chico/a agredido/a	1,69%
	Hablo con quién agrede	4,24%
	No hago nada, aunque debería	10,17%
	No hago nada, no es mi problema	10,17%
	Me quedo mirando	6,78%
	Lo/a molesto igual que el grupo	1,69%

La reacción más recurrente es meterse en el conflicto, pero si es un amigo/a (42 casos, 35,59%). La segunda opción más recurrente es meterse, aunque no sea amigo del afectado (26 casos, 22,03%). Observamos que la opción de no hacer nada al ver una situación de maltrato, aunque debería hacerlo, como cuando no es mi problema, ocupan el tercer y cuarto lugar con el mismo porcentaje 10,17% que representa 12 casos. En suma, estas dos categorías que denotan no intervenir en la situación suman el 20,34 % de la muestra. En quinto lugar, aparece la opción de avisar a algún adulto cuando se es testigo de estas conductas (7,63%, 9 casos), seguido de la opción quedarse mirando (6,78%, 8 casos). En el caso de intervenir hablando con el agresor ocupa el séptimo lugar (4,24%, 5 casos) y hablar con la víctima ocupa el último lugar (1,69%, 2 casos).

Tabla N°34: Causas de la reacción ante conductas de violencia (perspectiva del testigo) (Posible multirespuesta)

		% del N de la columna
En caso que decidas intervenir en la situación, ¿por qué lo haces?	Porque te da pena	22,88%
	Porque es tu amigo/a	27,97%
	Porque no te gustan lo que hacen	27,11%
	Porque no lo ves correcto	30,51%
	Porque no te gustaría que te lo hagan a vos	35,59%
	Otro	4,24%

Como podemos observar en la tabla, las causas principales por las cuales los jóvenes intervienen en las situaciones de maltrato hacia sus compañeros son: porque no me gustaría que te me hagan a mí (35,59%, 42 casos), porque no lo veo correcto (30,51%, 36 casos), porque es mi amigo/a (27,97%, 33 casos), porque no me gustan lo que hacen (27,11%, 32 casos), porque me da pena (22,88%, 27 casos) y por último se encuentran otras causas con un 4,24% que representa 5 casos.

Tabla N°35: Causas de la reacción ante la negativa de intervenir en conductas de violencia (perspectiva del testigo) (posible multirespuesta)

		% del N de la columna
En caso que decidas no intervenir en la situación, ¿por qué lo haces?	Por miedo a que el próximo/a sea vos	17,80%
	Porque no te interesa, no es tu problema	29,66%
	Porque se merecen los que les hacen	6,78%
	Porque quien tiene que intervenir es algún profesor/a	25,42%
	Porque me divierte	0,85%
	Porque esto ha ocurrido siempre, es normal	28,81%
	Otro	6,78%

Como se desprende de la tabla, las causas de no intervenir en situaciones de conductas de violencia hacia algún compañero/a de la escuela se debe principalmente al desinterés ante esa situación (29,66%, 35 casos). Sin embargo, la opción de recurrencia y normalidad frente a estos

hechos en el establecimiento es una de las causas que también tiene alto porcentaje, representada por un 28,81% (34 casos). Luego le sigue la causa que los que tienen que intervenir en estas situaciones son un profesor/a (25,42%, 30 casos). En el caso del miedo tiene un alto porcentaje, 17,80% (21 casos) que paraliza a los jóvenes a actuar. Las opciones se merecen lo que les hacen u otras causas (6,78%, 8 casos) y porque me divierte (0,85%, 1 caso) son las opciones con menores porcentajes dentro de la tabla.

Tabla N°36: Reacción ante conductas de violencia (perspectiva víctima)

	% del N de la columna	
¿Cómo reaccionas cuando te agreden?	Le pego	16,10%
	Lo/a insulto	11,02%
	Me aguanto	13,56%
	Le hago lo mismo	11,86%
	No me agreden a mi	47,46%
	Otro	0,0%

En el caso de cómo reacciona la víctima frente a las agresiones que recibe, se percibe que la opción más elegida es “le pego” con un 16.1% de la muestra. Luego se encuentra la opción “me aguanto” (13,56%), seguida por la categoría “le hago lo mismo” (11,86%) seguida en último lugar por “lo/a insulto” con un 11,02% de la muestra.

Por último, cabe destacar que el porcentaje de estudiantes que afirmo que no lo agreden es del 47,46% de la muestra.

Tabla N°37: Consecuencias de las agresiones según la perspectiva de la víctima (posible multirespuesta, los valores no van a proporcionar 100%)

	% del N de la columna	
¿Qué consecuencias tuvieron para vos estas agresiones?	Han bajado tus calificaciones	8,47%
	No dormís bien	6,78%
	Te sentís nervioso/a	13,56%
	Te sentís triste	6,78%
	Te sentís solo/a	11,02%
	No querés ir a la escuela	6,78%
	Ninguna, porque no sufro agresiones	61,86%

Al observar las consecuencias que tuvieron para los encuestados las agresiones que reciben, podemos dilucidar que el sentirse nervioso, sentirse solo/a, y que han bajado sus calificaciones, son de las más sufridas por los estudiantes, representando el 13,56%, 11,02% y el 8,47% de la muestra respectivamente. En los últimos lugares con un porcentaje de 6,78% cada una, quedaron las categorías que expresan las siguientes consecuencias: no duermo bien, me siento triste y no quiero ir a la escuela.

Tabla N°38: causas de las agresiones según la perspectiva de la víctima

		% del N de la columna
¿Por qué crees que te ocurre esto?	Porque vos lo provocas	4,24%
	Porque son situaciones normales	13,56%
	Porque te lo mereces	2,54%
	Porque los profesores no hacen nada	3,39%
	Porque se ensañaron con vos	6,78%
	Porque los/las compañeros/as te dejan solo/a	1,69%
	No me ocurre a mi	66,10%
	Otro	1,69%

Los estudiantes encuestados que sufren algún tipo de agresión (33,90%), afirmaron que la principal causa que consideran como precursora de que les ocurran las agresiones es “porque son situaciones normales” (13,56%). Luego, con porcentajes más bajos siguen las opciones “porque se ensañaron con vos” (6,78%), “porque vos lo provocas” (4,24%), “porque los profesores no hacen nada” (3,39%). En los últimos lugares se encuentran “porque te lo mereces” y “porque los compañeros/as te dejaron solo/a”, con un 2,54% y 1,69% respectivamente.

Tabla N°39: Sensación de agresión desde la perspectiva de la víctima (posible multirespuesta)

		% del N de la columna
Te sentís agredido/a por:	Un/a profesor/a	7,63%
	Un/compañero/a de mi curso	16,95%
	Un/a compañero /a de otro curso	6,78%
	Un grupo de chicos/as de mi curso	7,63%
	Un grupo de chicos/as de otro curso	4,24%
	No me siento agredido/a por nadie	67,80%
	Otra persona	1,69%

Al consultarle a los encuestados por quién se sentían agredidos/as, un 16,95% escogió que se sentían agredidos por un compañero/a de su curso, mientras que el 7,63% eligió un profesor/a y un grupo de chicos/as de mi curso. Luego continua como la más votada la opción de un compañero/a de otro curso, seguida por un grupo de chicos/as de otro curso. Como podemos observar, los estudiantes se sienten más agredidos por compañeros/as de su mismo curso (24,58%) que por alumnos de otros cursos (11.02%)

1.1.15.2 Reacción de los profesores ante conductas de violencia

Tabla N°40: Reacción de los profesores según los estudiantes

		% N de la columna
¿Qué hacen tus profesores?	No sé lo que hacen	35,59%
	No hacen nada porque no se enteran	22,88%
	Algunos intervienen	22,03%
	Sancionan a los que agreden	11,86%
	Citan a los padres	7,63%
Total		100%

Según los resultados de la tabla, se puede afirmar que la opción elegida por los estudiantes en cuanto a la reacción de los profesores en situaciones de conductas violentas es con mayor porcentaje la opción “no sé lo que hacen” (35,59 %), seguida por la opción “no hacen nada porque no se enteran”, presentando en ambas opciones desconocimiento, en un caso

de la situación y en el otro caso de la reacción. Con respecto al tercer lugar de la tabla es ocupado por la opción “algunos intervienen” denotando la participación de los profesores frente a esta problemática con un 22,03%. Con respecto a las sanciones a los que agreden y la citación a los padres son de las últimas opciones elegidas con un 11,86% y un 7,63% respectivamente.

1.1.15.2.1 Reacción de los profesores según sexo de los estudiantes

Tabla N°41: Reacción de los profesores según sexo del encuestado

		Sexo	
		Masculino	Femenino
¿Qué hacen tus profesores?	No sé lo que hacen	15,25%	20,34%
	No hacen nada porque no se enteran	11,86%	11,02%
	Algunos intervienen	10,17%	11,86%
	Sancionan a los que agreden	5,93%	5,93%
	Citan a los padres	1,69%	5,93%

En cuanto a la relación de la tabla anterior respecto a la pregunta ¿qué hacen tus profesores? y el sexo de los estudiantes que contestaron cada opción propuesta, se puede afirmar que las mujeres son las que presentan el porcentaje más alto en las respuestas de cada opción, aunque con valores muy cercanos a las respuestas elegidas por los varones.

1.1.16 Motivos por los que existe violencia en el colegio desde la perspectiva de los estudiantes

En el cuestionario realizado a los estudiantes, se formuló una última pregunta abierta (Según tu opinión, ¿cuáles son los motivos por los que existe violencia en tu colegio?) para conocer sus percepciones de las mociones que lleva a la existencia de la violencia en el establecimiento. Sus respuestas a esta consulta fueron variadas, atribuyendo a causas que desde sus perspectivas están relacionadas con diferentes cuestiones que pormenorizaremos a continuación.

Podemos entonces observar que pasa a ser relevante para ellos:

- las *cuestiones sociales*. El barrio, donde afirman que la violencia es parte de él, los problemas sociales, temas de afuera.
- las *cuestiones familiares*. Problemas en sus casas, conflictos familiares.
- las *cuestiones individuales*. Hablar mal del otro, mirar mal, llamar la atención y ganar respeto, críticas, el aspecto físico, discriminación, problemas personales y se desquitan con los demás, por ser diferente, por diferencia de opiniones, ausencia de valores y falta de respeto.
- las *cuestiones institucionales*. Inacción y falta de atención de los profesores y directivos, falta de reglas.

Si bien estas cuestiones detalladas son para los estudiantes las generadoras de violencia en el ámbito educativo, también hay que designar que hubo estudiantes que frente a esta pregunta negaron que en la escuela divisan violencia.

1.2 Resultados de la encuesta a profesores y comunidad educativa

La aplicación del cuestionario dirigido a profesores y comunidad educativa se realizó de manera autoaplicada, con supervisión en el terreno. En total se obtuvieron 16 encuestas.

Al igual que en el cuestionario de estudiantes, el fenómeno de los conflictos entre alumnos se aborda mediante la indagación de conductas violentas. Al analizar las preguntas referidas a la frecuencia con que se realizan estas conductas en el establecimiento educativo, se procedió del mismo modo que en el análisis de los estudiantes, con el objetivo de poder realizar las comparaciones pertinentes.

De este modo, las opciones “a menudo” y “siempre” se fusionaron, dando lugar a la alternativa “a menudo o siempre”.

Para evaluar el ordenamiento general de la incidencia (señalado como “posición en las tablas”), es decir, para averiguar qué conductas se presentan más en la escuela, se procesaron los datos de manera dicotómica considerando la ausencia o presencia del fenómeno. De esta manera, en los análisis que se refieren a la posición se considera que la conducta de violencia está presente cuando el encuestado escoge la alternativa “a veces”, “a menudo” o “siempre”.

1.2.1 Percepción general de problemas

1.2.1.1 Importancia de los problemas

Al preguntar a los encuestados por la importancia que tienen determinados problemas en el funcionamiento de la escuela, se observa que la mayor parte de estos son de muy alta relevancia, siendo considerados “importantes” o “muy importantes” por al menos el 80 % de la muestra.

El detalle de las respuestas a la pregunta 1 (“Evalúa la importancia que crees que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de tu escuela”) se detalla en la siguiente tabla.

Tabla N°42: Importancia de los problemas en el funcionamiento de la escuela

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Falta de recursos humanos y materiales	6,25%	12,50%	6,25%	75%
Inestabilidad de la planta docente	6,25%	6,25%	25%	62,50%
Los problemas de aprendizaje	0,0%	0,0%	31,25%	68,75%
Conflictos y agresiones entre alumnos	0,0%	6,25%	43,75%	50%
Conflictos y agresiones hacia cualquier miembro de la comunidad educativa	0,0%	6,25%	37,50%	56,25%
Falta de participación de las familias	0,0%	12,50%	25%	62,50%
La comunicación y la relación entre el profesorado	6,25%	0,0%	43,75%	50%
Otro: Falta de capacitación docente	0,0%	0,0%	0,0%	12,50%

En términos de ordenación (utilizando como criterio la cantidad de personas que distingue el problema como “muy importante”) es posible señalar que lo más importante son la falta de recursos humanos y materiales (75%, 12 casos); en segundo lugar, con un 68,75% (11 casos) se ubica los problemas de aprendizaje del alumnado; luego como tercer lugar se encuentran la inestabilidad de la planta docente y la falta de participación de las familias con un 62.50% respectivamente.

Son los conflictos y agresiones hacia cualquier miembro de la comunidad lo que representan el 56,25%, seguido como menos relevantes los conflictos y agresiones entre alumnos y la comunicación y la relación entre el profesorado, representando un 50% en ambos casos de respuestas “muy importantes”.

En dos casos particulares propusieron en la opción “otros” como problema muy importante la falta de capacitación docente, representada con un 12,50%.

Por otra parte, teniendo en cuenta las respuestas brindadas por las entrevistadas podemos agregar que coinciden al establecer que los problemas para el funcionamiento de la escuela son principalmente la falta de recursos y materiales, añadiendo los problemas serios de infraestructura que tienen, filtraciones de agua, no tienen luz en gran parte de las galerías ni en los baños y en las calles tampoco, lo cual dificulta el ingreso a la mañana a la escuela; porque dependiendo la época del año es oscuro todavía, por lo cual la directora resolvió entrar una hora más tarde. También tienen problemas de calefacción, los calefactores son viejos, y no tienen teléfono ni internet, son los docentes y directivos los que facilitan sus teléfonos personales en el caso de tener que realizar alguna llamada. Tampoco cuentan con un espacio para la realización de las clases de educación física, utilizaban la placita de al lado de la escuela o las canchitas, pero tienen la dificultad que son espacios al aire libre, y el docente tenía que lidiar con los familiares o amigos de los estudiantes que se acercaban para jugar con ellos, teniendo la responsabilidad de cuidarlos que no se golpeen o golpeen a los estudiantes por lo que la inspección de educación física no se responsabiliza por esta realidad y las clases están suspendidas.

1.2.1.2 Importancia de los problemas para la convivencia

Al preguntar por la importancia de algunos tipos de conflictos para la convivencia que se desarrolla en la escuela, los profesores clasifican los conflictos de manera similar. En la siguiente tabla se presentan los resultados de la pregunta 2 del cuestionario (“Evalúe la importancia de este tipo de conflictos para la convivencia en un colegio”).

Tabla N°43: Importancia de conflictos para la convivencia en la escuela

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten que se dé clases, interrumpiendo el normal desempeño y orden de la misma	0,0%	18,75%	18,75%	62,5%
Abusos entre alumnos	0,0%	0,0%	18,75%	81,25%
Malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores	0,0%	0,0%	18,75%	81,25%

Hurto y destrozos de objetos, bienes, instalaciones, material escolar y mobiliario	6.25%	0,0%	25%	68.75%
Agresión física y /o verbal entre alumnos con participación o generándola	0,0%	6.25%	25%	68.75%
Falta de respeto hacia compañeros o cualquier miembro de la comunidad educativa	0,0%	6.25%	18.75%	75%
Ausentismo	0,0%	6.25%	43.75%	50%
Presentación inadecuada en la escuela	12.5%	12.5%	25%	50%
Ausentarse y/o retirarse del establecimiento sin autorización		12.5%	12.5%	75%
Demorar el ingreso al aula o al establecimiento		18.75%	37.5%	43.75%
Ingreso al establecimiento de elementos o sustancias que pongan en riesgo la salud y la integridad de los otros	12.5%		31.25%	56.25%
Consumo de sustancias tóxicas dentro del ámbito escolar o en sus inmediaciones	6.25%	6.25%	25%	62.5%

Al observar la tabla se puede definir que los abusos entre alumnos y las malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores, constituyen el primer obstáculo hacia una buena convivencia de acuerdo con las respuestas brindadas en los cuestionarios representando el 81,25% en ambos conflictos.

Los problemas que reciben la segunda mayor cantidad de menciones como “muy importante”, son la falta de respeto hacia compañeros o cualquier miembro de la comunidad educativa y ausentarse y/o retirarse del establecimiento sin autorización (75%); seguido por hurto, destrozos de objetos y material (68,75%) como también por agresión física y o/verbal entre alumnos también con una representación del 68,75%, y consumo de sustancias tóxicas dentro del ámbito escolar y alumnos que no permiten que se den clases con un 62,5%.

Luego continua el ingreso al establecimiento de elementos o sustancias (56,25%), seguido por el ausentismo y presentación inadecuada en la escuela (50%). En último lugar, se encuentran demorar el ingreso al aula o al establecimiento con una representación del 43,75%.

Según los relatos de las entrevistadas, se puede concernir con lo expuesto anteriormente, que hay conflictos que suceden o han sucedido en la escuela. Las agresiones físicas y verbales entre alumnos y entre alumnos y docentes, ausentarse del aula sin consentimiento del adulto a cargo, hurtos y destrozos de instalaciones y mobiliarios de la escuela, así como la venta y consumo de droga, y fumar cigarrillos son algunos de los problemas con que tienen que lidiar el establecimiento.

1.2.2 Conflictos entre alumnos

1.2.2.1 Incidencia en la conducta de violencia

Resulta interesante observar la incidencia de conductas de violencia entre alumnos estimada por los profesores. Para ello en la siguiente tabla se exponen los resultados de la pregunta n°3: (¿con qué frecuencia consideras que se dan los siguientes conflictos entre alumnos?) realizada en el cuestionario.

Tabla N°44: Incidencia de conductas de violencia entre alumnos desde la perspectiva de los profesores

		Nunca	A veces	A menudo, siempre	Posición
Exclusión Social	Es habitualmente ignorado/a	18,75%	43,75%	37,50%	1
	Le impiden participar	25%	50%	25%	4
Agresiones Verbales	Es insultado/a	31,25%	31,25%	37,50%	6
	Le ponen sobrenombres que lo/a ofenden o ridiculizan	18,75%	37,50%	43,75%	2
	Hablan mal de él o ella	25%	25%	50%	5
Agresión Física	Le esconden sus cosas	18,75%	31,25%	50%	3
Indirecta	Le rompen sus cosas	31,25%	43,75%	25%	7
	Le roban sus cosas	37,50%	43,75%	18,75%	8
Agresión física directa	Le pegan	37,50%	43,75%	18,75%	9

Amenazas y chantajes	Lo/a amenazan para meterle miedo	50%	37,50%	12,50%	10
	Lo/a obligan hacer cosas que no quiere con amenazas	87,50%	6,25%	6,25%	11
	Lo/a amenazan con armas	100%			13
Acoso sexual	Lo/a acosan sexualmente	87,50%	12,50%		12

Las conductas que sobrellevan violencia mediante *la exclusión social* (ser ignorado, le impiden participar), presentan una frecuencia alta, siendo respectivamente la primera y cuarta conducta en relación con la cantidad de profesores que declaran considerar que estas conductas se dan en su establecimiento (ya sea a veces, a menudo o siempre). Se observan 13 profesores que dicen que la acción de ignorar se presenta en la escuela, lo que representa el 81,25% de la muestra. En cuanto a la frecuencia con que ocurre esta conducta, tan solo para 1 profesor (6,25%) ocurre de manera persistente (siempre), en 5 casos (31,25%) se expresa a menudo, y la mayor parte declara que ocurre solo a veces (7 casos, 43,75%). En relación con la segunda acción de esta categoría, 12 profesores declaran que existe exclusión bajo la forma de impedir participar, representando el 75% de la muestra. En cuanto a la frecuencia de esta conducta, solo 1 profesor (6,25%) declaró que la exclusión se daba “siempre”, mientras que 8 personas consideraron que esta acción se daba “solo a veces” y 3 “a menudo”.

En cuanto a las *agresiones verbales*, la conducta de poner sobrenombres que lo/a ofenden o ridiculizan, está ubicada dentro de las conductas más recurrentes ocupando el segundo lugar siendo nombrada por 13 profesores que representa el 81,25% de la muestra; de estos el 6,25% señala que ocurre “siempre”, el 37,5% “a menudo”, y el 37,5% afirma que ocurre “a veces”.

Inmediatamente, le sigue la acción hablar mal de él o de ella, que ocupa el segundo lugar dentro de las agresiones verbales, y el quinto lugar dentro de la frecuencia general ocupando el 75% de la muestra; de estos profesores un 62,5% expresa que el hablar mal es algo permanente, un 43,75% opina que ocurre a menudo, mientras que un 25% declara que ocurre solo a veces. De acuerdo con el posicionamiento general de las agresiones, la acción de insultar ocupa el sexto lugar de presencia entre las demás conductas violentas, sin embargo, la cantidad de personas que señala la presencia de los insultos es alta (68,75%).

Desde la perspectiva de los profesores, la agresión física indirecta representa un grupo de agresiones con frecuencia alta y media. Esconder, romper y robar, ocupan la tercera, séptima y octava posición respectivamente, en cuanto a la presencia general del fenómeno en la escuela.

Dentro de este grupo la de mayor frecuencia es “le esconden sus cosas” con 13 menciones que representan el 81,25% de los encuestados. Con respecto a la recurrencia con que

se rompen cosas, 11 personas sostienen que “a menudo, siempre” sucede esta agresión, por lo que se traduce en un 68,75%. Los casos en el que le roban sus objetos el 62.5% de los encuestados afirmo que esta conducta ocurre, siendo que el 43.75% dice que ocurre “a veces” y el 18.75% que ocurre “a menudo”.

Por otra parte, la agresión física directa, es decir, la acción de pegar tiene una incidencia del 62,5%, presentando de esta manera los mismos valores que la acción de robar, ocupando la novena posición en la tabla.

Las conductas consideradas amenazas y chantajes se ubican en las últimas posiciones en la tabla de incidencia general. En torno a la conducta “amenazar solo para meter miedo” se presenta según 8 profesores (50%). De ellos el 12.5% alude que ocurre a menudo y siempre, y el 37.5% dice que ocurre a veces.

En una posición de menor frecuencia según el orden de presencia general (onceava posición), (12.50%) aparecen las amenazas que conducen a que las víctimas actúen contra su voluntad, mientras que la presencia de amenazas con armas se encuentra en el último lugar de la tabla y según los encuestados no ocurre nunca.

Por último, con respecto a la categoría de acoso sexual se observa en la tabla que ocupa la doceava posición con un 12.5%, que representa la opinión de 2 profesores que afirman que esta conducta sucede “a veces” en el establecimiento.

De acuerdo con la incidencia de conductas de violencia entre el alumnado, las entrevistadas exponen que las agresiones físicas, verbales, reírse del otro, murmurar sobre el otro, mirarse mal, el hurto de objetos, son conflictos cotidianos que acontecen en la escuela, además de considerar una distinción entre el comportamiento del turno mañana y turno tarde, considerando que el turno mañana suele ser mejor en cuanto a rendimiento académico y el turno tarde es mucho mas conflictivo que el turno mañana.

1.2.2.2 Lugares en que se dan las conductas de violencia

En el cuestionario realizado a los profesores, también se les consulto las preguntas referidas al lugar en que ocurren las conductas de violencia (pregunta n°5). En cuanto los lugares donde se dan las conductas estudiadas se aprecian en la tabla n°45 presentada a continuación, patrones de acuerdo con los tipos de conductas agrupadas teóricamente en este estudio.

Los comportamientos que remitan a la *exclusión social*, tales como ser ignorados/a e impedir participar, acaecen principalmente en el aula y, en segundo lugar, en los pasillos de la escuela. Las conductas relacionadas con *agresiones verbales*, tales como insultar, poner sobrenombres que ofenden, hablar mal de alguien, tiene lugar en más espacios: se aprecian frecuencias altas en el aula, los pasillos, los patios y a la salida del colegio.

Con respecto a las *agresiones físicas indirectas* (esconder, romper y robar cosas) tiene lugar preferentemente en el aula. En cuanto a las *agresiones físicas directas*, es decir golpes y peleas, ocurren con mayor frecuencia en el aula, a la salida del colegio y en los patios.

Las *amenazas y chantajes* no presentan un patrón tan definido como otros tipos de conductas. Las amenazas para meterle miedo acaecen con mayor frecuencia a la salida del colegio, y se presenta con frecuencia media en los pasillos, patios y a la entrada del colegio. Con respecto a las conductas de obligar a los otros a realizar acciones contra su voluntad y las amenazas con armas, ocurren con frecuencias bajas en los sectores: patios, pasillos, salida del colegio, y en menor medida en la entrada del colegio.

Por último, nos encontramos con el *acoso sexual*, que tiene lugar en los patios, baños, salida y entrada del colegio, pero con frecuencias bajas.

En caso de los relatos de las entrevistadas podemos decir que coinciden con los datos expuestos en la tabla, de tal forma que en las aulas y los pasillos son los lugares donde acaecen primariamente las conductas de violencia.

Tabla Nº45: Lugares donde ocurren las conductas violentas

		No se da	En los patios	En los baños	En los pasillos	En el aula	A la salida del colegio	A la entrada del colegio
Exclusión social	Es habitualmente ignorado/a	18,75%	18,75%		37,50%	62,50%	18,75%	12,50%
	Le impiden frecuentemente participar	18,75%	12,50%		37,50%	75%	12,50%	12,50%
Agresiones verbales	Es insultado/a		62,50%	50%	50%	81,25%	31,25%	25%
	Le ponen sobrenombres que lo/a ofenden		43,75%	25%	68,75%	93,75%	25%	25%
	Hablan mal de él o ella		43,75%	18,75%	50%	100%	50%	31,25%
Agresiones	Le esconden sus cosas					81,25%	18,75%	6,25%

Físicas Indirectas	Les rompen sus cosas	12,50%	6,25%	25%	18,75%	68,75%	25%	12,50%
	Les roban sus cosas	12,50%	6,25%		18,75%	81,25%	18,75%	12,50%
Agresiones físicas directas	Le pegan	6,25%	43,75%	31,25%	31,25%	56,25%	50%	12,50%
Amenazas y chantajes	Lo/a amenazan solo para meterle miedo	31,25%	25%	12,50%	31,25%	31,25%	80%	31,25%
	Lo/a obligan a hacer cosas con amenazas	10%	18,75%		12,50%	6,25%	18,75%	6,25%
	Lo/a amenazan con armas	81,25%	6,25%	12,50%	12,50%		12,50%	6,25%
Acoso sexual	Lo/a acosan sexualmente	87,50%	6,25%	6,25%	12,50%		12,50%	6,25%
	Lo/a obligan sexualmente	87,50%		6,25%				

1.2.2.3 Conocimiento de los conflictos

La percepción que tienen los profesores de su nivel de conocimiento de los conflictos entre alumnos se examina en la pregunta n°6 del cuestionario: “¿Hasta qué punto consideras que los profesores y adultos se enteran de los conflictos y abusos entre alumnos?”.

Tabla n°46: ¿Hasta qué punto consideras que los profesores se enteran de los conflictos de los alumnos?

	Nunca	A veces	A menudo, siempre
Profesores y adultos se enteran de los conflictos entre los alumnos	6,25%	31,25%	62,50%

Como podemos observar en la tabla, los datos indican que los profesores distinguen que tienen un alto conocimiento de los conflictos entre alumnos. Solo 1 encuestado (6,25%) dijo que los profesores nunca se enteran de los conflictos. Casi la tercera parte de la muestra (5 casos, 31,25%) señaló que éstos se percatan a veces de los conflictos entre alumnos. En cuanto a las categorías que revelan un alto grado de conocimiento de los conflictos, estas agrupan más de dos tercios de las respuestas recibidas; la alternativa “a menudo” fue escogida por 5 personas (31,25%) y la alternativa “siempre” también fue señalada por la misma cantidad de personas obteniendo el mismo porcentaje.

1.2.2.4 Causas de que los alumnos realicen conductas de violencia

En la tabla nº47 se presentan los resultados de la pregunta ¿qué importancia crees que tienen las siguientes causas en las conductas de un alumno agresor?”

Tabla Nº47: Importancia de las causas que un alumno incurra a la violencia

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad	0,00%	6,25%	43,75%	50%
Falta de disciplina escolar	0,00%	6,25%	43,75%	50%
Características de la personalidad del alumno	6,25%	12,50%	43,75%	37,50%
Problemas familiares	0,00%	0,00%	18,75%	81,25%
Contexto social	6,25%	6,25%	25%	62,50%
Tipo de organización y clima de la escuela	6,25%	6,25%	50%	37,50%

Al preguntar respecto de las causas que provocan que los alumnos cometan conductas de violencia, se observa que las primeras razones atribuidas por los profesores se refieren a causas contextuales situadas fuera de la escuela. Analizando la frecuencia con que se catalogan las causas como “muy importantes”, es posible señalar que las dos primeras son los problemas familiares (13 menciones, 81,25%) y el contexto social (10 menciones, 62,5%). Luego, la tercera más importante se plantea como una causa propia del contexto escolar: la falta de disciplina escolar (8 menciones, 50%), seguida con el mismo valor por el aumento de la intolerancia en la sociedad.

Las características de la personalidad del alumno y el tipo de organización y clima de la escuela se registran cada una de ellas, con un 37,5% de casos que las consideran muy importantes.

Es evidente también en las entrevistas realizadas que el contexto familiar y social afecta y son causantes de las conductas violentas en la escuela. El barrio repercute mucho en las relaciones entre los estudiantes, muchas peleas que comienzan por causas ajenas a la escuela continúan en ella, involucrándose a su vez los padres que concurren al establecimiento para fortalecer ese enfrentamiento.

1.2.2.5 Causas de que los alumnos reciban conductas de violencia

Tabla N°48: Importancia de las causas atribuidas a que un alumno sea objeto de maltrato

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno (falta de autoestima, inseguridad, etc.)	0,00%	31,25%	62,50%	6,25%
Características físicas	18,75%	25%	50%	6,25%
Características psicológicas	12,50%	25%	43,75%	18,75%
Falta de amigos	6,25%	18,75%	50%	25%
Características familiares	6,25%	12,50%	56,25%	25%
Ser diferente por razones culturales, sociales o religiosas	6,25%	18,75%	56,25%	18,75%

Al repasar la percepción de los profesores, y atendiendo a la cantidad de votaciones como “muy importante”, notamos en la tabla que la primera causa de conducta violenta alude a las características familiares y falta de amigos (25%, 4 menciones). Luego, con una importancia muy similar entre ambas se ubican las características psicológicas y las razones culturales, sociales o religiosas con un 18,75%, 3 menciones.

Por último, localizamos que las “características de la personalidad del alumno” y las “características físicas” representan el 6,25% respectivamente, pero son de las más elegidas dentro de la opción importante.

1.2.3 Agresiones de alumnos a profesores

1.2.3.1 Frecuencia de conductas violentas de alumnos hacia profesores

Tabla N°49: Frecuencia de agresiones de alumnos hacia profesores

	Nunca	A veces	A menudo, siempre
Agresión física directa	31,25%	62,50%	6,25%
Insultos	12,50%	62,50%	25%
Falta de respeto	12,50%	31,20%	56,25%
Destrozos de objetos y bienes personales	50%	12,50%	37,50%
Intimidación con amenazas	43,75%	37,50%	18,75%
Sembrar rumores dañinos	50%	37,50%	12,50%
Robos	50%	43,75%	6,25%

Se refleja que la agresión más frecuente de alumnos hacia profesores (revisando los porcentajes sumados en las categorías “a menudo” y “siempre”) son la falta de respeto con un 56,25%, 9 menciones. En segundo lugar, se presentan los destrozos de objetos y bienes personales con un 37,5% con 6 menciones. Los insultos ocupan la tercera posición con un 25% de la muestra, seguido con menor frecuencia intimidación con amenazas con un 18,75% y sembrar rumores dañinos con un 12,5% en el quinto lugar. Por último, se registran la agresión física directa y robos con un 6,25%, equivalente a 1 mención respectivamente.

Entre las agresiones de alumnos hacia docentes en las entrevistas se pudo relevar información de algunas situaciones ocurridas. Una de las entrevistadas la docente Mónica, manifestó que sintió falta de respeto por parte de los estudiantes debido a su imagen corporal. En una clase comenzaron a hablar de la obesidad, y unas alumnas fueron ofensivas en cuanto a los efectos colaterales de tener sobrepeso, los olores, las molestias en los colectivos, que no hay silla que entre, comentarios que la docente concibió como una falta de respeto con una mirada despectiva hacia su persona. A su vez, esta docente también ilustró que ella presenció

situaciones donde alumnos insultaban, descalificaban a una docente siguiéndola por el pasillo diciéndole cosas grotescas.

Pero, conjuntamente hubo un caso específico en la escuela, de una estudiante que agredió físicamente a una profesora. Fue un caso relevante en la escuela y tuvo mucha repercusión en la institución. Las entrevistadas dieron a conocer cómo sucedieron los hechos.

La estudiante tenía 21 años cursaba en segundo año del bachiller de adultos turno tarde, y agredió físicamente a una profesora. Según los relatos de las entrevistadas la estudiante tenía problemas de conducta, un carácter irascible, pero la profesora también tenía un carácter especial no generaba mucho vínculo con los estudiantes y la alumna lamentablemente se había convertido en una heroína, más allá de que todos reconocían que ella había estado muy mal, también todos reconocían que la docente había ejercido violencia verbal, había sido absolutamente peyorativa, y una maltratadora serial con todos sus alumnos, inclusive los de años anteriores.

La profesora agredida por decisión personal sin aval de la institución realizó una denuncia penal a la estudiante por lesiones y amenazas de muerte. La directora de la escuela cuestionó ese accionar de la profesora y se encargó que se respetaran los derechos de la estudiante, y declaró en la comisaría y en la fiscalía a favor de la alumna, no validando el ejercicio de violencia física, pero sí reconociendo desde la institución, que la docente había sido agresiva y peyorativa para con la totalidad del grupo, pero especial y puntualmente con esta alumna que venía con su pequeño hijo, una política institucional. Se supo en los registros de las entrevistas que la docente hablaba muy mal de la beba de un año y medio, y la agresión física, fue la consecuencia de algún modo de una sucesión de ejercicio de violencia verbal de la docente para con la alumna.

Este conflicto produjo que la estudiante deserte de la escuela (situación que la directora no quería que suceda) y la profesora pidió un mat y tampoco concurre más al establecimiento. Asimismo, este incidente generó una ruptura importante entre el vicedirector del turno tarde y la directora. La profesora era amiga personal del vicedirector quien manejaba todo lo pedagógico en el turno tarde, y la directora tenía desconocimiento de los conflictos y las quejas que los estudiantes habían hecho de esta profesora, manifestando un encubrimiento de estos sucesos por su amistad con la docente.

1.2.4 Medidas adoptadas por la escuela

En cuanto a las medidas que adopta la escuela para enfrentar las conductas de violencia entre alumnos, se aprecia que existen patrones recurrentes en torno a los tipos de violencia definidos para efectos de este estudio. Así, en las conductas que remite a la *exclusión social*, tales como ser ignorado/a e impedir participar, la principal medida es hablar con los alumnos, tratar el tema individualmente y reestructurar los grupos cambiar de lugar a los estudiantes involucrados.

En las conductas que implican *agresiones verbales*, como insultar, poner sobrenombres ofensivos y hablar mal de alguien, la principal medida es, nuevamente, hablar con los alumnos seguida de tratar individualmente el tema y hablar con la familia. En las conductas que se refieren a la *agresión física indirecta*, (esconder, romper o robar cosas), se observa que la principal medida tomada sigue siendo hablar con los alumnos, seguida de tratar el tema individualmente y hablar con la familia; siendo el mismo esquema de medidas compartido frente a las conductas de violencia física directa, es decir, golpes y peleas, pero, además, representa aquí la mayor frecuencia de sanciones inmediatas desde la dirección.

Por otra parte, las conductas asociadas a amenazas y chantajes también presentan medidas como hablar con los alumnos, tratar el tema individualmente, hablar con la familia, pero se caracteriza, además, por una mayor presencia de medidas, como comunicar a la dirección para sanción inmediata, denunciar en el juzgado y recurrir al apoyo de expertos.

En los casos de *acoso sexual*, se observa cómo disminuye fuertemente las conversaciones grupales con alumnos, privilegiándose el hablar con la familia, recurrir al apoyo de expertos, sanciones directas desde la dirección, denunciar en juzgado, etc.

En tanto, las medidas adoptadas por la escuela frente a situaciones de violencia varían según la situación acontecida. Las entrevistadas comentaron que los directivos intervienen y dependiendo el grado del problema hay una sanción. Muchas veces se los cita a los padres y a veces concurren y otras no lo hacen, o ponen como condicionante que al otro día el estudiante concurra al establecimiento con un padre o tutor sino no los dejan ingresar al establecimiento. La directora describió que hay acciones reparadoras estipuladas, que las acciones reparadoras muchas veces pueden ser pintar un salón o lijar una puerta, pero depende del nivel de arrepentimiento, el tipo de sanción que se les atribuye, no la seriedad de la sanción. Mas arrepentidos están, mas leve es la sanción. En el caso de la docente entrevistada agregó que, en su caso, ante situaciones beligerantes conversa con los estudiantes buscando desarticular esas condiciones para que ellos puedan ver qué está mal y poder transformar, tratando de desnaturalizar ciertas formas de tratarse.

Tabla N°50: Medidas adoptadas por la escuela en caso de situaciones de violencia

	Reestructurar los grupos	Hablar con los alumnos	Tratar el tema individualmente	Hablar con la familia	Comunicar a la dirección para sanción inmediata	Recurrir al apoyo de expertos sociales externos	Convocar a consejos o centros de cada escuela para la resolución	Proponer expediente en el consejo escolar	Denunciar en el juzgado
Es habitualmente ignorado/a	31,25%	87,50%	50%	37,50%	6,25%	25%	6,25%		
Le impiden frecuentemente participar	43,75%	62,50%	43,75%	25%	25%	25%	6,25%		
Es insultado/a	25%	62,50%	43,75%	37,50%	37,50%	31,25%	6,25%		
Le ponen sobrenombres que lo/a ofenden o ridiculizan	25%	68,75%	68,75%	31,25%	18,75%	25%	6,25%		
Hablan mal de él o ella	31,25%	75%	62,50%	25%	18,75%	25%	6,25%		
Le esconden sus cosas	25%	87,50%	50%	31,25%	25%	25%	6,25%		
Les roban sus cosas	31,25%	87,50%	43,75%	56,25%	37,50%	25%	6,25%		
Le pegan	25%	75%	50%	50%	62,50%	31,25%	6,25%	12,50%	6,25%
Lo/a amenazan solo para meterle miedo	18,75%	56,25%	43,75%	56,25%	56,25%	37,50%	6,25%		
Lo/a acosan sexualmente		18,75%	31,25%	68,75%	37,50%	37,50%	25%	18,75%	25%
Lo/a obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas		18,75%	43,75%	68,75%	56,25%	12,50%	6,25%	12,50%	6,25%
Lo/a amenazan con armas		12,50%	31,25%	43,75%	56,25%	18,75%	18,75%	18,75%	37,50%

1.2.5 Motivos por los que existe violencia en la escuela desde la perspectiva de los profesores

En la pregunta abierta N°10 del cuestionario realizado a los profesores, (según tu opinión ¿cuáles son los principales motivos por los que existe la violencia?) ejecutada también a los estudiantes, se indagó acerca de las opiniones sobre los motivantes por los cuales existe violencia en tu colegio. Las respuestas que se hallaron están relacionadas también a ciertas cuestiones que actúan como promotoras de violencia.

- *Cuestiones sociales.* Contexto social que están insertos, contexto social del barrio, intolerancia social, los códigos que se manejan del barrio
- *Cuestiones familiares.* Mala alimentación, contexto familiar, situación económica, violencia familiar, maltrato
- *Cuestiones individuales.* Falta de valores, empatía con el otro, incapacidad de hablar, discernir con el otro, no respetan ideas o pensamientos diferentes, intolerancia, discriminación, falta de límites.
- *Cuestiones institucionales/escolares.* Falta de apoyo del equipo directivo hacia el docente, falta de autoridad, falta de control, reglas poco claras, personal docente no capacitado, afinidad del docente con el alumno
- *Cuestiones políticas/estado.* Falta de políticas públicas de calidad para insertarlos en la sociedad

Si comparamos ambas percepciones (las de los docentes y estudiantes), vemos que hay muchas similitudes en sus pensamientos acerca de los motivantes de violencia en la escuela, acusando la responsabilidad al contexto social, familiar, el barrio, ausencia de límites, valores, reglas, respeto. Los alumnos agregan el mirar mal y hablar mal del otro; y los profesores el miedo de los docentes a los alumnos, y la falta de apoyo del equipo directivo.

1.2.6 Sugerencias para prevenir y resolver situaciones de violencia

En la pregunta N°11 del cuestionario elaborado a los profesores del establecimiento, se formuló otra pregunta abierta para conocer qué sugerencias realizarían para prevenir y resolver las situaciones de violencia, entre alumnos como entre profesores y alumnos. Las respuestas transmitidas se detallan a continuación.

- **Respuestas estructurales:** aquí encontramos contestaciones en las cuales los profesores proponen realizar charlas con especialistas para abordar las problemáticas (discriminación, violencia, etc), talleres y espacios de arte, oficios, equipo de psicólogos

que trabajen con los alumnos y familia, avivar el diálogo y la mediación para hacerles ver la realidad y las consecuencias que pueden acarrear las agresiones en todas sus formas.

- **Respuestas institucionales.** Aquí reagruparemos aquellas respuestas que permiten observar cuestiones relacionadas con la escuela. Algunas de las sugerencias fueron, mayor control y observación de los directivos con sanciones eficaces y asertivas, presencia e intervención diaria del equipo directivo para marcar las pautas de convivencia democrática, interviniendo en los conflictos espontáneamente, convenciendo y enseñando pautas de convivencia ausentes, mayor participación en los problemas tanto de alumnos como de docentes, capacitación docente en situaciones de conflicto, consejos de convivencia representado por alumnos y docentes y fortalecer el equipo de orientación escolar.
- **Respuestas individuales.** Aquí se aglomeran las respuestas que están relacionadas con sugerencias desde lo individual. De esta forma, algunas de ellas son: mejorar la presencia de los docentes como adultos en las aulas, empatía, diálogo, buscar buena relación en la convivencia escolar y presencia de la familia en la escuela.

1.3 Principales resultados de la fase cuantitativa

En los resultados arrojados de los cuestionarios realizados a los *estudiantes*, es importante recalcar que la percepción acerca del fenómeno de la violencia tiene variaciones según que la persona sea víctima, agresor u observador de cualquiera de las trece conductas investigadas. Así, la mayor percepción de violencia en el ámbito educativo es observada desde el espectador (17,21%) y la menor desde la posición de víctima (16,43%), levemente superior al porcentaje anterior la posición del agresor (17,20%).

En concordancia con lo anterior se coteja que hay conductas que se presentan como las más frecuentes en las tres condiciones (observador, víctima o agresor): ignorar, insultar, poner sobrenombres que ofenden, hablar mal. Estas conductas poseen características que resulta interesante destacar: en primer lugar, son conductas que no involucran lo físico, sino más bien verbales (salvo ignorar). Por otra parte, al menos tres de ellas (hablar mal, el decir sobrenombres que ofenden e ignorar) pueden no ser consideradas como violencia.

En el otro extremo, encontramos las categorías acoso sexual, amenazar con armas y obligar a hacer cosas. Estos comportamientos sí implican acoso o forzamiento físico y es posible que sean consideradas socialmente como más graves.

Si observamos con más detalle estas tendencias generales según quien las califique, es posible afirmar que, desde la perspectiva de la víctima, son las agresiones verbales y la

percepción de ser ignorados las formas de violencia más frecuentes vivenciadas por los estudiantes de la escuela N°30.

A su vez, las conductas que perciben "a menudo o siempre", también tienden a ser las mismas. Así la agresión verbal tiende a ser más frecuente: hablar mal de vos tus compañeros (11,86%), te ponen sobrenombres que te ofenden (10,17%), te insultan (12,71%); te ignoran (8,47%). Otros que tienen valores altos son te esconder cosas tus compañeros y te roban (5,93%).

La generalidad de estas conductas se da entre compañeros pertenecientes al mismo curso, aunque es pertinente aclarar que las amenazas con armas y me obligan hacer cosas son realizadas en un importante porcentaje por estudiantes de cursos superiores (25% y 33,38% respectivamente).

Respecto de los lugares en los que ocurren, los estudiantes manifiestan que se dan preferentemente en el aula, patio, y baño, excepto en el caso de las amenazas donde el lugar que ocurren con más frecuencia es a la salida del colegio, y la opción me obligan hacer cosas que aparece en gran porcentaje en la entrada del colegio. No obstante -estos espacios tienen gran diferencia: el aula está regulado por los adultos, y es el espacio donde los estudiantes pasan la gran mayoría del tiempo que asisten a la escuela; mientras que en el patio los estudiantes suelen establecer relaciones sin tanta presencia de los adultos, y en el baño tampoco hay adultos cerca. Por ello, creemos que es importante para la comprensión y prevención del fenómeno la observación de las relaciones de los estudiantes en las situaciones de recreo ya que ahí las dinámicas relacionales entre estudiantes tienden a ser más espontaneas, pudiéndose observar manifestaciones de violencia, especialmente aislamiento, exclusión, el acoso en sus diferentes manifestaciones y peleas. También es importante que los adultos estén más presentes en los alrededores del baño para poder evitar ciertas acciones violentas que se han puntualizados en los cuestionarios.

Siguiendo con la perspectiva de la víctima, al preguntarle de qué sexo son los agresores, observamos que los comportamientos que más realizan los hombres son: me esconden cosas, me rompen cosas, me pegan me obligan a hacer cosas, me amenazan con armas. Mientras que en las mujeres son: hablan mal de mí, me insultan, me pegan, me acosan.

Si miramos los resultados desde el punto de vista de los agresores, son ignorar, consultar, poner sobrenombres, hablan mal del otro. Sin embargo, es importante aclarar que ignorar es la que ellos manifiestan como la más frecuente.

Desde este mismo enfoque, y atendiendo al sexo del agresor, hay conductas que realizan más las mujeres que los hombres (ignorar, poner sobrenombres que ofenden, insultar, hablar mal del otro).

También existe diferencia significativa desde la posición del agresor en función de la edad. No obstante, seis de las conductas (ignorar, excluir, insultar, poner sobrenombres; hablar

mal del otro, esconder cosas) muestran valores significativos en los estudiantes de 15 a 17 años revelando una disminución explicativa cuando se incrementa la edad.

Por otro lado, uno de los aspectos centrales de esta investigación es conocer además cómo la variable grupal se relaciona con las conductas de violencia. En este sentido, podemos decir que el porcentaje de bandas o grupos que molestan a un alumno/a es del 72,88%. De manera más concreta, se puede valorar que el 55,93% se trata de bandas que molestan a grupos de alumnos y el 45,76% se trata de bandas que molestan a bandas. Conexo con lo anterior se puede observar, que, según la perspectiva de los estudiantes, los hombres tienden a unirse a grupos para molestar a otro con mayor frecuencia (30,49%) que las mujeres (24,62%).

Al preguntarle a los estudiantes sobre las relaciones con los profesores, plantean que son ellos quienes tratan peor a sus profesores (72,88%) en comparación con los que éstos últimos lo hacen con ellos (56,78%). A su vez, llama la atención que la percepción de los estudiantes de que más de un 50% de los profesores los maltratan. Estas conductas aparecen como permanentes (siempre) en un 5,08% de los profesores a estudiantes y de un 6,78% de los estudiantes a los profesores.

Por otra parte, resulto interesante examinar en esta investigación la sensación de miedo al concurrir a la escuela por parte de los estudiantes. Un 24,58% responde afirmativamente y un 3,39% dice tener esta emoción casi todos los días. Al analizar las causas de quienes sienten miedo alguna vez, aparecen las opciones “varios compañeros/as” (36%), “una escuela nueva” (24%), “un compañero/a” (20%) y algún profesor/a (8%) como las más nominadas.

Por el contrario, entre quienes plantean sentir miedo casi todos los días las causas principales que exteriorizan son: los compañeros, el trabajo en clase y una escuela nueva, todos con el 25% proporcionalmente.

Además, podemos observar que ambas frecuencias (casi todos los días y alguna vez), los valores porcentuales más altos los poseen las causas que están vinculadas con otros, es decir, con compañeros y profesores, lo que indicaría que el temor de ir a la escuela está asociado claramente con las relaciones establecidas con otros, en especial con varios compañeros/as.

Si miramos estos resultados según sexo, no se han encontrado diferencias significativas entre hombre y mujer y si atendemos al curso es posible testificar que la sensación de miedo disminuye, teniendo variaciones de un curso a otro.

Por otra parte, centrándonos en los “hábitos de comunicación de problemas de violencia por parte de los estudiantes” son los amigos (16,10%) y la familia (5,93%) a los que se recurren habitualmente, quedando relegada la comunicación con los profesores a solo (3,39%).

Al mirar estos resultados por sexo, son los hombres los que más acuden a otras personas y las mujeres las que menos tienden a no hablar con nadie en mayor proporción (5,08%), siendo las principales causas de esta incomunicación el sentirse solo/a sin saber a quién acudir

(14,41%), porque piensan que sería peor si se lo comunican a otra persona (10,17%) o por miedo (4,24%).

Todavía es posible destacar los hábitos de intervención cuando estos problemas suceden. En general quienes intervienen son los amigos y la familia (5,93%). También resulta relevante matizar que en un 8,48% no intervienen nadie.

Respecto a cómo reaccionan los/as compañeros/as cuando se trata mal a otro, los hombres tienden a no hacer nada (10,17%) y en el caso de las mujeres un 15,25%. Mientras que el 2,54% de los hombres afirman que los ayudan, los animan, en el caso de las mujeres es el 3,39%. Asimismo, al consultar sobre qué hace cada uno cuando ve una situación de violencia hacia a un compañero/a, en general se observa que intervienen si es un amigo/a (35,59%) en un porcentaje mucho mayor a que si no lo es (22,03%) y deciden intervenir en su mayoría porque no les gustaría que le hagan lo mismo a ellos (35,59%), porque no lo ven correcto (30,5%) y porque no les gusta lo que hacen un 27,11%.

Posteriormente, cuando los estudiantes se refieren a las reacciones de los profesores, el 20,33% opina que algunos intervienen en la situación, mientras el 21,88% dice que no hacen nada porque no se enteran, y el 11,86% dice que los profesores sancionan a los que agreden.

Por último, cabe detallar que los estudiantes que son víctima de agresiones reaccionan ante esa agresión de diferentes maneras. Una de ellas es pegarle al agresor/a (16,10%), aguantarse la agresión (13,56%), hacerle lo mismo que ellos reciben (11,86%) e insultar al agresor/a un (11,02%). Estas agresiones que ellos reciben tienen consecuencias para las víctimas. El 13,56% se siente nervioso/a, otros se sienten solos/as (11,02%), no duermen bien, sienten tristeza y no quieren ir a la escuela un 6,78%, equitativamente. En cuanto a las causas por las que las víctimas perciben que sufren las agresiones, un 13,56% considera que son situaciones normales en su escuela, mientras que el 6,78% discurre que es porque se enseñaron con ellos/as, mientras que un 4,24% considera que es porque ellos/as lo provocan.

Cabe destacar entonces, que en cuanto a las estrategias que los estudiantes utilizan para enfrentar y prevenir la violencia, podemos concluir que una de las estrategias que cometen los estudiantes es contarle a alguien lo que está sucediendo, recurriendo en primer lugar a los amigos y después a la familia y en menor proporción a los profesores. También aparecen como estrategias de los estudiantes el quedarse quieto, el responder interpelando al otro o el utilizar la fuerza física (defenderse mediante la agresión), el responder con insultos o realizar la misma acción agresiva que sufre.

De esta forma se observa que las estrategias que utilizan los estudiantes son fundamentalmente reactivas y permiten regular con mayor o menor éxito las relaciones de violencia que suceden en la escuela.

Si nos centramos en las respuestas dadas por los *profesores y la comunidad educativa* en el cuestionario suministrado a ellos, es relevante señalar que la falta de recursos humanos y

materiales y los conflictos y agresiones entre alumnos son consideradas un problema muy importante (75%) o importante (43,75%) para el funcionamiento de la escuela. Esto muestra que los profesores perciben la relación entre los estudiantes como un importante problema que afecta a la escuela.

Por otro lado, al analizar los principales problemas para la convivencia en la escuela, los profesores (o comunidad educativa) manifiestan como muy importantes “abusos entre alumnos” (81,25%), malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores (81,25%). En segundo lugar, se encuentra el ausentismo y o retirarse del establecimiento sin autorización (75%) seguido de la falta de respeto hacia el otro (75%), agresión física y verbal entre alumnos (68,75%) y destrozos de objetos y material (68,75%) y el consumo de sustancias tóxicas en la escuela (62,5%). En último lugar, se ubican el ausentismo y demorar el ingreso al aula o al establecimiento (50%, respectivamente).

Así pues, según los profesores, la convivencia escolar se ve afectada por problemas de conducta de los estudiantes, tanto relacionadas con la agresión hacia la escuela, como los derivados de la relación entre ellos.

Al preguntarles por la evolución de los conflictos se observa que se van acrecentando con el tiempo y tienen mayor frecuencia, excepto el caso de las conductas como romper cosas, robar, pegar, amenazar para meter miedo, disminuyen sus frecuencias.

Además, resulta interesante acentuar que un 81,25% de los profesores relacionan la conducta de violencia con los problemas familiares. Si a su vez le agregamos las causas relacionadas con el contexto social (62,50%), aumento de la intolerancia en la sociedad (50%), está claro que las causas son atribuidas externamente al establecimiento. En el último lugar, se encuentra las causas por el tipo de organización y clima de la escuela (37,50%).

En relación con las conductas de violencia más frecuentes entre estudiantes, con una frecuencia “a menudo y siempre”: le esconden cosas, hablar mal del otro (50%, respectivamente), le ponen sobrenombres que le ofenden (43,75%), es insultado, ignorado (37,50%). Por el contrario, los que tienen menos frecuencia son: lo/a amenazan para meterle miedo (12,50%) y obligar hacer cosas con amenazas (6,25%). Esta percepción tiene similitudes con la de los estudiantes en lo relativo a insultar, poner sobrenombres que ofenden y hablar mal del otro que ocupan también las primeras posiciones y son las conductas con más frecuencia desde la perspectiva de los estudiantes agresores, víctimas o testigos. Desde esta mirada, también quedan en los últimos lugares amenazar, obligar a hacer cosas y acosar sexualmente.

Si exploramos los lugares donde se producen las conductas violentas, se mantienen entre los profesores el mismo esquema evidenciado por los estudiantes; la mayoría se observan en las aulas, seguida por los pasillos de la escuela. En el caso de pegar, insultar y amenazar, se presentan también con alta frecuencia en los patios, a la salida del colegio y el baño.

Por otra parte, un 62,5% de los profesores cree que se entera de los conflictos de los estudiantes “a menudo o siempre”, y un 31,25% a veces. Estos porcentajes son altos si se los compara con los manifestados por los estudiantes, quienes en un 22,88% plantean que los profesores no se enteran de estos conflictos.

Finalmente, en cuanto a las estrategias que utilizan la propia escuela y los profesores cuando sobrevienen conductas violentas en el establecimiento educativo, se aprecia que coexisten diferentes patrones según sea el caso. Las medidas más comunes es hablar con los estudiantes, tratar el tema individualmente, hablar con la familia, etc. Cuando las situaciones son consideradas más graves se suele enviar a los estudiantes a la dirección de la escuela para la sanción inmediata.

2. Investigación Cualitativa

2.1 Principales resultados de la fase cualitativa

En los relatos puntualizados en las entrevistas que realizamos indagando sobre diferentes cuestiones relacionadas con la escuela n°30, pudimos establecer importantes relaciones comparadas con las respuestas dadas por los profesores (o comunidad educativa) en los cuestionarios. Además, las entrevistas nos brindaron un panorama más amplio de discernimiento de los escenarios concretos que acaecieron en la escuela, aportando ejes significativos y distinguidos que son importantes de pormenorizar.

Detallando las relaciones con las cuestiones consultadas en los cuestionados y en las entrevistas, pudimos observar que hay coincidencias al establecer los problemas para el funcionamiento de la escuela, concordando que la falta de recursos y materiales son vitales, pero añadiendo las entrevistadas, la notabilidad de los problemas serios de infraestructura que tienen, siendo estos: las filtraciones de agua, falta de luz en gran parte de las galerías, y en las calles, falta de calefacción, y no tienen teléfono ni internet.

Con respecto a los conflictos que suceden en la escuela los que captaron notoriedad son las agresiones físicas y verbales entre alumnos y entre alumnos y docentes, ausentarse del aula, hurtos y destrozos de las instalaciones y mobiliario de la escuela, venta de droga, son los problemas que visibilizaron tanto encuestados como entrevistadas; dejando entrever en las entrevistas que hay una distinción entre el comportamiento del turno mañana y turno tarde.

Por otro lado, sigue siendo relevante para las entrevistadas y los profesores encuestados la incidencia que tienen el contexto familiar y social en las conductas y comportamientos de los estudiantes. El barrio Centenario tiene una gran influencia en las relaciones interpersonales entre los vecinos, los estudiantes de la escuela y la comunidad educativa, exhibiendo características peculiares, siendo un punto de referencia y pertenencia para quienes viven allí.

Muchos de los conflictos que se originan en sus casas, en su barrio, los continúan en la escuela, viéndose involucrados muchas veces familiares que también contienden. Pero todavía muchas veces la escuela se involucra y asiste a los familiares de estudiantes que buscan apoyo, ayuda por situaciones que viven. Madres que sufren violencia de género que se acercan a la escuela para preguntar cómo actuar, niños que son maltratados por sus padres ejerciendo violencia física sobre ellos, son situaciones que la escuela contiene e interviene a través de niñez por ejemplo cuando se trata de un menor, o muchas veces escuchando o acompañando a las madres.

La escuela, comenta la directora, es para los estudiantes un lugar de abrigo, de protección, de abrazo, de calidez, de humanidad, que tiene la doble función que adquieren contenidos básicos, que mejoren sus oportunidades laborales a futuro, pero básicamente la escuela tiene que formar seres humanos solidarios, responsables, respetuosos, empoderados en sus derechos, primerizando la construcción del vínculo. Según la bibliotecóloga, la escuela es una cosa sólida y estable en la vida de los chicos, es una referencia permanente, porque la escuela siempre está, es un lugar que ellos sienten que les prestan atención porque a veces en la casa tampoco hay nadie, y los estudiantes concurren asiduamente a la institución, por más que no quieran estudiar, ellos asisten buscando las carencias que invisten en la casa. Por ello, para la profesora Mónica, la escuela los rescata a ellos como lugar propio.

La escuela n°30 es un espacio ubicado en un barrio comunidad, es un sitio de contención, de identificación, de pertenencia, de encuentro que permite a los estudiantes crear lazos sociales y socializar. Los sábados, por ejemplo, se lleva a cabo en la institución la realización del CAJ (centro de actividades juveniles) que es abierto a la comunidad, y ofrecen actividades que trabajan con el lenguaje, la oralidad, y la música con talleres de hip hop. Es un día de encuentro que se juntan a tomar mate a compartir una galletita, es un recreo los sábados que disfrutan todos los que concurren, así lo expresó la profesora entrevistada, quien participa estos días y conoce la significancia que tiene este día.

Además, los estudiantes participan en los bonaerenses, olimpiadas e intercolegiales promulgando la actividad en grupo y la representación de la escuela. Hace dos años que la institución realiza la semana del estudiante, en la cual, durante dos o tres días, la escuela está abierta para que los estudiantes puedan concurrir con sus amigos, con su familia, participando de varias actividades y compartiendo con sus pares.

A su vez, la directora de la escuela nos comentó el proyecto Pinto el centenario, que se organizó hace dos años a partir de una visita suya y de la preceptora Marialí, que es de visuales, a la Isla Maciel, donde vieron la transformación de la isla a partir de los mensajes de color de concepción de un mundo mejor; y fue así que pidieron los permisos correspondientes para realizar el proyecto en el barrio, y ya pintaron 16 murales en los paredones de las escalinatas del barrio, más allá de todos los murales que se observan dentro de la escuela que son sorprendentes.

Con esto hacemos referencia que la escuela realiza un trabajo grupal y social muy importante trabajando con el barrio, siendo un referente importante para él. Como dice Zaritzky (2007), *“el concepto de barrio comunidad, como ámbito de pertenencia y de inclusión social, se está haciendo referencia a la construcción de ciudadanía, compartir un territorio, una historia, intereses y necesidades. Surgen así sentimientos de pertenencia grupal que permiten la gestación de un proyecto colectivo, donde el sujeto ya no actúa por intereses personales sino por intereses sociales comunitarios”*.

Departiendo del barrio Centenario, hay una realidad que están viviendo quienes habitan allí, sobre todo los chicos quienes padecen la violencia institucional por parte de la gendarmería. Es un hecho que la gendarmería permanece en el barrio cotidianamente desde hace un tiempo, con la administración de este gobierno, Miriam (bibliotecóloga de la escuela) en su relato, hizo hincapié a su presencia allí, disertando que la función de las fuerzas allí no es de cuidado sino todo lo contrario. Ella afirma que las fuerzas de seguridad no son disuasivas sino represivas y eso tiene que ver con que la fuerza de seguridad no se forma como deberían, con un fundamento ético, social, económico, político, la seguridad, así como los docentes están al servicio y estar al servicio significa que uno está al servicio del otro empatiza. Atestigua haber visto como agarran a los chicos, que los revisan, que los paran, sin ningún motivo, sin estar en una actitud sospechosa, pidiéndole las credenciales y de forma brutal, nunca con cuidado, coartando la libertad y el derecho de ciudadano de circular libremente. Para Miriam el poder se ejerce como no debe ejercerse y eso sucede cuando la persona no tiene cierta formación y cierta sabiduría de la vida.

Esta violencia institucional que se vive en el barrio Centenario se ve reflejada en otros barrios también, y la viven igualmente otros jóvenes. La mirada del otro y los preconceptos son peligrosos en la toma de decisiones y acciones, no solamente desde un cargo público, sino desde la mirada como sociedad. Repensar y rever lo que pensamos, decimos y cómo actuamos es una tarea individual y grupal por cumplir.

De esta manera y ampliando los puntos centrales de las entrevistas realizadas, se puede detallar a su vez, la problemática que se desdobló en la escuela n°30 en relación con los bachilleratos de adultos. Los bachilleratos de adultos que se desarrollaban en el establecimiento quedaron disueltos y algunos de ellos ni siquiera comenzaron el año lectivo 2018. Esta decisión y su procedimiento forma parte de una violencia institucional ejercida por el Estado que repercute tanto en los estudiantes, docentes, directivos como también en el normal funcionamiento del colegio.

Los bachilleratos de adultos se anularon y pasarían a funcionar los cens 468, con una enorme desorganización e improvisación, ya que no comenzaron en la fecha que habían anunciado, utilizando el espacio de la escuela, pero con autoridades no nombradas, docentes y alumnos que están aparentemente solos en el edificio, pero a cargo de la escuela n°30, con lo

cual genera una enorme responsabilidad ya que los alumnos del cens, que son adultos que no son del barrio centenario, no tienen el hábito de ser alumnos porque hace tiempo abandonaron la escolaridad, van a compartir el espacio con menores que se encuentran cargo de la directora de la escuela 30, y cualquier inconveniente que suceda va a ser responsabilidad de ella, ya que los cens no tienen directivos a cargo. El mismo establecimiento, la misma distribución áulica, exactamente los mismos horarios, pero no tienen un director a cargo, ni preceptores a cargo esas secciones. Es muy complejo y preocupante la situación, ya que la autoridad de la directora de la escuela 30 se va a ver deteriorada para con los alumnos del cens, ya que no puede sancionar a un estudiante de un establecimiento que no dirige.

La desinformación de estos cambios produce incertidumbre y angustia también en los estudiantes que cursan los segundo y tercer año del bachillerato de adultos, quienes no tienen información del proceso de los cambios, se quedan de pronto sin sus preceptoras y sin su directora, que los habían acompañado hasta ese momento, y pasan a formar parte de los cens, sin caras visibles, sin tener la contención y las respuestas necesarias a las preguntas que se realizan en cuanto a cómo va a ser este proceso. Es así, que en esta modificación de bachillerato de adultos a cens, opina Mónica (docente de sociología en la secundaria y también en los cens), hay un vaciamiento una incertidumbre que involucra a toda la comunidad educativa, donde no le podés dar respuesta a un padre, ni a un alumno, ni a un docente. Y agrega, que va a ver un recorte en los contenidos, y por qué tienen que sufrir ese recorte, entonces la violencia viene desde muchos lados, en no darle oportunidades porque ellos si y otros no, cuál es el criterio, cual es la vara, cuáles son las intenciones, de mantener esa conducta.

Para Miriam (bibliotecóloga) estos cambios son improvisados, porque las personas tienen la mirada puesta en cómo reducir costos en cómo recortar porque para ellos el trabajo es costo, la educación es un costo, todo es un costo.

Los relatos son elocuentes y transmiten la problemática y la violencia institucional que sufre la escuela nº30 a través de cambios y modificaciones en las políticas que llevan a trastornos en el normal funcionamiento y desarrollo de la escuela y el ciclo lectivo.

Para ultimar queríamos indagar en las entrevistas el significado que le atribuyeron a la violencia. Para Miriam (bibliotecóloga de la escuela) *“La violencia para mi es el ejercicio del poder sobre alguien que no está en el mismo nivel que vos, siempre estas por encima del otro, son relaciones asimétricas. Y lo que genera la violencia es lo que te decía bueno eso no la falta de empatía y de verse reflejado en el otro eso genera violencia cuando el otro ah me miro, a ver no te puede mirar, porque prejuizar que el otro te mira mal, como algo negativo. Yo creo que siempre la violencia es una falta de amor, básicamente es el reflejo del poco amor que uno se tienen a uno mismo, en general la persona que tiene violencia no se quiere en algún punto de su interior no se acepta entonces no puede aceptar al otro, no puede querer al otro. Yo trabajo mucho con esas cosas, siempre les digo que cuando los saludo y charlamos y todo que el primer*

amor de uno es uno mismo, el amor de la vida digo yo. El amor de mi vida soy yo, les digo digan eso, entonces a la medida que yo me quiero y me valoro y me respeto, quiero a los otros también, porque empiezo a ver esas cosas, a ver me quiero respeto al menos para las relaciones de afecto por ahí uno no está ligado afectivamente a todo el mundo, pero si puedo respetarme y reconocirme en el otro como un espejo”.

En cambio, para Mónica (profesora de la escuela) “Para mi violencia está en el trato, en lo que yo te voy condicionando en lo que sos. Bueno lo institucional es lo que yo te estaba hablando hace un rato. La violencia se instala y andamos en espacios que son violentos, lo que trato de generar es cortar esas cadenas de violencia y pararme desde otro lado, en donde tal vez desde lo más simple, es como puedo repuntar y organizarme de nuevo, cortar esas cadenas. Porque a veces estamos, ahora en lo particular en todos los espacios que estoy me está pasando eso, que veo que no tengo que esperar que sea una situación violenta de los chicos, de la institución, ya venimos con mucha carga y se dan con cualquier roce sin motivo alguno. Entonces, me parece que es más saludable para el contexto, sobre todo si estoy trabajando si comparto muchas horas, para uno mismo, porque si no te vas con mucha carga, pero trato de desarticular esa situación, que cuesta”.

Los significados que le atribuyen al concepto violencia varía según la perspectiva que se tenga y la conceptualización del término. Ahora bien, al indagar acerca de las estrategias que se realizaron para tratar la problemática, la directora del establecimiento nos comentó sobre un taller que realizaron ante situaciones de violencia, uno en el turno mañana y otro en el turno tarde, con la intención de informarles a los papas y construir con los papas ese conocimiento y que hacer, frente a esta problemática, pero no hubo concurrencia de padres en ninguno de los dos turnos.

Si bien en la escuela hay iniciativa de elaborar acciones conjuntas con padres, estableciendo un buen comienzo para enfrentar la realidad, consideramos que hace falta más espacios de encuentros al respecto y estrategias de enfrentamiento ante esta problemática.

CONCLUSIÓN

Es un hecho que la violencia está presente en la escuela n°30 "Manuel Belgrano". Surge de esta investigación que el fenómeno de la violencia es una realidad clara y relevante en el contexto escolar; tanto estudiantes como profesores y la comunidad educativa así lo manifiestan.

La institución escolar no es solo un agente de socialización sino también un espacio de sociabilidad. Los estudiantes conviven un mínimo de cinco horas diarias con individuos de la misma generación con quienes comparten experiencias, construyen amistades, grupos de afinidad y solidaridades sin que por ello no se entrecrucen también relaciones conflictivas. Como podemos observar, en el seno de la institución escolar se desarrollan tensiones y conflictos individuales y/o grupales donde la violencia, no siempre explícita, adquiere un papel relevante. (Di Napoli, 2012)

Las conductas violentas están presentes de manera cotidiana o habitual, aunque con diferente manifestación e intensidad. Es decir, la violencia en el ámbito escolar aparece representada de desemejantes maneras en este trabajo.

Pensemos que, desde el punto de vista teórico, una de las aportaciones de este trabajo está relacionada con las numerosas formas y significados que surgen en el estudio de esta realidad. La violencia en el ámbito educativo no se agota en el concepto de bullying, aunque este se construye de manera notable, existen otras manifestaciones importantes, tales como peleas, exclusión social, agresiones físicas indirectas que forman parte del accionar cotidiano de los estudiantes.

Así se corrobora que la violencia es un concepto amplio que tiene múltiples significados y que se refiere a varios fenómenos distintos, aunque con un común denominador: el malestar que genera a quien es objeto de tal acción ocasionándole en varias oportunidades consecuencias negativas a su vida cotidiana y sus relaciones con los otros.

Mismamente, a lo largo del presente trabajo pudimos observar el complejo entramado de relaciones y sentidos que guían en torno a la violencia dentro del ámbito escolar. La violencia no es solo producto de ciertos hechos o actos, sino que emerge a partir de situaciones relacionadas que tienen múltiples sentidos. Definir por qué surge la violencia, qué se considera violencia y que no, es parte de una lucha simbólica que se actualiza permanentemente.

Algunas de las conductas y formas de trato entre los estudiantes no son consideradas y definidas por ellos mismos como violentas, sino como formas de trato frecuente en sus relaciones cotidianas, naturalizando ciertos patrones de conductas, sin poder reconocerlas como negativas y violentas.

"Cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural para advertirla es necesario que aumente. Es un problema que se reproduce y se exponencia. Aumenta y se profundiza, paulatina y sigilosamente, en las interrelaciones

personales; solo se reconoce en su nueva expresión, el resto ya es parte de lo dado y, por lo dado, nadie se asombra". (Tello, 2005)

Por su parte, Hernández sostiene que para comprender la violencia es necesario (...) tomar en cuenta las significaciones que el sentido común le atribuye en los diferentes contextos discursivos. Es el que le otorga el sentido con su carga valorativa emocional (negativa-positiva, legítima-ilegítima) a partir del cual se vive socialmente, al formar parte del espacio relacional donde emerge. (En Di Napoli, 2009)

Las experiencias y percepciones que los estudiantes construyan sobre la violencia no solo marcarán subjetivamente, sino que también mediarán en su relación con los otros. El acto de nominar qué y quienes son violentos estructurará una socio dinámica relacional entre grupos y también desembocará en actos propiamente violentos. (Di Napoli, 2009)

El primer problema con la violencia es reconocerla y, el aceptar su presencia como parte de nuestro mundo, de nuestro entorno y de nosotros mismos. A partir de ese reconocimiento de su preexistencia podemos abordar y desarrollar estrategias para su disminución y prevención.

Es importante volver a pensar el significado del término "prevenir". El diccionario nos habla de "prepararse con técnicas y estrategias adecuadas para enfrentar un problema, un sufrimiento o una crisis". Veo que en la práctica hay un importante déficit en esa "preparación", que es mucho más que acopio de información. Lo importante radica en un estar "capacitado y listo para...", esto es preparación emocional para descifrar, tolerar, contener y encauzar positivamente las expresiones de enojo y angustia de un alumnado que sin duda necesita contención social. (Abad, 2007)

Como afirma Zaritzky (2007) *"el hombre es ese ser que es con los otros, ser con los otros es una parte esencial de su persona, nadie llega a ser persona sin los otros. Si hemos descubierto que la persona es ese ser que es con los otros, tenemos que descubrir que la libertad comienza con la presencia de los otros. Si asumimos que nuestra realización plena como ser humanos se construye en el encuentro con el otro y si aceptamos que la violencia es una señal de algo que funciona mal en los vínculos, lograr disminuir los episodios de violencia es la escuela será un indicador de que hemos integrado las necesidades del conjunto en los espacios de convivencia. Ya no podemos sostener aquello de que mi libertad termina donde comienza la del otro, sino que mi posibilidad de construirme como persona está en interdependencia con el otro. Ese otro me reconoce, me otorga un lugar, un valor, una identidad. Mi condición de ser humano, en tanto ser social, se construye en el gesto de respeto por las diferencias, en la valorización de las necesidades de cada uno"*.

Lo que quiero decir, es que registrada la problemática existente en la escuela n°30 como así también sucede en otras tantas escuelas de la ciudad, el país, y el mundo, debemos con premura, entre todos, permitirnos el análisis de alternativas y la búsqueda de soluciones a tal

problemática, no solo pensando en qué hacer cuando sucede, sino fundamentalmente qué hacer para que no suceda introduciendo cambios y estrategias de prevención hacia la violencia.

Conocer esta realidad, enfocar los problemas y no las fortalezas nos compele a ofrecer alternativas: la escuela, en contra de lo que algunas corrientes sostienen, tendría que asumir como tarea básica ofrecer un espacio de convivencia donde se encuentren las fracturas para un aprendizaje alternativo de relaciones y habilidades sociales en la cotidianidad en un ambiente de seguridad y de legalidad en el que sea una constante el conocimiento y el desarrollo de sujetos sociales capaces de convertirse en ciudadanos productivos. Lejos de nuestro interés está levantar un muro de catástrofes o escenarios de desesperanzas que inhiban la acción ante la urgencia, identificar problemas como objeto de trabajo es para nosotros iniciar un proceso de abordaje transdisciplinario que conduzca a un proceso de cambio en el terreno de la esperanza y de la creatividad del ser humano. La socialización de la violencia tiene lugar en la vida cotidiana, en los significados, en los símbolos, en los códigos; en la vivencia es donde necesariamente se tiene que caminar en otro sentido, es donde debemos socializar la confianza, la igualdad, el respeto, la honestidad, la legalidad. El problema de las relaciones es social y desde ahí debe abordarse. De acuerdo con Weber, una situación social es aquella en que la gente orienta recíprocamente sus acciones y esto –y la trama de significaciones, expectativas y dirección resultante– es lo que nos interesa. Los actores de esta orientación mutua –en este caso, estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades: directores, prefectos, policías– son con quienes, precisamente hay que trabajar para desarrollar una propuesta de cambio. (Tello, 2005)

Las estrategias propuestas son (...) *resignificar* la relación entre los actores escolares, así como entre ellos y los padres de familia; y *recrear* espacios de interrelación entre los actores de la convivencia escolar violenta. El prefijo *re* en cada estrategia pretende señalar que para cualquier modelo de intervención social es importante partir de lo existente y de ahí intentar construir una nueva realidad. “El no hacerlo así y pretender construir nuevos conceptos, nuevas relaciones, nuevos espacios de interpelación sin procesar los conceptos, las relaciones y los espacios existentes, es construir en el vacío, perpetuando el eterno retorno de viejos conceptos, viejas relaciones, viejos espacios de interpelación que a la larga hagan inviables nuevas realidades” (Tello y Garza, 2004:88). En otras palabras, “no es posible crear algo nuevo si no hay algo viejo que pueda utilizarse como criterio para instituir una diferencia en relación con ella” (Tajfel, 1985:505). (En Tello,2005)

Continúa Tello (2005), diciendo que la resignificación de las relaciones es un proceso que se construye conforme se reconceptualizan los ejes temáticos trabajados. El saber que el yo se constituye en relación con otro, el tener capacidad para entenderme en función del otro y entender al otro en su relación conmigo posibilita el paso del yo al nosotros, construir identidades del yo en el nosotros. Según Eliás (2003), la imagen del “nosotros” forma parte de la imagen del “yo” que se pretende construir. Inmerso en una red de interdependencias el sujeto

no actúa solo a través de su individualidad, sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado. (En Di Napoli, 2009)

La escuela como institución proporciona, a través de las funciones de socialización, oportunidades de adquirir y consolidar el sentido del “yo” o la autoestima, de integrarse como miembro activo de la comunidad escolar y de mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia. (Gil Álvarez, 2011)

Por ello, repensar la escuela y su rol en las prácticas sociales es, un buen comienzo porque es un agente de socialización y un espacio de sociabilidad donde los alumnos pasan muchas horas diarias.

De tal forma, generar espacios de convivencia y participación, de tiempo de diálogo, de comunicación, de reflexión, de socialización y aprendizaje, en los cuales se puedan expresar los pensamientos críticos, que desarrollan los actores en el contexto cotidiano escolar. Estos espacios permitirían a los estudiantes percibirse como sujetos de derechos, capaces de expresar sus ideas, opiniones, poner en palabras sus sentimientos, hacerse oír y aprender a escuchar también, sería un comienzo y camino a seguir.[]

Ser sujeto de derecho alude a la idea de ejercer activamente los derechos en sus diversas expresiones tales como la participación, la organización y la expresión de las ideas [...] Reconocer que alguien es sujeto de derechos es también una forma de valorar su capacidad de discernimiento. Los derechos de los niños y jóvenes suponen la existencia de espacios para que éstos opinen y para que sus puntos de vista sean seriamente considerados. Eso no implica que sean los únicos a tener en cuenta: los niños y jóvenes deben respetar las normas y las indicaciones de los adultos que los cuidan, (Zaritzky, 2007)

Por su parte, Axel Honneth (1997) señala que vivir sin derechos individuales significa para el miembro de la sociedad, no tener ninguna oportunidad para la formación de su propia autoestima. Para este autor, tener derechos significa poder establecer pretensiones socialmente aceptadas. Los derechos dotan al sujeto singular de la oportunidad de una actividad legítima, en conexión con la cual él puede adquirir conciencia de que goza del respeto de los demás; pues con la actividad facultativa de la reclamación de derechos y la adquisición de los mismos, el sujeto encuentra reconocimiento general en tanto que persona moralmente responsable (Honneth, 1997, p. 146). (En Palacio -Mena, N y Herrera-González, J 2013)

Una opción que cavilamos para promover el ejercicio de los estudiantes como sujetos de derechos, y a su vez poder resignificar las relaciones entre los actores escolares entre sí, como entre éstos y la comunidad educativa y padres, es que los docentes implementen talleres interdisciplinarios. El taller es un formato novedoso para la escuela secundaria, pues rompe con la clasificación del contenido en disciplinas, promueve la integración de las asignaturas y asigna nuevos roles a docentes y estudiantes. En este sentido, innova en otras prácticas en las cuales se abre a la creatividad de toda la comunidad educativa.

El rol del docente cambia con relación a formatos más tradicionales, pues actúa como orientador y facilitador, apoyando a los grupos de trabajo. Algunas de sus funciones son: promover las interacciones grupales, incentivar la reflexión, la metacognición, proporcionar ayuda en los casos donde la tarea se vea obstruida por dificultades técnicas, de falta de información y por algún conflicto en la dinámica de los grupos de trabajo.

La organización de los talleres está centrada en el hacer, lo cual promueve el trabajo colaborativo, la vivencia, la reflexión y el intercambio entre los miembros de grupo. Siempre tienen como resultado un producto, pues en ellos se construyen saberes colectivamente. Como todo trabajo colaborativo, promueve la toma de decisiones y la elaboración de diferentes alternativas de acción intentando buscar las fortalezas de cada uno de los miembros del equipo en pos de lograr los objetivos propuestos.

Con relación al conocimiento, los talleres son un formato valioso para poder relacionar la teoría con la práctica de modo tal de articular en un espacio de reflexión conjunto el saber, el hacer y el ser, pues en ellos se ponen en juego diversos marcos conceptuales a partir de los cuales se llevan a cabo las actividades, se trabaja con otros, se afrontan desafíos y se construyen nuevos saberes. Los talleres pueden pensarse dentro de una disciplina, pero también se convierten en espacios propicios para la integración de diversas disciplinas alrededor de un problema en común. Son en este caso, talleres interdisciplinarios. En ellos aumenta la posibilidad de articular saberes al interior de la escuela, promoviendo su relación y su transferencia a otros espacios de actuación (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2015).

La escuela debe abrirse y el reconocer otras formas de aprender, pero también valorar las actividades específicamente escolares que favorecen la argumentación y el debate, [...] convertir las diferencias en parte de la riqueza del vínculo pedagógico [...] acercar ambos universos y potenciarlos [...] donde se proponga ofrecer comprensión, contención afectiva y respeto [...] necesarios para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto (Quintana, 2006).

Se trata pues de cambiar la mirada dentro del sistema relacional y de socialización. El protagonismo y rol de la institución educativa se modifica, la escuela es clave para fortalecer la cohesión social, atendiendo a las problemáticas sociales reales. El entendimiento entre los estudiantes, entre la familia y profesores son claves para la convivencia escolar. Establecer los espacios de reflexión donde están presentes los distintos actores de la comunidad escolar (padres, profesores, estudiantes) es de gran relevancia, ya que estos pequeños espacios cotidianos son recuperados como espacios de transformación microsocioal.

Recuperando los espacios microsocioales, como espacios de poder, donde a partir de los mismos es posible comenzar a pensar en cambios más generales en los que se vayan involucrando cada vez más actores de la comunidad educativa. Los cambios no suceden de un

día para el otro, es necesaria la gestación de espacios de sensibilización y reflexión crítica sobre la propia práctica del docente. (Colombo, 2011)

Lo interesante de estos talleres y espacios de diálogo y reflexión es que como estrategia de prevención van en camino a lo sugerido por los profesores en el cuestionario cuando se les consulto acerca de qué sugerencias facilitarían para prevenir y resolver las situaciones de violencia en el ámbito escolar. Las indicaciones que los propios docentes enseñaron son referidas a realizar talleres de arte, oficios, talleres que aborden distintas temáticas (discriminación, violencia, etc.) y problemáticas actuales, en donde se puedan expresar ideas o pensamientos a través de la oralidad y la escritura.

Observando estos consejos realizados por los propios docentes que trabajan en la escuela n°30 y la propuesta de los talleres interdisciplinarios, consideramos que estos podrían ser una vía de realización sin ningún impedimento, ya que al concertar las líneas de pensamiento es mas viable poder llevarlo a cabo. En la medida en que los docentes puedan reconocerse como sujetos con espacios de poder y de decisión es posible que se comiencen a desarrollar estrategias de prevención que trascienda los pequeños espacios de la cotidianidad hacia los niveles de decisión política institucional. (Colombo,2011)

De esta forma, y en cuanto a futuras líneas de investigación que surgen este estudio, resultaría muy interesante examinar los resultados una vez que estos talleres estén puestos en marcha, investigando si con su presencia y práctica disminuyen las situaciones de violencia, y qué nivel de participación tienen en los mismos la comunidad educativa y barrial. También sería atrayente realizar una investigación delimitada sobre el barrio para entender muchas de las prácticas y formas de relacionarse que tienen los integrantes de él, como también el lugar y significado que ocupa la escuela n°30 en este contexto.

Visibilizar esta problemática a través de un estudio de caso, permite, por un lado, comenzar a imaginar soluciones preventivas más integrales que estén basadas en la construcción de una sana convivencia que potencie el aprender a vivir con otros; y, por otro lado, accede a que el tema que tratamos forme parte de la agenda escolar, como una cuestión social.

La generación en la escuela de espacios de convivencia escolar no se logra a través de la implementación de la obediencia a la normativa escolar, sino a través de la apertura de espacios que propicien la reflexión crítica, la conversación y la promoción de los valores sociales. (Colombo, 2011)

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Susana: *"Conflictos, Malestares y Violencia en la Escuela -Los caminos de prevención"*, En ASAMPI, Asociación Argentina de Prevención del Maltrato Infanto-Juvenil, 2007
- Álvarez Crespillo, E (2010). La escuela como institución educativa. Pp. 257-261
- Álvarez Sousa, A (1996). El constructivismo estructuralista. La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista española de investigaciones sociológicas*. Pp. 145-172
- Arellano Norka, "La violencia escolar y la prevención del conflicto "en Orbis. *Revista Científica Ciencias Humanas*, pp. 23- 45. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930703>
- Baeza R, Manuel Antonio: *"Construir los instrumentos cualitativos de investigación"* cap. 1. En: "De las metodologías cualitativas en investigación científico-social". Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Concepción 2002. Pp. 1-19
- Blumer Herbert, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1982, capítulo1: "La posición metodológica del interaccionismo simbólico", p. 1-44.
- Bourdieu, Pierre (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI. Sección: "Los modos de dominación". (1º edición 1980).
- Bourdieu y Passeron: "Reproduction in education, society and culture", 1977
- Brener Gabriel: "Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios sociedad" Cap. 6, En, "Violencia escolar bajo sospecha". Kaplan Carina (directora), José Antonio Castorina, Claudia Bracchi y María Inés Gavia, Sebastián García, Agustina Mutchinick, Lucas Krotsch (compiladores), Miño y Dávila Editores, 2006
- Bringiotti, María Inés, en su carácter de directora del Programa de Investigación en Infancia Maltratada, (Filosofía y Letras, UBA), tiene *Violencia Social, maltrato infantil en Argentina. Implicancia de los cambios ocurridos en los últimos años en su crecimiento y desarrollo*" (1998). La misma autora en "Implicancias de la violencia en la escuela" tema de las Jornadas "Presente y Futuro" (Facultad de Psicología: 2002), realizó la presentación de la forma en que las múltiples violencias repercuten en el ámbito educativo.
- Carías Borjas, P (2010). Las practicas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en derechos humanos. Tegucigalpa, M.D.C.
- Castorina, José (2006), cap. 1: "Violencias en la escuela: Una reconstrucción crítica del concepto", en: "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela", Miño y Dávila Editores.

- Cea D'Ancona, María de los Ángeles (1996). Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social, Cap. 5: La selección de las unidades de observación: el diseño de la muestra, pág. 159-215; Cap. 7: La investigación social mediante la encuesta, pp. 239- 291.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9 (15-16), pp. 81-104. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?=26922386005>
- Coronel, A (2012). Violencia en las Escuelas: políticas públicas y capacidades estatales de la Provincia de Santa Fe durante el período de gobierno 2003-2007. El caso de las oficinas responsables del acceso del problema a la agenda y la implementación de las políticas.
- Cowie Helen: "Hostigamiento Escolar: su naturaleza y cómo prevenirlo". En Espacios en Blanco, N.º 17, 2007. Pp. 85-92
- De Sena Angélica; Del Campo, N; Dettano, A; García Acevedo, M; Sáenz Valenzuela, M (2012): "La entrevista como modo de indagación social. Una experiencia compartida". En, "En clave metodológica, Reflexiones y prácticas de la investigación social". Gómez Rojas, Gabriela y De Sena Angélica (compiladoras). Ediciones Cooperativas. Bs. As. En prensa.
- Di Napoli, P (2009). La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las tipificaciones que los jóvenes de educación secundaria producen acerca del "alumno violento", pp. 217-232
- Di Napoli, P (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, pp. 25-45
- Freire, Paulo (12 de octubre 2011). Experiencias educativas /Secundaria. Recuperado del blog. Recuperado de <http://paradigmaeducativo35.blogspot.com.ar/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>
- Gallo, P (2006). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las escuelas
- García Vianel, S (2008). Límites y posibilidad. La escuela frente a la violencia escolar. V Jornada de sociología de la UNLP. Universidad de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Departamento de Sociología, La Plata
- Gil Álvarez Rosa Elena. (26 de diciembre de 2011) Cisolog ciencia sociológica [cisolog .com](http://cisolog.com) blog

- Giroux, Sylvain y Tremblay, Ginette (2004). "La entrevista; Aguce el oído", Cap. VI. En "Metodologías de las ciencias humanas. La investigación en acción". Fondo de Cultura Económica, México (pp. 161-178)
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, M.D. (2015). Repensar los espacios de enseñanza y aprendizaje. Los talleres interdisciplinarios. 3° Jornada para la implementación de la Nes, (pág. 2). CABA.
- Goffman, E. "La presentación de la persona en la vida cotidiana". *Amorroutu*, Buenos Aires. 1971
- Hernández Sampieri, R. y otr., Metodología de la investigación. Cap. 8: Selección de la muestra, pág. 299-339; Cap. 9: Recolección de los datos cuantitativos, pág. 273- 235; 385- 397; 391- 411. México, Edit. Mc. Graw Hill, 4ª Edición, 2006.
- Hidalgo Moya, D y Ramirez Muñoz, K (2013). Tipos de violencia escolar en alumnas y alumnos de séptimo años básico según género. Santiago
- Isla Alejandro: "La violencia y sus formas" Págs. 11-24, En, Carta Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas, 2008
- Kaplan Carina V.: "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela", Pág. 5, Miño y Dávila Editores, 2006
- Kaplan, C.; Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Miño y Dávila Bs. As. 2006. Cap. 1: Violencias en la escuela: Una reconstrucción crítica del concepto; y Cap. 4: "La violencia en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos".
- Kaplan, Carina V., Bracchi Mg, Claudia C., Gabbai Mg. Ma. Inés, Sternschein, Natalia. (2014), "Violencias y escuela. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes". Módulo de trabajo destinado a Equipos de Supervisión, Equipos Directivos, Docentes y Equipos de Orientación Escolar que trabajan en el Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires. Gobierno de la provincia de Buenos Aires – UNICEF p 1-138. Cap. 1: "las violencias en las escuelas".
- Lado Silvana, Lorenc Valcarce Federico, *Tras las huellas de los clásicos: la teoría sociológica en la primera mitad del siglo XX*. Mdp, Suarez, 2010, cap 2, p. 43-64.
- Lavena, Cecilia, (2002), "Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina". Investigación sobre violencia escolar en la Argentina: "¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina". Universidad de San Andrés. Pp. 1-13
- Miguez, D (2007): "Reflexiones sobre la violencia en el Medio Escolar". Revista de Educación, pp.9-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539799001>

- Mollericona, J (2011): "La etnografía: un recurso metodológico para el estudio de la violencia escolar" T'inkazos. *Revista Boliviana de Ciencias Sociales*, pp. 123-136 disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426141572008>
- Moreno, Hugo (2006). "Bourdieu, Foucault y el poder". Ibero Fórum, México, otoño, núm. II, año I. Pp.1-14.
- Pacheco Salazar, B (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y sociedad*, pp.663-684. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87043449002>
- Palacios-Mena, N y Herrera-González, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis. Revista Internacional de investigación en Educación*, pp.413-437. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437008>
- Prieto García, Martha Patricia (2005): "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 1005-1026. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002703>
- Quintana, C. (2006). Brecha entre nuevas culturas juveniles y cultura escolar. *Novedades educativas*, 46-49.
- Sánchez Olivarez, R (2016). Las manifestaciones de violencia escolar y las estrategias de prevención en la escuela secundaria diurna 249 México Tenochtitlan. México.
- Scribano, Oscar Adrián (2008). "La observación" Cap. 2. En: "El proceso de investigación social cualitativo". Prometeo libros. Pp.55-67
- Tello, N (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, pp1165-1181. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002712>
- Valdivieso, Pablo (2009)." Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus perspectivas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile". Granada.
- Vanegas Augusto Perdomo, y Ferney Leonardo Cagua Rodríguez: Artículo "La Violencia estudiantil como problema relacional. De la sanción a la acción pedagógica" Universidad de Cundinamarca Colombia, 2008. Pp. 1-17
- Zaritzky, Graciela (2007). "Con derecho a vivir sin violencia. Los derechos del niño y la convivencia en la escuela". En: "Violencia y escuela". Editorial Aique, Bs. As, Argentina. Pp. 97-112

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIOS A ESTUDIANTES, PROFESORES Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Cuestionario a estudiantes

Cuestionario

Presentación

- En ocasiones hay jóvenes que sienten que son maltratados. Pueden recibir reiteradamente burlas, amenazas u otras formas de agresiones, originadas por otra persona o por un grupo. Otros, simplemente lo presencian. En todo caso, esto provoca que exista un mal ambiente en el colegio. Este es el tema que nos interesa ver con ustedes.
- Te queremos invitar a que contestes un cuestionario en donde encontraras preguntas respecto de lo que vos pensas acerca de este tipo de situaciones.
- Este cuestionario es ANÓNIMO y SECRETO, por lo que te pedimos que contestes con sinceridad.
- Todas las respuestas son válidas, pues representan lo que vos pensas sobre las relaciones entre compañeros. Si en alguna pregunta no hallas la respuesta que se ajusta exactamente a lo que vos pensas o sentís, marca aquello que más se aproxima.

AHORA VAS A CONTESTAR UNAS PREGUNTAS REFERENTES A LO QUE OCURRE EN TU COLEGIO DE FORMA *CONTINUA* DURANTE *LOS AÑOS 2016 Y 2017*

1. A continuación, aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole a algún compañero/a, que no eres vos. Marca con una cruz una respuesta en cada línea.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Lo/a ignoran				
Lo/a excluyen, o aíslan				
Lo/a insultan				
Le ponen sobrenombres que lo/a ofenden o ridiculizan				
Hablan mal de él o de ella (lo/a pelean)				
Le esconden las cosas				
Le rompen las cosas				
Le roban las cosas				
Le pegan				
Lo/a amenazan sólo para meterle miedo				
Lo/a acosan sexualmente				
Lo/a obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)				
Lo/a amenazan con armas (palos, cuchillo, etc)				

2. A veces, los profesores/as se sienten tratados mal por sus alumnos. Otras veces, son los alumnos los que sienten que los profesores/as o un profesor los tratan mal. Marca con una cruz en qué medida crees que estas dos situaciones se han dado en tu colegio durante el año 2016 y desde que empezó el año 2017.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Un alumno o grupo de alumnos trata mal a un profesor/a				
Un profesor/a tratan mal a un alumno/a				

3. Marca con una cruz en qué medida crees que estas situaciones se han dado en tu colegio.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Bandas o grupos molestan a un alumno/a				
Bandas molestan a grupos de alumnos/as				
Bandas molestan a bandas				

POR FAVOR, MARCA CON UNA CRUZ LA RESPUESTA QUE MÁS SE APROXIMA A LO QUE VOS PENSAS O SENTÍS

4. ¿Sentiste miedo este año y el año pasado al venir al colegio?
- Nunca
- Alguna vez
- Casi todos los días

5. En relación con la pregunta anterior, ¿Cuál ha sido la causa principal de ese miedo?
- No siento miedo
- Algún profesor o profesora
- Un compañero/a
- Varios compañeros/as
- El trabajo de clases
- Una escuela nueva con gente diferente
- Por otras causas
- ¿Cuáles?

6. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
- Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas
- Me llevo bien con bastantes, pero con ninguno en especial
- Me llevo bien con dos o tres amigos
- No tengo casi amigos o amigas
- No me llevo bien con mis compañeros

7. ¿Cómo te sentís tratado por tus profesores o profesoras?
- Muy bien
- Bien
- En general bien, pero mal con algún profesor/a
- Mal
- Muy mal

8. ¿Cuál es la principal causa de que te sentís así con tus profesores?
(Marca una sola)

- Me tratan bien
- Me exigen demasiado
- Me etiquetan
- Me ridiculizan, me ponen sobrenombres que me ofenden
- Me insultan
- Me agreden físicamente
- Me ignoran
- Hablan mal de mí
- Me pegan
- Me amenazan para meterme miedo
- Me acosan sexualmente
- Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas
- Me amenazan con armas

Por otras causas
¿Cuáles?

ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CÓMO TE SENTÍS VOS TRATADO POR TUS COMPAÑEROS DE COLEGIO DIARIAMENTE DURANTE LOS AÑOS 2016 Y 2017.

9. ¿Te ignoran tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas.

Podes marcar más de una opción.

¿De qué curso o cursos es o son quienes te ignoran?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te ignoran?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

10. ¿Te excluyen, te aíslan tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas.

Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te excluyen?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te excluyen?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
 A la entrada del colegio En actividades extraescolares

11. ¿Te **insultan** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
 A menudo
 Siempre

Si respondiste A veces, A menudo o Siempre, contesta las siguientes preguntas.
 Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te insultan?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te insultan?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
 A la entrada del colegio En actividades extraescolares

12. ¿Te **ponen sobrenombres** que te ofenden tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
 A menudo
 Siempre

Si respondiste A veces, A menudo o Siempre, contesta las siguientes preguntas.
 Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te ponen sobrenombres?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te ponen sobrenombres?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
 A la entrada del colegio En actividades extraescolares

13. ¿**Hablan mal de vos** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
 A menudo
 Siempre

Si respondiste A veces, A menudo o Siempre, contesta las siguientes preguntas.
 Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te hablan mal de vos?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio hablan mal de vos?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
 A la entrada del colegio En actividades extraescolares

14. ¿Te esconden las cosas tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste A veces, A menudo o Siempre, contesta las siguientes preguntas.
Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te esconden las cosas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te esconden las cosas?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

15. ¿Te rompen las cosas tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste A veces, A menudo o Siempre, contesta las siguientes preguntas.
Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te rompen las cosas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te rompen las cosas?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

16. ¿Te roban las cosas tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste A veces, A menudo o Siempre, contesta las siguientes preguntas.
Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te roban las cosas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te roban las cosas?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

17. ¿Te pegan tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas.
Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te pegan?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te pegan?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

18. ¿Te amenazan sólo para meterte miedo tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas.
Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te amenazan para meterte miedo?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te amenazan para meterte miedo?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

19. ¿Te acosan sexualmente tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas.
Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te acosan sexualmente?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te acosan sexualmente?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

20. ¿Te obligan a hacer cosas con amenazas tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Si respondiste A veces, A menudo o Siempre, contesta las siguientes preguntas.
Podes marcar más de una alternativa

¿De qué curso o cursos es o son quienes te obligan a hacer cosas que no quieres?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te obligan a hacer cosas que no quieres?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

21. ¿Te amenazan con armas tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces
A menudo
Siempre

Contesta las preguntas de más abajo sólo si respondiste A veces, A menudo o Siempre.

¿De qué curso o cursos es o son quienes te amenazan con armas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De qué sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En qué lugar o lugares del colegio te amenazan con armas?

Patio Baño Aula Pasillo A la salida del colegio
A la entrada del colegio En actividades extraescolares

22. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le contas lo que te pasa?

No tengo estos problemas
Hablo con mis amigos o amigas
Hablo con mi familia
Hablo con quién me agrede
Hablo con los profesores
Hablo con los preceptores
Hablo con la directora
No hablo con nadie

23. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto?

- No tengo estos problemas
- Algún amigo o amiga
- Algunos jóvenes
- Un profesor
- Una profesora
- Mi mamá
- Mi papá
- Algún otro adulto
- No interviene nadie

24. Te sentiste agredido/a por: (posible multirespuesta)

- Un/a profesor/a
- Un/a compañero/a de mi curso
- Un/a compañera de otro curso
- Un grupo de chicos/as de mi curso
- Un grupo de chicos/as de otro curso
- No me siento agredido por nadie
- Otra persona (especificar)

25. ¿Por qué crees que te ocurre esto?

- Porque vos lo provocas
- Porque son situaciones normales
- Porque te lo mereces
- Porque los profesores no hacen nada
- Porque se ensañaron con vos
- Porque los/las compañeros/as te dejan solo/a
- No me ocurre a mí
- Otro (especificar)

26. ¿Por qué no se lo contas a nadie?

- Por miedo
- Porque sería peor
- Porque te sentís solo/a sin saber a quién acudir
- Porque no me sucede a mí
- Otro (especificar)

27. ¿Cómo reaccionas cuando te agreden?

- Le pego
- Lo/a insulto
- Me aguanto
- Le hago lo mismo
- No me agreden a mí
- Otro (especificar)

28. ¿Qué consecuencias tuvieron para vos estas agresiones? (Posible multirespuesta)

- Han bajado tus calificaciones
- No dormís bien
- Te sentís nervioso/a
- Te sentís triste
- Te sentís solo/a

No querés ir a la escuela
 Ninguna, porque no sufro agresiones

AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI VOS HAS TRATADO MAL A ALGÚN COMPAÑERO/A

29. ¿En qué forma lo/a tratas mal y cuánto? Marca con una cruz una respuesta en cada línea	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Lo/a ignoro				
Lo/a excluyo, o aílo				
Lo/a insulto				
Le pongo sobrenombres que lo/la ofenden				
Hablo mal de él o ella				
Le escondo las cosas				
Le rompo las cosas				
Le robo las cosas				
Le pego				
Lo/a amenazo sólo para meterle miedo				
Lo/a acoso sexualmente				
Lo/a obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)				
Lo/a amenazo con armas (palos, cuchillos, etc.)				

30. Cuando vos tratas mal a alguien ¿Qué hacen tus compañeros? Marca con una cruz la opción que más consideras que sucede

No trato mal a nadie
 Nada
 Me rechazan, no les gusta
 Me animan, me ayudan
 Tienen miedo

31. ¿Qué haces vos, cuando ves que tratan mal a un/a compañero/a? Marca con una cruz lo que haces generalmente

Me meto para terminar con la situación si es mi amigo/a
 Me meto para terminar con la situación, aunque no sea mi amigo/a
 Aviso a algún adulto (profesor, directivo, familiar, otro)
 Hablo con el/la chico/a agredido/a
 Hablo con quién agrede
 No hago nada, aunque creo que debería hacerlo

No hago nada, no es mi problema
Te quedas mirando
Lo/a molesto, igual que el grupo

32. En caso que decidas intervenir en la situación ¿por qué lo haces? (Posible multirespuesta)

Porque te da pena
Porque es tu amigo/a
Porque no te gustan lo que hacen
Porque no lo ves correcto
Porque no te gustaría que te lo hagan a vos
Otro (especificar)

33. En caso de que decidas no intervenir en la situación ¿Por qué lo haces? (Posible multirespuesta)

Por miedo a que el/la próximo/a seas vos
Porque no te interesa, no es tu problema
Porque se merecen lo que les hacen
Porque quien tiene que intervenir es algún/a profesor/a
Porque me divierte
Porque esto siempre ha ocurrido, es normal
Otro (especificar)

34. ¿Te uniste a un grupo o a otro compañero o compañera para molestar a alguien?

No lo he hecho
Una o dos veces
Algunas veces
Casi todos los días

35. ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo? Marca con una cruz lo que más consideras que sucede

No sé lo que hacen
No hacen nada porque no se enteran
Algunos intervienen para cortarlo
Sancionan a los que agreden
Citan a los padres

36. ¿Según tu opinión, cuáles son los principales motivos por los que existe violencia en tu colegio?

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

EDAD	<input type="text"/>	SEXO:	Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>
CURSO	<input type="text"/>	TURNO	<input type="text"/>	
ESCUELA	Pública <input type="checkbox"/>	Privada	<input type="checkbox"/>	

NUEVAMENTE MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION

Cuestionario a profesores y comunidad educativa

Cuestionario

Presentación

- En ocasiones hay jóvenes que sienten que son maltratados. Estos jóvenes pueden recibir burlas, amenazas u otras formas de agresiones reiteradamente, por otra persona o por un grupo. Otras veces hay chicos o chicas que molestan a sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. En todo caso, esto provoca que exista un mal ambiente en el colegio. Este es el tema que nos interesa ver con vos, tu opinión, las medidas que tomas ante los conflictos entre alumnos, conflictos profesor-alumno, y viceversa, las medidas preventivas, etc.
- Te queremos invitar a que contestes un cuestionario, en el cual encontraras preguntas respecto de lo que vos pensás acerca de este tipo de situaciones.
- Este cuestionario es ANÓNIMO y SECRETO, por lo que te pedimos que contestes con sinceridad. Para ello, marca con una cruz las respuestas que se acerquen más a lo que sucede en tu escuela. Si en alguna pregunta no hallas la respuesta que se ajuste exactamente a lo que ocurre en tu escuela, marca aquello que más se aproxima.
- Si tenes alguna pregunta o duda, consultale al encuestador.

POR FAVOR MARCA CON UNA CRUZ UNA RESPUESTA EN CADA LINEA LO QUE HA OCURRIDO DURANTE LOS AÑOS 2016 y 2017 DE FORMA CONTINUA.

1. Evalúa la importancia que crees que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de tu escuela.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
La falta de recursos humanos y materiales				
La inestabilidad de la planta docente				
Los problemas de aprendizaje del alumnado				
Conflictos y agresiones entre alumnos				
Conflictos y agresiones hacia cualquier miembro de la comunidad educativa				
Falta de participación de las familias				
La comunicación y la relación entre el profesorado				
Otro Explicar				

2. Evalúa la importancia de este tipo de conflictos para la convivencia en un colegio.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten que se dé clases, interrumpiendo el normal desempeño y orden de la misma				
Abusos entre alumnos				
Malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores				
Hurto y destrozos de objetos, bienes, instalaciones, material escolar y mobiliario				
Agresión física y /o verbal entre alumnos con participación activa o generándola				
Falta de respeto hacia compañeros o cualquier miembro de la comunidad educativa				
Ausentismo				
Presentación inadecuada en la escuela				
Ausentarse y/o retirarse del establecimiento sin autorización				
Demorar el ingreso al aula o al establecimiento				
Ingreso al establecimiento de elementos o sustancias que pongan en riesgo la salud y la integridad de los otros				
Consumo de sustancias tóxicas dentro del ámbito escolar o en sus inmediaciones				
Otro				
Explicar				

3. Considerando una visión global de tu escuela, ¿con qué frecuencia consideras que se dan los siguientes conflictos entre alumnos?

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Es habitualmente ignorado/a				
Le impiden frecuentemente participar				
Es insultado/a				
Le ponen sobrenombres que lo/a ofenden o ridiculizan				
Hablan mal de él o ella				
Le esconden sus cosas				
Les rompen sus cosas				
Les roban sus cosas				
Le pegan				
Lo/la amenazan solo para meterle miedo				
Lo/la acosan sexualmente				
Lo/la obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas				
Lo/la amenazan con armas				

4. Cuando algún alumno o alumna se encuentra en alguna de estas situaciones, ¿Cuáles son las medidas más habituales que se adoptan en tu escuela? Marca con una o varias cruces en cada línea la o las medidas más habituales.

	Reestructurar los grupos (cambiar de lugar)	Hablar con los alumnos	Tratar el tema individualmente	Hablar con la Familia	Comunicar a la dirección para sanción inmediata	Recurrir al apoyo de expertos sociales externos	Convocar a consejos o centros de cada escuela para la resolución	Proponer expediente en el consejo escolar	Denunciar en el juzgado
Es habitualmente ignorado/a									
Le impiden frecuentemente participar									
Es insultado/a									
Le ponen sobrenombres que lo/a ofenden o ridiculizan									
Hablan mal de él o ella									
Le esconden sus cosas									
Les roban sus cosas									
Le pegan									
Lo/la amenazan sólo para meterle miedo									
Lo/la acosan sexualmente									
Lo/la obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas									
Lo/la amenazan con armas									

5. Cuando un alumno sufre alguno de estos conflictos, ¿Dónde se da? Marca con una o varias cruces en cada línea la ubicación de los conflictos

	No se da	En los patios	En los baños	En los pasillos	En el aula	A la salida del colegio	A la entrada del colegio
Es habitualmente ignorado/a							
Le impiden frecuentemente participar							
Es insultado/a							
Le ponen sobrenombres que lo/la ofenden o ridiculizan							
Hablan mal de él o ella							
Le esconden sus cosas							
Les rompen sus cosas							
Les roban sus cosas							
Le pegan							
Lo/la amenazan sólo para meterle miedo							
Lo/la acosan sexualmente							
Lo/la obligan sexualmente							
Lo/la obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas							
Lo/la amenazan con armas							

6. ¿Hasta qué punto consideras que los profesores y adultos se enteran de los conflictos y abusos entre alumnos? Marca con una cruz lo que vos consideras

Nunca se enteran
 A veces se enteran
 A menudo se enteran
 Siempre

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

7. Qué importancia consideras que tienen las siguientes causas en las conductas del alumno-agresor.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad				
Falta de disciplina escolar				
Características de la personalidad del alumno				
Problemas familiares				
Contexto social				
Tipo de organización y clima de la escuela				

8. Qué importancia consideras que tienen las siguientes causas como factores que explican por qué un alumno es agredido.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno (falta de autoestima, inseguridad, etc.)				
Características físicas				
Características psicológicas (deficiencia intelectual)				
Falta de amigos				
Características familiares				
Ser diferente por razones culturales, sociales o religiosas				

9. ¿Se han dado las agresiones siguientes por parte del alumnado hacia el profesorado? Marca con una cruz una respuesta en cada línea

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión física directa				
Insultos				
Falta de respeto				
Destrozos de objetos y bienes personales				
Intimidación con amenazas				
Sembrar rumores dañinos				
Robos				

10. ¿Según tu opinión, cuáles son los principales motivos por los que existe violencia en tu establecimiento?

11. ¿Qué sugerencias realizarías para prevenir y resolver este tipo de situaciones, tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos?

12. ¿Decime cual crees que es el nivel socioeconómico que representa mejor a las familias de los alumnos del establecimiento en el que trabajas? Marca con una cruz.

Alta
Media-Alta
Media
Media-Baja
Baja
No sabe
No contesta

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

EDAD	SEXO: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>
Menos de 25 años <input type="checkbox"/>	Función en el Colegio: <input type="text"/>
Entre 25 y 30 años <input type="checkbox"/>	
Entre 31 y 35 años <input type="checkbox"/>	Escuela: Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>
Entre 36 y 40 años <input type="checkbox"/>	
Entre 41 y 45 años <input type="checkbox"/>	MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN
Entre 46 y 50 años <input type="checkbox"/>	
Entre 56 y 60 años <input type="checkbox"/>	

ANEXO 2: ENTREVISTAS A DIRECTORA Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Entrevista N°1

Entrevista realizada a Miriam (bibliotecóloga)

- ¿Qué cargo tiene en la escuela?

E1- Soy la bibliotecaria titular en turno mañana, y además fui preceptora provisional de adultos durante seis años, turno tarde si, todo el bachillerato de adultos que estaba en ese momento, digamos que tuve todas las promociones que salieron hasta ahora.

- ¿Hace cuántos que ejerce el cargo en la institución? De preceptora como me contó seis años ¿y en la biblioteca?

E1-Y yo en la biblioteca ya hace ocho, ocho años que estoy en esta biblioteca

- ¿Cree que la biblioteca está bien acondicionada?

E1-Si, por suerte tenemos un espacio. Cuando yo llegue no estaba acá, sino que era un espacio pequeño en un aula y...bueno no estaba organizada. Yo me encargue armarlo y desarrollar bueno como está ahora digamos... (entra unos alumnos a entregar unos libros, saludan al ingresar) en cuanto a contenidos por suerte durante estos años atrás, recibíamos muchísimo material que es casi todo lo que tenemos, aunque hay donaciones particulares también, pero en general da todo lo que enviaba el Ministerio de Educación, asique tenemos muy muy buen fondo bibliográfico escrito y digital

-Y antes de que ejerza el cargo de bibliotecaria, ¿había alguna otra persona responsable?

E1- Había un bibliotecario bibliotecaria que no recuerdo en este momento, pero estaba con licencia sindical creo yo bueno y como que estaba medio ahí en una nube, era una cosa como que los profesores entraban sacaban los libros, los dejaban o los chicos y bueno no estaba... no tiene el funcionamiento que tiene ahora digamos

- ¿Ni equipada como está ahora?

E1- No, ni equipada como está ahora porque era un lugar mucho más chico y bueno en esos años recibimos muchísimo material, compramos muchas estanterías también aparte de las dos o tres que había, en un principio eran tres, pero ahora mira todas las que tenemos (me señala y muestra todas las estanterías que hay en la biblioteca)

-Si un montón

E1- Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, o sea doce ampliamos en doce estanterías, y bueno además tenemos funcionando algunos otros muebles con cosas porque habíamos recibido muchísimo material hemos estado trabajando mucho en que sea digamos el fundamento del desarrollo de los contenidos desde el profesor y los alumnos, los chicos usan todos material acá de la escuela, no compran libros ellos o sea que todo lo que usan es de acá.

-Perfecto, ¿y el funcionamiento cómo es?

E1- Pueden consultar los libros acá en sala o los pueden llevar. En una época habíamos implementado una pequeña cuota que era una cuota casi simbólica porque eran nose ahora no me acuerdo ya, pero por ahí una cuota anual de diez pesos, como para que ellos se acostumbraran al compromiso de ser socios bueno... después vimos que por ahí eso no funcionaba tanto porque se olvidaban o sino, tenían la plata ya no lo llevaban, entonces decidimos directamente eliminar esa cuota como para que no fuera nunca un impedimento para que retiraran el libro y se lo pudieran llevar. Si son libros de texto lo pueden tener más o menos una semana, lo pueden renovar, como cualquier biblioteca, y si es un libro digamos un texto de clase como ser de matemática, de las materias, eso los tienen que llevar de un día para el otro, porque bueno son los que usan después en aula entonces para que siempre haya cantidad para que puedan trabajar en el aula.

- ¿Y se registra quien se lleva?

E1-Si, hay registro como en toda, el trabajo técnico es como en todas las bibliotecas el material llega a la escuela este se inventaría, se sella se hace toda la catalogación, usamos aguapei que es un sistema de catalogación que es muy bueno después se registra las entradas y salidas generalmente para poder recuperar, porque si no sabemos quién lo lleva después no sabemos dónde está no.

- ¿Considera que tiene todos los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea cotidiana?

E1-Si, yo los recursos están porque ya te digo tenemos el programa para hacer toda la catalogación eh después lo demás a medida que va llegando, bueno como ves (me muestra una pila de libros nuevos que llegaron de matemática) acá estoy sellando algo que ha llegado ahora que es matemática 1,2, y 3 em y bueno si por el momento tengo todo lo que necesito para que funcione como cualquier biblioteca. Siempre bueno por ahí uno aspira a tener más cosas no o que el servicio sea mejor pero lo que tenemos está muy bien, tenemos muchos mapas, mucho material digital también que enviaba todo el Ministerio de Educación hace unos años, donde prácticamente están todos los contenidos desarrollados de las materias nucleares eh asique este tenemos bastante sí.

-Entonces, ¿utilizan material que envía el Ministerio, donaciones?

E1-Bueno si hay donaciones particulares por ahí que bueno por ahí hay personas que dicen mira tengo tantos libros o profesores mismos, mira tengo estos libros que ya en casa no los estamos usando y si siempre alguna cosita se trae sino nos sirve a nosotros porque no tiene salida porque hay materias que acá no tenemos los llevamos a biblioteca popular que esta acá cerquita o los vamos derivando bueno cosa que siempre se pueda aprovechar no el material.

-Entonces, ¿lo bueno que está en contacto con profesores, con los chicos?

E1-Si, digamos que la biblioteca es un centro digamos de información básicamente no, entonces sí, los profesores vienen a buscar un libro saber qué es lo que hay que es con lo que van a

trabajar em, más o menos que es lo que pueden desarrollar con el material que hay y los chicos bueno entran salen llevan las cosas. No son lectores a la manera antigua no, porque ya hay pocos ya hay chicos que llevan libros de literatura porque les gusta la lectura y se llevan, pero son los menos, cuesta mucho instalar el tema de lectura.

- ¿Vienen a buscar los libros que les piden los profesores?

E1- Cuesta instalar el hecho de la lectura como una cosa placentera, y como bibliotecario, los bibliotecarios ya no obligamos a leer no, consideramos que la lectura es una cosa placentera y opcional no, realmente una elección de uno no. Bueno uno recomienda sugiere muestra, pero bueno, hasta donde llegamos no (se ríe) alguno toma el guante y lo recoge y otros no.

-Con respecto a la escuela ¿qué problemas considera que hay?

E1- ¿Escolares o?

- Si, en realidad en la escuela, que afecten el funcionamiento de la escuela

Bueno en este momento estamos con problemas de infraestructura serios porque no tenemos luz en gran parte lo que es las galerías o sea que cuando ingresamos de noche porque se abre siete y media por eso esta semana empezamos a entrar una hora más tarde por decisión que tomó la directora porque bueno no hay luz en la calle no hay luz en adentro y bueno no s adivinábamos más que vernos, trabajar en esas condiciones es bastante bueno, por supuesto trabajar en esas condiciones. y después bueno los problemas de la calefacción, los calefactores son viejos, a veces los chicos también algunos los maltratan por ahí se rompen, pero en general no contamos con cosas nuevas que funcionen en forma óptima este em, esos serian básicamente los problemas de infraestructura. No tenemos teléfono hace un año también este la época que tuvimos internet tampoco tenemos ahora em son vitales hoy en día no tener wifi o no tener una computadora es volver prácticamente a ser analfabeto no porque hoy en día el mundo el digital, todo funciona a través de redes y bueno no es un lujo hoy es una necesidad que plantea bueno el mundo como es ahora entonces es necesario

- ¿En una época tuvieron las computadoras conectar?

E1- Si, acá hasta el 2015 llegaron todos los años llegaban las computadoras

- ¿Después hubo un recorte de esa política?

E1- Si, ya en el 2016 ni en el 17 ni este año hemos recibido, y en dos años y medio es la primera vez que nos mandan unos libros de matemática antes era cosa que todo bueno vos ves la cantidad de acá tenemos más de tres mil libros, mas... este antes permanentemente llegaba material ahora no.

-Si tiene que hacer una comparación del 2015 en adelante y de años atrás, ¿hay diferencia?

E1- Si, si totalmente de hecho computadora ya no vienen ya, hace tres años que no se entregan y no tenemos wifi tampoco ya que en una época tuvimos em y tampoco recibimos libros ya te digo de diciembre del 2015 a ahora junio 28 del 2018, es la primera vez que recibimos un stock de libros de matemática 1,2 y 3

- **¿Hubo un cambio?**

E1- Si, y bueno por ejemplo el tema del teléfono lo cortaron por falta de pago porque la dirección general debe abonar a la empresa que provee la línea telefónica, por lo tanto se ve que no la han pagado porque nosotros ahora en julio hace un año que estamos sin teléfono, con lo cual eso está bien la mayoría de los profesores tenemos celular todos los docentes tenemos, pero los chicos también muchos tienen pero realmente desde la escuela si tuviéramos que hacer una llamada o si necesitáramos registrar algo, o que alguien se comunique a la escuela es imposible porque tienen que venir no tenemos medios de comunicación.

- **¿Cree que la escuela es un entorno propicio para los chicos?**

E1- Sí yo creo que nosotros estamos acá recibiendo hace años los primeros chicos que llegan a la secundaria de este grupo que vive acá, en este complejo habitacional tiene unos quince mil habitantes y a partir de más o menos cuando se abrió la escuela empezaron a entrar los primeros chicos de estas familias que entraban a la secundaria.

- **¿En qué año se abrió la escuela?**

E1-La escuela creo que se inauguró en 1999 o 2000, es bastante nueva sí. Bueno ahí empezaron a ingresar alumnos del barrio y de esta comunidad cuyos padres muchos no, bueno la mayoría no hicieron el secundario y muchos no han terminado ni siquiera la primaria o sea que es un avance digamos en cuanto un ascenso digamos.

- **¿En la trayectoria educativa?**

E1-En la trayectoria educativa digamos de este grupo habitacional que ya te digo son muchas personas son quince mil más o menos.

- **Si tuviera que definir el barrio, ¿cómo lo haría?**

Es para estudio de los sociólogos. El barrio es estigmatizado porque bueno ha dado en que hubo muchas por ahí cuestiones delictivas que se daban en el barrio o de gente que había en el barrio. Pero el barrio tienen como todos los barrios de la ciudad y del mundo y de todos lados gente trabajadora y gente que bueno ha caído en el delito y bueno pero ha sido gente que ha llegado a vivir a estos lugares en momentos en que había una gran vulnerabilidad de estas personas que no tenían trabajo, que no tenían educación y bueno así creo yo que son caldos de cultivos para que crezca el delito no me parece que una cosa no es inocente de la otra o sea la falta de políticas a la medida que empezó a haber políticas públicas de inclusión de pagar por ejemplo el progresar y los chicos venían a la escuela o pagar la asignación y que las mamás tenían la obligación de vacunar a sus hijos y de traerlos a la escuela los chicos venían a la escuela eso a larga no sé. En el momento, pero a la larga genera otras condiciones en el tejido social. Bueno ahora estamos viendo que eso se está cortando, pero bueno se está cercenando otra vez, pero veníamos en esa situación, entonces la escuela era muy importante precisamente para reformar toda esta cuestión transformar mejor dicho toda esta cuestión en la que el estigma venía si por

hechos reales, pero también por hechos reales que eran consecuencias de otras cuestiones económicas, sociales, políticas culturales.

- Falta del estado

E1- Exacto. El grupo ahora si yo te tengo que hablar del barrio como es, es bastante particular porque es como (hace una pausa) como una ciudad en si misma todo ocurre acá dentro no, la gente acá sale poco al exterior de la comunidad. Acá funciona todo como una miniciudad, entonces hasta los núcleos familiares empiezan a ser que todos son conocidos, todos son primos, todos son parientes, todos son amigos o sea es una comunidad bastante cerrada en ese aspecto. Después es bastante conservadora en algunos aspectos, la línea de pensamiento de la gente.

- ¿Con respecto?

E1- Son bastantes patriarcales, pero patriarcales en el sentido que el hombre ocupa un lugar como que bueno es el varón, pero a su vez las que manejan todo y las que generan todo el movimiento son las mujeres, en ese aspecto son matriarcales, y eso hace creo yo que también a las mujeres cuando tienen los niños cambian el estatus.

- ¿Ah sí? ¿El tener hijos eleva la posición social de la mujer?

E1- Para mí, subís en el estatus social no, dentro de la mirada del barrio. Me acuerdo ahora por ejemplo es un grupo que ha estado pero la mayoría sumamente ofendido ahora con el tema de la ley de interrupción voluntaria del embarazo, porque prontamente las chicas acá son mamás muy jóvenes y bueno yo creo que tienen que ver con esa mirada no, a falta de otros proyectos, el proyecto es por ahí formar una familia, tener sus propios hijos y también bueno ser una mamá acá viste tiene una importancia y entonces estaban como muy enojadas con esa cuestión, bueno yo con algunos charle les explique que bueno no era estar a favor del aborto sino que sí el aborto sucedía por una determinada cuestión fuera hecho en las mejores condiciones sanitarias no, donde o hubiera un negocio negro detrás tenía que ver con eso con cosas que ya existían y que había que darles un marco legal.

-Para las personas que no tengan recursos

E1- Si, claro, pero ellos estaban muy ofendidos con eso en la mayoría están en contra incluso ellos tienen la idea que bueno ahora todas se van a embarazar porque pueden abortar. Es también un poco como cuando salió la ley de matrimonio igualitario como que todo el mundo se iba a convertir en homosexual, lo cual no pasa, ni cuando divorcio todo el mundo se divorcia, ni cuando hay matrimonio todo el mundo se casa, la capacidad de elección y opción está en la persona de elegir lo que va a hacer entonces bueno hay cosas que tienen que ser legisladas y tratarse y tratar de sacar el mercado negro que sigue alrededor de eso, entonces bueno son estructuras muy difíciles de conmovir no, porque nosotros tenemos una sociedad en general hablo no del centenario, muy conservadora muy discriminadora en algunos aspectos muy difícil este evolucionar y aparte mucha hipocresía, viste yo el otro día yo veía en capital el día que jugaba que Nigeria jugaba con Islandia no con Croacia que era que tenía que ganar, entonces en

buenos aires los carteles eran hoy vamos Nigeria cuando el día anterior o dos días antes habían matado a palos a todos los nigerianos, senegaleses gente que labura viste que tiene la nacionalidad argentina.

-La pasión por el fútbol es

E1- Yo tengo mis ideas al respecto, yo creo que ahí se canaliza mucho el alibido sexual en las cuestiones futbolísticas tengo esa idea, nose por ahí estoy equivocada y no tiene nada que ver, pero creo que pasan muchas cosas por ahí. Se pone en el fútbol muchas cosas que tendríamos que empezar a canalizar, proyectarlas en otro lado exactamente. Empezar a poner toda esa energía toda esa pasión en otros lugares, más allá ojo que yo soy una persona de fútbol siempre lo fui voy a la cancha siempre que puedo he ido desde chica, cuando voy a buenos aires voy a ver a mi equipo que es independiente me encanta todo el folklore de la cancha todo, pero mi pasión en la cancha es momentánea es el momento del partido después se terminó. Pero no es el motor de mi vida eso no, no debería ser el motor de la vida de nadie, salvo los jugadores (se ríe) que son los que cobran digamos por esa gestión no, ese es su trabajo y cobran muchísimo, pero yo veía el otro día a todos que estaban tan amargados, pero a ver nosotros nos levantamos a las seis de la mañana, venimos a laburar esta gente gana muchísimo y va seguir ganando muchísimo, que les preocupa ustedes (se vuelve a reír).

-Bueno, pero hay toda una cuestión social detrás de esos partidos, es como los ven los demás

E1- Si claro, asique yo decía bueno esta gente gana muchísimo dinero y va a seguir ganando y son muy exitosos, y ustedes están acá hay porque si patio mal, si hubiera puesto a este o a el otro.

-Volviendo al barrio, y haciendo referencia a lo que me comento de la inseguridad, observe viniendo a la escuela que esta gendarmería en el barrio.

E1- Bueno gendarmería esta desde hace muy poco, va muy poco, desde las nuevas administraciones de gobierno. En realidad, yo vengo al barrio desde hace ocho años y nunca tuve problemas, yo vengo a la noche cruzo en bicicleta, entro, cuando la gente te reconoce como parte de la comunidad no hay problemas, yo no los he tenido nunca, no puedo decir que me haya nada. Yo entro y salgo entre las casitas y no pasa nada.

-Gendarmería, ¿con la comunidad cómo es?

E1- Yo creo que la cuestión más que de cuidado, como son las fuerzas de seguridad acá es siempre no son disuasivas, sino que son represivas. las fuerzas de seguridad siempre fueron represivas acá, nunca tuvieron una formación de disuasión, si yo estoy en un lugar recorriendo y veo que hay nose, tenés que ser una persona que esta o muy jugada para viendo que hay siempre gente recorriendo de seguridad que vos te animes a un delito cualquiera. Pero acá están siempre en esa situación represiva más que disuasiva no, pero creo también que tiene que ver con que la fuerza de seguridad no se forman como deberían, con un fundamento ético, social, económico,

político, filosófico fundamentalmente no, porque así como los docentes estamos al servicio y esa debiera ser la verdadera clave del trabajo del docente ser un servidor, la seguridad también tendría que tener esa mirada, estoy al servicio de, que eso es un poco lo que se ha perdido en líneas generales, estar al servicio significa que uno está al servicio del otro empatiza, comprende está en lugar que puede operar desde otro lado, acá yo nose si ven un chico corriendo porque hemos vistos algunos procedimientos medios brutales con chicos que vimos que los corrían que los agarraban, no es bueno a ver qué pasa con este chico como es su familia, de donde viene, cual es el problema, porque este chico a este horario no está en la escuela, eh bueno todas esas cosas que deberían preguntarse antes de tirar un balazo por la espalda.

- ¿Hubo hechos particulares que ha visto acá en el barrio de chicos que los agarran?

E1- Si he visto que los agarran a veces, que los revisan, que los paran, y que tiene que ver con eso, con qué...a ver yo no estoy de acuerdo con que a la gente se la pare sin ningún motivo, si no está en una actitud sospechosa no veo porque hay que parar a alguien, creo que los ciudadanos tenemos esa dignidad no, de que somos ciudadanos y circulamos libremente, nadie tendría porque detenernos ni pedirnos una credencial, salvo que bueno los vean en una actitud sospechosa que amerite que los detengan o les pregunten, pero siempre las formas en que se hacen esas cosas son siempre brutales, nunca son con cuidado.

-Como si se eligieran a unos y no a otros para proceder de esa manera...

E1- Bueno, vos lo ves en los controles de tránsito, también a quien van a parar al auto más destartalado que saben que es un pobre tipo viste, pasan los otros que van en una cuatro por cuatro que vos no sabes si llevan un muerto atrás si llevan droga, de esos nadie sospecha de esa gente no, pero si vos vas en una camioneta vieja y vas a laburar y llevas unos tablones arriba seguro que te paran, entonces bueno esa mirada que tienen las fuerzas siempre, entonces bueno eso también tiene que ver con la formación y para qué están, con la idea de para qué uno ingresa. Acá muchos chicos cuyas familias algunos están digamos presos y otros eligen ser policías no, y bueno la diferencia es que tenés un arma con permisos el policía, muchas veces no. Ellos muchas veces dicen veces yo entro ahí porque quiero tener un sueldo seguro, pero no hay vocación de servicio, y los lugares de poder si u no es una persona con cierto grado de bueno de formación y con entendimiento de muchas cosas es peligroso, muy peligroso, cualquier ámbito de poder, cualquier lugar hasta en la familia, pero cuando la persona no tienen cierta formación y cierta sabiduría de la vida, porque a veces no pasa tampoco por la formación académica, bueno pasan estas cosas, el poder se ejerce como no se debe ejercer.

- ¿Qué edades tienen los estudiantes que concurren en la escuela?

E1- En la secundaria común orientada tenés desde los doce, que ingresan once, doce años a primer año hasta sexto que bueno rondan entre los dieciocho, veinte, veintiuno, más o menos esa es la edad, y lo que era el bachillerato de adultos, bueno teníamos chicos desde la franja dieciséis, diecisiete hasta gente mayor de cincuenta, cuarenta, treinta de todas las edades.

-El bachillerato de adultos ¿ahora justo se disolvió?

E1- Y ahora paso a ser parte también de la, bueno en realidad de la anulación de los bachilleratos y pasarlos a cens, bueno que trajo muchísimos problemas eso.

-Y estos chicos que están en bachillerato de adultos ¿cómo hacen ahora?

E1-No comenzaron el año lectivo en primer año, no se abrió acá, esta segundo y tercero. Ellos calculo yo quiero creer que van a terminar con los programas establecidos porque nos lo van a pasar a otra cosa, ellos ya vienen cursando y terminan. Supongo que los cambios se originaran a partir de los que ingresen en primero, teóricamente ya tenían que haber ingresado. Ha sido una cosa también muy desorganizada porque no fue bueno, vemos como lo pasamos, como se hace, no fue todo, así como si yo digo, bueno voy a demoler mi casa porque me voy a mudar a otra, pero la otra no la tengo, demolí esta y la otra todavía no está armada, entonces bueno es una cosa así que estas en el aire.

-Y el cens ¿va a funcionar en este establecimiento?

E1- El cens va a funcionar acá con esa gente que era bachillerato de adultos y con esos docentes que eran bachillerato de adultos.

- ¿Pero está a cargo de la escuela?

E1- No. utilizan el establecimiento para tener otro director, el horario va a seguir siendo el mismo, pero vana atener otro director y otro personal por ahí administrativo.

- ¿Van a cursar todos juntos ahora?

E1- Si.

- ¿Y hay aulas para que funcione el cens?

E1- Y.... en la medida que crezcan nose si va a llegar momento que por ahí no, nose según el crecimiento vegetativo de los cursos no a eso tendrán que ver cómo va a estar como préstamo el cens. No va a ser propio va a ser como a préstamo, por lo tanto, si el lugar queda chico tendrán que trasladarlo a otro nose como lo manejaran

-Por qué ahora cada curso tiene su aula, pero el problema que otros cursos, no puedes mezclar unos con otros

E1- Son distintas edades no tendrían que estar juntos si son de un cens un bachillerato de adultos digamos, no tendría que funcionar con los chiquitos, o al menos en lugares en donde podrían estar en coexistencia digamos.

-Hay una franja etaria muy distinta

E1- Sí, totalmente, tal cual.

- ¿Estos cambios con repentinos?

E1- Son improvisados más que repentinos, porque yo creo que la mirada de las personas esta puesta en cómo reducir costos en como recortar porque para ellos el trabajo es un costo, la educación es un costo, todo es un costo, entonces la idea tiene que ver con eso, en ver como reducen achican, y, pero no se puede hacer las cosas. Porque vos fiate que el otro día decían el

día de la huelga decían este perdemos nose que cantidad de millones, bueno entonces quiere decir que los trabajadores generamos riquezas si se pierde esa plata el día que nos movemos.

-Si veintinueve millones decían

E1- No somos un costo, somos generadores de riqueza esa es la realidad, pero bueno.

-El comportamiento de los chicos dentro de la escuela, ¿cómo lo define?

E1- Bueno en realidad el problema, más mayor digamos de adaptación es cuando vienen al primer año, ahí vienen como desfasados, y con muy pocos limites creo que, desde sus casas, traen poca noción de cómo me tengo que comportar en un lugar y como me puedo comportar en otro. Pero después se van acomodando en el curso de tiempo, ya después cuando los ves en los años superiores mejoran muchísimo. Yo no tengo particularmente problemas, vienen acá hasta incluso los más tremendos y se portan bien, porque bueno a lo mejor por el espacio porque es diferente entonces se mueven de otra manera. pero siempre tienen que estar con adultos porque si no tienden a hacer lio, a revolver cosas a romper sí.

-El comportamiento de ellos si están con un adulto todo bien, sino

E1- Con un adulto están más contenidos solos, como pasa con cualquier lugar donde hay chicos, al tener esta fragilidad por ahí en la cuestión de hábitos y conducta es como que bueno tienden a...

- ¿Hay algún curso que se porta peor?

E1- Los más tremendos son siempre más chiquitos y sobre todo los del turno tarde. Históricamente fue así.

-Y la relación entre los chicos ¿cómo es?

E1- Depende, a veces algunos han formado grupos hermosos y hay otros que ni están son islas dentro las aulas son tres o cuatro en cada punta y ni se hablan. Dependen como ellos tienen mucho vinculo fuera de acá se conocen y bueno por supuesto hay enfrentamientos de familias, parejas, eso pesa mucho porque eso está todo acá. Esto para un sociólogo es para hacerse ...

- ¿Todo el contexto familiar repercute en la escuela?

E1- Si, se pelean acá porque se conocen y a veces han venido hasta los padres también acá a fortalecer ese enfrentamiento, (se ríe).

- ¿Entre los chicos que se ha dado en la escuela?

E1- Claro, claro porque vienen los padres a pelearse también porque bueno si se ha dado.

-Como es un barrio que se conocen todos

E1-Se conocen todos.

- ¿Vienen solo chicos del barrio a la escuela o vienen de otros barrios también?

E1- Muy pocos de afuera, vienen si hay algunos de otros barrios, pero poquitos. La mayoría son del barrio yo diría que el 98 % son de acá del complejo.

-Y el comportamiento de los chicos al entrar y salir de la escuela ¿cómo es?

E1- Mira temprano vienen dormiditos, temprano vienen tranqui, cuando se van no he visto yo que provoquen mayores problemas. Puede haber que se yo, a veces pasa que por ahí se trezan, peor no es una cosa de todos los días digamos, puede pasar, pero no es algo que todos los días se de

- **¿Si pasa algo en el barrio lo terminan de solucionar en la escuela?**

E1- Y traen las cosas del barrio vienen acá, sí. Yo con esta no me junto porque no aquel otro, si eso está acá.

- **¿Y en los recreos como es el comportamiento?**

E1- Tienen dos recreos tienen, son cortitos.

- **¿Son dos a la mañana y dos a la tarde?**

E1- No, a la tarde es uno solo. Sino están acá por las galerías o juegan a veces a la pelota abajo, no hacen mayores cosas.

- **En general, ¿hay conflictos que se han dado entre ellos en los recreos?**

E1- No, ya te digo se pueden pelear con cualquier... acá el problema mayor es que a veces fuman, porque después se van acostumbrando a eso porque lo hemos hablado muchas veces, el problema no es si fuman o no fuman yo se los he dicho muchas veces, yo preferiría que no fumen por su salud, pero después hagan lo que quieran fumen lo que quieran. El problema es que acá no se puede fumar, en la escuela no se puede fumar, hay una ley que dice que en espacios públicos no se puede fumar, espacios cerrados no se puede fumar, y es eso nada más, no tiene una valoración moral.

- **¿Está dentro de las normas de convivencia?**

E1- Claro, entonces bueno eso sería... hasta que ellos por ahí ya entienden que bueno en realidad algunos dicen que tienen el vicio y tienen que fumar, al final se acostumbran y ya

- **¿Los baños en los patios son lugares donde fuman?**

E1- Claro, donde hay que estar controlando que no estén fumando, los profesores controlan que no estén fumando, porque bueno a veces se da también que por ahí están fumando cigarrillos, pero también pueden estar fumando marihuana, que también se ha dado, entonces bueno el tema es ese.

- **¿Hubo venta acá dentro de la escuela?**

E1- Ha habido si, dentro de la escuela ha habido venta de droga.

- **¿En ese caso la escuela qué hizo?**

E1- Se han ido desactivando esas cosas, generalmente los directivos toman las medidas o bueno. No ha sido una cosa de todo el tiempo, es esporádico aparece por ahí uno que trae vende. Generalmente marihuana no he visto yo que hayan traído otras cosas. También es como ellos tienen otra de las cosas así de, que tiene que ver con este contexto no, que la vida para ellos también puede ser tan poco satisfactoria porque bueno las familias, no solo en este barrio en general, en el momento de la humanidad donde las familias son muy disfuncionales donde el

acento no está puesto en ese aspecto, en el acompañamiento entonces la vida de ellos suele ser a veces tan poco satisfactoria que la única satisfacción ellos verbalizan todo el tiempo que bueno nos fumamos un faso, que un porro, que el sexo, y a parte en las peores referencias. No le sexo como algo sublime sino como algo muy rebajado en todo sentido, pero es como que son los únicos placeres así con los que ellos llenan, salvo cuando hay mundial que están con el futbol.

- **¿Mas en hombres que en mujeres?**

E1-No los dos. Los varones suelen ser como más expeditivos en hablarlo, verbalizarlo. El verdadero sexo oral no, hablan todo el tiempo de sexo. Pero... es como que tienen como una fijación con esas cosas. Primero porque las consideran que eso es otras de las cosas terribles que tiene esta sociedad, la prohibición, o sea si la droga no estuviera prohibida no la consumiría nadie, porque de hecho vemos la cantidad de cosas que no están prohibidas que nadie las consume. Pero bueno hay todo un mercado siniestro detrás avalado por muchos estados, así como las armas, la droga, entonces como haces, pero si estuviera legalizada cómo en muchos lugares del mundo lo está y al alcance de todo el mundo, y bueno con lo que no está prohibido no causa interés en los jóvenes, entonces eso sería un gran motivo de reducir esas cosas.

- **Los conflictos que ha visto entre los estudiantes ¿cuáles fueron?**

E1- Verbales entre los chicos va las chicas también a veces, empujones entre las chicas.

- **¿En qué lugares lo ve esos conflictos?**

E1- Generalmente en las aulas y en los pasillos se han trezado.

- **¿Se han pegado, hombre con hombres y mujeres con mujeres?**

E1- Hasta ahora varones y varones y mujeres y mujeres. una vez hubo un caso de una chica que le pego a un chico, eran novios y ella le pego a él, pero después otros casos más que ese no he visto.

- **¿Se entero en el momento de los hechos ocurridos?**

E1- Yo a veces me entero en el momento si pasa muy cerca sino a veces muy cerca de la biblioteca me refiero, sino a veces no porque bueno ocurre en un aula en otra punta o en planta baja y me entero después.

- **¿Y cómo se resuelven?**

E1- Bueno generalmente, toman se hace un acta, la directora los directivos cualesquiera de ellos toman intervención en el asunto y bueno según el grado del problema hay una sanción.

- **¿Se llama a los padres?**

E1- Si se llama a los padres y bueno los padres a veces vienen y a veces no. a veces se les dice si no venís con tu papa no entras entonces el padre aparece o la madre.

- **¿Hay casos que no han aparecidos los padres?**

E1- Si hay casos que no han aparecido, que no vienen, porque esto que yo te decía ellos el tema principal creo yo que pasa por la llamada de atención, la llamada de atención es siempre buscar la mirada del otro, y la mirada del otro cuando un chico la busca es porque no la tienen su

origen no. Cuando un chico es mirado y amparado y apreciado en lo que es más allá de la dificultad que tenemos todos los padres en la crianza, no genera problemas. El chico genera problemas cuando no esa mirada de reafirmación del otro lado, entonces se encuentran con un gran vacío donde bueno puede hacer cualquier cosa pero que a la vez calculo yo genera pánico. Creer que uno puede hacer cualquier cosa y que no va a haber un límite, es muy nocivo, el no tener horarios, por ejemplo, los chicos necesitan cuando es pequeño en cierta edad tener un registro, pautas de a qué hora me levanto a qué hora almorzamos, así sea una sopa, pero bueno a qué hora se cena y nos vamos a dormir. Acá te pasa que hay chicos que vienen dormidos porque estuvieron toda la noche jugando con internet, no hay ningún adulto que ha cierta hora les confisque los celulares, y le digan mira a esta hora se duerme.

-Hay ausencia de límites

E1- Hay ausencias de límites. Yo tenía unos mellis divinos que al final dejaron y ellos venían, en vez de entrar a clase se ponían a jugar en el hall a patear una pelota entonces yo salía y le decía que estás haciendo, yo no estoy acá me decía, y yo le decía a qué sos un holograma. Yo me voy ahora porque voy al peluquero. Pero venía y a qué venía, a que yo le dijera que estás haciendo acá, necesitaba alguien que lo referenciara de laguna manera porque en general es eso lo que buscan. Todos los chicos en esta época, no solo los de esta escuela, buscan que el otro lo reconozca lo mire, que es donde afirmamos nuestra identidad, hay otro que nos la da, que nos reconoce, entonces a veces es esa falta de referenciales, ya sea porque los papas están en la casa, bueno la familia a veces no son, los padres no están, por ahí están con un abuelo con una tía con un tío.

-Y los chicos frente a situaciones de conflictos ¿cómo actúan?

E1- Y bueno algunos intervienen otros no, algunos intervienen esta cosa de querer lo filman, ellos toman partido.

- ¿Han circulado videos con peleas?

E1- No que yo sepa, pero toman partido ellos por uno por otro es así.

- ¿De qué forma piensa que estas situaciones conflictivas en el ámbito escolar afectan el funcionamiento de la escuela?

E1- Y afectan porque qué se yo por ahí si el directivo debería estar haciendo otra cosa y dedicarse a una cuestión así, con los padres, los alumnos y los profesores también, o sea genera una conflictividad que saca de cauce lo que debiera ser el fluir normal de la actividad.

-Una interrupción

E1- Pero otra cosa no.

-Yo recuerdo el año pasado que hubo un caso particular de una estudiante y una docente, ¿nose si recuerda?

E1- No recuerdo

-Una estudiante agredió físicamente a una docente

E1- Si en adultos fue eso. Yo no recuerdo los detalles porque claro mira se me había ido porque yo justo estaba con una licencia. Fue en octubre, yo estaba con licencia por representación política en las elecciones, estaba por licencia por eso estaba trabajando en otra cosa. La alumna tenía bueno problemas ella de conducta que ha tenido varias veces problemas con carácter muy violento, irascible, una chica de 21 años, y la profesora también tenía un carácter especial no generaba mucho vínculo con los chicos y bueno yo había hablado muchas veces con los chicos con respecto a esto, y me decían que los trataba mal, les decía cosas. la profesora era una profesora universitaria que por ahí tenía otras referencias con respecto a lo que era dar una clase, nunca se había adaptado.

- ¿La docente hacía muchos años que trabajaba en la escuela?

E1- Si hace años que estaba. Pero siempre había tenido problemas todos los años, porque ella trabaja acá, pero ella no se adaptaba al contexto me parece a mí, no entendía que no era como la universidad que había palabras que los chicos jamás las habían visto, que había conceptos, les daba una materia que era muy difícil como metodología de la investigación, y bueno era muy teórica y claro bueno nunca se los había ganado. Ellos muchas veces me decían, no, pero mira porque ella, saben que yo no justifico nada de lo que fuera de esa situación, pero para que ustedes entiendan que no es una cuestión personal quiero comentarles que la profe tiene un niño chiquito que tenía muchos problemas de salud, que ha estado siempre muy estresada con eso.

- ¿Los chicos de qué se quejaban?

E1- De cómo era con ellos, de la materia creo que ni la entendían, pero de cómo era con ellos como se relacionaba. Y un buen día vino esta chica que se reintegraba después de muchos días que no venía y bueno discutió con ella era una chica de carácter muy levantisco, que yo muchas hablaba con ella y conmigo era un peluche, se les caían las lágrimas, lloraba, pero era una chica con un carácter así muy fuerte y entonces nose en qué momento salieron y le pego, la alumna le pego a la docente. Y la profesora hizo la denuncia, pero yo nose en que quedo eso no lo seguí, en lo legal digamos, porque la chica no vino más después, y la profesora se tomó licencia hasta fin de año, se retiró con mab, asíqué tampoco la volví a ver a la profesora y que conmigo también tenía muy buena relación, y era distinta la relación nosotras como docente que con los alumnos.

-Después de ese hecho ¿abandonaron la escuela ambas?

E1- Y si una por una cosa y otra por otra, pero se fueron.

- ¿El procedimiento de realizar la denuncia fue avalado por la institución?

E1- No fue una decisión personal de la docente de hacer la denuncia, la directora llamo a la alumna la asesoro, nose cómo siguió penalmente ese proceso no lo sé.

- ¿Para usted que los docentes tengan buena relación con los chicos es productivo para el funcionamiento del aula?

E1- Yo creo que es fundamental, porque si vos no creas primero un lazo afectivo y no vos a partir de que creas el lazo afectivo y el chico sabe que vos sos una persona, porque el chico te prueba mucho en ese aspecto, y te respeta por eso, quien sos vos. Vos venís todos los días, haces el mismo horario que yo, estas cuando yo te necesito estas, bueno eso es una cosa constante, si el profesor llega tarde falta en la clase está también está haciendo cualquier cosa menos atendiendo a lo que ellos demandan probablemente nunca se vinculen con él. El chico empieza a ver que vos venís todos los días, que charlas con él, que lo conoces, que los nombras, que te acercas si ves alguna cuestión si lo ves caído si tiene sueño, a partir después de conocerlo empezas con los contenidos adaptados a un contexto como este, no vas a venir acá a hablar como en la universidad, como le pasaba a esa docente, y a partir de ahí vos podés generar la pasión y el amor que tenés por lo tuyo y contagiarlo al alumno el interés por la materia o por lo que sea. Pero si vos estas que paras como que vos venís hacer un favor acá estas por allá arriba y no generas empatía y no te pones en el lugar de las vidas de ellos, porque hay que conocerlas, porque eso también es importante. Yo entiendo que a veces los profesores están una hora en cada escuela y bueno tampoco pueden conocer setecientos alumnos y saber las problemáticas eso si lo podemos verlos que siempre estamos, ya sea como rol de preceptor, que es un rol fundamental a mí entender.

- ¿Qué problemáticas personales usted ve de los chicos?

E1- En general tienen abandono emocional yo creo que eso es fundamental. Ellos se sienten muchas veces solos, yo creo que eso. También a veces por la ignorancia de los papas no porque no los quieran. Yo seque los padres los quieren, pero de ahí de querer a alguien a educar y contener hay una diferencia. A veces vos le decís al chico que lleve el cuaderno de comunicaciones y el chico no se lo dio al padre, pero el padre no lo lee tampoco, eso porque el padre tiene una ignorancia de esas cuestiones, porque tampoco ha ido a la escuela, bueno por lo que sea, porque no sabe que tiene que hacer eso. Muchas veces creo que es ignorancia básicamente, y el problema fundamental siempre es la falta de amor a cualquier nivel, no porque no los quieran, pero de esa manifestación del amor que se hace digamos se encarna no.

- Eso repercute en como ellos se relacionan

E1- Obviamente en el mundo como se van a mover en el mundo, porque van a tener confianza en sí mismo. Yo por ejemplo acá no puedo hacer ni que lean en un acto eso tiene que ver con la confianza con la autoestima más allá que nosotros, todos hemos pasado por eso pero por ahí que los otros compañeros se te pueden reír, todos hemos pasado por eso, más allá de las vergüenza vs tenés la confianza en vos mismo y te sabes lo suficientemente amado, querido, aceptado, como para bueno hacer eso, y yo creo que es eso lo que pasa que hay toda esa cuestión amorosa afectiva esta deshilachada, eso es para mí la base principal. Después si podemos hablar, que se yo del rendimiento educativo, pero el chico no rinde a veces académicamente porque no está bien en ningún lado, hay chicos que acá no pueden estar más de dos horas.

- **¿Por qué?**

E1- Porque emocionalmente no están bien, y vos cuando no estás bien no estás bien en ningún lado no te sentís parte de ninguna cosa. Entonces están una hora en la clase y ya se quieren ir están una hora en el patio y ya se quieren ir. Y se van y al rato vuelven porque tampoco están bien afuera porque el malestar estar en ellos y lo trasladan a donde van.

-**Eso de que salen y entran al aula en clase ¿se permite?**

E1- No se permite, pero a veces ellos se van igual. En general, los docentes que tienen buen trabajo con ellos los chicos no salen, hay algunos profesores que bueno cuesta por ahí más eso, se salen se escapan. Pero hay chicos que vienen muy muy muy de historias bastantes difíciles familiares entonces bueno no se concentran en nada, su espíritu no esta no llego ellos vinieron, pero no están su mente está en otro lugar.

-**Pertenecer al grupo, a la institución, que tengan una identidad**

E1- Si de a poco se va trabajando eso con el fútbol, por ejemplo. Ellos compiten con algunas otras cuestiones grupales que hacen. Yo creo que si se sienten parte 'porque la escuela es una cosa solida en la vida de ellos, es una referencia permanente la escuela siempre esta. Y algunos siempre estamos en la escuela. Entonces ellos saben viste que este es un lugar, por las que ellos no quieren estudiar y agarrar un libro, pero vienen todos los días, vos decís a que viene porque no faltan.

- **¿No hay mucho ausentismo?**

E1- Hay ausentismo, pero vos ves chicos que sabes que no hacen nada y vos decís ¿a qué vienen? Y bueno vienen porque mal que mal es la única cosa estable y permanente de sus vidas. Es lo que yo veo a lo largo de los años.

-**Si bien como decís le cuesta entablar ciertas relaciones, pero a su vez tienen identidad con el establecimiento y vienen igual**

E1- Si vienen igual, vienen incluso hasta cuando hay huelga es más hay días que no vienen los profesores y vienen si vos sabías que no venía el profesor, me olvide te dice, mentira si ellos por quedarse un poco más en la cama, pero vienen igual

- **¿Es por no estar en la casa?**

E1- Yo calculo que nose si es por no estar en la casa o por lo menos estar en un lugar que ellos sienten que les prestan atención porque a veces en la casa tampoco hay nadie. Yo tenía unos alumnos que bueno ya ninguno esta acá llegaba tarde siempre, entraban a la una y llegaban tarde y yo les preguntaba que les pasa por que siempre llegan tarde, y eran chicos los dos uno tenía quince y otro tenía trece, no lo que pasa es que recién nos levantamos, ¿cómo que recién te levantas? Si porque recién fuimos a comprar un yogurt para comer, en mi casa no hay nadie, la madre se había ido hace unos años, el padre formo otra pareja, y estaban solos los dos pibes acá, en el departamento, el padre por ahí venia en alguno momento no, estaban solos los chicos. Esas cosas pasan mucho acá.

- **¿Cómo es la relación entre los docentes?**

E1- Los docentes que estamos más tiempo en la escuela, que estamos muchas horas nos conocemos más, hay docentes que yo no conozco o que no veo nunca veo más a los que están en planta permanente por decirlo de alguna manera porque los veo siempre, y en general veo una relación buena, una relación de trabajo como cualquier relación. Gente con la tenés mayor afinidad.

- **¿Entre docentes ha ocurrido conflictos?**

E1- Si han ocurrido cosas como en cualquier ámbito de trabajo, pero no creo que haya ocurrido nada serio, al menos que yo recuerde

- **¿Y la relación con los padres y docentes?**

E1- Y si ellos vienen con algún problema siempre la culpa la va tener el docente, los papas siempre vienen en esa postura, que también es un signo de la época no, no solo de acá del centenario, siempre la culpa la tiene otro, yo nunca me voy a hacer cargo de lo que yo hago, porque a veces ni lo registran no se dan cuenta, pero si usted tal día tuvo que venir a hablar, ah bueno claro si, entonces cuando les vas diciendo es como que se van dando cuenta. Pero también cuesta mucho eso con la gente, cuesta mucho que las personas se responsabilicen se hagan cargo de lo que cada uno tiene que asumir como corresponde en el rol que cada uno tienen en la vida como trabajador, como padre, como alumno eso debe ser a veces difícil que la gente se haga cargo, de lo que a cada uno le compete.

- **¿Para usted cuáles son las causas que actúan como disparador de los conflictos entre pares?**

E1- ¿Entre docentes decís o alumnos?

- **Entre docentes, alumnos.**

E1- No, los chicos generalmente son eso, bueno, si uno es de Alvarado y llegan a ver uno de Aldosivi dios mío, pueden ser cuestiones de futbol, pueden ser cuestiones del barrio, pavadas, ah me miro me miro, ¿qué no te puede mirar? ¿vos cómo sabes que te estaba mirando? Bueno esas cosas. Y entre adultos nose de las discusiones mayores que ha habido o si se pueden dar que tampoco discusiones sino roces o cosas así por ahí ideológicas, después en otro sentido yo no recuerdo.

- **¿Qué es la violencia para usted?**

E1- La violencia para mi es el ejercicio del poder sobre alguien que no está en el mismo nivel que vos, siempre estas por encima del otro, son relaciones asimétricas. Y lo que genera la violencia es lo que te decía bueno eso no la falta de empatía y de verse reflejado en el otro eso genera violencia cuando el otro ah me miro, a ver no te puede mirar, porque prejuizar que el otro te mira mal, como algo negativo. Yo creo que siempre la violencia es una falta de amor, básicamente es el reflejo del poco amor que uno se tienen a uno mismo, en general la persona que tiene violencia no se quiere en algún punto de su interior no se acepta entonces no puede

aceptar al otro, no puede querer al otro. Yo trabajo mucho con esas cosas, siempre les digo que cuando los saludo y charlamos y todo que el primer amor de uno es uno mismo, el amor de la vida digo yo. El amor de mi vida soy yo, les digo digan eso, entonces a la medida que yo me quiero y me valoro y me respeto, quiero a los otros también, porque empiezo a ver esas cosas, a ver me quiero respeto al menos paralas relaciones de afecto por ahí uno no está ligado afectivamente a todo el mundo, pero si puedo respetarme y reconocermme en el otro como un espejo.

- **¿Y qué estrategias piensa que se pueden realizar desde la escuela para prevenir los conflictos?**

E1- Es difícil porque a veces la escuela está muy sola con respecto a poner cosas y hacer cosas, acá es como una cruzada todos los días. Por ejemplo, que no rompan y eso yo también lo hablo mucho con ellos, ¿por qué rompen las cosas? A ver ustedes son personas, como personas tienen una gran dignidad y merecen lo mejor.

- **¿Rompen los mobiliarios, las instalaciones?**

E1- Todo, los inodoros, si yo merezco lo mejor, lo mejor es lo lindo, lo sano, lo nuevo, no es lo roto, viejo y lo feo, por qué ustedes creen que no merecen eso si es de ustedes, entonces se quedan todos mirando porque no lo piensan desde ese lado. Ellos pensarán que si lo rompen perjudican a otro, pero en realidad se perjudican ellos. Va a llegar un momento que vana atener que venir en pañales porque no hay inodoros en los baños,, rompen las descargas. En qué momento no van a poder usar baño, van a estar seis horas acá o cinco horas sin ir al baño. Así con todo, si ustedes rompen los calefactores, no tienen calefacción ustedes, porque si ustedes merecen estar en un lugar. A ustedes ¿por qué les gusta la biblioteca? porque es linda, porque es luminosa, porque esta arreglada, ustedes todos sus lugares los pueden tener así, solo es una cuestión de querer hacerlo, y de saber que se lo merecen. Yo digo yo tengo la biblioteca linda para ustedes, o sea la tengo para mí porque es mi lugar de trabajo, porque yo creo que me merezco estar en un buen lugar. Yo para estar en un buen lugar tengo mi casa, pero yo tengo esto así para que ustedes lo disfruten, creo que ustedes lo merecen y merecen mucho más, pero bueno es un trabajo de todos los días y de repetir y de decir porque son cosas que están muy instaladas en ellos, lo contrario a ello, y entonces es muy difícil de corregir, de revertir, sobre todo cuando vos les das un discurso durante un par de horas pero después ellos todo el día reciben otra cosa, ni hablar como vienen después de dos días de feriado de finde semana largo. Te lo hacen pagar caro que no te vieron tres días.

- **¿En el trato?**

E1- En todo, vienen desfasados. Al otro día, después de un día de clase ya otra vez como que bueno se reacomodaron, pero dos o tres días sin clases tremendos se ponen, es porque le alta esa continuidad esa cosa de contención sí. Asíque bueno te digo la escuela veces está muy sola trabajando, ellos tienen su vida afuera de la escuela no es que están siempre en la escuela. y el

discurso que por ahí desde escuela les damos algunos, por ahí no se lo dan tampoco porque no lo sean porque no lo piensan, no lo tienen internalizado y no todos les dan el mismo mensaje.

ENTREVISTA N°2

Entrevista a Mónica directora de la escuela n°30.

- ¿Hace cuánto tiempo que es directora?

Vicedirectora y secretaria anteriormente en otras instituciones educativas, directora es en la única que fui.

- ¿En qué consiste su trabajo diario?

E2- Es una excelente pregunta, si hay algo que no tiene son características distintivas. Básicamente creo que la relación interpersonal con todos los miembros de la comunidad es lo que más tiempo de las ocho horas diarias abarca, pero tengo un fuerte trabajo superexigente muy demandante y agotador trabajo administrativo es muy burocrático también el rol jerárquico. Y tenemos desde que lidiar con los proveedores a lograr que los auxiliares distribuyan bien los espacios para la higiene a comprar vaya uno a saber con qué fondos la lavandina y el detergente, generar esos fondos, atender a los padres, retar a los alumnos, asesorara a los docentes, etcétera, etcétera, etcétera, atender a las futuras graduadas.

- ¿Con cuántos alumnos cuenta la escuela?

E2- Esa es una buena pregunta también de difícil respuesta. Nosotros teníamos una escuela que estaba conformada con una escuela de educación secundaria de seis años orientada, que funcionaba en ambos turnos y un bachillerato de adultos con dos orientaciones que también funcionaban ambos turnos. Hace diez días la secundaria número treinta perdió las cinco secciones que eran seis en verdad, del bachillerato de adultos que se van a convertir en un cens, con lo cual el número de secciones varió y en consecuencia la matrícula, si en la escuela ha casi triplicado su matrícula desde el ingreso de esta nueva gestión lo cierto es que hoy la matrícula de las diez secciones de secundaria orientada de seis años más las dos aulas de aceleración que también abrieron y que son nuevas rondan a los 325 alumnos, descontando ya más de 90 que ahora pertenecen al cens 468, cens que no autoridades nombradas, docentes y alumnos que están aparentemente solos en el edificio, pero a cargo nuestro.

- ¿Utilizan el mismo establecimiento, que la secundaria que usted tiene a cargo?

E2- El mismo establecimiento, la misma distribución áulica, exactamente los mismos horarios, pero no tienen un director a cargo, ni preceptores a cargo esas secciones. Con lo cual ya se han generado conflictos y ya se ha visto bastante deteriorada mi autoridad para con estos alumnos, digamos desde que lugar yo puedo sancionar a un alumno de un establecimiento que no dirijo porque consume marihuana dentro del edificio escolar, por ejemplo.

-De esta forma va a haber edades muy distintas cursando juntos. ¿Y con respecto a la cantidad de aulas, hay aulas para todos los cursos?

E2- Las aulas alcanzan a separar. Hay edificios escolares que permiten escindir digamos y diferenciar los ingresos y demás. Estos alumnos del cens deambular por la totalidad del establecimiento. El primer año del cens aún no ha iniciado, los inscriptos van a ser de la boca única de fines, una inscripción que se hizo haya por marzo, desconozco de donde provienen, no son del barrio son adultos que no tienen el hábito de ser alumnos porque hace tiempo que abandonaron su escolaridad, y toda esa gente, todos mayores de edad van a estar compartiendo el edificio con menores que se encuentren a cargo mío, sin la supervisión de un directivo ni de un preceptor. Es un tema que me preocupa y alarma muchísimo.

-Vas a tener más cantidad de personas en el establecimiento, sin autoridad responsable, y siendo responsable de estudiantes menores

E2- Si, y en la práctica si algún incidente ocurre e involucra a uno de mis menores ya algún alumno del cens, la única cabeza que va rodar sabemos todos que es la mía, más allá que la inspectora de adultos haya dicho que la responsabilidad es compartida y demás, lo cierto es que se había comprometido a organizar a los docentes e indicarme claramente que docente estaba a cargo, cada uno de los días y ni siquiera ese cuadrito ha traído, con lo cual no hay autoridades en este momento dentro del cens 468 que siesta funcionando.

- ¿A partir de cuándo funciona?

E2- Que se fusione, que se decidió perdón, muy lejos de fusionarse, todo lo contrario, el 16 de junio, pasaron quince días y nada de todo lo comprometido llevo.

- ¿Y el consejo escolar no da respuesta?

E2- El consejo escolar atiende específicamente lo administrativo. El tema también es que depende ahora de distintas modalidades de supervisión. Yo dependo de un supervisor, o sea de un inspector de educación secundaria, y cens 468, depende de la modalidad de adultos y entonces es un inspector de la modalidad de adultos, ha sido colega mía, yo he trabajado en el cens por más de diez años. Hemos sido colegas que esta nueva inspectora que acaba de asumir que se encontró con una implementación que ha sido más que desprolija, eso es de público conocimiento, y las consecuencias, una comunidad sensible a los cambios como la de la 30, con un edificio abierto, que encima tiene secciones de bachillerato de adultos en turnos mañana y tarde, somos la única escuela del distrito que tiene esta problemática, en todas las demás, la escuela secundaria era turno mañana y tarde, el bachi, turno noche, es muy sencillo repartir esa realidad en dos escuelas diferentes. En un desconocimiento profundo de territorio se implementa o se escribe una norma que después resulta imposible implementar, pero bueno las decisiones del sistema son algo con lo que los directivos lidiamos también a diario.

- **¿Cuántos docentes trabajan en la escuela?**

E2- Esa es una muy buena pregunta también. Haceme preguntas que... Que es una cámara oculta (se ríe)

- **¿Y personal no docente?**

E2- Tampoco sé a qué escuela pertenece el personal no docente pero teóricamente es de la secundaria 30, y son cinco auxiliares. Hablando de los auxiliares, teníamos cuatro a partir de ayer tengo cinco que se reincorporo una auxiliar que era titular, para los auxiliares se denomina mensualizado y esa auxiliar faltó nada más que un año y medio, de modo injustificado. Cuando eleve al área administrativo contable de La Plata, todos los abandonos del cargo y millones de acciones que realizamos en relación con esta auxiliar, a la cual como no licencia alguna nunca la pude reemplazar, o sea, tuve que sobrecargar de trabajo a los que si venían, porque nunca me pudieron nombrar un suplemente por ella. Llego después de casi un año de reclamos, llegó la sanción para esta señora, que en vez del abandono de cargo efectivizado le llego una suspensión de diez días. Imagínate la autoridad que yo puedo tener con esa señora, si la mando a limpiar se me sienta para reírse, es así, pero bueno tenemos cinco auxiliares teniendo en cuenta que una de las cinco es esta que faltó un año y medio, pero hace dos días que viene asique no nos podemos quejar.

- **¿Con que servicios cuenta la escuela? (tiene biblioteca, tiene sala audiovisual, etc.)**

E2- Tenemos una biblioteca preciosa, pero con bibliotecario exclusivamente en turno mañana. Contamos con un salón de usos múltiples, en días soleados como el hoy es de mucha utilidad, en días de lluvia o posteriores a días de lluvia, se torna inhabitable por la gran cantidad de goteras. Después no tenemos espacio para la realización de educación física, nuestros jóvenes que se han caracterizados por ganar cuanto intercolegial han participado, con el fomento a la actividad física que hemos realizado, lamentablemente este año nos vemos en la obligación de armar un plan de contingencia o de continuidad pedagógica para el área de educación física, porque nosotros realizábamos actividad física en la placita de al lado o en las canchitas de atrás de afuera

- **¿Al aire libre?**

E2- Al aire libre, son espacios que están abiertos. El docente no puede ir con treinta pibes y prohibirle al primo, o al hermano, o al amigo de uno de ellos que juegue en la cancha de la plaza con los demás. Si ese chico peleando con una pelota, en básquet 'por ejemplo, de un codazo lesiona a uno de nuestros alumnos, la inspección de educación física no se responsabilizaba por esta realidad. Con lo cual suspendimos la actividad física y los chicos claro que nos reclaman la realización de sus clases de educación física, pero si vamos a tener que pagar con nuestros bienes quizás cualquier inconveniente que pudiera surgir que ya han ocurrido, porque es lógico, todos nos caemos, o nos golpeamos, o nos damos codazos, realizando actividad física, por eso es que las clases se encuentran suspendidas, no contamos con esos espacios

- **¿Entonces por no tener un lugar para la realización de actividad física, los estudiantes no tienen la materia?**

E2- Nosotros visitamos la totalidad de los clubes, sociedades de fomento y el etcéteras de la zona, viendo si podíamos realizar educación física en alguna de esas áreas, y pero el único que respondió positivamente fue el club Alvarado, y después nos salió queriendo cobrar la friolera de treinta mil pesos por mes por utilizar dos mañanas y una tarde, perdón dos mañanas y dos tardes, martes y jueves de 10 de la mañana a 4 de la tarde, las instalaciones del club, treinta mil por mes es imposible que el consejo escolar afronte.

- **¿Considera que le faltan servicio en su escuela?**

E2- Sí, algunos que son básicos y esenciales, por ejemplo, en julio del año pasado la provincia de Buenos Aires dio de baja a ochenta líneas telefónicas que eran líneas arroba. La 30 nunca había tenido teléfono, pero bueno aparentemente eran líneas arroba, vaya uno a saber porque razón y no tengo telefónico fijo para llamar a una ambulancia, pero se me exige un seguimiento puntual y particular de la matricula que presenta trayectorias de baja intensidad, pero no me dan ningún recurso como para sostenerlo, con lo cual todo siempre es a pulmón y eso agota y desgasta al personal de un modo bastante notable. Obviamente que haya espacios adecuados para la realización de actividades físicas, pretender aulas con calefacción, cuatro de nuestros salones están sin calefacción, los baños no tienen luz, ninguna de las baterías de baño, los pasillos tampoco, las escaleras tampoco, la entrada es una boca de lobo, con lo cual ahora tenemos un ingreso diferido, ingresamos 8:30 todos, porque es imposible ingresar antes, las auxiliares entraban a las siete de la mañana, noches cerradas, invernadas, en una zona altamente riesgosa como el barrio centenario, asique, entramos todos 8:30 desde hace una semana, y nos retiramos a las 17 hs.

- **¿Cree que la escuela es un lugar propicio para los chicos?**

E2- Lo hacemos un lugar absolutamente propicio y contenedor para nuestros jóvenes pero, humildemente entiendo o coincido plenamente con aquella política de inclusión y redistribución equitativa que sostiene que equidad no es darle a todos lo mismo, sino que equidad es darle aquello que necesita aquel que no lo tiene, exclusivamente aquel que no lo tiene, ya que hay tan pocos recursos económicos en este país que supo tenerlos para todos, humildemente entiendo que la redistribución de equipamiento, por ejemplo de netbooks o de notebook no tiene por qué ser equitativa para todos los establecimientos educativos, hay comunidades que atienden chicos de clase media o de clase media alta, y no les hace falta una netbook que van a descartar porque no tiene las prestaciones de la notebook que tienen en la casa o de la Tablet o lo que sea que compraron en sus casas.

- **¿En la actualidad la política de la netbook ya no está?**

E2- No teóricamente nos iban a llegar unos carros informáticos que tampoco han llegado. Internet por ejemplo, la escuela 30 forma parte de la red de escuelas de aprendizaje, teóricamente nos iban a dar un equipamiento bastante innovador durante el mes de enero del año pasado, yo estuve hasta el 8 de enero yendo a la escuela todo el día y nos iban a reparar e instalar el sistema de wifi de alta velocidad para toda la institución educativa, instalaron la sala de videoconferencias, los reproductores de señal, y no tenemos internet, teníamos una internet que era malísima, quería solo para una compu de escritorio. Esta nueva gestión se llena la boca diciendo que han informatizado la totalidad de la entrega, lo único que hacen es obligar a los equipos de conducción a ingresar a unas páginas que no funcionan nunca, porque se sobresaturan, con un sistema de internet que no provee, hoy estuve dándole por ejemplo con mi celular datos a una netbook, tratando de cargar relevamiento anual 2018, cuya fecha de vencimiento es el 3 de julio, o sea el lunes que viene, y aun nadie me ha sabido responder, ni siquiera los supervisores acerca de cuáles son los datos que efectivamente debo volcar en el cuadernillo violeta del bachillerato de adultos cuando ya no tengo bachillerato de adultos, pero el 30 de abril si tenía, pero ni siquiera de las secciones que debería haber cargado es caótico.

- **Y el barrio donde se encuentra ubicada la escuela, ¿cómo lo describiría?**

E2- El barrio Centenario fue construido en el gobierno de Ruckauf, el modelo, los planos de ese barrio son de la posguerra de la zona muy pobre de Europa, por eso son las primeras construcciones en seco, presentaron terribles dificultades porque son 1200 unidades funcionales, tiene en formato ese de panal de abeja que favorece el control social por las fuerzas militares y paramilitares, em, el último censo poblacional indicó que cada una de las unidades funcionales, la densidad poblacional alcanzaba las ocho personas media, eso te da colecho, hacinamiento, todas las generaciones juntas conviviendo y compartiendo dentro del mismo espacio. Un grado de complejidad social bastante elevado. Tienen una particularidad en relación a otras comunidades bastante carenciadas no, desde lo simbólico y desde lo material, en las que he trabajado, la 30 lo que hay es como una conformación familiar extremadamente lábil, el pibe que hoy vive con esta familia, dentro de seis meses puede estar viviendo con otra, es como si se fueran turnando los adultos dentro del barrio para estar a cargo de los pibes, no se es una cosa muy extraña, por eso hemos ampliado bastante en la cedula escolar, los datos que incluimos, porque muchas veces no se corresponden con nadie que sostenga un vínculo sanguíneo, pero si desde lo emocional. Es muy raro, cuanto más numerosa es la familia, o sea, muchas mujeres muy jóvenes con muchísimos hijos terminan apañando, porque no es que los adoptan, y otra cosa que nunca hacen es lo legal, entonces, no es que va cambiando la tutela legal de una mano a la otra, la tutela legal no varía, es de palabra

- ¿Realizan alguna fuera de la escuela, salidas, eventos especiales?

E2- Si. Era una escuela con una política absolutamente exclusiva, no sacaban a los pibes a ningún lado, había una exclusión marcada y una subvaloración bastante importante, teóricamente según el equipo directivo anterior los habían echado de los bonaerenses, yo averigüé y me dijeron que eso no era cierto, sí que había habido incidentes de conducta. Lo cierto es que a los pibes los llevamos a todos lados, van a los intercolegiales, se anotan todos los que quieren, participan de las olimpiadas, hacemos una profunda articulación con la Universidad Nacional de Mar del Plata, esta aparentemente siendo un muy buen territorio para la formación de los jóvenes profesionales que la Universidad Nacional de Mar del Plata, esta digamos sacando a esta sociedad. Muchos vienen a hacer sus residencias, sus observaciones, sus prácticas en la escuela, y para nosotros es una alegría. No ayer por ejemplo vinieron otros de trabajo social, tengo segundo, tercero y cuarto, pero estamos como cosechando, porque vienen con un proyecto, van a hacer cosas con los pibes, entonces es una escuela de puertas absolutamente abiertas. Hace dos años que hacemos la semana del estudiante por ejemplo, y durante las jornadas de la semana del estudiante que no duran una semana de puertas abiertas, pero si un mínimo de dos días, pueden dos o tres días dependiendo del clima y de la cantidad de actividades que consigamos, la escuela está abierta, entonces el chico puede venir con sus amigos, con su familia, con quién tenga ganas, con la novia, y las puertas abiertas de par en par, y no se les toma asistencia y pueden permanecer en el establecimiento educativo el rato que quieran, y vienen todo el día. O cuando debemos suspender las clases porque nos faltan docentes o para los intereses diferidos o los retiros anticipados, los docentes cuando son nuevos suponen que es una locura citar a los pibes por una hora, dos horas de clase y yo les digo proba y los convocan por dos horas de clase, una sola asignatura y de la totalidad del curso viene el ochenta por ciento.

- ¿Como define los cursos que hay en la institución? ¿Qué diferencia hay entre uno y otro?

E2- El ciclo básico es bastante más complejo el tema de la conducta. Primero hay un abismo entre el turno mañana y el turno tarde, jamás voy a entender por qué. Porque no es que seleccionamos la matricula, en todas las escuelas se da que el turno mañana suele ser mejor en cuanto rendimiento académico. En la 30 pasa algo con la conducta, el turno tarde es mucho más conflictivo y complejo que el turno mañana.

- ¿Entonces observa diferencias entre un curso y otro más allá de los turnos?

E2- Cada grupo es un mundo aparte, si absolutamente.

-Y con respecto al desempeño de los alumnos, ¿cuál es su opinión?

E2- Para mí el proceso que alumno hace está determinado por el proceso que el docente hace, un docente receptivo que hace buen diagnóstico, que es innovador, que parte de los intereses de los alumnos, que selecciona bien las actividades, que cada una de sus actividades es un desafío

intelectual, esos docentes no tienen problema de conducta dentro de sus clases y obtienen excelentes resultados académicos.

- **¿Cómo es la relación entre los estudiantes?**

E2- ¿entre sí?

-Si

E2- A veces es conflictiva, ha bajado mucho el nivel de conflictividad, pero no dejamos de tener problemas.

- **¿Qué tipo de conflictos tienen entre ellos?**

E2- Hay él me miro mal, me miro mal, me tiene enferma de la cabeza, ¿Qué es mirar mal? Siempre pregunto lo mismo, cuando me vienen con me miro mal, o mira lo que me dijo en el Facebook, mira lo que me dijo con el estado de WhatsApp, vos lees el estado de WhatsApp y el estado de WhatsApp no dice, Mónica Michelli: sos una trola por ejemplo, como hacen para interpretar que el estado de WhatsApp, les esta dirijo, es un enigma, pero bueno hay conflictos como en todos los establecimientos educativos, yo creo que menos, no hemos tenido ejercicios de violencia en un año y medio, asique estoy contenta

-**Y en los recreos ¿Cómo se comportan?**

E2- Por le general el turno tarde son muchos más intensos, hay que estar muchos más atentos, los del turno mañana funcionan mejor.

-**Y dentro del aula, en clases, ¿cómo es el comportamiento de los chicos?**

E2- Hay asignaturas en las cuales se portan horrible, pero insisto, había un profe de música que ahora renuncio que tenía primer año, se portaban horrible siempre con él. Entro al salón observación de clases alumnos de primer año de la secundaria el docente explicándole la teoría de la propagación del sonido en el pizarrón, en una escuela donde hay fácil cuarenta instrumentos musicales. Obviamente se van a aportar mal.

- **¿Y entre los chicos que tipo de conflictos hay? Si bien anteriormente dijo que en año y medio no había habido violencia**

E2- Física, verbal de todo tipo

-**En cuanto hablan mal de sus compañeros, le ponen sobrenombres, les esconden cosas, les roban cosas, ¿todo eso pasa?**

E2- Se insultan si, han desaparecido cosas de valor. El insulto es muy cotidiano digamos si

- **¿Se ven más conflictos entre mujeres o entre varones?**

E2- Aunque el conflicto sea entre varones casi siempre hubo una mujer metida en el medio. Creo que las mujeres son bastantes más complicadas que los varones

-**Y los chicos frente a las situaciones conflictivas ¿Cómo actúan?**

E2- Hay una cuestión de trabajo comunitario de que es lo que se espera, de cómo nos tratamos, etc que ha dado muy buenos resultados. Por ejemplo, hará unos veinte días, Mabel una preceptora del turno mañana, aparentemente con su espejo retrovisor, roso el espejo retrovisor

de un vecino que tenía su auto estacionado en la calle de la escuela, viste que es muy angosta la calle. El vecino se vino a la siete y veinte de la mañana a los gritos insultándola, la asustó mucho, le decía te querés asustar de verdad, y hacía de cuanta que tiraba patadas en el aire, una situación espantosa. Cuando yo llego Mabel ya había ingresado y estaba la policía local preguntando lo que había pasado. Pregunto lo que había pasado, me entero automáticamente, salgo a averiguar quién era el vecino, al que había que asesorar, y en el tercer salón me dieron el nombre y apellido del vecino, en los dos primeros no lo conocían. Y hay un trabajo de confianza, y me preguntaron, pero para que lo querés saber. Para explicarle que es muy de maricon hacerse el malo con cuatro mujeres solas a las siete y veinte de la mañana, cuando todavía es de noche. Mabel le dio los datos del seguro, reconoció su responsabilidad, o sea, ya está es el trabajo que hacemos desde lo cotidiano. trabajamos mucho con el me responsabilizo, si vos venís yole robe el celular, pero me arrepiento y acá está el celular, no hay consecuencias. Entendemos que todos podemos cometer errores y lo único que hay que hacer es demostrar es un sincero arrepentimiento. Ahora no podés venir todos los días con hay sí le pegue, pero estoy arrepentido, porque va a llegar un momento en que

- ¿Y frente a esas situaciones que medidas toman? ¿Se manejan dentro de un acuerdo de convivencia?

E2- Yo creo que hay acciones reparadoras estipuladas, tenemos un acuerdo institucional de convivencia, las acciones reparadoras no siempre y necesariamente son la restitución del bien, si los jóvenes y sus familias no tienen dinero, los podemos hacer pintar un salón o lijar una puerta, o eso también lo hacemos. Pero depende del nivel de arrepentimiento, eso determina bastante el tipo de sanción, no la seriedad de la sanción. Mas arrepentidos están más leve es la sanción definitivamente.

-Ese acuerdo de convivencia que mencionó, ¿lo conocen los padres, alumnos, docentes?

E2- Esta en el cuaderno de comunicaciones, se socializa a principio de año, se trata de trabajar. Para hablar este tipo de transformaciones y democratizaciones de los espacios áulicos definitivamente los adultos son más complejos que los chicos. Los chicos interpretan la norma con mucha más facilidad.

-Estas situaciones conflictivas en el ámbito escolar, ¿Cómo afectan el funcionamiento de la escuela?

E2- Depende fundamentalmente del docente que en ese momento esté presente o del que lo tenga que tratar. Insisto el mayor problema de la escuela son los adultos. Muchas veces el problema son los docentes porque el docente que piensa que los jóvenes no han cambiado, por qué los jóvenes tienen la obligación de comportarse como ellos se comportaban con sus profesores. La sociedad cambio, los intereses cambiaron, y el modo de aprender cambio, y necesitas información sobre, no sé, el medioevo, y pones medioevo en Wikipedia y estas eligiendo entre 250000 paginas

- **¿Y ha habido agresiones por parte de estudiantes hacia profesores?**

E2- Si, y por parte de los profesores para con los alumnos. Nunca físicas, pero ha habido debates, sí.

- **Hubo un caso particular que recuerdo el año pasado que ocurrió entre una estudiante y una profesora**

E2- Que le pego. De todas maneras, la alumna lamentablemente fue muy difícil trabajar ese caso porque la alumna se había convertido en una heroína, más allá de que todos reconocían que ella había estado muy mal, también todos reconocían que la docente había ejercido violencia verbal, había sido absolutamente peyorativa, y una maltratadora serial con todos sus alumnos, inclusive los de años anteriores.

- **¿Esta situación la sabía anteriormente, o a partir de este hecho particular, tuvo conocimiento de las problemáticas de la docente con los estudiantes?**

E2- Ese fue un incidente que generó, una ruptura importante entre el vice anterior y yo. Yo creo que eso fue lo que desencadenó que Diego decidiera renunciar. Y esta profe era amiga personal de muchos años del vice, docente del turno tarde, vice del turno tarde, lo pedagógico lo maneja el vicedirector. Yo nunca me había enterado. Si podía reconocer en Lucrecia un carácter bastante importante, mi hija justo era alumna de sexto de otro establecimiento educativo de la misma docente. La docente, una docente que tiene problemas para establecer vínculo con todos los alumnos en todas las comunidades, no es que tiene problemas con los adultos de la secundaria número treinta. (hizo una pausa) Pero me entere tarde.

- **¿Esta alumna la agredió físicamente a la docente?**

E2- Esta alumna la agredió físicamente la docente hizo una denuncia penal por lesiones y amenazas de muerte

- **¿Pero fue una decisión desde la institución hacer la denuncia, o fue una decisión personal de la docente?**

E2- No absolutamente personal de la docente, no solo no se fomentó sino que además yo personalmente se lo cuestioné, a la docente ella me dijo que era su derecho y yo le dije que me iba a encargar entonces de que se respetaran los derechos de los alumnos, y declare en la comisaría y en la fiscalía a favor de la alumna, no validando el ejercicio de violencia física, pero si reconociendo desde la institución, que la docente había sido agresiva y peyorativa para con la totalidad del grupo, pero especial y puntualmente con esta alumna que venía con su pequeño hijo, una política institucional. Si nosotros presentamos el proyecto de la sala maternal hace tres años, hace un año y medio que nos terminaron la adecuación del espacio para el funcionamiento de la sala maternal, yo hace dos años que estoy promoviendo la escuela, como una escuela con sala maternal, si se inscribe alguien con una hija pequeña, a mí no me habilitan una sala maternal, automáticamente esa alumna o ese alumno, en el caso que sea un papa o un hermano, adquiere el derecho, entiendo humildemente, de asistir con su pequeño hijo a establecimiento. y

la docente habla o muy mal de la beba de un año y medio, insisto eso no justifica el ejercicio de violencia de la alumna, pero entiendo que la agresión física, fue la consecuencia de algún modo de una sucesión de ejercicio de violencia verbal de la docente para con la alumna.

- **¿La situación de la denuncia, en qué quedo todo?**

E2-Nada, pero la alumna dejo de estudiar. Y la docente pidió un mat no está más en el establecimiento.

-**A partir de hecho las dos desertaron**

E2- La docente ya había pedido el mat. Le salió otorgado después digamos.

- **¿Y entre docentes hay situaciones conflictivas?**

E2- No.

- **¿Entre docentes y demás personal de la escuela?**

E2- Algunos docentes no se toman los asesoramientos con la alegría con la debieran, entiendo que el rol del equipo directivo es la coconstrucción digamos de la autoridad pedagógica, y si bien la función es el empoderamiento, también es cierto que a veces lo que tengo para decir no es grato. Hay asesoramientos que humildemente no alcanzó a comprenderlos las razones por las cuales deben ser realizados. Por ejemplo, un docente que desaprueba el 73% de los alumnos de cuarto año y no reflexiona sobre los errores de su práctica sobre los errores que radican en los criterios de evaluación, o la socialización de los criterios. En algo hay una falla personal. Si el 73% de tus alumnos desaprueban del ciclo superior, porque si fuera primer año capaz que te lo entiendo, pero cuarto año. Y el docente toma mal que yo le haga un asesoramiento, primero preguntándole sobre los criterios de evaluación, sobre los instrumentos de evaluación.

- **¿Vos te enteraste de esta situación porque los alumnos reclamaron o los padres?**

E2- No reclamo nadie, porque es una comunidad muy dócil, si al pibe le pones un cuatro el pibe asume el cuatro, si al pibe le pones un 10, el pibe asume el diez, pero no hay en general algo que venga de la mano de una reflexión acerca de haber muchos cuatros y pocos diez. Pero bueno todas estas cuestiones son tenidas en cuenta. Eso genera cierta no sé, divorcio digamos de

- **¿Con respecto a los padres usted cree que tienen interés en apoyar la educación de los chicos? ¿Cómo es la relación de la familia y la escuela?**

E2- Yo creo que esas cuestiones caen dentro del imaginario. Digo se decreta que los padres de comunidades carenciadas no tienen ningún interés por la educación de sus hijos. Yo creo que eso difiere bastante de lo que en realidad ocurre. La primera cosa es que nosotros los docentes estamos citamos a los padres exclusivamente para cagarlos a pedos por los que los hijos hacen mal, asique a los padres les queda pocas ganas de venir a visitarnos, convengamos eso. Cuando los citas es para retarlos, y bueno no dan muchas ganas de venir si exclusivamente lo citas para retarlo. Hablando de eso un segundo (interrumpe la entrevista para hablar con el vicedirector del turno mañana que se encontraba en la oficina donde estábamos realizando la entrevista. Le pregunta:

¿Lucas entró sin padre, tutor o encargado? Ayer con Pogolebi rompieron el escobillón y otros artículos de limpieza y fue Lucas

Vicedirector- si los rompieron

Directora-y Dani Ramírez les dijo que no podían entrar sin padre, tutor o encargado.

Vice- no lo vi. Recién me di una vuelta porque había un lio, y vi que no hay profesora de matemáticas en el aula de aceleración

Director- claro porque zapala aviso por Facebook y yo me olvide, culpa de ella (me señala y se ríe). No.

Vive- Ramírez viene hoy

Directora- sí, acordate que entra 13:30 a son 13:50. No esta Mariali encima, bue. Volvamos entonces, perdón

-No hay problema

E2- Tiene que ver con eso, hace dos años hicimos para el 9 de julio (interrumpe el vicedirector)

Vice- ¿Lo que falta es del bachillerato de adultos? (señala un papel)

Directora- no, falta también lo de las secciones y la matricula sección por sección 2017 y 2018. Bien sigo.

E2- Una cuestión 9 de julio 2017, no 2016, 9 de julio 2016, tiramos la casa por la ventana, pedimos que la municipalidad nos apoyara con el sonido, preparamos un acto a donde la consigna era somos independientes, y como somos independientes, mostramos los que nos gusta hacer y aquello que hacemos bien. Nosotros articulamos con cefa, tenemos una gran cantidad de alumnos integrados, los hipoacúsicos que atendemos de manera mancomunada con cefa, con el centro de fonoaudiología y con 513 y 514 también que tenemos irregulares mentales también. De ambas, de la construcción digamos de ese vínculo entre ambas instituciones salió un acto del 9 de julio, donde hasta los nenes del cefa vinieron a bailar el carnavalito, y papas habías más de cien, mas todos nuestros alumnos que podían entrar si tenían ganas, y estaba toda la escuela completa, asique eso definitivamente funciona. Cuando hacemos reuniones de padres, los padres vienen, si hubo que desandar un poco el camino anterior, había un trato bastante agresivo de los papas para con los miembros del equipo directivo anterior, entonces al principio los padres venían muy en guardia, y con un discurso muy violento, de que hace la escuela, siempre justificando digamos el cagadon que se había mandado el hijo en la historia institucional, siempre había algún antecedente que parecía validar como se habían comportado sus hijos. Hubo que desandar mucho de eso, pero era una institución, en la que entraron en un año creo que fue en el 2012 o 2013, ingresaron nueve veces a robar la escuela. Nosotros el año pasado tuvimos un incidente, no fue un robo, la policía capturo a dos alumnos nuestro del establecimiento, que estaban adentro del establecimiento, que no habían entrado a robar, sino que habían entrado con otras dos jóvenes, menores de edad no alumnas del establecimiento, y cuando hago las entrevistas del caso, los jóvenes me echaron la culpa argumentando que yo

siempre les había dicho que a las chicas había que tratarlas bien, y hacia frío y les querían cebar unos mates, como estaban muy drogados, quisieron abrir la puerta del patio, se disparó la alarma, vino la policía y los capturo. Con lo cual la culpa era mía porque ellos estaban queriendo tratar bien a las chicas. En fin, pero no fue un robo. Si hay desmanes para con el edificio, se ha vuelto poner más complejo el mantenimiento de las instalaciones, pero eso tiene que ver con que la agresión que reciben estos jóvenes, social, en algún lado la tienen que descargar. Y también saben que este es el único lugar donde no hay consecuencias.

- ¿Y qué es la escuela para ellos?

E2- Quiero creer, espero que entiendan que es el lugar de abrigo, de protección, de abrazo, de calidez, de humanidad, que además tiene no, la doble función que adquieran contenidos básicos, que mejoren sus oportunidades laborales a futuro, pero básicamente la escuela tiene una primer, en comunidades como esta se hace cada vez más evidente, pero pienso que la escuela tiene que formar seres humanos solidarios, responsables, respetuosos, empoderados en sus derechos, otras personas con las cuales vos tengas de convivir y de estar, y de encaminar su vida y ver como encaminan la de ellos, tiene que ver con eso, la construcción del vínculo, la construcción del lazo social, el empoderamiento ante todo, hay como una anomia o un desinterés marcado en cuanto a los derechos. Hace tres años que estoy, hace tres años que denodadamente intento la coconstrucción del centro de estudiantes. El año pasado se los exigí, el año pasado para agosto dije bueno se acabó, de ustedes cuerpo de delegado sale las autoridades del centro de estudiantes, no se va ninguno de acá hasta que no me armen un centro de estudiantes. Logramos en papel un centro de estudiantes. Las reuniones de delegados las convocaba yo, porque sino no se reunían, ni siquiera tenían la picardía de salir del aula para la reunión de delegados del centro de estudiantes. Asique, o sea, nada, las querían asesinar. Si se organizaron para juntar fondos por ejemplo para la semana del estudiante, que ellos tenían la responsabilidad.

-Tal vez ellos no estaban acostumbrados de realizar esa actividad, o de ponerse de acuerdo en un interés en común

E2- Yo creo que tiene que ver con que desconocen profundamente que son sujetos de derecho, ellos no se ven como sujetos de derecho. Y en tanto no se sientan sujetos de derechos, mal van a poder reclamar. Venían y me planteaban, nose Mónica que te parece, nosotros estuvimos hablando. Un día me acuerdo porque fue muy gracioso, ustedes no están entendiendo como funciona esto. Ustedes tienen que venir ¡nosotros los estudiantes exigimos! (representa con voz efusiva) y yo tengo que gritar de ningún modo, así funciona un centro de estudiantes, en relación con el equipo directivo, no somos amigos, somos fracciones opuestas, esto es un partido, métanme algún gol, tampoco lo logre asique, se me volvió a diluir, y este año se lo delegué al equipo de orientación escolar. Pero entre la lucha que han tenido que iniciar por la voluntad de sacar los equipos de orientación escolar de cada una de las escuelas y mandarlos al distrito.

- **¿El equipo de orientación hace cuánto tiempo que funciona en la escuela?**

E2- Este año porque nosotros teníamos equipo de orientación escolar, pero la supervisora de psicología social considero que había otras comunidades educativas, donde había mayor sufrimiento adolescente. La cosa paradójica es que yo en ese momento era vicedirectora de este establecimiento educativo, y de la secundaria 7, que es una hermosa escuela que queda en Garay al 1000, a dos cuadras de Güemes, y que atiende a una comunidad mucho menos, muchísimo menos vulnerable que esta. Tengo o tenía hasta este año que hice el map, 16 módulos titulares en la 7, yo era la profe de matemática del ciclo secundario superior, de hecho, era la única, o sea todos los alumnos de la secundaria 7 pasaban por mis manos, pasaba por la totalidad. Entonces que una inspectora me venga a faltar el respeto, a mi inteligencia planteando que aquella comunidad presentaba mayor sufrimiento adolescente que esta, era para querer asesinar gente. No digo que no haga falta un equipo de orientación en la escuela, entiendo que hace falta un equipo de orientación por turno, y en la totalidad de los establecimiento educativos de país, coincido plenamente con eso, pero esta es la realidad, entonces las chicas no pudieron empoderar el centro de estudiantes, asique acá estamos, tratando de lograr que se rebelen, pero si todavía no conocen sus derechos, no pueden rebelarse porque no van a distinguir una falta de respeto que el docente les ponga un 4 cuando ellos coconstruyeron esa calificación. Entonces la remada desde como 200 metros atrás. El ejercicio de violencia de Aldana el año pasado para con esta docente no hubiera tenido que suceder porque a la primera falta de respeto de la docente, los alumnos se hubieran sentido con el derecho de venir y plantearlo al equipo directivo y exigir que se tomaran las medidas del caso. Trabajamos acá desde la horizontalidad, los derechos que tengo yo los tienen todos y cada uno de mis alumnos. Los derechos de los docentes los tienen y cada uno de mis alumnos. Exigimos respeto, todos somos merecedores de idéntica proporción de respeto. El vínculo es asimétrico, pero desde el poder e implica una mayor responsabilidad para el docente, no una mayor cantidad de derechos.

-**Lo que observo es que hay muchas pinturas en la escuela**

E2- Cuando hablábamos de los proyectos, después cambiamos de tema. Pero haber proyectos que tiene en este momento la escuela. Tenemos un cac funcionando los sábados, nos parecía fundamental, (interrumpe nuevamente el vicedirector)

Vicedirector- me metieron a mí los pibes en la biblioteca, después que te fuiste vos vinieron y me dijeron mira dani tenemos un problema, dejo la biblioteca abierta y estuvo con los chicos

Directora- bueno ¿qué chicos fueron?

Vicedirectora- no sabe

Directora- es muy probable que hayan sido los de Nacho

Vicedirector-para mí fue Cano

Directora-bueno cano fue el escobillón, con Nacho hay que hablar

Vicedirector- se tiene que hacer cargo

Directora- Con nacho hay que hablar, nacho rompió el cabo del escobillón. Los artículos de limpieza los pidió

Vicedirector- No ya está. De ahora en más si el profesor no viene diez minutos antes y no retira los libros que tiene que retirar, cuando entro al aula, no se le entrega ningún libro, lo lamento

Directora- pero lo pueden llevar las preceptoras

Vicedirector- por supuesto, pero si entras al curso y mandas de diez alumnos que tenés, ocho a buscar dos libros, no, como Acuña. Acuña acabo de hablar y le digo no Acuña, una vez que entras al aula y necesitas libros le decís a la preceptora, sin la preceptora puede te los alcanza, vos ni los chicos no abandonan más el curso. Vamos a comprar candados y los baños se cierran. No hay baños, en los recreos diez minutos antes y diez minutos después porque si no cano y el otro negro andan todos los días dando vueltas, se meten te roban, te sacan turrone, te sacan esto, basta se acabó, silo quieren así lo quieren así

Directora-bueno, listo. Vos te tenés que hacer de averiguar quién fue y hablar con Miriam, porque a mí se me cae la cara a pedazos pobre Miriam

Vicedirector- pero ya tenemos quien fue

Directora- Cada vez que entra

Vicedirector- quien rompió el globo terráqueo, quien rompió los cajones

Directora- claro que sí, pero justo el día que Mariali no viene, acá está por eso, vamos a tratar de construir. Perdón me dice

- Estábamos hablamos de los proyectos

E2- Proyectos el caj, centro de actividades juveniles, funciona los sábados, funciona también en contra turno. Hemos modificado algunas de las actividades, justamente para coconstruir una mirada bastante más amplia. Este año trabajamos con el tema de los lenguajes y la oralidad

- ¿Participa el que quiere?

E2- El caj es absolutamente abierto a la comunidad, no hace falta que sean alumnos del establecimiento.

- ¿Se dicta acá en el establecimiento?

E2- Se dicta acá en el establecimiento y tenemos un montón de actividades del lenguaje, digamos visuales, musicales, el proyecto hip hop, etcétera. Ahora para el acto del 6 de julio vamos a organizar un mega evento y vamos a tratar de que los chicos puedan presentar su primer cd. Han logrado grabar el cd. Este año venimos por la reedición del cd.

- ¿Es un proyecto que los ha entusiasmado?

E2- Si el taller de hip hop funciona hace dos años y funciona muy bien. Ese el centro de actividades juveniles. También hace dos años tenemos un proyecto que se llama Pinto el centenario, pinto el centenario, se organizó a partir de la visita a la Isla Maciel de mía y de Mariali, la preceptora de la tarde, que es de visuales, vimos la transformación de la isla a partir de los mensajes de color de concepción de un mundo mejor y probamos entonces pedimos los

permisos del caso y arrancamos con pinto la isla y ya tenemos 16 murales en los paredones de las escalinatas del barrio, más allá de todos los murales que tenemos adentro de la escuela que son impresionantes. Interrumpe la portera de la escuela del turno tarde y dialoga con la directora y el vicedirector

Directora- dos minutos puede ser, estoy en una entrevista grabada

Portera- no porque acá hay un montón afuera que pide para salir y entrar. son de arriba no son de

Vicedirector-mira vos tenés que mantener la puerta cerrada

Directora- de arriba de ¿dónde? Tienen que venir con el docente a cargo

Portera-piden para abrir y no

Directora- el docente a cargo

Vicedirectora. Soy yo el que autorizo. Que griten todo lo que quieran

- **¿También han participado en la apertura del polideportivo del barrio?**

E2- Para la apertura del polideportivo. articulamos muy bien con el cap (centro de atención primaria de la salud). Yo he hecho las primeras entrevistas con los psicólogos que piden un adulto responsable, voy yo cuando no hay algún adulto, tutor, tío, primo pariente que pueda ir, acá voy. Articulamos muy bien con ellos, los profesionales del cap suelen venir a dar charlas. Estamos articulando actualmente con la Universidad Nacional de Mar del Plata, que se viene sosteniendo en el tiempo. el programa ahora se llama Nexos, ya vienen el jueves con una primera actividad que se llama mar abierto, que tiene la intención inicial de la orientación vocacional. Proyectos o sea son miles siempre estamos haciendo algo y siempre estamos diciendo si a todo. La participación a los intercolegiales, presentamos sub-14, sub-16, sub-18, menores, cadetes, femeninos, creo que son tres de femeninos, ya estamos en las finales y semifinales regionales. Mas allá de todo lo que signifique, el trastorno que implica hacer un paseo, la responsabilidad civil, los anexos para llevar a los pibes a pintar un mural, en el jardín que queda acá al lado, tenemos que hacer una lección paseo, y son siete los anexos, son veinte hojas, hay que imprimirlas, tenemos que informar, pedir notas, bueno no importa, lo tenemos todo muy aceitado y sale

-**La relación con los docentes, alumnos y padres suya ¿Cómo la califica?**

E2- Y tiene sus conflictos obviamente. A todos los pibes no les gusta que yo les ponga un límite, no todos lo acatan de buen modo. Ha venido mucho papa gritando, en general el papa que viene gritándose va más tranquilo. El año pasado nosotros hicimos intervención en la niñez por riesgo por dos mellizas, que vivían con su papa, su papa ejercía violencia física severa sobre todo con una de las melli. Dimos intervención a niñez, niñez las retiro de acá del establecimiento, y después desde niños no pudieron comunicarse teóricamente con la familia, con lo cual, a las once de la noche de un viernes, estaba medio barrio centenario llamándome a mí a mi celular, insultándome que a donde estaban las mellizas. eso generó que un par de papas vinieran

indignados, que se tiene que meter la escuela, es una comunidad, insisto, la vulneración deja a las mujeres de la comunidad aun peor posicionadas que los hombres de la comunidad, y esta cosa del que más alto esta caga al que está en el medio, y el que está en el medio caga al más chiquito. Bueno, las mujeres, que en general son una milanesa del sándwich sufren mucha violencia física, muchas son, numerosos los casos de mamás que se acercan a preguntarnos como hacer como actuar. Hay una fuerte presencia policial con escasa capacitación. Hace dos días vino una mamá a contarme que ella tiene una orden de restricción, que el padre de los nenes le había apuntado un arma en la cabeza delante de sus hijos, que cuando logro serenarlo, están separados hace meses, cuando logro serenarlo llamo a la policía, y la policía lo levanto a dos cuabras lo soltó y que la policía mujer la había maltratado terriblemente, que el policía varón, el oficial que había estado presente, que le aviso, mira que lo tuve que soltar por indicaciones del superior, o sea que dejan a un golpeador, armado, que había amenazado de muerte, suelto a las dos cuabras. Esa es la realidad que se vive

- ¿Desde la escuela en estos casos que hacen?

E2- Desde la escuela damos intervención, lo elevamos a situación de conflicto, lo que podemos tener es acceso a un seguimiento, de repente hay otra presión. Aunque mal no sea el acompañamiento de que no estás sola, mantenemos al tanto, prestar la oreja muchas veces es un montón, asique dentro de lo que podemos, hacemos todo lo que podemos.

- ¿Han pensado alguna estrategia desde la escuela?

E2- El año pasado hicimos un taller de que es lo que debe hacer la escuela ante situaciones de violencia. Uno a la mañana y uno a la tarde. Que es lo que debe hacer la escuela ante presunción de ejercicio de violencia. No era un título así de complejo. Pero la intención era esa informarles a los papás y construir con los papas este conocimiento y que haber, si viene un niño y me dice mi papa me pega o mi papa abusa de mí, o lo que fuere, que la comunidad entienda que nosotros tenemos la obligación de comunicarlo.

- ¿Ha habido casos de abusos que se ha enterado?

E2- Si, pero tarde nos enteramos. nos enteramos cuando ya el vínculo digamos se había disuelto. Pero si sí varios, además. Pero bueno.

- ¿Intrafamiliar?

- ¿Y pensaron alguna otra estrategia para tratar el tema desde la institución?

E2- Yo creo que nosotros lo mejor que podemos hacer es marcar diferencia entre el adentro y el afuera. Yo siempre jodo a los chicos que esto es un afuera extendido, ellos entendieron ya que, si se citan en la plaza de acantilados un domingo a las siete de la tarde, para resolver a trompadas un problema que inicio acá adentro, cuando yo me entere el lunes, los suspendo a todos los involucrados. Y aunque zapatean y gritan y despotrican, el argumento mío es lo que adentro arranco, adentro se resuelve. Y da buenos resultados. Creo que lo que mejor podemos hacer es trabajar con esto, con la construcción de los vínculos. Cuando aprende a tratarse mejor,

aprende a reclamar al otro que lo trate mejor, y después aquello que tienen naturalizado como algo común y saludable, termina no siéndolo. Y lo único que podemos hacer es trabajar con el ejemplo, demostrar que existe otra realidad en la cual está muy mal que haya ejercicio de violencia. Y ahí vamos intentándolo.

- ¿Para usted por qué se llega a la violencia?

E2- Acá casi todo es un detonante, él me miro mal, él mira lo que me dice en WhatsApp, y vos lees el estado de WhatsApp con, soy rubia, las redes las prohibiría (se ríe) hablando de derecho prohibiría las redes, es terrible. No entiendo me parece que hay un mensaje subliminar. Y la interpretación siempre no es negativa es nefasta, o sea, el otro nunca está construyendo con aquello que dice. Esa parte me conflictúa bastante, pero, en fin. Hay ejercicio de violencia importante, esa es la realidad.

- Cuando dijo hay violencia y hay hechos importantes, ¿cuáles son?

E2- Dentro de la comunidad si, cada vez que involucramos papas. Ahora una se cambió de escuela, pero teníamos un problema serio, entre dos alumnas dentro del turno tarde una de segundo y otra de tercero, y ellas los resolvían a las trompadas.

- ¿Dentro de la escuela?

E2- No afuera de la escuela, siempre afuera de la escuela porque saben esto. Y la alternativa cuando me entero y suspendo a ambas, los padres lo resolvieron armados y a las trompadas. Con lo cual si ese es el patrón que ves afuera es el patrón que ves adentro, esa es la realidad, pero bueno ahí vamos tratando de desconstruir esto. Si haya algo que aprendí acá y que he desarrollado desde que soy directora de este establecimiento es la paciencia. Yo para mí, todo cambio venia de la mano de la inmediatez, o sea, yo necesitaba ver que esto, que hacía surtir efecto, y le daba como diez minutos a la cosa, para decantar y surtir efecto. Si hay algo que aprendí acá es, que esto es siembro, siembro, siembro, siembro, siembro, que todo aquello que siembro son pocas las semillas que prenden. A veces te sorprenden, porque no es que prenden pocas semillas. Capaz que el invierno y parece que ninguna había prendido, y de repente upa, de un día para el otro descubriste cinco brotes de aquella semillita que te tiraste como hace seis meses. Pero es compleja la construcción cuando hay tan poco andamiaje, cuando no sabes desde donde. Me ocurre más allá que puedo manejar el lenguaje común y tener un buen diálogo con los pibes y con los papis que de la comunidad, parto de otra realidad y mi mirada necesariamente es otra, entonces no hago un buen diagnóstico, porque no entiendo la realidad del otro, la desconozco, completamente, entonces aun, mis perores escenarios mentales, son el paraíso comparado con las realidades que después me encuentro. Hará justo antes de tener mi pico de estrés, y semana de locura y medicación, que tuvo que ver con el estrés del que estamos siendo objeto, porque es todo para antes de ayer, la presión es atroz, lo del bachillerato impuesto, y fue una guerra, y tuve muy mala suerte con la inspectora que me toco y me agredieron mucho y soy bastante tolerante a la agresión, más de alguien que en definitiva es mi par. Porque yo no

trato a mis docentes de modo diferente a cuando los trataba cuando yo también era docente. No preciso el maltrato, asumo la autoridad que viene de la mano del rol jerárquico y no me pesa, pero porque uno transforma su mirada, obviamente si uno cambia el rol tiene que cambiar la mirada, entonces ya seguís siendo un par, pero mi trabajo es que vos, es que vos hagas mejor el tuyo y punto. Ojalá lo tomes a bien todas las supervisiones y que quieras poner en práctica mis consejos, y que me vengas con preguntas, si eso no pasa yo la respuesta te la voy a ir a dar igual porque sigo siendo mi trabajo, porque el rol del director no es asesorar a el docente que pide el asesoramiento. El rol del director es asesorar aquel docente que no reflexiona sobre su práctica y sobre los resultados que con ella tiene. Tenga ganas el profesor o no de ser asesorado, entonces eso me ha traído algunos conflictos, pero tales y de la magnitud de este inicio de crisis que tuve, este problema de salud que tuve hace un mes más o menos. Pero creo que el detonante fue un domicilio. Estaba la asistente educacional de licencia, la asistente educacional suplente tenía miedo de todo, no la podíamos mandar al frente a hacer una fotocopia, si pánico tenía, entonces había que hacer un domicilio que era urgente y le dije a la social que la acompañaba yo y fuimos en mi auto. Y me mato, me mato, hacía mucho que yo no

- **¿El hacer un domicilio cómo es?**

E2- Es ir a la casa, de un alumno a tratar de lograr que su mama se hiciera cargo de él, porque sabíamos que estaba viviendo con María que tiene diez hijos más, un pibe que estaba muy complicado. Lo perdimos, dejo de venir, hace como diez días que no tenemos noticias de él, tuvimos que dar intervención al cpdem, no encontramos un adulto que se haga cargo de él, su mama muy joven, cuatro niños muy pequeños, una casa extremadamente humilde, muy lejos de acá, un contexto que yo tampoco elegiría, uno desde ahí lo termina comprendiendo a Rodrigo, pero bueno. Una situación arto compleja y venia medio caidona digamos, muy estresada yeso me termino de voltear, esas son las realidades digamos con las que uno bueno pone el cuerpo no. Pero bueno más allá de toda la voluntad que siempre predomina o prevalece es la de querer hacer las cosas cada día mejor, y bueno en esa construcción estamos de perfectos no tenemos nada, trabajamos mucho Enel acompañamiento a alumnos, docentes y familias y estamos tratando de construir por lo menos una mirada común, una intención, asique en eso estamos.

ENTREVISTA N°3

Realizada a Mónica. Docente de sociología en la escuela n°30

- ¿Qué cargo tiene en la escuela?

E3- Profesora titular de sociología y también en el espacio de bachillerato de adultos, que ahora pertenece al espacio del cens. Los dos cargos tengo.

- ¿Qué materias son las que da?

E3- En los dos doy sociología

- ¿Hace cuánto tiempo que ejerce el cargo?

E3- Que ejerzo el cargo acá, un año. Y que soy profesora hace cuatro.

- ¿En qué cursos da clases?

E3- En quinto primera y el primer año de cens, seria acá.

-Que supuestamente van a arrancar ahora

E3- Va a arrancar, en algún momento va a arrancar. Tenemos un problema en el arranque. Desde abril dicen, pero todavía no se concretó nada. Por ahora se está armando.

-En cuanto al aula donde dicta las clases, ¿considera que esta bien equipada?

E3- Si en términos generales, sí. Estoy en algunos otros colegios, no en este, que las condiciones son más desfavorables. Directamente no hay calefacción, si hay ventana me tengo que poner contenta que alguna tenga vidrio y el resto zafamos como podemos. Y es bastante crudo. Este invierno fue crudísimo dar clase de noche en lugares que no tuvieran vidrio. Fue terrible, estar sentados y quietos, costo llegar a las diez y media de la noche. Nos conocíamos los ojitos, estábamos tapados, la verdad fue duro. Estamos hablando de un colegio provincial también.

- ¿Considera que tiene todos los recursos necesarios para llevar a cabo las clases?

E3- Yo creo que acá sí, acá sí.

(Entran dos chicas al salón donde estábamos realizando la entrevista a realizar una consulta.

-Para anotar para el cens

-Si acá es

-Es para mi hermana. Vengo a averiguar qué es lo que tiene que traer.

-Sabes lo que tendrías que hacer, acá en frente tenemos una fotocopidora, hay unas planillitas que salen \$10, y ahí te pide toda la documentación

-Ah listo

-Las compras y después te acercas por acá y te tomamos los datos. Si te quedo alguna duda

--Porque ella estaba haciendo en la 514 creo, pero dejo

-Dejo. Y bueno ahora la esperamos por acá. ¿Qué edad tiene?

-Ehh 18, 19. en el 99 nació igual

-Está bien, está bien

-19, 19 (se ríe)

-No, no, por el tema de las edades

-Yo vi en el Facebook que decía, pero después perdí la publicación y no la puedo encontrar. Y le dije a mi mamá, están anotando, yo voy pregunto de última que se anote. Mi vieja quiere que estudie.

-Está bien, que aprovechéla posibilidad porque esta cerquita, está en la zona

-Si estamos acá cuatro cuadras

-Que mejor

-Vengo yo que tengo dos hijos, no va a venir ella que no tiene hijos (se ríe)

-Claro, acordate de comprarle la fotocopia, pedírsela para ingreso del cens, y ahí va a ver toda la documentación que necesita, y nada más que eso

-Ah bueno listo. Yo ahora le digo a mamá. Gracias

-Gracias. Chau chicas, hasta luego

Las chicas se van y retomamos la entrevista)

E3- Perdón, hacemos de todo, hacemos también de portera

-Nos habíamos quedado en los recursos para llevar adelante las clases

E3- Sí, porque tenemos la posibilidad de tener un espacio de zoom inclusive. Hay para pasar películas. Tenemos para trabajar con computadora, si querés traer algo en pendrive. Hay alargues, hay zapatilla, que no es poca cosa, que en otros lugares no los tengo. Ni siquiera si yo llevo las cosas garantizarme de tener todo. Y a veces te estoy hablando de lugares que vos decís bueno son de dos pisos, tres pisos. Pero la estructura con respecto a la electricidad no está en todos lados, en condiciones como para decir, bueno traigo y puedo usarlo

- ¿Cuáles con los problemas que consideras que hay acá en la escuela?

E3- Yo estoy en una etapa en dónde se están viendo todas las modificaciones, todos los cambios. Entonces veo las desprolijidades que se van dando con respecto al sistema y la forma en que se da. En la forma que se implementa. Pero no desde algo propio del lugar, sino de algo que vienen de niveles más altos. A veces me emociona como los chicos reconocen el valor humano. Una reunión que hubo a nivel informativo con respecto a la apertura del cens, los alumnos estaban, pero super angustiados porque, de pronto se quedaban sin sus preceptoras y sin su directora, que hasta todo este tiempo los habían acompañado. Entonces ellos tenían una identidad y un amor, que lo defendían de una forma y pedían una respuesta simple, si yo soy alumna en este espacio del cens, quiero saber quién es mi directora que no está designada, quiero saber quién es preceptora, que parece que no van a tener, porque el caso del cens, no tiene preceptoras. Esas cosas son las que me parece que se está poniendo mucho el cuerpo en algunas cosas, pero el sistema como se viene dando desde la implementación. Y eso genera en esta comunidad, que es muy particular, y cuando se habla de contención es concreto, acá la contención es con la mirada, con el saber el nombre, con acompañarlos a veces en un pasillo, que están haciendo, que están haciendo, pero se necesita mucho.

-Y perdiendo esa contención de las autoridades

E3- No solamente el nivel jerárquico, sino todo lo emocional que implica. Esta comunidad, es una comunidad que, aunque parezca que tiene muchas dificultades, hay un hilo conductor, el espacio del cariño, del afecto se nota, hay falta. Entonces cuando se brinda, te digo que la calidad humana, las chicas de preceptoría, de biblioteca, el amor que le ponen, la garra que le ponen a todo esto es terrible, pero a veces no alcanza. Ese es el tema.

-Ayuda pero

E3- Ayuda, pero no alcanza. Yo veo que a veces la institución esta, todo lo vos quieras, pero desde las formas, como se está implementando, yo vi esto esta modificación de bachillerato de adultos a cens, en donde veo un vaciamiento una incertidumbre que involucra a toda la comunidad educativa. Donde no le podés dar respuesta a un padre, ni a un alumno, ni a un docente

- Y con los chicos que estaban haciendo el bachillerato, segundo, tercero

E3- Claro los que venían del otro año. Esta modificación es de este año en adelante

- ¿Los que vienen del otro año siguen cursando?

E3- Siguen cursando por lo menos hasta ahora. Pero los que están terminando es el tema. Ellos empezaron en un colegio escuela 30, y todas sus notas, sus profesoras vienen del espacio de la escuela 30. ahora pasan al espacio del cens, en donde no hay caras visibles

-Segundo y tercer año la responsabilidad de la escuela 30 se termino

E3- Ya no, claro

-Y ahora pasa para el cens

E3- Lo que hace la escuela 30, es acompañar esta transición hasta que tengamos un directivo, hasta que podamos fijar un horario, hasta ahora no sabemos los horarios. En donde por ejemplo yo tome, para que veas desplinplun que se arma. Yo tome tres horas los viernes, de dos y media en adelante, perfecto. Ahora yo posiblemente tenga los lunes, dos horas, y martes o jueves a designar, una hora de tutoría a designar, se puede conversar, pero yo vengo tomando cargo desde marzo, tengo que hacer todas modificaciones para

-Para estar en otras escuelas

E3- Claro, exacto. Y los chicos también tienen que hacer esas modificaciones. Por eso te digo, hay muchas cosas que se están dando de esta forma, y la manera en que se están dando. Uno cuando hace una modificación planifica, y eso es lo que yo no veo.

- ¿Desde la escuela?

E3- Lo veo desde el ministerio en adelante. Lo que pasa es que este concepto en todas las escuelas tiene impacto, y en estas se notan más por la particularidad de los chicos. Porque estas desprolijidades por ahí se ven en otros espacios familiares, y a eso agregarle un poco más. A mí me parece que hay un punto en donde, viste cuando están los fosforitos que apenas hacen chispa y saltan.

- **¿Cree que la escuela es un entorno propicio para los chicos?**

E3- Si, porque los rescata ellos como lugar propio

- **¿Qué es la escuela para los chicos?**

E3- Es mucho, por eso yo creo que es clave. Pero te lo digo porque yo también vengo a actividades los sábados y los chicos, no tienen que venir, y están acá. Vienen antes del horario. Se quedan un cachito después que cerramos. Los representa para los chicos. Entonces una cosa es el lugar el colegio, la gente. Y otra cosa aparte es todo lo formal, de lo institucional, lo administrativo y todo eso. Yo considero que para los chicos es importante, inclusive las referencias de los padres, acá hay muchos de los padres también, vienen acá. Yo traigo a mis hijos, como recién una mamá que vino. O sea, el contacto con los padres está, eso el real. Cada cual con sus problemáticas. eso no quita de que sea algo super light. No, cada cual una problemática, pero

- **¿Pero la escuela tiene su lugar particular en la vida de los chicos?**

E3- Sí, si, si en la vida de la comunidad. Porque hay chicos que es más por distintos motivos, no están, no pertenecen más al colegio, y están dando vueltas y no se van. No se ve eso en otros lados. yo voy a otros colegios y no veo chicos que estén antes de horario, o que se queden después, o que vengan un sábado, porque el colegio está abierto porque hay otras actividades que no tiene que ver con la jornada escolar de los chicos, y ellos quieren estar en todos lados

-**Participan, se involucran**

E3- Sí si. Yo lo considero que es un punto, para ellos es importante. Ahora te vuelvo repetir, cada grupo tiene su particularidad, cada chico es un mundo aparte, con varias cosas a tener en cuenta. Acá lo que hay que manejar considero, no buscar situaciones ideales porque no están, no existe, es una construcción eso. Yo en lo particular en algunos lugares noto la carencia desde lo institucional, desde lo a nivel laboral con compañeros, o algo parecido, yo te puedo decir que cada espacio tiene sus complejidades los chicos, estoy notando una carga un poco mayor de violencia entre ellos, continuamente buscamos la vuelta de ser mediador, yo en el espacio de quinto. Pero noto que no es solamente del colegio, en el colegio se manifiesta, esto viene desde lo social, desde otro contexto. Hay preocupaciones que son reales laborales, no poder llegar al alquiler, falta mucho para terminar

-**Cuando dice que hay violencia entre los chicos, ¿Cómo la manifiestan?**

E3- Yo por la materia que tengo da para el debate. A veces, tiro un tema, y a veces o muchas cosas pasan por la ley, por la norma, por la costumbre, por las acciones, y también entramos en lo que trasgrede todo eso. Y ahí se abre el abanico, porque si lo tenemos que buscar a nivel normativo, un ejemplo de una norma, nosotros acá no venimos a la hora que queremos, hablo de lo simple y lo cotidiano, y saltan, pero con temas que vos decís. El grupo donde estoy está dividido en subgrupos. costó mucho a que se vieran porque se ponían hasta de espalda para no verse un grupo con el otro

- ¿Por conflictos entre los grupos?

E3- Son grupos que se fueron armando así en el camino, son el rejunte de dos comisiones, hay fricciones entre dos grupos, bastantes fuertes. Las chicas tienen temperamento bastante fuerte. Pueden andar solitas que no les va a pasar nada, se defienden. Pero el hecho de las posturas de los cuerpos, que ni siquiera se cruzaran en la mirada, costaba armar debates, ni hablar de trabajar en grupos, lo intenté varias veces, pero bueno hasta ahora lo voy a seguir intentando. Pero a lo que voy es que costo, cuesta todo el tiempo es empezar de nuevo, es muy artesanal. Pero a pesar de eso, cuando pasa ese momento tienen veinte mil diferencias, pero en ese momento en que están todos atentos acompañan, al del reclamo, al que tiene más bronca, y después se les pasa y ya está, y vuelve cada cual a su lugar. Además, están atravesando edades que tienen muchas preguntas, ya tienen inseguridades y ven un contexto de inseguridad. Entonces a veces lo temas se van dando a medida que van saliendo. A veces, tiene que ver con los textos, a veces tiene que ver con lo que pasa en la vida, con lo que pasa en el país, todo tiene impacto, entonces un día estábamos hablando de los inmigrantes y salimos hablando de los refugiados, y lo podemos hablar. Como a cambiado el concepto y hablamos de una Argentina del 1930 y lo que es ahora, entonces irse del lugar. Van a temas así muy extremos en general. Entonces por eso te digo, ya veces tren de lo particular. Claro me acuerdo cuando se trató la ley del aborto, ese día fue, claro yo soy la última de toda la jornada. Yo empecé a tomar asistencia y empezaron, profesora yo no quiero saber nada de la chica de Salta de diez años que quedó embarazada, de la chica con discapacidad que también la violaron, todo empezó con la queja. Bueno después de todo este proceso de que quieren hablar. y se quedaron ahí en si lo haces o no lo haces, y se pararon ahí y no la podía sacar, vamos a hablarlo. ¿Y me preguntaban, usted qué opina? Y no solamente hay que pensarlo con el cuidado del cuerpo, 16 años, no más chicos, y hay posturas más duras. Y entonces la chica dice, no, si yo tengo una madre turra yo no tengo que ser turra, y empezarlo a trabajarlo desde lo vivencial. Entonces la idea no era dejar algo latiendo ahí. Pero vamos a darle otra vuelta, porque desde lo particular no lo vamos a entender como ley que es en general. los tengo que sacar de ahí. De lo general a lo particular y lo vuelvo a llevar por ese lado. Entonces terminamos con que los hombres, les tenemos que hacer una vasectomía un poco más, no sabes, se van de un extremo a otro, cuesta. El tema de los debates, cada grupo con sus ideas y solamente hablaban las que son cabecilla de cada grupo que tiene un líder cada grupo y solamente hablaban ellas, y las demás podían colaborar con algo. Por eso vos me decís cómo se nota a veces el tema de violencia, es la particularidad que tiene cada alumno, esa situación de incertidumbre de ir construyendo, de buscar seguridades que son muy artesanales, y ellos tienen claro de que yo les estoy poniendo ficha, a no solo terminar este año, sino yo estoy hablando de los profesionales con los que estoy hablando ahora, que es lo que vas a estudiar, pensá que es lo que te gusta, y buscamos información de los que te gusta, yo te obligo a pensar un poquito más allá, no en el 2018 solamente. Porque considero que tienen

posibilidades y no se las tenemos que sacar. Entonces el echo planificar, por eso te vuelvo a decirlo mismo, las inseguridades se dan cuando no hay una idea, una planificación y que las acciones tengan consecuencias que sean claras y concretas con el bien común.

- Proyectar a largo plazo no solo pensando en el corto plazo sino en un futuro

E3- Si estamos hablando de años escolares. Hoy es 29 de junio y yo no tengo alumnos

-Y que nos va a poder darle los mismos contenidos

E3- Y aunque le ponga la garra. Siempre va a haber un recorte, y por qué tienen que sufrir ese recorte. Entonces la violencia esta desde muchos lados. En no darle oportunidades porque ellos sí y otros no, cuál es el criterio, cual es la vara, cuáles son las intenciones, de mantener esa conducta. Es lo que a mí me trae desazón. Yo considero que los espacios tienen mucho que ver con la gente, y el plus que le pone a la acción que hace cada uno, el rol que tenga cada uno, son todos importantes. Nosotros no existimos si no está el alumno. Y en esa relación de que a veces no solamente que se van creando lazos y vínculos que no solamente es escolar, están ya ahí yéndose quinto, sexto año tienen un montón de preguntas para hacerse, dudas. Pero si en el contexto en que están ya están complejos en esa situación, se le hace difícil poder vislumbrar un poco mas

-Proyectar

E3- Proyectar, no lo podemos proyectar nosotros nose cuando voy a tener alumnos

- ¿Cómo define quinto año?

E3- Yo los veo en una postura de defensa, todo el tiempo. Voy de a poco, de a poco, como para ir buscando que no se pierdan en disfrutar algunas cosas. Que se permitan relajarse.

- ¿Esa postura de defensa a que piensa que se atribuye?

E3- A veces de lo individual salta poco, o sea saltan situaciones, así como las que te estoy diciendo, y los voy armando con lo que voy escuchando. No tenemos los tiempos porque yo tengo tres veces por semana una hora, no puedo construir, hasta que se arma el clima, el tema, esto, ya fui. Soy la última, asique me miran todos con la mochila puesta ya. No lo puedo llegar a armar del todo, pero por lo poco que veo tiene que ver mucho con lo familiar. Uno de los chicos dejo el colegio, va a ser papa dentro de dos meses, y tiene que trabajar, no hay opción, tiene que trabajar. Y entre ellos viste la foto, viste como le creció la panza. Ah sí y consiguió trabajo, no todavía no le confirmaron, esta con una changa, esta con esto, ¿y los padres? Y todo mal, todo mal. Los padres de la chica, los padres de él. El chico estaba estudiando, se puso de novio, paso lo que paso, y ahora es un mundo totalmente diferente, la realidad totalmente diferente, otra prioridad. Y a pesar de que él dentro de todo el grupo, no era una persona que estaba con todos, tenía su grupito y nada más, pero es un tema que atraviesa a todos. ¿Alguien sabe algo de aquel?, no lo vieron que nose que nose cuanto, paso la foto el otro día, ah si pásamela así la veo. No está, pero esta, porque tiene la edad de ellos, porque ha compartido años, porque es parte de algo que nadie está exento, ni él ni nadie. Pero voy al echo, de que tienen una parte con los

chicos, sobre todo, los sensibiliza muchísimo. A veces están ahí mira aquella pasadizo, porque están chusmeando porque tienen la ventana da a la calle, uh mira quien pasa, vino a buscarla el hermano, son comentarios que hacen entre ellos de gente conocida. Acá hasta los perros saben los nombres de todos. Acá hay mucho movimiento y es continuo.

- ¿Todos los chicos que concurren a la escuela son del barrio?

E3- La mayoría son del barrio, y si no son de acá de un complejo más de cinco u ocho cuadras no viven. Acá hay docentes que hace muchos años que están, y eso se nota porque yo los tomo como referencia. Pasa algún docente o preceptor y aunque sea de otro año, lo llaman y por ahí antes no lo querían. Me parece que es la forma que tienen de llegada, de relacionarse. La otra vez una de las chicas me dijo que tenía un perfume parecido al de su abuela, si es el mismo, y al rato cambio totalmente quiere que le copie. Fue un instante, pero tienen esas cosas. Cuando reparten las preceptoras turrón ellos le dicen, a la profe no le diste nada. Tienen su trato. Hay veces que vienen mal, tienen sus días. Hay realidades tristes. O están mal predisuestos o directamente es, no me diga nada hoy, está todo mal. La idea es que no le digo, si querés lo hablamos, si querés tomar algo. No déjeme acá, yo estoy bien acá.

-Pero vienen igual

E3- Pero vienen igual. Y el resto nadie pregunta, ni nadie le pregunta

-Tienen sus códigos

E3- Tal cual. Por eso te digo es muy particular. Yo creo que tiene que ver con esto de nose si supervivencia, pero si técnicas que se fueron haciendo y su forma de poder relacionarse que tienen. Nunca se habla de algo que sea una salida de todos, nose proyecta ni viajes de egresados, ni fiesta de egresados.

- ¿Lo hablan por grupos?

E3- Directamente ni lo hablan. Lo que fue poner un delegado. Habían propuesto cuatro delegados. Después achicaron a dos. Y después pusieron como delegado un chico que es muy dulce, muy especial, y no tiene nada de maldad, es muy querido, pero por el rol que lo pusieron que es defender el grupo, ir al debate, obviamente no es la persona justa

-Pero por ahí para conciliar

-Para conciliar entre ellos. Para ellos él no miente. Lo que dice él está bien, él no miente. Vos fijate la mirada. Llegar de cuatro a uno, me fui volví y seguían debatiendo. Estamos en eso, era el segundo día.

-El comportamiento de los chicos a la entrada y salida de la escuela ¿cómo es?

E3- A la entrada no los veo yo. A la salida es un flash, vuelan. Salimos a las 12:40hs. Todos con hambre, vuelan. No me los cruzo ni en la parada.

- ¿Y en los recreos?

E3- Yo llego después de un recreo. Así que yo los veo como están ahí. Me dicen a profe casi casi llega tarde. Después vamos estamos en recreo. Yo entro al aula y están ahí escucho las voces,

pero siempre relacionándose en grupitos. En los recreos también. A pesar de que tienen hermanos y lo integran. Hay un hermano de sexto que todo el tiempo está en quinto, que yo le digo querés el colegio tanto que vas a volver a quinto (se ríe). Tienen su forma de ser

- **¿Y en la clase?**

E3- Mientras están en la clase, les cuesta engancharse, porque arman sus microclimas, entonces cuando yo digo hay vamos a dar tal tema, pero profe, primero que se sienten, estamos todos mirando para el afuera. Vienen del recreo, justo es el momento que les dan una merienda y yo justo vengo a molestarles hablándole de algo, en pleno desayuno yo les largo un tema

- **¿Qué tipo de conflictos han surgido entre los chicos?**

E3- Entre los chicos bueno cuando empieza el debate si alguien quiere si no están de acuerdo.

- **¿Agresiones físicas, verbales?**

E3- Verbales se cuidan mucho, están muy contenidos se nota mucho en las expresiones. Sobradita en las miradas, se ríen mucho, el murmullo

- **¿Hablan de otros compañeros, o le ponen sobrenombres?**

E3- Cuando empezaron así yo lo sanciones muchísimo eso, por el hecho de respetar al que está hablando. Yo hago mucho hincapié en eso, porque algunos les cuesta mucho hablar, decir estoy de acuerdo o no

- **La mirada y si encima hay una burla**

E3- Claro, entonces, ahí saben que me enoja y esta todo mal. Se te ríen sin disimulo. Entonces el volver a romper todo una, querer formar algo grupal cuesta un montón así.

- **¿Presenciaste algún episodio de agresión física?**

E3- Hubo un intento, yo llegaba y algo pasado. Venía de choque y ahí enseguida intervine y como que quedo en la nada para no dar más comentarios

- **¿Así se cortó la situación?**

E3- Si lo vi que se contuvo, pero yo considero después pensándolo veo que viene de hace rato. Hay una puja entre dos grupos, entre dos chicas y esta fuerte eso

- **¿Hay más conflictos entre mujeres o entre varones?**

E3- Mujeres, todos son por mujeres

- **Los chicos en estas situaciones ¿qué hacen?**

E3- Nada, nada. Hay una parejita, totalmente perdidos en el mundo del amor. Se puede estar enamorado y estudiar. Si nos organizamos hacemos las dos cosas bárbaro. Los chicos que quedan no van al choque, yo creo

- **¿No intervienen?**

E3- No miran así nada más pero no hasta ahí nada más. Las mujeres si son bravas. Cuando encontré este punto de choque, cuando vuelvo al otro día, dije bueno acá voy a encontrar algunos efectos colaterales, algo va a pasar porque seguramente lo van a tratar de hablar o irse al choque directamente. Entonces me fui para el grupo que es más callado, y empezamos a

conversar y ahí largaron un poquito. Ella siempre habla, ella siempre tiene la razón. Ah bueno, vamos a pensarlo al revés, que hacemos como grupo para que eso no pase. Le digo yo les voy a dar una ayudita, yo voy a preguntar algo, para colmo usted mira para adelante. En vez de mirar para adelante, voy a mirar para el costado, y la voy a mirar a ustedes. Es más, me voy a acercar a la mesa, porque tiene como medio una medialuna. Me voy a acercar con ustedes y les voy a decir, ¿ustedes chicas que opinan? Así lo que salga, como del error también aprendemos.

- **¿Pero el reclamo cuál era?**

E3-Para ellos cualquier cosa esta mal. El otro grupo sabe, siempre sabe todo. Tienen la espina con eso, hay algo más atrás seguramente, pero. A mí en lo particular es lo que me llegaron a decir. Voy a buscar la forma. y se notaron algunos cambios. Se noto y se notó en los exámenes. Hubo grupos que, algunas situaciones que cuestan, hablando, la participación. Una alumna me dijo, a mí no me gustan los exámenes ni los tuyos ni los de nadie. Yo al examen no voy a venir, pero puedes venir al recuperatorio que va a ser muy parecido, es como lo que estamos haciendo. Porque yo hago como un simulacro de cómo va a ser el examen. Me dice a mí no me gustan los exámenes. Y yo chequee con otros docentes y me dijeron que si es así no le gustan. Fuimos buscando la vuelta. Y un día llegó, y le digo mira tengo unas preguntitas acá, ¿las entendés? Empezó a redactar tranquila, querés quedarte sola con el grupo, me quedo con el grupo me dijo. Se saco un ocho. Lo individual en la charla individual, como me dan la posibilidad en los grupos cuando veo esa fisura entro y aprovecho

-**Desde la individual trabajar la grupalidad también porque mejora**

E3- Exacto, totalmente. Continuamente lo voy viendo. Hay grupo que me llaman y veo que está lloriqueando, lo hace para llamar mi atención. Por eso te decía que lo afectivo es un hilo conductor acá. Son particularidades muy diferentes acá.

-**Y en situaciones de conflicto ¿se actúan mediante un procedimiento de acuerdo el convenio de convivencia?**

E3- Si en situaciones graves. A mí en lo particular no me ha tocado. a veces hubo conflictos con varones que han tenido alguna discusión fuerte y se han ido a las manos en los que son los pasillos, que pasa generalmente en los recreos, y automáticamente como equipo actuamos. Se no tal acancha que tienen algunos profesores, increíble, para resolver situaciones. La verdad da catedra.

-**Estas situaciones conflictivas en el ámbito escolar, ¿afectan el funcionamiento de la escuela?**

E3- El colegio ya es así. Si fuese en otro colegio te lo podría marcar, pero acá no. es parte de la convivencia. La intensidad que se vive acá. Es muy intenso. Acá hay mucha intensidad y eso hay que manejarlo.

- **¿Tienen conflictos con otros cursos?**

E3-No entre ellos. Con ellos alcanzan. no tienen relación con otros.

- **¿Es importante tener una buena relación con sus alumnos?**

E3-Si.

- **¿Su relación con los chicos cómo es?**

E3-Yo te diría que regular. Porque todavía no con todos puedo tener eso, porque se van cerrando en algunos espacios muy herméticos. Ahora voy llegando de a poco. Por eso te decía que era artesanal en ese sentido.

- **¿Ha tenido alguna situación conflictiva de algún alumno hacia usted?**

E3- Lo que pasa es que una vez, nose como se dio el tema, pero no me acuerdo el tema, quiero tratar de acordarme el tema de la clase. Empezaron a hablar de la obesidad, nose como es que estábamos conversando, yo lo tome todo normal, y en un momento un par de chicas fueron bastantes ofensivas

- **¿Hacia usted?**

E3- Si. Con respecto a los efectos colaterales de ser gordo. Los olores, las molestias que molestan en los colectivos, que no hay silla que te entre, bueno cosas así, y cada vez más, cada vez más. Entonces en un momento le digo, listo o queda algo más para agregar, así yo también puedo hablar. Vamos a hablarlo porque no es la única situación. No, pero yo te quise decir. voy a seguir gorda no lo voy a poder solucionar. Tenían esa mirada hacia el otro tan despectiva. Pero yo tengo chicos de integración también yo tengo que cuidar. Tengo que cuidar si vienen nenes que son hipoacúsicos. En el trato nos tenemos que cuidar todos.

-**El respeto es fundamental**

E3- Es clave. Por eso a veces cuando yo te decía el escuchar al otro enmarco lo del respeto, viene por ese lado. La idea no es que cuando están conmigo se porten bien, sino que cuando esté entre ellos se traten bien.

-**Eso es importante. Que aprendan a relacionarse entre ellos**

E3- Exacto. Y en los varones lo que si marque es el tema de mujeres. Tema de mujeres no, tema de todos para empezar. vos podes ser tío, podes hermano, podes ser vecino, poder ser primo. En ese rol de cómo está conformada tu familia, seguramente debe haber una mujer. Entonces es tema de todos, no es tema de la mujer y listo. Es como que algunos, yo tema de hombres eso no.

-**En el caso de alguna situación conflictiva hacia usted, ¿cómo actuó?**

E3-Lo hable porque me parece que no, las medias tintas dejan algo entre líneas y no es la intención de dejar más incertidumbre, al contrario, como las hablo aclaro.

- **¿Y ha habido agresiones hacia otros profesores?**

E3-Que yo me entere no, pero seguramente

- **¿De otros cursos se ha enterado de alguna situación?**

E3-Si, descalificativos, insultos, siguiéndola corriendo por el pasillo diciéndole cosas, feas. Que cada cual lo resuelve, pero yo fui a acompañar, lo hablamos, lo llevamos todo el grupo al aula, lo conversamos. Me salió eso. Y me dijo no, no porque venimos de una cosa dejala, tranquila,

tranquila. Tiene que ver también con cada uno, pero yo no la dejo pasar. Entonces cuando salgo, estaba en el pasillo y digo, hasta mañana, hasta mañana, acá nos saludamos y nos respetamos. Hasta mañana cada uno intencional. ¿Saludaron a la profe? No me surge otra cosa. Tampoco quise pasar por el momento de la otra persona, capaz que decidió eso, pero no era el momento, nose.

-Hubo también un caso de una estudiante que agredió físicamente a una profesora

E3- Si, eso fue como que dejo una huellita. Acá lo toman mucho de referencia. Lo escuché cuando apenas entré.

- ¿Fue hablado con los alumnos el tema?

E3- Si lo comentaron. Les pregunte ¿saben ustedes cuál era el problema porque llegamos ahí? Cuando las palabras se acaban, empiezan los insultos y empieza la agresión física. ¿Qué pasó? No, me supieron contestar que paso. Se quedaron en el hecho, en la acción. Sería bueno saberlo les digo, porque primero que no hay solución. ¿Ustedes conocen situaciones así que se resuelvan? No, será cuestión de no hacerlo. Lo suavice por ese lado, pero me tiraron, así como esta es la escuela, así somos, esto es lo que pasa

-Acá entraste

E3-Exacto. ¿Sos suplente? Es lo primero que me preguntaron. ¿Cuándo te vas? (se ríe)

-Y al final te quedaste

E3-Si me quede

-Si tiene algún inconveniente con algún alumno ¿tiene el apoyo de los directivos de la escuela?

E3- Si. En ese sentido cuando, me ha preocupado este chico que fue papa, está en eso está por ser papa, por las faltas por esto y esto, entonces empecé a sondear, y enseguida por lo menos pude encontrar información, y desde ahí tener otra mirada y armar una situación diferente, porque yo los veo tres veces por semana, entonces las ausencias se notan, yo lo noto, lo sigo, no es que vine una vez y no vino a mi clase, sino en tres días, algo está pasando.

- ¿Y ese chico ya deserto de la escuela?

E3-Ya no porque tienen que trabajar, no tiene otra opción, no tiene otro contexto como para que pueda hacer las dos cosas

- ¿Los docentes fomentan los valores y las normas de la escuela?

E3- Yo el espacio que comparto con algunos docentes de la secundaria, son los sábados. Y si compartir, yo estoy en el espacio de yoga, mi hija, yo estoy con esto a través del taller de arte. La verdad que es una heterogeneidad y como comparten desde la galletita, tomar el mate con chicos del colegio

- ¿Pareciera que los sábados son diferentes a los días de semana?

E3-Totalmente, es un recreo de todos creo. Yo lo veo como un gran recreo, esos recreos largos y lindos, de los tres el más largo, bueno.

- **¿Y se relacionan de distinta manera?**

E3- Muchísimo, y es mas a veces me pasa que conozco chicos ahí los sábados, que nose de que grupos es, si es de hip hop, si es de taller de música, nose de teatro lo que sea, y después en la semana cuando salgo, chau me saludan. Por eso te digo que el colegio tiene importancia dentro de este complejo. El complejo es muy particular.

- **Si tiene que definir hoy la escuela, ¿cómo la define?**

E3- Es una escuela que, simple sin caer en los excesos, porque las palabras, lo vocacional se pone en evidencia. No puedes dudar de tu profesión acá. La realidad se te impone diferente. ¿Es laboriosa?, si, muy laborioso, es hermosa, yo no la dejaría la escuela, la priorice entre otras opciones, y es particular, los chicos, la comunidad, es muy particular.

- **¿La comunidad educativa o el barrio comunidad?**

E3- Todo, porque eso es, el entramado es, es como, no te digo que es una isla, pero es como que determinadas cosas son como se toman un paréntesis

- **¿Es como un barrio cerrado?**

E3- Es como un barrio cerrado, si para algunas cosas sí. Soy de acá, pero conozco al de allá. Hay un punto de referencia. Pero tienen eso del cuidado del chico. Eso de puedo ver lio, pero los chicos no, con los chicos no, están estudiando, déjalo, baja la música que está estudiando. Hacele caso a la maestra.

- **¿Eso es entre los chicos?**

E3- Entre los chicos sí. Sale algún directivo a comprar algo al frente, eh precep che saludame. Guarda h que ahí va el vice, y va caminando por el pasillo del complejo, capaz que va a comprar cigarrillos nose cualquier cosa. Se renoce la autoridad. Yo que estoy hace poco tiempo acá, me llama la atención que ya me identifican que estoy acá trabajando.

- **Ya sos de la 30**

E3- Eso, a mí me llamo mucho la atención

- **¿No cualquiera es de la 30?**

E3- No cualquiera es de la 30

- **¿Qué tiene en particular alguien para que sea de la 30?**

E3- Ganas de probar las cosas, ganas de ponerle el plus que te decía yo, tiene mucho que ver con eso. Yo acá lo que veo es eso que podés poner ese plus. Plus que tiene que ver muchos con los afectos, mucho con el cuidado, y con mucha verdad eh, no mientas, no vayas con las fáciles, no, que sea real, que se note, que se cumpla. El compromiso es real, vos querés porque querés estar con ellos, porque querés dar la clase. Explicarles las cosas las veces que sea necesario, se atraviesa mucho la realidad de ellos, salta en todo momento. Estoy una hora, por eso cuesta como, entendés. el formato de clase lo tenés que ir formando a medida de lo que surge. Es como muy tutoriado. Salvo algunas situaciones son como las rueditas de las bicicletas hasta que aprender a andar. Yo siento como que vamos que arrancamos.

-También puede ser porque hace poquito que esta con ellos

E3- Hace poquito que estoy, por eso a mí me llama la atención. Estoy vivenciando la devolución de las cosas, y bien gratamente te digo, a pesar de las particularidades de todo. Inclusive con chicos que no son alumnos míos. Este grupo de hipoacúsicos no son alumnos míos.

- ¿Los chicos hipoacúsicos están todos juntos en un curso?

E3- No están en diferentes grados, pero a mí no me toco ninguno en el curso. Pero bueno se dio que pasillo

- ¿Ellos se adaptan bien con los profesores?

E3-Perfecto, siempre hay una de las chicas que está en la parte de integración, señales, lenguaje de señas, perdón, y si no están las docentes integradoras, que estañen los dos turnos, mañana y tarde y es un trabajo que aportan un montón.

- ¿Hay otros chicos integrados en la escuela?

E3-Si, hay con nose si decirte retraso, pero hay un tema de atraso que ahí vamos de a poquito. Nose todos los diagnósticos.

- ¿Cambio la mirada que tenia de la escuela a partir de empezar a dar clases allí?

E3- Si totalmente. Para mí era una gran pregunta. ¿Por qué? Porque había poca información, y eso era lo más me llamaba la atención. Se que era una escuela muy querida pero no había información. ¿Querida por qué? Es una escuela muy linda, pero ¿por qué?

¿Poca información dónde? En general con otros docentes, preguntaba y dicen que es linda, pero yo no sabía que era por el compromiso de decirme tomaste la 30, si lo vas a pasar re bien, ¿o qué? Cuando me acerqué y empecé a ver los murales, la disposición de la escuela, me dije es hermosa, por fuera era hermosa. Y después cuando empecé a ver el movimiento, es como que fui mirando, me toco todo este cambio de venir a la mañana a la tarde, decí que no hay trasnoche sino seguramente vendría, pero yo empecé a mirar todo su espacio y la actividad es intensa, mucha actividad, mucho movimiento de chicos. Y me llamaban la atención chicos que estaban dentro del colegio y en la entrada del colegio. era una comunidad muy amplia. Y yo estaba acostumbrada a eso, porque eran chicos que caminaban hasta el colegio, y pum se iban, se terminó.

Esto de la escuela en el corazón del barrio, nose cuantas escuelas hay que estén ubicadas así

Yo la primera que conozco con esta relación tan íntima, porque hay una relación íntima acá la comunidad y la institución, yo lo veo que es muy fuerte el lazo. Por eso cuando yo te hablaba de conversarlo sea el tema que sea. Atrás de los chicos están los padres

- ¿Y los padres como es la relación con la escuela?

E3- Acompañan muchísimo. Yo por lo menos lo poco que conocí fue cuando paso de ser bachillerato de adultos a cens, o no se sabía todavía que. Y tener que decir todavía no se puede abrir el bachillerato. Y vinieron, acompañaron a sus hijos el primer día de clase, les tuvimos que

decir que podían ingresar. Estuvimos los docentes afuera contándole la realidad, la poca información que teníamos.

- **¿Cómo lo tomaron ellos?**

E3-Que hay que hacer, ustedes nos dicen y nosotros los acompañamos. En ese momento fue que nosotros habíamos hecho carteles y habíamos puesto, no al cierre de bachillerato de adultos. Nos acompañaron en el consejo, fueron un grupo de chicos. Primer año no tenía bachillerato de adultos, de hecho, no empezó todavía. Pero venían con los padres. La relación esta.

- **¿Hay conflictos con los padres de los alumnos y directivos y docentes de la escuela?**

E3-Yo no he visto, yo justo estoy al final del día, medio que se están yendo. En mi caso en particular no he tenido.

-**Los chicos con el personal no docente, ¿Cómo es la relación?**

E3-Y ahí. Es con dos chicas no las tengo identificadas, pero como que hay con un par de preceptoras, pero me parece que tiene que ser por el control de quien entra y quien no entra. Es mi primo, pero tu primo no está cursando, no está en el colegio. Y a veces poner esos límites, creo que viene por ahí, los chicos tienen esas cosas. Por ahí alguien está escribiendo la pared, si peor no le digas nada porque es mi pariente. Está escribiendo la pared y no la tiene que escribir. Sí, pero me viene a buscar. A veces ese rol, la primera que ve o la docente acompaña. Y ellas están compartiendo muchos espacios acá, y es un colegio grande que tiene su movimiento. Vos viste que no paran. entran y salen

- **¿Se han escapado chicos?**

E3- Y no me sorprendería. ¿Del aula o del colegio?

-**Del aula y del colegio**

E3- Que estén deambulando te diría que no. Pero voy al baño y tardan un rato. Los de quinto, por ejemplo, ya están, está el baño abajo justo asique mucho margen, yo tengo la puerta abierta, estoy ahí. Pero de otros grupos, veo mucho movimiento con los espacios de aceleración, todavía no han ajustado y a veces como no tienen en todas las áreas, a veces ese espacio libro de alguna materia, vamos a conocer, no nos vamos a quedar acá quietos, todavía no están ajustados a eso, pero bueno recién empiezan.

- **¿Y qué motivos pensás que actúan como disparador de los conflictos entre pares?**

E3- Mira, ellos viven acá, muchas situaciones que se las conocen todas las partes que intervienen, tu madre, tu padre, tu tía, tu primo, yo veo que conocen la familia de todos. Yo a veces me siento que estoy mirando aquí dentro a una familia, porque que Pedro, si Juan, el chueco, que este, que el otro, hay una familiaridad, que a veces eso trae conflicto, porque no es que dicen el chueco y nada más, le agregan algo más a ese chueco, y ahí salto la parienta, la amiga. Y también está el hecho que están en una edad que es de confrontación. Las chicas son bravas, tienen carácter. Me parece que también están atravesando un devolutivo a algo, a todo el contexto todo lo demás. Y bueno el hecho de a veces manejar los debates, porque a veces yo

estoy convocando a otros tipos de debates. No el debate de tener una confrontación, sin que salgan mal, angustiados, lejos de mi todo eso, al contrario, trato de apaciguar, de conversarlo, de demostrar que hay realidades que se van a ir acomodando, nadie es dueño de la verdad, sobre todo, pero a veces les cuesta esa parte. Que somos tan humanos el chico como el adulto, y que en perdonar podemos vernos más humanos. Poner en eje alguna situación algunos roles, y algunos roles son muy dolorosos, corrompidos, entonces trato de que no se vayan con eso. Pero lamentablemente, es mucho de la materia, o sea, si hubiera dado matemática, tal vez no pasaba esto. Pero sociales abre mucho.

- ¿Qué es la violencia para usted?

-La violencia no es solamente si antes me preguntabas vos violencia lo pensaba más en lo físico. Para mi violencia está en el trato, en lo que yo te voy condicionando en lo que sos. Bueno lo institucional es lo que yo te estaba hablando hace un rato. La violencia se instala y andamos en espacios que son violentos, lo que trato de generar es cortar esas cadenas de violencia y para mí desde otro lado, en donde tal vez desde lo más simple, es como puedo repuntar y organizarme de nuevo, cortar esas cadenas. Porque a veces estamos, ahora en lo particular en todos los espacios que estoy me está pasando eso, que veo que no tengo que esperar que sea una situación violenta de los chicos, de la institución, ya venimos con mucha carga y se dan con cualquier roce sin motivo alguno. Entonces, me parece que es más saludable para el contexto, sobre todo si estoy trabajando si comparto muchas horas, para uno mismo, porque si no te vas con mucha carga, pero trato de desarticular esa situación, que cuesta.

- ¿Se ha tomado alguna medida para prevenir estas situaciones conflictivas?

E3- Yo trato de mirarla de diferentes formas. Un hecho social, un problema, una conducta y buscamos tanto lo que se ve y lo que no se ve. En esa complejidad tenemos que tratar de ver la posibilidad de abrir un abanico donde encontrar soluciones, no buscarlas solamente en un eje

- ¿Y usted qué medida tomaría?

E3- Yo lo que siempre converso con ellos, es esto, si hay situaciones que son complejas y violentas que tenemos que buscar la vuelta para desarticularlas, buscar los elementos y armarlas de nuevo. Yo puedo ver que está mal, sino tengo la capacidad de ver que eso está mal, lo valorativo, no tengo la capacidad de poder transformar. Buscamos los elementos, buscamos la vuelta. Sacarle esa estructura tan rígida porque este sellado con violencia y con golpe, ellos para muchas cosas me tiran situaciones de violencia física muy fuerte, y yo estoy tratando de que, de no agotarlas palabras, de pensar diferente. Podemos estar en distintas líneas en distintas sintonías, pero bueno busquemos el consenso y sino si lo decimos buscar la forma, porque no es solamente en este espacio familiar, lo van trasladando en todos los espacios a los que van, y eso me preocupa porque naturalizan ciertas formas de tratarse, las reacciones a eso o las posibles soluciones a veces son demasiado rígidas, y la idea es que salgan de eso para buscarle otra

vuelta. Y lo hablamos, y que podíamos haber hecho, y que no, y por este lado, y si lo veo por este, y vos fijate que acá, y también se puede equivocar uno.

- ¿Cree que trabajando desde alguna actividad?

E3- Si yo les pido a veces mucho la opinión de ellos, por ejemplo, terminamos una unidad y bueno, vimos tal cosa, ¿qué les pareció la parte esta? ¿Pero si pasa el tiempo y te pregunta de socialización que te vas a acordar? que no sabias? Dos palabras me alcanzo, una me alcanzo, te quedaste pensando me alcanzo. Yo siempre les digo pocas palabras no se vayan con muchas. El hablarlo y trabajo mucho con el tono de vos como para que no, porque viene en la voz incluida la acción, como que va muy, es violento. Mucha charla es un trabajo diario. Pero no pensarlo como una actividad sino como algo que esta insertado en cada cosa. Cosas simples. El otro día estábamos hablando de Mariquita Sánchez de Thompson que a los 14 años en la ceremonia religiosa, los padres habían elegido a su futuro marido que era una persona mayor, español, ella dijo no, que no se casaba, y no era cualquier época era 1800. Entonces les digo, ¿y por qué? Dijo que estaba enamoraba de su primo. Peor todavía, sien esta época esas situaciones hacen ruido en esa época y con 14 años. Entonces al hablarlo y empezaron a salir ejemplos. Hay situaciones en la época y en la edad que sea, esta atravesado por lo social.

-Por la mirada del otro, por lo que opine el otro

E3- Obviamente tuvo una sanción cuatro años en el convento. Le dijo que no a la sociedad de ese momento y a la iglesia. No se quedó con eso solo, a los cuatro años cuando pudo salir se casó con el primo. Era lo que ella quería. Esto despertó muchas cosas, y los trato de llevar y cada uno conto alguna experiencia. Lo pudieron reconocer, lo pudieron bajar. Es la trasgresión personal. esas son las cosas que yo busco, que lo puedan ponerle otro nombre ven a diario.