



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES  
SECRETARÍA DE POSGRADO

“Convivencia escolar y habilidades sociales en experiencias áulicas del 2º año B del colegio secundario I.P.E.M. N° 94 de Coronel Moldes, 2017”

AUTORA: CARDETTI LAURA NOELIA

Trabajo Final de Integración para optar al título de  
**Especialista en Adolescencia, con mención en Psicología  
del Desarrollo**

Director/a: LIC EN PSICOLOGIA. MARISA PERTIRCARARI

OCTUBRE 2022

Córdoba, Argentina



Presentación de Tesis FFyH - RDU está distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://rdu.unc.edu.ar/). <https://rdu.unc.edu.ar/>



**Universidad Nacional de Córdoba**  
**Facultad de Filosofía y Humanidades**  
**Facultad de Psicología**  
**Carrera de Especialización en Adolescencia**

**“Convivencia escolar y habilidades sociales en experiencias áulicas  
del 2º año B del colegio secundario I.P.E.M. N° 94 de Coronel  
Moldes, 2017”**

**Trabajo Final Integrador**

**Autora: Cardetti, Laura Noelia**

**Mayo, 2022.**

## Resumen

Conforme la práctica de intervención realizada en el segundo año "B" de la institución educativa I.P.E.M N° 94 "Dolores L. de Lavalle" de la localidad de Coronel Moldes en el año 2017; el presente trabajo constituye un esfuerzo de integración de los saberes adquiridos en la "Especialización en Adolescencia" dictada por la Universidad Nacional de Córdoba, teniendo como objetivo general realizar un análisis de las características que adquiere el abordaje de la convivencia escolar en las experiencias áulicas de los estudiantes mencionados, teniendo en cuenta acciones de promoción y ejercicio de habilidades sociales y comunicativas en el grupo. En este sentido, se plantearon como objetivos específicos, conocer los actuales debates en torno al rol socializador de la escuela, así como del abordaje de las adolescencias y el conflicto escolar; identificar experiencias de conflicto áulico entre estudiantes y con docentes del curso seleccionado; reconocer prácticas de promoción de la comunicación y del ejercicio de habilidades sociales para la resolución de conflictos; y finalmente caracterizar la convivencia escolar del grupo objeto de estudio, teniendo en cuenta los nuevos debates en torno a la prevención y resolución de conflictos en la escuela actual y la importancia del ejercicio de habilidades interpersonales en el espacio áulico. En este marco, el actual trabajo de integración realiza un abordaje de la temática de estudio conforme los criterios de la metodología cualitativa y adoptando un carácter descriptivo, en el que se interpretan, a la luz de determinadas categorías y abordajes teóricos, una serie de datos sistematizados recolectados previamente en la práctica de intervención. Para ello, se ha seleccionado una muestra de 10 alumnos del segundo año "B" de la institución mencionada, así como 5 docentes del curso en cuestión, quienes participaron de los clases observadas y acompañaron los talleres posteriormente propuestos en la práctica de intervención, elegidos aleatoriamente. Por otra parte, sobre las técnicas de recolección de datos, se recuperan observaciones no participantes de los encuentros compartidos, relatos de los estudiantes y docentes en los grupos de reflexión propuestos y resultados de las entrevistas realizadas durante el trabajo áulico desarrollado en el ciclo lectivo 2017.

Palabras claves: *conflicto y convivencia escolar, adolescencias, habilidades sociales.*

## Índice

Resumen.....	2
Índice.....	3
Introducción.....	4
Fundamentación.....	6
Objetivos del trabajo de integración.....	7
Relevamiento inicial.....	8
Marco teórico.....	10
1. La institución escolar y su función socializadora.....	10
2. Adolescencia, subjetividad y relaciones interpersonales en la posmodernidad.....	14
3. Conflicto y convivencia escolar.....	19
3.1 Conflicto como fenómeno social y conflicto en el ámbito escolar.....	19
3.2 La convivencia escolar: nuevos paradigmas en el abordaje del conflicto en el aula.....	23
4. Habilidades sociales, comunicación y relaciones interpersonales que promueven un favorable clima áulico e institucional.....	27
Metodología.....	39
Análisis de la práctica de intervención.....	42
Escuela secundaria, subjetividad adolescente y nuevas realidades contextuales.....	42
Conflictos áulicos y violencia escolar.....	45

Habilidades interpersonales en el aula.....	49
Convivencia escolar y resolución de conflictos.....	53
Conclusiones.....	55
Referencias bibliográficas.....	59
Anexo.....	65

## Introducción

La convivencia social, como fenómeno y manifestación natural que se construye conjuntamente en el ámbito de las relaciones interpersonales, puede dar lugar a la existencia de desavenencias y desacuerdos, originando de esta manera diversos conflictos sociales. En esta línea, Hellinger (2004) sostiene que la vida social y las relaciones dentro de los grupos están atravesadas por tensiones y conflictos, siendo constitutivos de los sujetos y de la estructura psíquica humana, pudiendo manifestarse en distintas formas y grados (como se cita en Arévalo y Lázaro, 2016).

Ahora bien, al abordar la temática de la conflictividad en el ámbito escolar, se puede observar que, a pesar de que gran parte de los esfuerzos pedagógicos actuales se centran en fomentar prácticas educativas favorecedoras de una buena convivencia, la presencia de conflictos sigue siendo una de las mayores preocupaciones en la sociedad actual (Caballero Grande, 2010). En este marco, es importante destacar que las problemáticas referidas a la convivencia escolar, pueden ser enmarcadas dentro la perspectiva de los recientes desafíos que atraviesan especialmente las escuelas secundarias con realidades socio-educativas desfavorables, las cuales ante la presencia de estudiantes con alta vulnerabilidad social y en situación de riesgo para acceder a mejores condiciones de bienestar, tienen que reinventar su función social y educativa (Rodríguez Vignoli, 2020).

En este marco, a partir de la práctica de intervención realizada en el curso de segundo año "B" de la institución educativa I.P.E.M N° 94 "Dolores L. de Lavalle" de la localidad de Coronel Moldes, durante el ciclo lectivo 2017; el presente trabajo constituye un esfuerzo de integración de los saberes

adquiridos en la “Especialización en Adolescencia” cursados en la Universidad Nacional de Córdoba, a la vez que pretende profundizar en el análisis de las características que adquiere el abordaje de la convivencia escolar en las experiencias áulicas de los estudiantes mencionados, teniendo en cuenta acciones de promoción y ejercicio de habilidades sociales y comunicativas en el grupo como principal variable interpretativa. De esta manera, se pretende realizar una sistematización de lo realizado en los diferentes encuentros y talleres propuestos, los cuales tenían como propósito abordar estrategias de promoción de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos.

En particular, la escuela en la que se realizó la práctica de intervención se caracterizaba entre otras cuestiones, por la presencia de prácticas áulicas con un alto grado de violencia y agresión verbal entre estudiantes y con docentes. A partir de los talleres propuestos durante el año 2017, los cuales buscaron proveer a los estudiantes de herramientas teóricas que favorezcan la construcción de nuevos modos de vincularse; actualmente se pretende evaluar el alcance de la práctica realizada, a la vez que se busca integrar aspectos teóricos desarrollados en la formación de posgrado, profundizados desde objetivos de análisis más concretos.

Al respecto, siguiendo con lo que exponen Krichesky y Benchimol (2013), vale destacar que las instituciones escolares, aun en escenarios de alta selectividad y exclusión, de discriminación y violencia, tuvieron y siguen teniendo un valor único. De esta manera, la eficacia simbólica de la escuela se mide por su potencialidad de producción de subjetividad; por su capacidad para constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social; y por sus posibilidades de intervenir en función de generar oportunidades diferentes a lo que en ese momento está aconteciendo. *“La educación, puesta en acto por cada escuela y cada docente, tiene el maravilloso poder de abrir caminos y generar espacios que posibilitan encuentros (...) que, cuando se producen, habilitan y transforman el porvenir de los jóvenes”* (Krichesky & Benchimol, 2013, pág. 80).

En este marco, puesto que la convivencia se enseña conviviendo, la escuela es un lugar de privilegio para problematizarla, introduciendo el aprendizaje de habilidades, actitudes y valores de la convivencia democrática (Bánz, 2008). De esta manera, se revaloriza aquellas las acciones educativas

que fomenten la superación de conflictos mediante el encuentro de las partes, la escucha, el fomento de acuerdos y consensos, generando la posibilidad de explicitar, reconocer y satisfacer las necesidades específicas de cada una de los afectados, creando condiciones para la asunción y comprensión de la responsabilidad individual y colectiva (Britos, 2010; como se cita en Lancheros & Leon Henriquez, 2013).

Conforme a lo anterior, este trabajo de integración, como parte de sus objetivos específicos, asimismo busca comprender la manera en que las instituciones escolares pueden promover un favorable clima áulico e institucional mediante el fomento de prácticas educativas vinculadas al desarrollo de determinadas habilidades sociales o interpersonales (Caballero Grande, 2010). En este sentido, Funes Lapponi (2007), expresa: *“estas habilidades deben aprenderse y aplicarse en la vida cotidiana, pero dada la función socializadora atribuida al sistema educativo, lo convierte en un espacio fundamental para el aprendizaje de la convivencia en la sociedad”* (p.94).

En función de todo lo expuesto, para el cumplimiento de los objetivos del presente trabajo de integración, en primera instancia se realizará un relevamiento y/o descripción general de la institución escolar en la que se realizó la práctica de intervención. Posteriormente, se describe el marco teórico utilizado, el cual busca realizar una integración teórico-conceptual de las principales variables en estudio, centrales para el análisis de la problemática abordada. En este sentido, se han recuperado recientes conceptualizaciones y debates sobre la función social de la institución escolar; los procesos subjetivos implicados en la etapa de la adolescencia; actuales posicionamientos en torno al conflicto y la convivencia escolar; así como recientes enfoques sobre las habilidades interpersonales o de la vida social. A continuación, se realiza una descripción de la metodología utilizada, teniendo en cuenta aspectos teóricos vinculados a los procesos de sistematización y análisis de prácticas educativas. Finalmente, se desarrolla el análisis de la intervención realizada, pudiendo arribar a una reflexión final de la práctica propuesta.

Para finalizar, es importante mencionar que este trabajo se enmarca en los supuestos del actual paradigma de la convivencia escolar, entendido como una nueva mirada en la forma de gestionar las relaciones sociales cotidianas

en el ámbito de la escuela, apuntando al desarrollo de clima institucional que promueva espacios pedagógicos enriquecedores de las relaciones interpersonales; fortaleciendo el sentido de pertenencia y bienestar en los actores institucionales; la internalización de las normas y de los valores democráticos; la existencia y reconocimiento de la diferencia y diversidad; así como promover la participación de todos los sujetos de la comunidad escolar en la toma de decisiones y resolución de los conflictos escolares (Ferrero, 2018).

### **Fundamentación**

El presente trabajo pretende reflexionar sobre nuevas maneras de vincularse en el ámbito escolar, entre sus principales actores -docentes y estudiantes-, favoreciendo la convivencia escolar y el buen clima áulico e institucional. Por lo anterior, la importancia del estudio desarrollado, reside en la construcción de conocimientos que potencialmente podría contribuir a generar diversas estrategias de abordaje de la problemática analizada, favoreciendo los vínculos entre diferentes actores de la institución escolar seleccionada, desnaturalizando ejercicio de la violencia y promoviendo espacios de diálogo, comunicación y estrategias adecuadas para la prevención y resolución de conflictos en la escuela.

### **Objetivos del trabajo de integración**

A continuación, se enuncian los objetivos del trabajo de integración. Como objetivo general, se pretende:

– Analizar las características que adquiere el abordaje de la convivencia escolar en experiencias áulicas de estudiantes del 2º año “B” del colegio secundario I.P.E.M N° 94 de Coronel Moldes en el año 2017, teniendo en cuenta acciones de promoción y ejercicio de habilidades sociales y comunicativas en el grupo mencionado.



Por lo anterior, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los actuales debates en torno al rol socializador de la escuela, así como del abordaje de las adolescencias y el conflicto escolar.
- Identificar experiencias de conflicto áulico entre estudiantes y con docentes del curso mencionado, teniendo en cuenta la presencia de prácticas asimétricas, confrontaciones y el ejercicio de diversas formas de violencia en la escuela.
- Reconocer prácticas de promoción de la comunicación y del ejercicio de habilidades sociales para la resolución de conflictos áulicos.
- Caracterizar la convivencia escolar del grupo objeto de estudio, teniendo en cuenta los nuevos debates en torno a la prevención y resolución de conflictos en la escuela actual, así como la importancia de promover el ejercicio de habilidades sociales en el aula.

## Relevamiento inicial

Este trabajo pretende realizar un análisis de la problemática en estudio, a partir de datos obtenidos sobre las experiencias áulicas del segundo año de la institución educativa I.P.E.M N° 94 “Dolores Lavalle de Lavalle” de la localidad de Coronel Moldes, en el año 2017. De esta manera, el abordaje surge como resultado de la sistematización de la información obtenida durante la práctica de intervención realizada, conforme lo observado en los diferentes encuentros que se llevaron a cabo con los docentes y estudiantes de la institución, sumado a los relatos de algunos de los participantes.

En esta línea, con el objetivo de delimitar y abordar la temática de análisis, previamente se gestionó un contacto personal con una profesional perteneciente a la institución, quien en su rol de Licenciada en Psicopedagogía formaba parte del equipo del gabinete psicopedagógico de la escuela en cuestión. Es importante destacar que, desde el inicio, prestó apoyo para aportar datos, supervisar la iniciativa y llevar adelante el proyecto.

Como primera aproximación, cabe mencionar que la institución escolar se ubica geográficamente en la localidad de Coronel Moldes, al sudoeste de la provincia de Córdoba, dentro del departamento Río Cuarto, a 302 km de Córdoba capital. Según datos del censo nacional del 2010, esta localidad actualmente cuenta con una población aproximada de 10.150 habitantes<sup>1</sup>. En este sentido, en ella se pueden encontrar dos colegios de nivel secundario, ambos de gestión pública. Entre ellos, la institución escolar I.P.E.M N° 280 Agustín Tosco, también conocido como ex Colegio Nacional de Coronel Moldes; y por otro lado, el colegio secundario I.P.E.M. N° 94, Dolores L. de Lavalle, el cual contaba con una población de 237 estudiantes.

Conforme los datos proporcionados por la profesional mencionada, la institución escolar I.P.E.M N° 94 “Dolores L. de Lavalle” se caracterizaba particularmente por la concurrencia de estudiantes de bajos recursos económicos, cuyas familias tenían una relación poco estable para mantener un trabajo fijo; generando en varios casos que los adolescentes tuvieran que dejar de asistir a las clases, y eventualmente abandonar sus estudios para ayudar en

---

<sup>1</sup> Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), del último censo realizado en el año 2010.

la economía familiar. Por otra parte, destacó que las vías del ferrocarril dividen a la ciudad, dejando entrever que existen dos realidades socio económicas bien marcadas. Específicamente, la institución está ubicada en el sector popular de la ciudad, por lo que la población aledaña al colegio es referenciada con ciertas expresiones locales, tales como “los que viven del otro lado de la vía” o “los negros del otro lado”.

En este marco, otras de las informaciones proporcionadas, hacía referencia a una de las problemáticas que se podían visibilizar con mayor presencia en la escuela. Particularmente, se observaba un alto grado de violencia y agresión verbal entre estudiantes y con docentes de la institución, dentro y fuera del ámbito escolar. En este sentido, el gabinete psicopedagógico buscaba constantemente promover diferentes intervenciones para abordar la convivencia escolar entre los jóvenes.

De esta manera, como propuesta para el abordaje de la problemática en la institución, se planteó la realización de una práctica de intervención basada en la realización de tres talleres grupales, los cuales fueron diseñados conforme los lineamientos de la planificación previa de diversas actividades y el establecimiento de una serie de propósitos bien definidos; con el fin de lograr objetivos claramente identificados, formulados y compartidos con el equipo responsable de la institución, directivos y personal encargado del gabinete psicopedagógico.

Particularmente, la iniciativa surgió como un espacio para trabajar con los jóvenes la temática de la convivencia escolar, para lo cual fue necesario identificar los actores, docentes de todas las asignaturas y estudiantes que estaban cursando el segundo año de la división “B” del colegio secundario, durante el ciclo lectivo 2017. No obstante, cabe aclarar que la selección del grupo con el que se trabajó fue realizada por la institución, según las experiencias previas de trabajo áulico, caracterizadas entre otras cuestiones por la presencia de diferentes dificultades. Por su parte, la definición de la agenda de reuniones con los actores institucionales y con los jóvenes, fue tomada por la psicopedagoga, representante del proyecto.

A partir de la práctica realizada, es que surgió la necesidad de profundizar en el análisis de las características que adquiere el abordaje de la convivencia escolar en experiencias áulicas de estudiantes mencionados,

teniendo en cuenta en esta ocasión acciones de promoción y ejercicio de habilidades sociales y comunicativas en el grupo como principal variable interpretativa. De esta manera, en los apartados siguientes se pretende abordar las variables que fundamentan el presente trabajo integrador, pudiendo avanzar en el análisis de la intervención realizada.

## **Marco teórico**

El presente marco teórico, busca realizar una integración teórico-conceptual de las principales variables en estudio, centrales para el análisis de la problemática abordada. En este sentido, teniendo en cuenta los objetivos planteados, en primera instancia se pretende conceptualizar en sentido amplio la institución escolar, caracterizando su función socializadora y cohesionadora de las relaciones interpersonales, a la vez que se realiza un abordaje del marco contextual en el que se desarrollan las experiencias áulicas de estudiantes y docentes que asisten a la educación secundaria actual. Lo anterior, permitirá comprender los recientes debates en torno al conflicto en el ámbito educativo, así como los desafíos que implica el abordaje de la convivencia escolar en el nivel secundario, particularizando sobre las demandas que revelan los entornos socio-educativos desfavorecidos.

Ahora bien, reflexionar sobre el conflicto y la convivencia en el ámbito escolar, obliga a comprender la manera en que se presentan las relaciones interpersonales de los adolescentes de la escuela secundaria del tiempo presente. Por lo anterior, posteriormente, desde un abordaje socio-evolutivo de la etapa de la adolescencia, se busca caracterizar a aquellos sujetos que, en su rol de estudiantes, constituyen diariamente relaciones entre pares, con docentes y miembros de la comunidad educativa, exteriorizando ciertos estilos vinculares y la construcción de nuevas subjetividades que se diferencian a las que se manifiestan en otros ámbitos y épocas.

Finalmente, el último apartado del marco teórico, pretende desarrollar las nociones de conflicto y convivencia escolar, caracterizando las discusiones vigentes en torno al abordaje del conflicto, así como los actuales principios que orientan la construcción de un nuevo paradigma sobre la convivencia escolar.

En esta línea, para fomentar la construcción de un favorable clima áulico e institucional, numerosos autores justifican la promoción de ciertas habilidades sociales y comunicativas en los estudiantes; elementos a analizar posteriormente en la experiencia áulica del curso seleccionado, conforme a los registros de la práctica previamente sistematizada.

## **1. La institución escolar y su función socializadora**

Tal como se enuncia anteriormente, con la intención de avanzar hacia el análisis sobre los recientes debates en torno al conflicto y la convivencia escolar, en primer lugar conviene abordar el concepto de institución educativa, pudiendo comprender su función socializadora y cohesionadora de las relaciones interpersonales. En este sentido, se entiende que la escuela, sin negar la presencia del conflicto como parte constituyente de sus prácticas escolares cotidianas, se constituye como un ámbito con potencialidades para la promoción de una armónica convivencia áulica e institucional (Funes Lapponi, 2007).

Por otra parte, se pretende caracterizar el actual contexto en el que se desarrollan las experiencias áulicas del nivel secundario de escuelas públicas y privadas en el ámbito nacional, haciendo hincapié en los desafíos que se presentan en los entornos socioeducativos desfavorecidos. Lo anterior, permitirá conocer la realidad institucional en la que se encuentran las instituciones de nivel medio en el momento actual, caracterizando sus demandas, expectativas y potencialidades.

Así pues, educación, escuela, institución educativa o escolaridad, son todos conceptos que se relacionan íntimamente unos a otros. Sin embargo, expresan diferencias intrínsecas en cuanto a su definición. Por este motivo, se vuelve necesario diferenciar la noción de educación en sentido amplio, profundizando posteriormente sobre los procesos educativos promovidos por las instituciones escolares en particular.

De esta manera, en primer lugar, se puede entender a la educación como un fenómeno intrínsecamente social que ha estado presente en diferentes contextos espacio-temporales y culturales, promovida por diversos agentes del proceso de socialización, tales como la familia o la escuela (Guzmán, 2012).

Por su parte, Gvirtz, Grinberg y Abregú (2007) explican que la educación es un fenómeno necesario que posibilita tanto el crecimiento individual como la reproducción social y cultural, por medio de la cual se transmiten aquellos saberes considerados socialmente valiosos para la comunidad.

En este marco, un tipo particular de educación es la escolarizada, o aquella que se recibe en las instituciones escolares. De acuerdo a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), las instituciones son construcciones, un producto histórico y parcelamiento del terreno social, originadas en diferentes coyunturas sociales y creadas para responder a las necesidades de la sociedad. Siguiendo con lo expuesto, la institución educativa también es una construcción social y un producto de los Estados, con características específicas expresadas en las particularidades de cada escuela, atravesada por cambios coyunturales y diversas transformaciones en las que constantemente se reconfigura su concepción de educación (Frigerio, Poggi, & Tiramonti, 1992).

Así, la escuela asume la facultad de promover la educación institucionalizada mediante procesos de enseñanza y aprendizaje planificados y sistematizados, favoreciendo la formación de educandos a través de la transmisión de aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios y significativos en un contexto cultural determinado, promoviendo en los estudiantes la mejora de sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como del suyo propio (Álvarez Crespillo, 2010).

Cabe destacar que, siendo la escuela una institución propia de la modernidad, en su surgimiento se le adjudicó un triple mandato social: por un lado, instruir al pueblo y formar ciudadanos, legitimando el orden económico y social; por otro lado, integrar a los educandos al mundo del trabajo a través de las transmisiones de los saberes que fueran necesarios; y finalmente generar las condiciones para la producción de nuevos conocimientos para que la sociedad alcance el progreso social (Frigerio, Poggi, & Tiramonti, 1992). En esta línea, Terigi (2007) expone que la institución escolar en su origen se manifestaba selectiva y desarrollaba un currículo comprehensivo y academicista, diferenciando desde los primeros momentos en modalidades profesionales y propedéuticas.

Actualmente, los contratos fundacionales que se dieron entre escuela y sociedad todavía se encuentran presentes en su esencia, aunque

transformados y resignificados en el fenómeno educativo presente. Por ejemplo, el sistema escolar enfrenta hoy nuevos tiempos y públicos. En particular, al analizar la situación de la educación secundaria a nivel nacional, Terigi (2007) menciona que la llegada de nuevos sectores sociales y la diversificación que ello implicó, ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos en este nivel, enfrentando a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional.

En la misma línea, Sáenz Carreras (1997) describe que la escuela tradicional, poco compleja respecto a sus pretensiones y modos de relación, ha dado paso a otra escuela que ha integrado a colectivos y minorías que antes no estaban presentes, los cuales representan nuevas demandas y desafíos conforme a necesidades particularizadas en términos de inclusión "*La relativa masificación y democratización de la educación escolar llevó a una segunda etapa caracterizada por la segmentación institucional que corresponde al impacto sobre el sistema educativo de una sociedad cada vez más desigual y socialmente polarizada*" (Tenti Fanfani, Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 1993, pág. 63)

Dentro de este marco, particularmente educar en contextos socio-económicos desfavorables, implica reconocer la existencia de nuevos sujetos-alumnos, generalmente caracterizados por constituir la primera generación de adolescentes y jóvenes que ingresan a la escuela de nivel medio, muchos de ellos provenientes de los grupos sociales más postergados de la población; quienes en condiciones de alta vulnerabilidad social se encuentran -en numerosas ocasiones- en situación de riesgo para acceder a mejores condiciones de bienestar (Rodríguez Vignoli, 2020). Por lo anterior, actualmente la preocupación de las políticas educativas ya no es la expansión cuantitativa de la educación, sino ofrecer condiciones de enseñanza y contención que contribuyan a disminuir los elevados índices de repetición y deserción que se observan; rompiendo con las lógicas de reproducción de la situación de vulnerabilidad y ofreciendo una educación simbólicamente enriquecida para una amplia diversidad de estudiantes (Filmus, 2006).

Conforme lo expuesto, Bracchi y Seoane (2010) expresan que es importante entender la escuela secundaria como un ámbito para la convivencia

y la promoción, donde los adolescentes y los jóvenes puedan ejercer sus derechos y sus responsabilidades, incorporando aprendizajes desde un espacio protegido para quienes la habitan. Así, entenderla desde esta perspectiva, implica reemplazar el mandato cultural de la uniformidad escolar, que suponía una promesa de integración e igualdad bajo un tipo de alumno único y esperable, por la búsqueda y la incorporación de otras formas de ir a la escuela, que permitan la inclusión de todos los jóvenes en la secundaria y el desarrollo diverso de cada una de sus potencialidades. *“Hoy en las aulas de la secundaria hay estudiantes con diversos intereses, prácticas e identidades y es en estos nuevos escenarios que la escuela debe dar respuesta, garantizar enseñanza para todos y aumentar así las oportunidades de aprender”* (Bracchi & Seoane, 2010, pág. 11).

De esta manera, como se puede observar, desde los orígenes de la educación y su imperativo de expansión y universalización en los diferentes niveles educativos, se desafía a la escuela constantemente a responder a los nuevos planteos que la coyuntura expone. Por lo anterior, en consonancia con la función pública que despliega la educación, actualmente la escuela se configura como el tiempo y el espacio de carácter privilegiado, en el que los estudiantes pueden abandonar aspectos vinculados a lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural, para desarrollar de esta manera sus propias potencialidades (Masschelein & Simons, 2014).

En esta instancia, se revaloriza aquella postura que sostiene que *“la escuela se presenta como una institución de amplia significación social, que busca suspender las desigualdades y, por lo tanto, dar lugar al desarrollo de individuos en condición de igualdad”* (Caballero Grande, 2010). En la misma línea, para finalizar conviene también destacar las palabras de Krichesky & Benchimol (2013) quienes expresa que: *“La educación, puesta en acto por cada escuela y cada docente, tiene el maravilloso poder de abrir caminos y generar espacios que posibilitan encuentros (...) que, cuando se producen, habilitan y transforman el porvenir de los jóvenes”* (p.80).

Habiendo caracterizado las funciones de la institución escolar y el marco contextual en el que se desarrollan las experiencias áulicas de estudiantes y docentes que asisten a la educación secundaria actual; a continuación, desde una perspectiva transdisciplinar en la que convergen enfoques de la psicología,



la sociología y la política educativa, se pretende abordar la etapa de la adolescencia, buscando comprender la manera en que se presentan sus procesos de subjetivación y relaciones interpersonales. Particularmente, se podrá énfasis en las experiencias subjetivas que los adolescentes construyen en función de las características simbólicas del contexto presente, en constante interacción con las dinámicas de la estructura familiar, escolar y social.

## **2. Adolescencia, subjetividad y relaciones interpersonales en la posmodernidad**

Para comenzar, se puede decir que la adolescencia es una etapa de difícil delimitación tanto desde el punto de vista conceptual como cronológico, ya que se involucran diferentes elementos biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Particularmente, siguiendo con lo que expone López Bonelli (2003), el término adolescencia "*proviene del latín *adolescere*, que significa crecer hacia la madurez*" (p.13). De esta manera, se constituye como un período del ciclo vital del desarrollo humano, caracterizado por el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social, inmediatamente posterior a la niñez, que comienza con la pubertad y se prolonga hasta el ingreso a la edad adulta; siendo su rango de duración variable según las diferentes construcciones socio-culturales y disciplinares.

Así, es importante tener en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentran los adolescentes, ya que es una época de desprendimiento de los lazos infantiles para poder insertarse en el mundo adulto; configurando procesos vinculados al crecimiento, el desarrollo y la presencia de pérdidas, adquisiciones y confusiones. Asimismo, es un tiempo de constantes y continuos duelos, cuya importancia radica en la redefinición que aportan a los procesos de desarrollo (López Bonelli, 2003).

En términos cronológicos, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en uno de sus informes técnicos definía a la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años; considerando dos fases, la adolescencia temprana 12 a 14 años y la adolescencia tardía (Organización Mundial de la

Salud, 2000). En su sitio web oficial, actualmente expresan:

La adolescencia es la fase de la vida que va de la niñez a la edad adulta, o sea desde los 10 hasta los 19 años. Representa una etapa singular del desarrollo humano y un momento importante para sentar las bases de la buena salud. Los adolescentes experimentan un rápido crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial. Esto influye en cómo se sienten, piensan, toman decisiones e interactúan con su entorno (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Dentro de este marco, es importante comprender que adolescentes y jóvenes vivencian diversas transformaciones y cambios que no giran solamente en torno a lo biológico, sino que además se observa la adquisición de nuevas necesidades, experiencias y formas de sociabilidad que responden a los intentos de crear otros escenarios vitales que consoliden su identidad personal y social, orientados al desarrollo de un determinado proyecto de vida (Krauskopf, 2007).

Por otra parte, tal como expresa Cháves (2010) estas nociones deberían sean articuladas con criterios relacionados a la división social del trabajo, de los géneros y el conocimiento. Esto se explica puesto que las diferentes culturas le otorgan diversos sentidos a cada uno de los grupos etarios, produciendo las condiciones simbólicas de cómo ser o estar en ellos (Chaves, 2010). En el mismo sentido, tampoco no se puede desconocer que los términos adolescencia y juventud, han sido por mucho tiempo definidos desde una matriz adultocéntrica que se caracterizaba por *“la construcción de imaginarios, discursos y orientación de acciones en los que lo adulto se concibe como lo que posee valor, visibilidad y capacidad de control sobre el resto de la sociedad”* (Bonilla Gutiérrez, 2011, pág. 23).

A partir de esto, nacieron nuevas miradas, mucho más complejas, que permitieron entender que las categorías adolescencia y juventud son constructos, además de psicológicos, socio-histórico-culturales. Cada cultura, sociedad y época construye de un modo particular lo que entiende por ellas, estableciendo para las mismas circuitos, tiempos y procesos de institucionalización muy precisos (López Molina, 2013).

En esta línea, actualmente los jóvenes son considerados *“actores sociales complejos, inmersos en relaciones de clases, edad, género y étnicas; cuyo análisis se hace desde lo contextual, lo relacional y lo heterogéneo”* (Pérez

Islas, 1998, pág. 37). De esta manera, Lerner (2008) resalta la necesidad de hablar de “las adolescencias”, ya que se trata de distintos sujetos que estando insertos cada cual en una cultura o subcultura que lo determina, lo construye y lo configura; se encuentran atravesados por preguntas y necesidades que pasan no sólo por lo biológico o lo psicológico, sino también por lo económico, lo afectivo y lo emocional. *“En fin, habrá tantas adolescencias como adolescentes, cada cual con su propio trayecto identificador”* (Lerner, 2008, pág. 72).

Ahora bien, respecto de los procesos de construcción y desarrollo de la identidad y subjetividad durante la adolescencia, se pueden traer a colación algunas reflexiones teóricas recientes. En primer lugar, sobre la construcción de la identidad en el mundo juvenil, Rother Hornstein (2008) explica que el capital identificador deviene y se enriquece a partir del aporte simbólico que los sujetos del entorno proveen. De esta manera, los procesos identificatorios y los conflictos inherentes para alcanzar la ilusión de unidad que le dé al sujeto la convicción de “yo soy éste” (y no aquel), es un sentimiento que depende de la representación de un cuerpo unificado; de la separación y límite de sí mismo y el otro; de un sentimiento de propiedad de sí; de la imagen narcisista de sí; de la identificación con las imágenes parentales; del sentimiento de pertenencia a una familia, aun grupo, a un pueblo, a una cultura; entre otros.

En este marco, no se puede dejar de mencionar aspectos contextuales que inciden en la configuración identitaria de los sujetos. Así, los cambios producidos por la globalización de la economía mundial, conjugados con los rápidos avances científicos y tecnológicos, han impactado en áreas como la comunicación, la producción, la economía y la organización del trabajo, produciendo transformaciones profundas en las subjetividades de las sociedades contemporáneas (Sennett, 2006, como se cita en Aisenson 2011).

Particularmente, estas transformaciones en el ámbito político, económico, social y cultural, de acuerdo a diversos autores, se desarrollan en contante interacción con lo que se ha denominado cultura de la posmodernidad. De esta manera, se empieza a observar, entre otras cuestiones, nuevas coordenadas de tiempo y espacio, cambios en las relaciones de poder entre las generaciones, transformaciones en la conformación y dinámica de las estructuras familiares, así como el reconocimiento de derechos a nuevos

colectivos y la pluralidad de concepciones y experiencias de las infancias y las juventudes, que han ido configurando un nuevo escenario contemporáneo con su correlato en el mundo juvenil (Bracchi & Seoane, 2010). *“La posmodernidad inaugura nuevos paradigmas subjetivantes, afectando especialmente las formas de vida y relaciones vinculares entre las personas”* (Messing, 2007, pág. 164).

En este contexto, los marcos referenciales de las actuales relaciones interpersonales se han ido complejizado por el vertiginoso ritmo mundial, a la vez que se han perdido las certezas que en épocas pasadas acompañaban a los jóvenes (Aisenson, 2011). Teniendo en cuenta que el presente se caracteriza por el final de una forma de pensamiento determinista, lineal y homogéneo, se produce una ausencia de pautas claras, estables y predeterminadas que guíen el comportamiento de las personas. De igual manera, se producen cuestionamientos en los roles que ejercen padres e hijos, docentes y estudiantes, donde los límites generacionales y de autoridad se han ido desdibujando (como se cita en Pucci, 2018).

Por lo anterior, coincidiendo con lo que expone Setton (2002), estaría emergiendo una nueva configuración cultural, según la cual el proceso de construcción de las identidades sociales de los individuos pasa a ser mediado por la coexistencia de distintas instancias productoras de valores y referencias culturales (como se cita en Juárez, 2010). En el mismo sentido, Müller (2006) expone que, ante advenimiento de nuevas formas de construirse y manifestarse la sociedad, el actual contexto sociocultural e histórico crea otras condiciones de surgimiento de la subjetividad, abriendo nuevas formas de ser humano.

No obstante, en paralelo, el campo donde se juega la construcción de la subjetividad sigue estando dominado por tres actores básicos: la familia, los medios de producción y difusión de sentido y las instituciones escolares. Siguiendo con la idea anterior, se produce una reedición en el papel de las instituciones tradicionales al momento de orientar la subjetividad y actuar como marco de referencia, relativizando sus roles, sentidos y alcances (Tenti Fanfani, 2000).

En esta línea, varios estudios (Dayrell, 2007; Setton, 2002; Sposito, 2003, 2005), señalan que las instituciones clásicamente responsables de la

socialización, como la familia, la escuela y el trabajo, están mudando de perfil, estructura y funciones. Por consiguiente, los jóvenes de la actual generación, se constituyen como actores sociales con actitudes y posiciones diferentes a las generaciones anteriores, registrándose un cambio de tiempos y espacios en los que se despliegan las relaciones interpersonales (como se cita en Juárez, 2010). Por ejemplo, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la modificación del equilibrio de poder y la división del trabajo por géneros, la desinstitucionalización de la familia y la cuestión social contemporánea, han modificado profundamente el papel del grupo familiar de pertenencia como constructor de subjetividad. *"La familia ya no es el lugar de transmisión de la ley a través de la figura paterna; el trabajo ya no es él es el espacio que reafirmaba el lugar del padre como un proveedor de la familia"* (Duschatzky & Corea, 2008, pág. 63).

Por su parte, sobre las instituciones escolares, se puede decir que mientras el programa escolar hoy mantiene ciertas huellas propias del momento fundacional de la escuela -homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos-, las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles e inestables, que convierte la experiencia escolar en una frontera donde se encuentran y enfrentan distintos universos culturales. Esto, naturalmente, se constituye como fuente de diversos conflictos y desorden (Jaim Etcheverry, 1999; como se cita en Tenti Fanfani, 2000).

No obstante, tal como enuncia Filmus (2006) la escuela, en su función social y pública institucionalizada por el Estado, posee un valioso contenido subjetivador de los seres humanos en el entorno de una sociedad específica, puesto que sus propósitos siempre van a estar relacionados con la enseñanza y formación de los niños y jóvenes. De esta manera, las instituciones escolares enseñan en valores y saberes, en conocimientos socialmente útiles, en disposiciones político-ciudadanas de amplia significación social (Filmus, 2006).

En la misma línea, Krichesky y Benchimol (2013) expresan que la escuela constituye ese lugar de la segunda oportunidad de inscripción en un universo simbólico, cumpliendo una función de suma importancia en la constitución social de cada alumno: paralelamente a la tarea central de transmisión de conocimientos, la eficacia simbólica de la escuela se mide por su potencia de

producción de subjetividad, por su capacidad para constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social y por sus posibilidades de intervenir en función de generar posibilidades diferentes a lo que en ese momento está aconteciendo.

Por lo anterior, se revaloriza lo que expresan Bracchi y Seoane (2010) quienes sostienen que los procesos de socialización que las y los jóvenes actualmente experimentan en las escuelas, deben estar en relación con las necesidades de una cultura social más armónica, pacífica, democrática, abierta al consenso y la diversidad. *“Es necesario construir una escuela que haga lugar al discurso de cada uno, a la subjetividad de los docentes y los jóvenes”* (Arévalo & Lázaro, 2016, pág. 2).

En tal sentido, luego de haber abordado las categorías vinculadas a la escuela como institución social, los procesos implicados en lo que se denomina “las adolescencias” y la complejidad del contexto en el que se desarrollan las experiencias intersubjetivas de los estudiantes de nivel secundario en el momento actual, posteriormente se pretende desarrollar las nociones de conflicto y convivencia escolar, caracterizando las discusiones vigentes en torno al abordaje del conflicto, así como los actuales principios que orientan la construcción de un nuevo paradigma sobre la convivencia escolar.

### **3. Conflicto y convivencia escolar**

#### ***3.1 Conflicto como fenómeno social y conflicto en el ámbito escolar***

De acuerdo a Hellinger (2004) la vida social y las relaciones dentro de los grupos están atravesadas por tensiones y conflictos, siendo constitutivos de los sujetos y de la estructura psíquica humana (como se cita en Arévalo y Lázaro, 2016). Particularmente, el analizar el espacio en el que se producen las interacciones con otros, conocido comúnmente como orden social, implica reconocer en un rango de complejidad creciente la existencia de la diversidad, expresada en múltiples relaciones interpersonales en las que se manifiestan las diferencias, intereses y puntos de vista divergentes en los ámbitos de relación intrapersonal e interpersonal (Salinas Zalazar, Posada, & Isaza, 2002).

En esta línea, siguiendo con lo que expone Moore (1994), se puede entender al conflicto como toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por diversos motivos, implicando desarmonía, incompatibilidad o pugna entre partes interdependientes. Por lo anterior, es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas, que puede originarse en la divergencia de necesidades o intereses -que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta-; por incompatibilidades o diferencias en los valores, o en la definición de la situación; por la disputa por medios, recursos o fines; o como expresión de la existencia de competencia o de relaciones asimétricas (como se cita en Funes Lapponi, 2007).

Lederach (2004), por su parte, expresa que el conflicto es esencialmente un proceso natural de toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio o destructivo según la manera de regularlo (como se cita en Ferrero, 2018). Es así que, ante la configuración de una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles, la relación entre las partes en conflicto pueden salir robustecidas o deterioradas en función de cómo sea el proceso de resolución del mismo (Torrego, 2007).

Siguiendo con lo que expone Funes Lapponi (2007) existe una perspectiva crítica del conflicto, que puede resultar particularmente significativa en el abordaje institucional escolar. Desde esta visión, el conflicto es necesario para la transformación de las estructuras, las prácticas y los valores educativos, promoviendo la resolución pacífica y constructiva de las confrontaciones desde un enfoque respetuoso de la diversidad. Por lo anterior, busca promover un clima organizativo basado en el consenso, además de la comunicación, la interdependencia y la autonomía. *“Esta forma de afrontamiento del conflicto afecta a la micropolítica del centro, por la práctica democrática de toma de decisiones, por la participación y la gestión colaborativa”* (Funes Lapponi, 2007, pág. 92).

A partir de expuesto, es necesario resaltar que la noción de conflicto difiere al constructo o idea de violencia. Según la Organización Mundial de la Salud (2002) violencia es el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o

comunidad, que cause o tenga probabilidades de causar daños y privaciones de diversa índole. En este sentido, tal como expresa Villalba Cano (2015), concepciones tradicionales han conducido a confundir el conflicto, proceso natural y necesario en cualquier organización o relación humana, con el ámbito de las problemáticas vinculadas al ejercicio de la violencia.

De acuerdo con Salinas Zalazar et al. (2002), la confrontación no es lo mismo que el ejercicio del poder ilegítimo. Conflicto y violencia no son grados distintos de un mismo fenómeno. La confusión parece originarse en que, expresando naturalezas intrínsecamente diferentes, en ocasiones el conflicto se manifiesta por medio del ejercicio de la violencia, la cual también se constituye como un hecho real, complejo y multifacético, presente en las relaciones entre las personas (Villalba Cano, 2015).

Ahora bien, al abordar el tema de la conflictividad escolar, a pesar de que gran parte de los esfuerzos pedagógicos actuales se centran en fomentar prácticas educativas favorecedoras de una buena convivencia, la presencia de conflictos sigue siendo una de las mayores preocupaciones en el ámbito escolar (Caballero Grande, 2010). Particularmente, los hechos de violencia dentro de las escuelas en los últimos diez años, han ocupado crecientemente un espacio importante en la agenda pública. Aquello que años atrás se nombraba como “actos de indisciplina”, hoy ha dado paso a lo que se describe como “violencia en la escuela” (Krichesky & Benchimol, 2013).

De esta manera, la concurrencia de situaciones de conflicto en el ámbito de la escuela, es una problemática que pone en cuestión la función de las instituciones educativas como cohesionadoras de grupos, promotoras de valores y favorecedora de relaciones interpersonales de cooperación, ayuda, estima, comunicación y consensos. Por lo anterior, *“aprender a convivir, además de ser uno de los objetivos de todo sistema educativo, está considerado como uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI”* (Jares, 2002, pág. 79).

En este marco, Krichesky (2013) desde la perspectiva del psicoanálisis, explica que el ejercicio de la violencia en la escuela, supone siempre una práctica situada en los bordes de la palabra y la imposibilidad de elaborar consensos. Según la autora, la violencia es una manera de poner en acto una pulsión que no encuentra otra vía de elaborarse o de hacerse ver, por lo que su



ejercicio es una expresión fallida de lo simbólico y se relaciona con las dificultades que hoy existen para la construcción de un semejante, semejante que es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Por su parte, Maldonado (2000), plantea que la violencia que se despliega en el ámbito escolar, es incorporada a partir de las experiencias dentro y fuera de la institución educativa, a partir del sentido práctico que los sujetos van construyendo con otros, como una forma de poner en acto maneras, modos de pensar, percibir y operar.

Desde otro enfoque, según expone Subirats y Alegre (2006) hablar de conflictos en los centros educativos, implica considerar las nuevas dinámicas escolares ciertamente encuadradas en los vertiginosos cambios de los procesos productivos, económicos y sociales que se vienen sucediendo desde hace unos años. Como lo suponen los autores mencionados, en sus orígenes, la escuela en su función subsidiaria complementaba la acción educadora que otras instituciones y ámbitos de socialización promovían, siendo las normas de convivencia aprendidas desde diversos ámbitos en forma acumulativa. Actualmente, la escuela ha tenido que asumir la tarea formativa de carácter primordial, en un contexto en que los recursos pedagógicos se vuelven insuficientes ante la diversidad de problemas y dinámicas que atraviesan la comunidad educativa actual (Subirats & Alegre, 2006).

Así, existe una fuerte vinculación entre aquello que puede encuadrarse como situaciones de conflicto en las escuelas y las transformaciones económicas y sociales experimentadas por la sociedad en las últimas décadas del siglo XX. Desde estas perspectivas, los conflictos que se produce en las escuelas sería resultado de una multiplicidad de factores que, gestados en las condiciones sociales que rodean el espacio escolar posmoderno, desbordan esos ámbitos particulares e inciden en las instituciones educativas (Kaplan & Szapu, 2011).

Particularmente, Marcelo Viñar (2013), resalta aquellos estudios que abordan la incidencia de las desigualdades sociales como eje de análisis que busca dar explicación a actos u hechos violentos. Por lo anterior, vulnerabilidad, exclusión y marginalidad social, son procesos que naturalizan y multiplican actos violentos al interior de una estructura social que la promueve y reproduce. En este sentido, cuando se refería a violencia en el ámbito de la escuela, la

relación era siempre la misma: a mayor violencia social, mayor violencia en las escuelas (Averbuj et al., 2007)

Llegados a este punto, conviene destacar las ideas de Blanco et al. (2006), quienes sostienen que la naturalización de las prácticas violentas en las instituciones educativas, se constituye como una problemática que conlleva *“una construcción social que conduce a la reproducción de las relaciones humanas en un devenir recursivo, que incluye a los sujetos, su mutua interrelación y formas diversas de comunicación en las que subyacen relaciones de poder”* (p.62). El carácter recursivo, es uno de los que más se visibiliza en las escuelas, donde existe una pre-violencia que se traduce en burlas, aprietes, amenazas, chistes e intimidaciones, mediante códigos gestuales y verbales que luego pasan a una expresión física.

No obstante, como sostiene Krichesky y Benchimol (2013) la escuela, aun en escenarios de alta selectividad y exclusión, de discriminación y violencia, tuvo y sostiene un valor único. Constituye ese lugar de la segunda oportunidad de inscripción en un universo simbólico, cumpliendo una función de suma importancia en la constitución social de cada alumno: paralelamente a la tarea central de transmisión de conocimientos, la eficacia simbólica de la escuela se mide por su potencia de producción de subjetividad, por su capacidad para constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social y por sus posibilidades de intervenir en función de generar posibilidades diferentes a lo que en ese momento está aconteciendo.

De esta manera, Litichever et al. (2008), desde el abordaje de la escuela como zona neutral, revalorizan el espacio escolar -especialmente para los estudiantes- como un ámbito de seguridad, confiabilidad y tranquilidad. Una *“zona neutral”* que permite el convivir, posibilitando encuentro con el otro como instancia grata; en contraposición a la violencia que puebla la cotidianeidad del contexto social externo (Litichever et al., 2008). Así, ante situaciones de conflicto escolar, un tratamiento pacífico y constructivo de las confrontaciones, se constituye como demanda necesaria para posibilitar la convivencia comunitaria, eje del desarrollo y la justicia en las interrelaciones (Funes Lapponi, 2007).

En esta línea, a continuación se desarrollará la importancia de la convivencia escolar para el tratamiento de los conflictos en la escuela,

haciendo énfasis en la importancia del fomento de determinadas habilidades interpersonales y de comunicación para la consecución de consensos y la promoción educativa.

### ***3.2 La convivencia escolar: nuevos paradigmas en el abordaje del conflicto en el aula***

Abordar la convivencia escolar, implica reconocer la existencia de diversos posicionamientos pedagógico-institucionales ante la presencia del conflicto. En este sentido, este apartado pretende abordar la definición de convivencia en el ámbito escolar y la caracterización del paradigma actual que rige las relaciones interpersonales en la escuela. Lo anterior, permitirá abrir paso al análisis de aspectos vinculados a la importancia de la comunicación, el consenso democrático y el ejercicio de habilidades sociales para la consecución de acuerdos y la resolución de conflictos áulicos.

De esta manera, ante todo conviene subrayar que, tal como supone Bánz (2008):

En la escuela estamos inmersos en la convivencia, esta última está siempre presente en una organización social. No podemos dejar de con-vivir, la esencia misma de este tipo de instituciones es que las personas se organizan e interactúan en forma permanente (p.1).

Siguiendo con lo que expone la autora anterior, esta visión se opone a la mirada tradicional que concebía a la convivencia escolar como un fenómeno eventual, que comenzaba a ocurrir cuando se decidía conscientemente en el ámbito educativo institucional o áulico compartir un momento programado de reflexión -usualmente en espacios de esparcimiento-, diferente y aislado a los relacionados con los objetivos educativos cotidianos. Así, lo que se critica a esta perspectiva, es que olvida la concepción de convivencia como cotidianeidad de encuentros que ocurren en la escuela, en vistas a su meta educativa (Bánz, 2008).

Conforme a lo expuesto, se concibe a la convivencia en un sentido más amplio que comportarse correctamente y conforme a las normas, esta acepción remite "*a los modos de estar junto con otros y a la manera en que es transitada esta experiencia*" (Núñez, 2015, pág. 8). De esta manera, una mirada

sobre la construcción de la convivencia en la escuela, entre otros aspectos, obliga a situarla como un componente significativo de la cultura escolar, entendiendo esta como *“los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y productos”* (Gather, 2004, p.89; como se cita en Bánz, 2008).

Por ello, siendo el resultado de la construcción realizada en el tiempo por todos los actores escolares, el estilo de convivencia que mantiene una escuela no es producto de la casualidad. La manera de convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros, a la vez que es inevitable enseñar a convivir debido a que los actores se encuentran siempre en convivencia (Bánz, 2008). Tal como señala Ruz y Coquelet (2003), *“la cultura de la escuela en ningún caso es inocua, ella siempre plantea formas de convivencia, y ellas están asociadas a alguna funcionalidad para los actores y su tiempo”* (p.2).

Ahora bien, existen concepciones diversas sobre la manera de promover la convivencia escolar a la luz de los objetivos educativos. Por ejemplo, autores como Núñez (2015) al hablar de convivencia, refiere a una *“cosmovisión acerca de la vida común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de un modo instrumental solo como forma de “atenuar” o “eliminar” el conflicto”* (p. 4). Por su parte, de acuerdo a Funes Lapponi (2007) no se puede equiparar la palabra convivencia a la de disciplina. La palabra disciplina, habla más de unas formas y normas de procedimiento que tiene una institución, mientras que convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su “estar juntos”, a su “vivir con”; suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas a las latentes en un régimen disciplinario. Así, la promoción de la convivencia, requiere de participación, diálogo, negociación, compromiso, y ése es el cambio sustancial que supone.

En la misma línea, Bisquerra (2009) comprende por convivencia no sólo la ausencia de violencia, sino la construcción diaria de relaciones con uno mismo, con las demás personas y el entorno, basadas en la dignidad humana, los derechos humanos, la paz positiva y el desarrollo de valores de respeto, tolerancia, diálogo y solidaridad (como se cita en Arévalo & Lázaro, 2016).

Cabe mencionar que, tal como enuncian Ferrero (2017), la necesidad de

abordar las relaciones cotidianas de los actores escolares desde nuevos parámetros más inclusivos y democráticos, se condice con la crisis del disciplinamiento, el cuestionamiento de la autoridad docente, junto con la crítica de rituales históricos que poblaban la gramática escolar con un elevado nivel de naturalización. En esta línea, de acuerdo a los autores mencionados, uno de los cambios que más impactó sobre las prácticas institucionales, cuestionando la propia racionalidad del nivel secundario, fue la expansión de la matrícula, implicando un desacople importante entre la cultura y la práctica institucionalizada que habían regido el desempeño docente y la necesidad de un nuevo modelo de paradigma institucional que diera respuesta a la demanda social.

En función de todo lo dicho, surge un paradigma de la convivencia que se presenta como una posibilidad de re-pensar, deconstruir y reconstruir la lógica de las relaciones institucionales, sin dejar de considerar la especificidad propia de cada institución escolar. Siguiendo con la línea anterior, se entiende por paradigma de la convivencia a un *“conjunto de elementos que en su interacción multidireccional construyen dinámicas y lógicas de coexistencia armónica e interrelaciones donde prima la confianza y cooperación al interior de la escuela”* (Ferrero, 2018, pág. 15).

Este paradigma, en particular, es una forma de gestionar las relaciones sociales cotidianas apuntando al desarrollo de un buen clima institucional que facilite los procesos pedagógicos, como así también el funcionamiento organizativo y administrativo de la escuela. A su vez, pretende convertir los espacios compartidos en ámbitos enriquecedores para mejorar las relaciones interpersonales; fortalecer el sentido de pertenencia y bienestar en los actores institucionales; la internalización de las normas y de los valores democráticos; la existencia y reconocimiento de la diferencia y diversidad; así como promover la participación de todos los sujetos de la comunidad escolar en la toma de decisiones, gestación de las normas y resolución de los conflictos. Como propósito mediato, apunta a la formación de un sujeto crítico, comprometido y responsable con la realidad circundante (Ferrero, 2018).

De esta definición se desprende la multiplicidad de factores que hacen al paradigma de la convivencia: cultura institucional democrática, modelos de autoridad democráticos, forma de interrelación democrático, formas más

participativas de toma de decisiones, modelos comunicacionales más horizontales, concepción igualitaria de sujetos jóvenes y adultos, consideración del niño, niña y joven como sujeto derecho, entre otros. Lo esencial, es comprender que este paradigma se condice con una nueva concepción de sujeto niña, niño y joven, los cuales ya no son considerados como objetos de protección y/o disciplinamiento, sino como sujetos de derechos y obligaciones, protagonistas de su propia educación, corresponsales en el mantenimiento de una convivencia pacífica y a los que debe garantizarse el derecho a participar en las cuestiones que los afectan (Ferrero, 2018).

En este marco, Britos (2010) revaloriza las acciones educativas que fomenten la superación de conflictos mediante el encuentro de las partes, la escucha, el fomento de acuerdos y consensos, generando la posibilidad de explicitar, reconocer y satisfacer las necesidades específicas de cada una de los afectados, creando condiciones para la asunción y comprensión de la responsabilidad individual y colectiva (como se cita en Lancheros & Leon Henríquez, 2013).

Llegados a este punto, resulta interesante observar cuáles son los modos de intervención que se utiliza actualmente en las escuelas para hacer frente a las diversas situaciones de conflicto que pueden darse entre los estudiantes. Por ejemplo, de acuerdo a Funes Lapponi (2007) los conflictos se resuelven de forma autoritaria cuando se utiliza el poder, la coerción, la intimidación, el derecho o la normativa, ya que se apela a una autoridad para juzgar qué derechos son más legítimos o para imponer la supremacía de uno sobre otro. En contraposición, los conflictos se resuelven basándose en el diálogo cuando se necesita seguir colaborando, creando acuerdos por medio de la comunicación, la confianza e interdependencia. Por otra parte, se puede abordar el conflicto desde dos vertientes: una preventiva, la cual promueve medidas para evitar actos violentos; y otra de intervención, como actuación inmediata cuando el conflicto ya ha estallado de forma agresiva o violenta (Caballero Grande, 2010, pág. 159).

Conforme a lo expuesto, un tratamiento positivo y constructivo del conflicto (Kreidler, 1990) basado en la cooperación y la colaboración, la comunicación eficaz, la expresión positiva de las emociones propias y ajenas, el aprecio y respeto a la diversidad y la resolución asertiva de los conflictos, se

constituye como el nuevo horizonte educativo (como se cita en Manrique de Lara, 2009, p.130). En esta línea, como supone Caballo (2008), la mediación y negociación, estrategias que hacen énfasis en la reflexión, el diálogo y el aprendizaje de habilidades comunicativas y sociales para la búsqueda negociada de las soluciones, resultan beneficiosas para la construcción de la convivencia escolar diaria. *“La pedagogía del diálogo y la mediación mejoran las relaciones humanas, favorecen la convivencia y la integración y minimiza la exclusión social y la incomunicación”* (Caballo, 2008, pág. 48).

En la misma línea, Acosta (2006) plantea que, entre los pilares en los que se fundamenta una buena convivencia, se pueden encontrar: la cohesión del grupo con el que se quiere realizar cualquier actuación, la gestión democrática de normas, el trabajo constructivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores. El resultado del afianzamiento de todos estos aspectos dará lugar a un buen desarrollo de las habilidades socioemocionales (como se cita en Caballero Grande, 2010, p.159).

Ahora bien, sobre estos últimos elementos, a continuación se profundizará en el estudio de las habilidades interpersonales con potencialidad para promover aptitudes y aprendizajes socio-educativos y emocionales fundamentales para la construcción de favorable clima áulico e institucional. Asimismo, se abordará sobre su significativa utilidad para la prevención e intervención ante la presencia de confrontaciones y conflictos escolares, esenciales para una convivencia armónica en el ámbito áulico e institucional de la escuela actual (Caballero Grande, 2010).

#### **4. Habilidades sociales, comunicación y relaciones interpersonales que promueven un favorable clima áulico e institucional.**

Como se expuso en apartados anteriores, las instituciones escolares pueden promover un favorable clima áulico e institucional mediante el fomento de prácticas educativas vinculadas al desarrollo de determinadas habilidades sociales o interpersonales (Caballero Grande, 2010). Así, este apartado final del marco teórico, considerando algunas concepciones teóricas propias de la psicología cognitiva comportamental, abordará las siguientes nociones: habilidades sociales, comunicación asertiva y relaciones interpersonales en la

escuela, buscando profundizar sobre sus aportes en la prevención y tratamiento de los conflictos en el ámbito escolar.

De esta manera, en primer lugar conviene aclarar que, tal como menciona Tortosa Jiménez (2018), a partir de una revisión de la bibliografía existente, se puede encontrar una gran dispersión terminológica: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, habilidades de intercambio social, relaciones interpersonales, conducta interpersonal, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995, Monjas y González Moreno, 1998; como se cita en Tortosa Jiménez, 2018).

Por otra parte, como mencionan Monjas y González Moreno (1998) se presenta cierta falta de precisión a la hora de conceptualizar y describir las habilidades sociales o interpersonales, de forma que es un campo confuso que no está ciertamente delimitado ni suficientemente definido. En esta línea, autores como Combs y Slaby (1977) conceptualizaban a las habilidades sociales como aquellas capacidades para interactuar con los demás en un contexto social dado, conforme a un criterios aceptados y valorados socialmente, promoviendo conductas que se consideran beneficiosas para los involucrados. Por su parte, la línea teórica de Ladd y Mize (1983) establecía en un sentido más amplio que las habilidades sociales puede entenderse como las habilidades para organizar los conocimientos y las conductas dentro de una línea de comportamiento integrado, dirigido hacia objetivos sociales o interpersonales, culturalmente aceptables. Asimismo, autores como Gresham y Elliot (1990) entendían que las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables (como se cita en Tortosa Jiménez, 2018, p.159).

En este marco, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a las habilidades para la vida como aquellas destrezas que permiten que las personas adquieran las aptitudes necesarias para su desarrollo personal y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Entre ellas, destacan las siguientes: la capacidad de tomar decisiones; capacidad para resolver



problemas; capacidad de pensar en forma creativa; capacidad de pensar en forma crítica; capacidad de comunicarse con eficacia; capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales; autoconocimiento; empatía; manejo de emociones, y manejo del estrés (OMS, 1993, como se cita en Mojarro, 2017).

Quizás la definición más generalizada, es la que propone Caballo (2002), quien las define como el conjunto de conductas expresadas por una persona en un contexto interpersonal, que pone en evidencia sus sentimientos, actitudes, deseos, derechos u opiniones; aplicadas en el marco del respeto a los demás y promoviendo la disminución o resolución de problemas inmediatos y/o futuros (como se cita en Cotini et al, 2018). Esta definición, la equipara a la idea de conducta asertiva, la cual implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones, sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de terceras personas (Caballo, 2002, p.361).

Como se puede apreciar, existen diversas definiciones y enfoques para abordar el concepto de habilidades sociales. No obstante Monjas (1999) expresa que todas ellas contienen un común denominador: *"habilidades sociales como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales"* (p.28). En su opinión, las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal, e implican un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Por ello, son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos, que se ponen en juego en la interacción con otras personas (como se cita en Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010).

Siguiendo con lo que exponen Ballester y Gil Llario (2002), de lo anterior se desprende que existen ciertos parámetros que caracterizan a las habilidades interpersonales. Entre ellos, enuncian los siguientes: consenso social, efectividad y el carácter situacional de la competencia social. De acuerdo a los autores, el primero alude al criterio según el cual un comportamiento es considerado adecuado, fundamentalmente si cuenta con la aprobación del entorno. De esta manera, los sujetos tienden a repetir comportamientos que han sido valorados por otros sujetos, siendo el consenso social lo que determina que un comportamiento pueda ser considerado apropiado por un

grupo y no por otro. Por otra parte, la efectividad hace referencia a que una conducta es habilidosa en la medida que conduce a la obtención de aquello que se propone. Por último, el carácter situacional de la competencia social, indica el grado de familiaridad que el sujeto tiene con el interlocutor, el contexto y el propósito de la interacción. Por lo anterior, un sujeto no va ser igualmente competente al emplear una misma habilidad, porque su efectividad dependerá de las características de las diferentes situaciones en que se manifieste (como se cita en Contini, 2009).

Llegados a este punto, conviene mencionar la importancia del proceso de socialización que desarrollan los sujetos a lo largo de su ciclo vital, por constituir un complejo proceso que permite aprender una serie de modelos de comportamientos a seguir, conforme los parámetros aceptados por su entorno social. De esta manera, las interacciones sociales construidas en el marco de la familia, la escuela y el acceso a otros grupos de pertenencia, se revelan como ámbitos privilegiados para la adquisición y consolidación de experiencias y comportamientos sociales diversos (Contini et al., 2018)

En este marco, respecto de la incidencia que tiene en el ámbito educativo el fomento de las habilidades interpersonales, se puede compartir algunas contribuciones y aportes vinculados a la materia. Tal como menciona Grande (2010), en las últimas décadas se ha venido produciendo un enorme interés por el área de las habilidades socioemocionales y su implicancia el desarrollo personal, académico y laboral, así como su especial incidencia en la prevención de comportamientos antisociales. El saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, saber apreciar al otro y demostrárselo, confiar, negociar, cooperar, entre otras aptitudes, son habilidades que pueden ser promovidas en contextos interpersonales diversos, de forma que se constituyen como herramientas básicas para la educación en estrategias de regulación de conflictos.

En este sentido, entre los antecedentes que relacionan las habilidades interpersonales y su aplicación en el ámbito educativo, se pueden mencionar los aportes de Nolasco (2012), quien establece una correlación entre el fomento de la empatía en la escuela y la disminución de las conductas violentas; asimismo las contribuciones de Martorell et al. (2009), quienes en su estudio analizaron algunas variables relacionadas con la inteligencia emocional

-tales como la empatía, el autocontrol, entre otras-, encontrando que constituyen elementos de importancia significativa para favorecer la convivencia escolar; la investigación de Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011), quienes mencionan que la conducta prosocial, la empatía y la autoeficacia contribuyen positivamente a la asunción de la responsabilidad, potenciando el desarrollo social de los alumnos; por su parte Berra y Dueñas (2009) dan un papel primordial a las competencias sociales y al establecimiento de normas para tener una buena convivencia; así como el aporte de Ison (2004), autor que demuestra que existe correlación entre una deficiencia en las habilidades sociocognitivas y las conductas disruptivas en estudiantes de edades tempranas. Finalmente, otros estudios (Inglés et al., 2009; Román, 2008) también han encontrado correlación entre la conducta prosocial y el impacto que tiene en el rendimiento académico de los estudiantes y en la convivencia áulica escolar (como se cita en García Esparza & Méndez Sánchez, 2016)

Así pues, han aflorado múltiples programas (Monjas, 1993; Segura, 2002, 2004; Vallés, 2004; Boqué, 2005) en los que cada vez más profesionales de la educación se apoyan para diseñar su trabajo (como se cita en Caballero Grande, 2010). No obstante, Acosta (2004) aclara que, mientras en la educación primaria se trabaja de forma globalizada normas, valores y habilidades socioemocionales; en la educación de nivel secundario existen programas específicos que trabajan en la construcción conjunta de habilidades sociales, relegando relativamente la expresión de emociones y sentimientos a un plano individual o privado (como se cita en Caballero Grande, 2010).

De todo lo expuesto se desprende que, siguiendo con lo que expone Bánz (2008), las habilidades interpersonales cuando son promovidas en el ámbito escolar, pueden favorecer un determinado clima social escolar que se oriente a diversos objetivos institucionales. En este sentido, se entiende por clima escolar a *"la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales"* (Aron y Milicic, 1999, pag.25; como se cita en Bánz, 2008). Continuando con lo que menciona la autora anterior, esta percepción se ve fuertemente influida por las variables anteriormente enunciadas, conformando una visión subjetiva de la convivencia que a su vez influye sobre ella, en tanto predispone a las personas a vincularse de ciertas maneras con la institución y sus miembros. Es por ello

que:

Es tarea de la escuela visualizar el tipo de convivencia que está constituyendo, ser consciente de los mensajes educativos que está proporcionando y hacer las modificaciones pertinentes en el marco de intencionar y explicitar con claridad los mensajes formativos que sí se quieren dar en el aprendizaje de la convivencia (Bánz, 2008, pág. 5).

En este marco, de acuerdo a Bermejo Campos y Fernández Batanero (2010), la creación de un clima de convivencia pacífica en los centros educativos por medio de fomento de habilidades sociales específicas, es una forma eficaz de hacer efectiva una educación consciente del conflicto que busca superar, repercutiendo todo ello en la propia calidad de la educación.

En la actualidad, se considera un consenso mundial acerca de la urgencia de prevenir conflictos y fomentar la convivencia pacífica a través del fomento de habilidades sociales (...) la escuela es el entorno privilegiado para la enseñanza y el entrenamiento de dichas habilidades (Bermejo Campos & Fernández Batanero, 2010, pág. 66).

En la misma línea, Bánz (2008) agrega que la convivencia se enseña conviviendo, por lo que la escuela es un lugar de privilegio para problematizarla, introduciendo el aprendizaje de habilidades, actitudes y valores de la convivencia democrática. Por su parte, Funes Lapponi (2007) expresa "*estas habilidades deben aprenderse y aplicarse en la vida cotidiana, pero dada la función socializadora atribuida al sistema educativo, lo convierte en un espacio fundamental para el aprendizaje de la convivencia en la sociedad*" (p.94).

Según explican Caballo e Iruetia (2008), promover el desarrollo de habilidades sociales en la escuela, implica trabajar sobre una construcción del sistema de creencias que mantengan el respeto por los derechos personales y ajenos, la distinción entre los estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo, el trabajo a nivel de pensamiento y los ensayos conductuales. Todos estos elementos van encaminados, según los mismos autores, a incidir en competencias sociales, tales como iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar amor, agrado y afecto, defender los propios derechos, pedir favores, rechazar peticiones, hacer cumplidos, disculparse o admitir ignorancia, expresar opiniones personales incluyendo el desacuerdo, la molestia o el desagrado, pedir cambios en la conducta del otro, afrontar críticas,

entre otros (como se cita en García Esparza y Méndez Sánchez, 2016, pag.154).

Asimismo, Funes Lapponi (2007) supone que el desarrollo habilidades interpersonales favorece significativamente el desarrollo de la autonomía moral de las personas, por medio de la promoción de competencias intelectuales y emocionales, favoreciendo así un crecimiento personal y social más integral. Particularmente:

El desarrollo de las habilidades negociadoras desde un marco colaborador obliga a tener en cuenta que las necesidades de todos son importantes, y que busquen la forma de satisfacerlas. Por lo tanto, estaremos haciendo a las personas también más solidarias y tolerantes, porque el respeto por el otro no es un valor retórico: no se trata de un otro intangible, sino de un otro distinto, un otro concreto, con sus necesidades y sentimientos (Funes Lapponi, 2007, pág. 94).

Finalmente, Flores (2007) por su parte, afirma que es fundamental el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes ya que les permitirá una vida feliz y saludable, además de garantizar una buena convivencia entre los demás; promoviendo saludables relaciones interpersonales y previniendo en situaciones de riesgo y vulnerabilidad. Desde su postura, la armonía en el aula implica el respeto mutuo entre los estudiantes, el desarrollo del buen trato y la promoción de la convivencia democrática y participativa, siendo estos indicadores fundamentales para garantizar un aprendizaje más óptimo entre ellos.

A modo de cierre, a continuación se caracterizará brevemente y en sentido enunciativo, algunas habilidades sociales que promueven un favorable clima áulico e institucional en las escuelas, conforme la caracterización propuesta por diferentes autores exponentes de la temática. Cabe mencionar que se han seleccionado aquellas habilidades interpersonales que se han presentado de manera más recurrente en las definiciones anteriormente expuestas, abordadas desde un enfoque educativo.

#### *a) Autoconocimiento y autoestima:*

De acuerdo a Contini (2009) el autoconocimiento es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo. Refiere a las

características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. En última instancia, el ejercicio del autoconocimiento refiere a la capacidad de conocer y reconocer los pensamientos, sentimientos, historias y conductas propias. Por su parte, la autoestima puede definirse como la manera en la que una persona se siente y como se valora; construida a partir de los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias vividas. Es la capacidad de las personas de quererse, valorarse, aceptarse y de confiar en uno mismo (Tortosa Jiménez, 2018).

En esta línea, siguiendo con lo que menciona Pedrosa y Serrano García (2010), la valoración que tenemos de nuestra persona, el valor que nos asignamos, el cómo nos aceptamos, la satisfacción personal que tenemos de ser como somos, de lo que hacemos, pensamos y sentimos o el respeto que tengamos por nuestra propia persona, influirá sobre el que tengamos también por las demás. En el ámbito escolar, una autoestima fortalecida permitirá que cada uno se valore y respete de manera integral; mientras que una autoestima baja generará dificultades en los estudiantes para expresarse asertivamente, comportándose de manera agresiva o pasiva, siendo demasiado exigentes consigo mismos y con poca capacidad para la oportunidad de cambio.

En este sentido, es importante promover acciones que fortalezcan el autoconocimiento y la autoestima en los alumnos, favoreciendo el desarrollo de personas asertivas, con fortaleza psicológica necesaria para arriesgarse y alcanzar objetivos de manera legítima, enfrentando diferentes obstáculos que se pueden oponer a ello. Asimismo, permitirá expresar adecuadamente los propios pensamientos y sentimientos, favoreciendo las relaciones de intercambio, evitando los comportamientos dependientes o competitivos Pedrosa y Serrano García (2010).

#### *b) Empatía:*

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro; por lo tanto refiere a aquella capacidad que permite identificar el estado de ánimo de otra persona para poder actuar en consonancia y establecer relaciones respetuosas

con las personas. De esta manera, implica comprender, escuchar y entender vivencias, modos de actuar y sentir de otras personas (Tortosa Jiménez, 2018).

De acuerdo a Gouvert (2010) si se desea lograr acuerdos, consensos o crear condiciones para mediar entre opciones de posibilidad, las personas participantes han de ser empáticas. La empatía es la capacidad de entrar, afectiva y emotivamente, en la realidad de otra persona, entender sus necesidades y expectativas, comprender su situación tal como la vive. En este línea, ser agente mediador implica saber ponerse en el lugar de la otra persona, pudiendo captar sus sentimientos, sintonizar con su realidad y confiar en su capacidad. De esta manera, ser empático significa respetar la libertad de la persona, no juzgar sus elecciones, aceptar cómo es y cómo quiere llegar a ser, acompañando genuinamente su proceso, evitando decidir por sobre lo que desea el otro.

En este marco, Funes Lapponi (2007) expresa que la empatía se constituye como un elemento fundamental para la promoción de una buena comunicación y convivencia escolar, ya que es el nexo que permite la comprensión mutua de sentimientos y el desarrollo de experiencias de identificación grupal ante diversas problemáticas personales, escolares y sociales. *"Para que se fomente la empatía en el aula, será necesario trabajar sobre la creación de un sentimiento de pertenencia en el grupo, la interdependencia y la confianza"* (Funes Lapponi, 2007, pág. 97).

### *c) Comunicación asertiva:*

De acuerdo a Gouvert (2017), etimológicamente la palabra comunicación deriva del latín *communicare*, que significa "compartir algo, poner en común". De esta manera, la comunicación es un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo. A través de la comunicación, las personas obtienen información respecto a su entorno y pueden compartirla con el resto. En este marco, la comunicación puede ser definida como el acto por el cual se tramite información sobre gustos, deseos, conocimientos, necesidades o estados afectivos (Tortosa Jiménez, 2018, pág. 162).

El concepto de comunicación, concebido como un sistema de canales

múltiples en el que las partes interactúan en todo momento y proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento (*palabra, gesto, mirada, mímica, espacios, entre otros*), debe considerarse constitutivo del proceso de encuentro y de las relaciones interpersonales. El principal vehículo de la comunicación es el lenguaje oral o escrito. No obstante, igualmente importantes son el lenguaje no verbal, así como el que se realiza por medios tecnológicos e informáticos que, sin requerir la presencia actual de los interlocutores, permiten transmitir información de manera remota e incluso asincrónica, mediando otras lógicas comunicativas (Gouvert, 2017).

En esta línea, Funes Lapponi (2007) explica que para promover consensos y contribuir a la prevención o resolución constructiva de conflictos en la escuela, es necesario concentrar esfuerzos en la creación de estrategias, canales y condiciones áulicas e institucionales que permita la expresión democrática de ideas, mediante la promoción de vínculos de cooperación, pertenencia, complicidad y de confianza, facilitando la comunicación y la actitud de escucha comprensiva. En este sentido, se recomienda una comunicación asertiva, la cual implica ser capaces de exponer de forma clara y respetuosa el propio punto de vista, emociones u opiniones, sin provocar una actitud defensiva, ni pretender imponer conductas o distribuir culpas. *“Requiere comprender las propias limitaciones y las del otro, por lo que se favorece el autorrespeto y el de los demás”* (Funes Lapponi, 2007, pág. 100).

#### d) *Escucha activa:*

De acuerdo a Pedrosa y Serrano García (2010), en este caso se hace referencia a la posibilidad de dialogar/conversar para relacionarse e interactuar en pos de un objetivo común. En este marco, será fundamental el ejercicio del uso de la palabra (con recursos verbales y paraverbales) para narrar, exponer, expresar las propias ideas, creencias, valores, conocimientos y emociones; sostener y desarrollar actitud de respeto cuando sean los otros quienes las expresen; escuchar como interlocutor activo y participativo en las situaciones de intercambio que se generen, entre otras posibles.

Por su parte, de acuerdo a Gouvert (2017) abordar la escucha activa significa considerar aspectos conscientes de las relaciones interpersonales,



puesto que no es lo mismo oír que escuchar. La escucha debe ser entendida como un acto juicioso, voluntario y libre, que va más allá del acto de oír o percibir sonidos circundantes. Siguiendo con lo que expone el autor, escuchar a alguien es acoger a la otra persona, con todo lo que es y tal como se expresa; implica hacerse cercana y vulnerable respecto de quien nos habla y sobre los problemas que le preocupan; por ello escuchar no es esperar a que el otro termine de hablar. Asimismo, tampoco es sólo cuestión de buena voluntad, escuchar es una destreza compleja que para dominarla hay que dedicarle tiempo y compromiso. Exige una disposición o actitud personal por parte de quién escucha, de sintonizar con lo más personal e íntimo de la persona que se comunica (Gouvert, 2010).

*e) Aprender a disentir y consensuar dentro y fuera de la escuela:*

Como expresa Funes Lapponi (2007), promover la convivencia escolar, en esencia implica generar acciones pedagógicas que permitan comprender la diversidad y la diferencia como un valor, como fuente de enriquecimiento y oportunidad de crecimiento conjunto. De esta manera, ante la multiplicidad de matices y diferencias, debe haber un espacio para la diversidad, la negociación, la cooperación y la solidaridad.

En este sentido, siguiendo con lo que expone la misma autora, se vuelve significativo generar estrategias que permitan a los estudiantes aprender a congeniar, complementar y negociar democráticamente los distintos puntos de vista y elecciones, promoviendo el protagonismo y la responsabilidad de los participantes, orientando y mediando ante las situaciones de conflicto, en la construcción conjunta de acuerdos y la asunción individual y conjunta de diversos compromisos. *“Al toparnos con la intolerancia al disenso o a las diferentes formas de actuar y pensar debemos complementarlo con un trabajo de “consensuación” (...) [donde] los alumnos aprendan a negociar”* (Funes Lapponi, 2007, pág. 99).

Lo que se busca mediante este método es problematizar el conflicto, sacándolo de la emocionalidad y llevándolo al mundo de la racionalidad, pudiendo tomar distancia ante lo sucedido y creando las condiciones para abrir paso a la negociación; siendo capaces comunicar las necesidades de las partes

implicadas y las opciones de soluciones para satisfacerlas. En este sentido, se vuelve fundamental lograr acuerdos mediante acciones en que los estudiantes sean los protagonistas, donde sean capaces de asumir diversas responsabilidades en la prevención y/o reparación de los daños efectuados, aprendiendo individual y conjuntamente de lo sucedido como actitud necesaria para la promoción de la tolerancia, el respeto y la buena convivencia grupal (Funes Lapponi, 2007).

*f) Manejo de las emociones:*

La inteligencia emocional, según Mayer y Salovey (2007), consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (como se cita en Tolosa Jiménez, 2018). Siguiendo con lo que expone Goleman (1995), los principales componentes de la inteligencia emocional son: el autoconocimiento emocional, el cual hace referencia al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan; el autocontrol emocional o autorregulación, el cual permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento, reconociendo qué es pasajero en una crisis y qué perdura; la automotivación, la cual refiere a la habilidad de dirigir las emociones hacia un objetivo, fijando la atención en las metas en lugar de los obstáculos; el reconocimiento de emociones ajenas o empatía: las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo no son verbales: el reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten, base para el entendimiento y la identificación con el otro; y finalmente las relaciones interpersonales o habilidades sociales, pudiendo comprender cómo comportarse en diferentes situaciones (como se cita en Pedrosa y Serrano García, 2010).

En este marco, sobre la educación emocional como elemento de fundamental importancia en el desarrollo integral de los estudiantes, Pedrosa y Serrano García (2010) expresan que implica que la escuela, consciente de su importancia, debe enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades socio-emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que palien sus

efectos negativos. En este sentido, Goleman (1995) ha llamado a esta educación de las emociones “alfabetización emocional”, según la cual lo que se pretende es enseñar a los alumnos a modular su emocionalidad desarrollando su inteligencia emocional (como se cita en Pedrosa y Serrano García, 2010).

*g) Trabajo en equipo de manera colaborativa y cooperativa:*

De acuerdo a García (2017) el trabajo cooperativo tiene como fin que los alumnos se ayuden entre ellos para lograr una meta en común. En este sentido, el rol del docente está enfocado en organizar grupos de alumnos de tal manera que la diversidad no sea un impedimento en la clase. Por lo anterior, se procura asegurar que todos participen otorgando una responsabilidad individual a cada miembro del grupo.

Por otro lado, el trabajo colaborativo se basa en llegar a una producción satisfactoria con el aporte teórico de todos. Su método de aprendizaje se basa en la realización de un trabajo cooperativo, donde hay coordinación pero no planificación; por lo que la interacción es mínima. En ambos aprendizajes, es imprescindible que el docente lleve a cabo revisiones periódicas de las funciones y el trabajo asignado a sus alumnos para que no se presenten obstáculos en el aprendizaje (García, 2017).

*h) Pensamiento crítico y creativo:*

En el marco de la búsqueda de nuevas opciones, se necesita estar abiertos a la complejidad y a la diversidad de perspectivas, a sostener preguntas que motoricen la reflexión, que permitan tomar distancia y analizar lo dado; a pensar alternativas y soluciones, repensar ideas y posiciones tanto para comunicarlas como para problematizar y fundamentar lo que se piensa y se propone a los demás (Pedrosa & Serrano García, 2010)).

*i) Desarrollo de la competencia vinculada a la toma de decisiones y la*

### *resolución de problemas:*

De acuerdo a Warner y León Pérez (2020) las personas solucionan problemas en el quehacer diario, pero la mayoría tiende a actuar de manera precipitada, sin tener en cuenta los procesos, destrezas y técnicas que podrían ayudarlos a mejorar la situación y a generar soluciones más operativas.

En este marco, actualmente hay múltiples perspectivas respecto de las competencias sociales que son necesarias para que el proceso de toma de decisiones y solución de problemas sea eficaz. De acuerdo a los autores, de las investigaciones realizadas, se podemos deducir determinados aspectos clave o áreas de competencias comunes a todos los profesionales eficaces, siendo siete las competencias identificadas: pensamiento crítico; análisis de los pros y contras de las alternativas; recogida y procesamiento de datos; evaluación de riesgos; selección de herramientas; percepción y discernimiento, pensamiento lateral, imaginativo o creativo.

#### *j) Feed-back o retroalimentación:*

Finalmente, conforme lo dispone Funes Lapponi (2007), mediante la retroalimentación se crean las bases para la evaluación conjunta de resultados y/o la comprensión recíproca de situaciones, necesidades o demandas, estimulando modos de comportamiento constructivos, acciones superadoras y enfoques de cambio transformadores.

Antes de terminar, es importante mencionar que la escuela debe apuntar a gestionar desde sus proyectos educativos institucionales una concepción de convivencia que pueda lograr una dialéctica favorable a la construcción de habilidades individuales y colectivas para el ámbito personal, educativo y comunitario (Bánz, 2008). En esta línea, con el fin de promover el desarrollo integral de los educandos, ciertos autores consideran primordial que, dentro del marco de la ámbito institucional escolar, además de trabajar en el desarrollo de habilidades que favorezcan la participación del alumno en la sociedad, se promueva su efectiva inclusión en el currículo (Tortosa Jiménez, 2018, pág. 162). Por ello, proponer a las instituciones educativas la incorporación de

herramientas y habilidades interpersonales que hacen a la convivencia escolar, mediante la enseñanza de técnicas que apelen al desarrollo de aprendizajes emocionales y sociales, se constituye como un plan de acción necesario.

Habiendo desarrollado las variables centrales del marco teórico, en el apartado inmediatamente posterior, se describe la metodología utilizada para el trabajo de integración, sentando las bases para avanzar en el desarrollo de análisis de la intervención sistematizada, a la luz de los fundamentos teóricos expuestos.

## Metodología

El presente trabajo de integración pretende abordar la temática de estudio conforme los criterios de la *metodología cualitativa*. De acuerdo a Vasilachis de Gialdino, (1992) esta metodología es particularmente apropiada para acceder al estudio del mundo empírico social de los fenómenos analizados, puesto que considera los contextos reales en que se producen, posibilitando al investigador acceder a las estructuras de significados construidos mediante su participación en los mismos.

De esta manera, Vasilachis de Gialdino (2007) afirma que dicha metodología se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido. Se centra en conocer el contexto y sus procesos, por la perspectiva de los participantes, sus sentidos, significados, experiencias, conocimientos y relatos. A su vez, su método se caracteriza por ser interpretativo, inductivo, multimetódico y reflexivo. Particularmente, al abordar los estudios cualitativos en educación, Guzmán Valenzuela (2007) explica que los mismos tienen en cuenta los significados de los participantes, las prácticas y los diálogos que se desencadenan en esos contextos educativos.

Por otra parte, cabe mencionar que el alcance del estudio es de tipo *descriptivo*, ya que se realiza sobre la base de la selección de una cuestión o problemática, para avanzar en la recolección de información sobre ella, permitiendo posteriormente realizar una descripción sobre el tema (Hernández Sampieri, 2014). En este marco, el análisis y caracterización de la problemática en estudio, será realizado a partir de un trabajo de integración en el que se interpretan, a la luz de determinadas categorías y abordajes teóricos, una serie de datos sistematizados recolectados previamente en una práctica de intervención.

En esta línea, conviene recordar que los datos fueron obtenidos a partir de la práctica de intervención que se realizó durante el año 2017 en una institución escolar de gestión pública de la localidad de Coronel Moldes, en el marco de la presente Especialización en Adolescencia. En este sentido, se entiende a la sistematización como:

Una actividad de producción de conocimiento a partir de la reflexión y comprensión de la práctica; cuyo objetivo

fundamental es el mejoramiento de la acción. Con ella se articula teoría y práctica, se posibilita el “diálogo de saberes” y se favorece la interacción entre quienes participan en los procesos educativos” (Jorge Ramírez, 1991, p.43, en Álvarez Artehortua, 2007).

Por su parte, Ghiso (2001) entiende a la sistematización como *“un proceso de recuperación, tematización y apropiación, de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistemática e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentidos, fundamentos y aspectos problemáticos que presenta la experiencia”* (p.7). Además, agrega que la sistematización produce nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica profesional, formativa o de extensión universitaria y, al ser producto de un proceso de reflexividad dialógica el resultado es:

Una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla. Hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismo (p.7).

En esta investigación, se tomará como referencia la propia carpeta de práctica de intervención, en donde se plasmaron la recolección de datos. El procedimiento será realizar un análisis de la información obtenida, recuperando aquella que sea pertinente para ser estudiada, teniendo en cuenta el foco de investigación y de esta manera generar nuevos conocimientos que permitan ampliar la temática en cuestión.

En cuanto al recorte poblacional, la institución educativa seleccionada para abordar la temática a trabajar, tal como se menciona en apartados anteriores, fue el colegio secundario I.P.E.M N° 94 “Dolores L. de Lavalle” de la localidad de Coronel Moldes, cuya totalidad de 23 estudiantes y 11 docentes del segundo año “B”, constituyeron la población con la que se trabajó en los talleres de la práctica de intervención; objeto también de la presente sistematización. Cabe mencionar que la selección de la institución, se hizo partiendo del supuesto de la existencia de ciertos conflictos comunicacionales en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes que habitaban y convivían diariamente en el establecimiento.

Por su parte, la elección del curso, el cual estaba integrado por alumnos de entre 13 y 16 años, fue una demanda de la institución, ya que, según lo

manifestaron los docentes, además los antecedentes de repitencia y abandono escolar, el curso era calificado como “muy problemático”. En este sentido, se considera que la selección de un curso en particular, permite realizar un análisis más detallado de las experiencias áulicas, teniendo en cuenta criterios teóricos y conceptuales de la temática abordada, sin dejar de considerar el acontecer grupal.

Respecto de la muestra, un subconjunto de aquella totalidad, se conforma por 10 alumnos del segundo año “B” de la institución mencionada, así como 5 docentes del curso en cuestión, elegidos aleatoriamente conforme a los registros de la práctica realizados, quienes participaron de las clases observadas y posteriormente acompañaron los talleres de intervención propuestos para la práctica.

Por otra parte, sobre las técnicas de recolección de datos, la propuesta de intervención fue realizada mediante tres *talleres grupales*, acompañados de *observaciones no participantes*, cuyos registros constituyen una fuente significativa de obtención de información. Asimismo, se realiza una recuperación de relatos compartidos por estudiantes y docentes en los grupos de reflexión propuestos, interpretando sus significados y sentidos en el marco de la situación áulica en la que fueron expresados. Por último, se tendrán en cuenta los relatos expresados por los estudiantes en las *entrevistas* realizadas en el primer taller, teniendo en cuenta las categorías de análisis construidas.

Se utilizará como técnica de análisis de datos, *el método de comparación constante*, que combina la codificación explícita de datos con el desarrollo de la teoría, obligando al intérprete a considerar una gran diversidad de datos, siendo cada incidente comparado con otro o con propiedades de una categoría, en términos de la mayor cantidad de similitudes y diferencias posibles.

Finalmente, cabe mencionar que se han tenido en cuenta una serie de recaudos éticos conforme lo dispone el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPA), vinculados a la confidencialidad de los datos personales de quienes participaron de la intervención, así como el consentimiento informado por parte de los integrantes y representantes de la institución educativa.



## **Análisis de la práctica de intervención**

Tal como se menciona en apartados anteriores, a partir de la práctica de intervención realizada en el segundo año "B" de la institución educativa I.P.E.M N° 94 "Dolores L. de Lavalle" de la localidad de Coronel Moldes en el año 2017; el presente trabajo tuvo como objetivo general analizar las características que adquiriría el abordaje de la convivencia escolar en las experiencias áulicas de la muestra de estudiantes y docentes seleccionados, teniendo en cuenta acciones de promoción y ejercicio de habilidades sociales y comunicativas en el grupo.

En este marco se plantearon una serie de objetivos específicos, a partir de los cuales surgieron diversas categorías de análisis, las cuales permitieron abordar la problemática descrita con base en los resultados obtenidos de los datos recolectados y sistematizados, interpretados a la luz de los enfoques y aportes teóricos que fundamentaron este trabajo de integración. De esta manera, para realizar esta sistematización, resultó necesario retomar de los registros de práctica algunos párrafos textuales y descripciones realizadas a lo largo de los encuentros, permitiendo ordenar la información de modo que pueda revelar los aspectos más significativos de lo que cada uno de los estudiantes y docentes expresaron.

### ***Escuela secundaria, subjetividad adolescente y nuevas realidades contextuales...***

En esta línea, el primer objetivo específico buscó conocer los actuales debates en torno al rol socializador de la escuela, así como del abordaje de las adolescencias y el conflicto escolar. Es dable mencionar que si bien este objetivo fue planteado en forma general y exploratoria, también resulta interesante relacionarlo con la realidad institucional y poblacional de la escuela a la que asistían los estudiantes y docentes de la muestra seleccionada. Tal análisis, permitirá avanzar en el abordaje de los siguientes objetivos específicos establecidos, puesto que los mismos tenían como intención profundizar en el estudio de las experiencias áulicas de los actores mencionados, atravesados por una realidad contextual que incide en sus

prácticas educativas cotidianas.

De esta manera, luego de una revisión bibliográfica en la que se retoman fuentes teóricas propuestas por la Especialización en Adolescencia cursada en la Universidad Nacional de Córdoba, además de otras referencias bibliográficas seleccionadas a los efectos de problematizar en el estudio de la temática presente, se puede destacar algunas observaciones. En primera instancia, tal como mencionan diversos autores mencionados en los apartados previos, la escuela asumió en sus orígenes la facultad de promover una educación institucionalizada mediante procesos de enseñanza y aprendizaje planificados y sistematizados, favoreciendo la formación de educandos a través de la transmisión de aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios y significativos en un contexto cultural determinado (Álvarez Crespillo, 2010).

En este marco, actualmente el sistema educativo de nivel secundario enfrenta nuevos desafíos. Terigi (2007) menciona que la llegada de nuevos sectores sociales y la diversificación que ello implicó, ha contribuido a desestabilizar los acuerdos escolares previos, enfrentando a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional. Más aún, particularmente educar en contextos socio-económicos desfavorables, implicó reconocer la existencia de nuevos sujetos-alumnos, muchos de ellos provenientes de los grupos sociales más postergados de la población; quienes en condiciones de alta vulnerabilidad social se encuentran - en numerosas ocasiones- en situación de riesgo para acceder a mejores condiciones de bienestar (Rodríguez Vignoli, 2020).

En este sentido, como ya se ha dicho en el capítulo dedicado al relevamiento inicial de la institución escolar, la misma se caracterizaba por la presencia de estudiantes que provenían de familias de bajos recursos económicos, con dificultades para mantener sus puestos de trabajo y la necesidad de que algunos menores de la unidad familiar tengan que interrumpir sus estudios para salir a trabajar con el objetivo de aportar a la economía doméstica. En el marco de esta realidad socio-económica adversa, la problemática más frecuente que tenía la institución, era la presencia de conflictos y problemas de conducta, así como la producción reiterada de actos violentos y agresiones de distinto carácter y alcance, entre estudiantes y con docentes. Este último aspecto, vinculado a la conflictividad escolar y la

convivencia en el ámbito educativo, será analizado en profundidad en apartados siguientes.

Por otra parte, es importante recordar que los estudiantes de la muestra pertenecientes al curso donde se realizó la práctica de intervención, estaba integrado por alumnos de entre 13 y 16 años, muchos de ellos con antecedentes de repitencia y abandono escolar. El curso, por su parte, en general era calificado como *"muy problemático"* en sintonía con la realidad institucional.

En cuanto a esta etapa de transición, no se puede desconocer que los educandos vivenciaban cambios, transformaciones y necesidades que respondían al período evolutivo en los que se encontraban, situación que también devela sus propios desafíos. En las entrevistas realizadas durante la realización del primer taller, el cual tuvo como propósito trabajar el autoconocimiento individual, cuando se les pregunto cómo se sentían en esta etapa de la adolescencia; qué cosas valoraban y qué actividades disfrutaban, entre los relatos de los estudiantes de la muestra se destacaron los siguientes:

*"...A veces siento que me tratan como si no supiera lo que estoy haciendo" (E.5.)*

*"...No me escuchan cuando explico lo que pasó o qué es lo que quiero" (E.4).*

*"...Valoró que podemos tener amigos que piensan igual que uno, que ya no nos controlan tanto" (E.7).*

*"...Me gusta pasar tiempo libre con mis amigas, ir a la escuela también; pero si faltan [a la clase] me aburro bastante" (E.1).*

Tal como se dijo, la adolescencia es una época de desprendimiento de los lazos infantiles para poder insertarse en el mundo adulto; configurando procesos vinculados a la presencia de duelos, adquisiciones y confusiones (López Bonelli, 2003), en el que el capital identificador deviene y se enriquece a partir del aporte simbólico que los sujetos del entorno proveen, tales como la familia, el grupo de amigos, la escuela u otros agentes socializadores (Rother Hornstein, 2008). Como se puede observar, en los relatos se manifestaban experiencias vinculadas a ciertas necesidades, sentimientos y vivencias en los que los adolescentes no parecían identificarse con los referentes adultos del ámbito familiar o educativo, encontrando pertenencia e identificación en el

grupo de amigos o pares.

No obstante, en relación con la función socializadora de la escuela, es importante recordar lo que expresan Krichesky y Benchimol (2013), quienes entienden que la institución escolar actualmente se constituye como ese lugar de la segunda oportunidad de inscripción en un universo simbólico, cumpliendo un rol de suma importancia en la constitución social de cada alumno: paralelamente a la tarea central de transmisión de conocimientos, la eficacia simbólica de la escuela se mide por su potencial de producción de subjetividad, por su capacidad para constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social y por sus posibilidades de intervenir en función de generar oportunidades diferentes a lo que en ese momento está aconteciendo. Quizás, este era el horizonte que compartían varios de los docentes y profesionales a cargo de la gestión educativa objeto de estudio, quienes por medio de las acciones promovidas a través de su gabinete psicopedagógico, junto con la apertura institucional a la participación de practicantes, talleristas y profesionales externos a la escuela, buscaban constantemente *“promover diferentes intervenciones para abordar la convivencia escolar entre los jóvenes”*.

### ***Conflictos áulicos y violencia escolar...***

Como respecto al segundo objetivo de investigación, el cual consistió en identificar experiencias de conflicto áulico entre estudiantes y con docente del 2º año del colegio secundario I.P.E.M N° 94 “Dolores L. de Lavalle”, teniendo sobre todo en cuenta la presencia de prácticas asimétricas, confrontaciones y el ejercicio de diversas formas de violencia en la escuela; se puede afirmar que, conforme lo descrito en los registros de las observaciones no participantes, los relatos provistos en los diferentes talleres, aunado a lo expresado por los estudiantes y docentes en las entrevistas realizadas, se pudieron identificar un gran abanico de situaciones de análisis.

Antes de avanzar en la descripción de lo observado, es importante recordar que previo a la obtención de información sobre la experiencia áulica de la muestra seleccionada, ya se contaba con ciertos datos provistos por una profesional que participaba del gabinete psicopedagógico de la institución

escolar. En sus relatos manifestó que en el colegio:

*"...Se observaba un alto grado de violencia y agresión verbal entre estudiantes y con docentes de la institución, dentro y fuera del ámbito escolar".*

Asimismo, particularmente sobre el curso con el que se trabajó, la profesional expresó:

*"...Es un curso muy conflictivo, en el cual se detectan ciertos problemas en las formas de relacionarse, entre los estudiantes y los docentes, que derivan en situaciones violentas".*

*"...Se pueden observar cómo se golpean o insultan, naturalizando y justificando esos modos como normales".*

Es así que, mediante la información recolectada a través de las diferentes fuentes primarias utilizadas durante la realización de la práctica de intervención, posteriormente se pudo contrastar aquellas expresiones con los datos sistematizados de las experiencias áulicas de la muestra, a fin de encontrar similitudes o diferencias con lo que, a juicio de la psicopedagoga, sucedería en el acontecer institucional.

En este sentido, al profundizar en el análisis sobre la presencia de diferentes formas de conflicto áulico entre alumnos y profesores mencionados, en primera instancia se puede decir que, en la mayoría de las clases observadas, al menos se produjo alguna situación que se puede calificar dentro de la categoría de conflicto áulico; ya que expresaba diferentes formas de tensiones, enfrentamientos, contiendas u oposiciones que no permitían el desarrollo de un buen clima áulico-institucional.

Como primera aproximación, se pudo identificar una serie de comportamientos y actitudes por parte de los estudiantes, que se pueden encuadrar en lo que comúnmente se denomina "problemas de conducta", los cuales impedían el desarrollo de un clima de trabajo ordenado, fluido y pacífico. Por ejemplo, era usual que los estudiantes llegasen tarde a las clases, muchos de ellos circulaban por toda el aula y les costaba integrarse de manera comprometida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, cuando los docentes proponían actividades o se disponían a explicar un tema, varios grupos hablaban sin escuchar a los profesores o al resto de sus

compañeros, por lo que eran usuales las interrupciones, el barullo y la ausencia de momentos de silencio para prestar atención o resolver las actividades. Tampoco tomaban apuntes de las explicaciones, las consultas se vinculaban a dudas poco relacionadas con la temática del día y en ocasiones estas se realizaban con la intención de ridiculizar al docente.

Asimismo, cuando tenían que trabajar en grupo, no se podía cumplir con los propósitos de aprendizaje, ya que era frecuente que dialoguen sobre otros temas, se dispersen o se mostraran reacios a realizar las actividades. En general, había dificultades para mantener el orden y lograr que los estudiantes se sientan identificados con las estrategias de enseñanza y aprendizajes planteadas por los docentes. No obstante, cabe mencionar que la excepción a las situaciones descritas, fueron las propuestas pedagógicas que plantearon dos docentes de dos asignaturas diferentes, en las que los estudiantes se mostraban entusiasmados y motivados para trabajar, siendo posible la promoción de momentos de debate, construcción conjunta y trabajo colectivo en una de las clases; y resolución de actividades de forma individual y de tipo creativo, en la segunda.

Por otra parte, se pudo observar diferentes situaciones en que se produjo el ejercicio de diferentes formas de violencia, ya sea verbal, psicológica y física. Por ejemplo, los estudiantes frecuentemente realizaban descalificaciones e intimidaciones a sus compañeros o docentes, por medio de diferentes expresiones verbales, chicanas y burlas, muchas de ellas cargadas de un alto contenido discriminatorio, usualmente legitimadas por el resto de los pares, quienes a su vez se reían de quien era objeto de la agresión. En este sentido, particularmente en uno de los encuentros, un estudiante de la muestra se dirigió de manera despectiva hacia la docente responsable de la primera clase observada. A continuación, producto de la reacción de la profesora a cargo, el estudiante inmediatamente agregó que lo dicho "*era un chiste*"; mientras que la docente atinó a responder "*son unos pavos*", provocando la risa de los estudiantes, sin mayores consecuencias para los involucrados.

En otras ocasiones, se produjeron situaciones de violencia física, donde los maltratos y agresiones corporales –empujones, golpes- tanto hacia los cuerpos como hacia los objetos materiales personales y del espacio áulico, eran ejercidos en su mayoría por alumnos varones antes de ingresar al aula,

durante el desarrollo de la clase y también posteriormente al salir del curso. Por otro lado, no se observaron agresiones físicas hacia ningún docente de la muestra. Conforme a lo expuesto, se pudo percibir cierta normalización de conductas violentas de tipo verbal y/o psicológica, entendidas como aceptables y de poca gravedad por parte de quienes las ejecutaban, sin diferenciar en públicos o posibles víctimas. Mientras que las expresiones físicas, por su parte, eran visualizadas por los estudiantes como comportamientos que implicaban la presencia de ciertos límites o filtros de ejercicio o aplicación, menos aceptables que las anteriores.

Cabe mencionar que en tres clases observadas, los docentes responsables de cada una de ellas, ante la imposibilidad de lograr una comunicación asertiva con los alumnos, no dudaron en utilizar como recurso disciplinador el uso de diferentes tipos de amenazas, gritos y descalificaciones hacia el grupo. Por ejemplo, una de las profesionales afirmó que podría sacar del aula o pedir el cuaderno de comunicaciones para mandar notas a los padres de aquellos estudiantes que no se comportasen de manera adecuada. Parecía que esas expresiones eran las únicas que hacían que los jóvenes trabajasen de manera ordenada por un cierto tiempo, aunque algunos estudiantes no se sentían aludidos y demostraban su poco interés ante las consecuencias posibles. En otra de las asignaturas, a medida que avanzaba el desarrollo de la clase, siendo imposible que los alumnos prestaran atención y resolvieran las actividades de trabajo individual propuestas, la docente con una expresión de frustración en su rostro, comentó:

*"...Son unos maleducados, siempre iguales, no van a cambiar" (D.2).*

*"...Son unos salvajes, no se puede trabajar así" (D.2).*

Estas ideas se repitieron en la última clase observada, en la cual el docente antes de comenzar, sin saludar previamente al grupo, se dirigió a quienes nos encontrábamos observando y expresó: *"es imposible trabajar con estos salvajes"* (D.5). Posteriormente, se comunicó con los estudiantes y les recordó que tenían un trabajo práctico que debían entregar. Rápidamente todos ellos, incluyendo los alumnos seleccionados para la muestra, manifestaron no haberlo realizado, provocando el enojo del responsable, quien luego de subirse arriba de una silla, empezó a gritar que son unos *"irrespetuosos"*, que *"es*

*horrible tener que venir a trabajar con ustedes" (D.5).*

Por otra parte, también se presentó un conflicto con características diferentes a los anteriores, ya que se vinculaba a la producción de un robo cometido aparentemente por un estudiante varón de la muestra, hacia la docente de la segunda clase observada. La titular, al comenzar el encuentro, le pidió al alumno que le devuelva un pen drive que estaba en su escritorio la semana anterior. Ella lo acusó de habérselo robado, justificando su postura en función de la actitud previa que había tenido el estudiante, ya que nunca se sentaba cerca de ese lugar.

En general se observaron diversas prácticas asimétricas entre estudiantes y con docentes de las diferentes asignaturas. Sobre las prácticas asimétricas entre docentes y estudiantes, si bien estas se explican por la propia naturaleza jerárquica de la relación entre enseñante y enseñados, se pudo ver que cada una de ellas se presentaba en diferentes matices conforme a las características de la clase observada. De esta manera, en algunos casos, la asimetría de la relación era más palpable, mientras que en otros casos se disolvía esta jerarquía y los estudiantes parecían dominar la gestión de la dinámica áulica. Específicamente, en la mayoría de los casos había dificultades por parte de los docentes para controlar el desarrollo de la clase; sólo en dos asignaturas se pudo observar cómo las docentes en cada una de ellas podían orientar a los estudiantes hacia el cumplimiento de los objetivos planificados para ese día, mediante una comunicación clara y organizada.

Por otra parte, sobre la presencia de prácticas asimétricas entre estudiantes, compañeros o pares, había cierta heterogeneidad en las experiencias individuales y grupales producto de las diferentes características que asumían las relaciones de poder entre estudiantes. Uno de ellos, expresó:

*"...Se puede dar que hay como mucha violencia entre los compañeros (...)  
ya lo tomamos como algo normal, pero no está bueno" (E.1).*

En general, se percibía la producción general de insultos, descalificaciones y burlas entre los diferentes grupos, por parte de alumnos y alumnas de las diferentes edades que componían la muestra, con mayor número de producción de agresiones físicas por parte de los varones. De los 10 estudiantes de la muestra, el estudiante que había sido acusado por robo por



parte de una de las docentes, también era quien tenía cierto dominio por sobre los demás, imponiéndose en las decisiones y dinámicas grupales.

### ***Habilidades interpersonales en el aula...***

Continuando con el análisis, el tercer objetivo del trabajo de integración fue reconocer prácticas de promoción de la comunicación y del ejercicio de habilidades sociales para la resolución de conflictos áulicos en la muestra de estudiantes y docentes seleccionados. En este caso, el análisis pondrá énfasis ya no sólo respecto de lo desarrollado en las clases observadas, sino en las experiencias producidas durante los talleres de intervención propuestos para la práctica de intervención, ya que los mismos tuvieron como intención abordar estas temáticas concretas. Para tal fin, se irá enunciando de manera sistemática las habilidades interpersonales abordadas en el marco teórico, relacionando cada una de ellas con las prácticas áulicas experimentadas.

En este sentido, en cuanto a las habilidades sociales de *autoconocimiento y autoestima*, los datos de la muestra se pudieron recoger fundamentalmente a través del cuestionario realizado en el primer taller de la práctica de intervención, en la cual se les preguntó, entre otras cuestiones, cómo creían que los veían sus compañeros y docentes y qué pensaban que podían cambiar sobre sí mismos. Durante el mismo, los jóvenes expresaron las siguientes ideas:

*"...Creo que mis compañeros deben pensar que soy insoportable porque no aguanto los chistes y si me decís algo yo respondo" (E.1).*

*"Soy tranquila, ellos lo saben... pero tampoco soy tonta, sé defenderme" (E.5).*

*"La mayoría del tiempo me siento muy desconforme conmigo mismo" (E.8).*

*"Siento que podría pensar un poco más en lo que le sucede a los otros y un poco menos a lo que me pasa a mí o a mis amigos" (E.7).*

De acuerdo a Contini (2009) el autoconocimiento es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo. En esta línea,

siguiendo con lo que mencionan Pedrosa y Serrano García (2010), la valoración que tenemos de nuestra persona, el valor que nos asignamos, el cómo nos aceptamos, la satisfacción personal que tenemos de ser como somos, influirá sobre el que tengamos también por las demás.

En este sentido, tal como se puede observar, en la muestra observada existía una heterogeneidad de percepciones sobre lo que los estudiantes pensaban de sí mismos y cómo se sentían al respecto. Se observaban diversos relatos en su mayoría vinculados a la idea de tener que mejorar algún aspecto de su personalidad y la manera en que se relacionaban con los otros. Al mismo tiempo, se reiteraron expresiones vinculadas a actitudes defensivas ante posibles conductas o respuestas por parte de los pares o autoridades, pero por otros momentos cierta empatía respecto de lo que el resto de los compañeros pudieran estar vivenciando o sintiendo.

Relacionado con lo anterior, con respecto a la habilidad interpersonal de la *empatía*, la cual se relaciona con la capacidad de comprender, escuchar y entender vivencias, modos de actuar y sentir de otras personas (Tortosa Jiménez, 2018), los estudiantes sentían que las figuras referentes, ya sea adultos de la familia o del ámbito escolar, no los comprendían o entendían, tal como expresaron en los relatos siguientes:

*“...Los profes nunca se ponen en nuestro lugar, no nos escuchan” (E.2).*

*“...A veces siento que me tratan como si no supiera lo que estoy haciendo” (E.5).*

Por su parte, los docentes tampoco se sentían comprendidos o escuchados, muchos de ellos manifestaban cierta imposibilidad para crear condiciones para conectar con las necesidades de los estudiantes, generando que en sus representaciones los mismos sean unos *“salvajes [con los que] no se puede trabajar” (D.2).*

Lo anterior, se vincula directamente con la *comunicación asertiva*, habilidad social relacionada con la capacidad de exponer de forma clara y respetuosa el propio punto de vista, emociones u opiniones, favoreciendo el autorrespeto y el de los demás (Funes Lapponi, 2007), con el correlato de una necesaria *escucha activa*, entendida como un acto juicioso, voluntario y libre, que va más allá del acto de oír o percibir sonidos circundantes, ya que implica

una disposición o actitud personal por parte de quién escucha de sintonizar con lo más personal e íntimo de la persona que se comunica (Gouvert, 2010).

Sobre estos aspectos, como se describió con anterioridad, durante el desarrollo de las clases observadas, muchos alumnos hablaban sin escuchar a los profesores o al resto de sus compañeros, por lo que eran usual las interrupciones, el barullo y la ausencia de momentos de silencio. Las consultas o dudas se vinculaban a cuestiones poco relacionadas con la temática del día y cuando tenían que trabajar en grupo, era frecuente que los estudiantes dialoguen sobre otros temas, se dispersen o se mostraran reacios a realizar las actividades. Parecía que había dificultades no sólo en la creación de una comunicación fluida entre docentes y estudiantes, sino entre los mismos alumnos de la muestra, quienes expresaron:

*“Cuando estoy enojado digo las cosas de mala manera y sé que después me voy a arrepentir” (E.10).*

*“Cuando peleo con un compañero o amigo... no le hablo más hasta que me tranquilice” (E.2).*

Sólo una estudiante expresó una postura contraria, quien mencionó:

*“Cuando veo que algo le pasa a una persona trato de acercarme y ver qué le pasa” (E.1).*

Cabe mencionar que hubo momentos de las clases observadas y en los talleres realizados, donde sí ocurrieron experiencias de enseñanza y aprendizaje en el que la comunicación fluida, comprensiva y respetuosa se hizo presente. Dos asignaturas, la tercera y cuarta de las observadas, hizo posible el trabajo organizado, el debate y la construcción conjunta o individual de las tareas. Particularmente, en la primera de ellas la docente en sus expresiones pudo realizar una buena articulación entre lo que se decía y hacía, siendo sus explicaciones clara y comprensibles para el grupo.

Por otra parte, respecto de lo sucedido en los talleres de la práctica de intervención, durante el primero fue difícil compartir ideas, propuestas y actividades, los estudiantes repetían las conductas anteriormente observadas y algunos no participaron de ninguna propuesta incluso hasta terminar los encuentros. Sin embargo, es importante resaltar que la mayoría de los

estudiantes, si bien al principio se mostraban tímidos y reacios a participar, a medida que avanzaron los talleres parecían comprometerse cada vez más, requiriendo la orientación profesional cuando no entendían alguna actividad o contenido.

En cuanto al *manejo de emociones*, la capacidad de discriminar entre ellas y utilizar los conocimientos para dirigir los propios pensamientos, sentimientos y acciones (Mayer y Salovey, 2007; como se cita en Tolosa Jiménez, 2018), en las entrevistas realizadas al principio, se encontraron similares relatos por parte de los estudiantes de la muestra, expresando uno de ellos por ejemplo: *“Me resulta difícil expresar lo que siento o me preocupa”* (E.8). Por otra parte, a la hora de relacionarse con los demás, como se pudo observar en las experiencias previamente descritas, había dificultades para controlar las propias emociones, las reacciones eran automáticas, asumiendo actitudes de carácter defensivo o de tipo contestatario.

Asimismo, resultó interesante observar que en la cuarta clase, cuando se iban a entregar las evaluaciones y calificaciones, el curso se encontraba revolucionado y exaltado. No obstante durante los talleres, se percibió cierto cambio en la gestión áulica de los sentimientos individuales y colectivos, posiblemente debido a las características de las actividades propuestas, las que justamente buscaban abordar aspectos vinculados al autoconocimiento y las relaciones interpersonales.

*Aprender a disentir y consensuar* fue otras de las habilidades interpersonales trabajadas en los talleres. Sobre este aspecto, concretamente en el segundo taller cuando se propuso como actividad representar de manera grupal, por medio de un dibujo, baile, canción -o cualquier otra producción- una habilidad social que les tocara aleatoriamente en un dado arrojado, al principio los estudiantes tenían dificultades para comprender qué diferenciaba una habilidad social de otra, existían diferentes opiniones sobre la manera de representar alguna habilidad y no se ponían de acuerdo sobre cómo trabajar.

De este modo, en muchos de los casos hubo que mediar y orientar a los estudiantes para llegar a un acuerdo grupal, obteniendo buenos resultados y producciones grupales. Otros alumnos, entre ellos dos de la muestra seleccionada, no quisieron participar de la propuesta, prefirieron quedarse en el fondo del curso a charlar entre ellos. No obstante, sí prestaron atención a las

producciones y explicaciones aportadas posteriormente por sus compañeros.

Semejantes actitudes se evidenciaron en el desarrollo de actividades en las que era necesaria las habilidades vinculadas al *trabajo colaborativo y cooperativo*, la *toma de decisiones* y el *pensamiento crítico*. Además de la realidad áulica antes mencionada, se puede destacar lo ocurrido en último taller propuesto para la práctica, cuando se les propuso establecer entre todos los participantes –incluidos los docentes que acompañaron la práctica ese día– objetivos a corto, mediano y largo plazo, en relación a lo que se deseaba mantener y cambiar en términos vinculares con los otros, centrando el eje en la construcción de relaciones sanas y constructivas.

Nuevamente hubo dificultades para establecer cuáles serían las metas y propósitos que se comprometían a cumplir, así como la prioridad de cada una de ellas. En un momento, un estudiante que no participó de la actividad, expresó: *“Estos son unos chamuyeros, no van a hacer nada de lo que dicen”* (E.7), mientras que otra estudiante de la muestra, respondió: *“Al menos lo intentamos, vos ni siquiera te interesás”* (E.5). En este marco, cabe mencionar que dos de los docentes a cargo no quisieron participar de la actividad, una de ellas puntualmente expresó que *“no lo había hecho porque no era importante ni valía la pena”* (D.4).

Finalmente, en cuanto a la habilidad interpersonal vinculada a la *retroalimentación*, la cual crea las bases para la evaluación conjunta de resultados y/o la comprensión recíproca de situaciones, necesidades o demandas, estimulando modos de comportamiento constructivos, acciones superadoras y enfoques de cambio transformadores (Funes Lapponi, 2007); se puede decir que los intercambios, devoluciones y comunicaciones recíprocas con respecto a las actividades, actitudes y competencias individuales y grupales desarrolladas por los estudiantes, tanto en las clases observadas como en los talleres realizados, en general adoptaron formas y modos tradicionales (evaluaciones, corrección y devoluciones de trabajos prácticos de manera oral o escrita, individual o grupal, entre otros).

Sin embargo, en el último taller, donde se propuso la reflexión conjunta sobre los objetivos que el grupo se proponía a corto, mediano y largo plazo, se puede decir que promovió la autorreflexión conjunta, revisando las propias prácticas y fomentando cierta acción superadora.

### ***Convivencia escolar y resolución de conflictos...***

Finalmente, el último objetivo del trabajo de integración fue caracterizar la convivencia escolar del grupo objeto de estudio, teniendo en cuenta los nuevos debates en torno a la prevención y resolución de conflictos en la escuela actual, así como la importancia de promover el ejercicio de habilidades sociales en el aula.

Como se expuso en apartados anteriores, la convivencia se enseña conviviendo, por lo que la escuela es un lugar de privilegio para problematizarla, introduciendo el aprendizaje de habilidades, actitudes y valores de la convivencia democrática (Bánz, 2008). En esta línea, las instituciones escolares pueden promover un favorable clima áulico e institucional mediante el fomento de prácticas educativas vinculadas al desarrollo de determinadas habilidades sociales o interpersonales (Caballero Grande, 2010).

En primera instancia, es importante mencionar que desde la perspectiva de los estudiantes, cuando se realizaron los talleres planificados para la práctica de intervención, en los que se buscó problematizar sobre diferentes aspectos del conflicto escolar y la convivencia en la escuela, algunos de ellos relataron:

*"...Pasamos siete horas dentro del colegio y generas amistades, como muy fuertes con algunos. Con todos, porque por más de que tengamos esas peleas, el vínculo sigue estando y eso te ayuda" (E.7).*

De esta manera, como se describió con anterioridad, los estudiantes podían reconocer la existencia de diferentes tipos de conflictos, aunque no podían comprender la diferencia en la naturaleza, alcance o gravedad entre ellos, ni las consecuencias físicas y emocionales, individuales o colectivas que podían tener la producción de los mismos. La mayoría, por su parte, reivindicaban la presencia de un fuerte vínculo de pertenencia al grupo y muchos de ellos pudieron reconocer, al finalizar los talleres, la necesidad de transformar y superar la manera en que se relacionan dentro del grupo.

Por otra parte, el modelo pedagógico asumido por cada profesional para gestionar la convivencia escolar en el aula, se observaba como diferente en

cada situación. De esta manera, en la mayor parte de los casos, los docentes parecían asumir un modelo de convivencia basado en la disciplina, la reivindicación de la figura de autoridad, la intimidación y el reforzamiento de las normas. En este sentido, los estudiantes expresaron en el primer taller:

*“...Los profes nunca se ponen en nuestro lugar, no nos escuchan” (E.2).*

Como ya se dijo, dos docentes constituyeron la excepción a los abordajes anteriores, ya que sus clases se orientaban hacia la construcción de prácticas áulicas basadas en una convivencia dialogada y consensuada, con base en las motivaciones individuales o conjuntas y la interdependencia (Funes Lapponi, 2007). Posteriormente, sobre las mismas bases se planificaron los talleres de la práctica de intervención, tratando de recuperar estas experiencias de promoción de la comunicación y el consenso, las cuales compartían muchos de los elementos que sostiene el paradigma de la convivencia escolar, basado en la mediación y negociación, estrategias que hacen énfasis en la reflexión, el diálogo y el aprendizaje de habilidades comunicativas y sociales para la búsqueda negociada de las soluciones, beneficiosas para la construcción de la convivencia escolar diaria (Caballo, 2008).

En esta línea, luego de la realización de los talleres propuestos, ante todo se pudo reivindicar la necesidad de seguir trabajando en el fomento de habilidades sociales y en la construcción de una convivencia constructiva en el grupo y con los docentes. En este sentido, si bien las actividades abordaron y promovieron la reflexión conjunta sobre las habilidades interpersonales, aportando estrategias, dinámicas y actividades que permitieran la puesta en práctica de algunas de ellas; durante el desarrollo de las mismas seguía habiendo dificultades para aplicarlas de forma individual y en el grupo, tanto a nivel conceptual como práctico.

No obstante, surgieron situaciones interesantes, donde la mayoría de los estudiantes de la muestra, salvo un caso, pudieron hacerse conscientes de la necesidad de construir modos de convivir distintos, aplicables a diferentes ámbitos y espacios. Al principio se observaron resistencias, luego los estudiantes se fueron animando a participar, expresando sus emociones y perspectivas y adoptando posturas críticas sobre su quehacer áulico. Quizás, los momentos de mayor motivación fueron aquellos en los que se incentivaron

estrategias didácticas de tipo lúdico o creativo, como así también aquellos encuentros en los que se promovió el descubrimiento, los procesos de identificación grupal e incidencia de los unos en los otros.

Por todo lo expuesto en las diferentes categorías de análisis, se puede decir que el grupo con el que se trabajó, cotidianamente fueron compartieron diferentes vivencias y experiencias conjuntas, a partir de la cual se fue construyendo gradualmente un determinado ambiente áulico, caracterizado por particulares condiciones, formas y maneras de enseñar, aprender y convivir. En muchos de los casos, se observaba cómo se fue desdibujando la importancia del rol docente como actor responsable de la gestión de un buen clima en el aula, impactando en el ejercicio de su acción pedagógica, orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que en otros casos se manifestaban nuevos posicionamientos ante la manera de enseñar, convivir y aprender.

A partir del análisis de los diferentes factores que hacen al paradigma de la convivencia, el grupo en general se caracterizaba por una cultura institucional de tipo tradicional y verticalista, con una concepción de sujeto de niña, niño y joven como objetos de protección y/o disciplinamiento de sus conductas, poco escuchados en sus necesidades y demandas para la construcción de una convivencia que garantice el derecho a participar en las cuestiones que los afectan (Ferrero, 2018).

En este marco, resultó significativo el abordaje de los conflictos, la convivencia escolar y las habilidades interpersonales desde los diferentes talleres, siendo su mayor aporte el haber podido abrir el debate y la reflexión sobre la manera en que cada grupo define su “estar juntos”, a su “vivir con”; como redefinición de las relaciones áulicas e institucionales más horizontales, dialogantes y participativas.

En este sentido, se reivindica lo que expone Núñez (2015), quien sostiene que hablar de convivencia, implica una *“cosmovisión acerca de la vida común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de un modo instrumental solo como forma de “atenuar” o “eliminar” el conflicto”* (p.4). Así, la promoción de la convivencia, requiere de participación, diálogo, negociación, compromiso, y ése es el cambio sustancial que supone.



## Conclusiones finales

A lo largo de este trabajo de integración, se pretendió analizar las características que adquirió el abordaje de la convivencia escolar en experiencias áulicas de estudiantes del 2º año “B” del colegio secundario I.P.E.M Nº 94 de Coronel Moldes en el año 2017, teniendo en cuenta acciones de promoción y ejercicio de habilidades sociales y comunicativas en el grupo mencionado.

Para lo anterior, se realizó un relevamiento de la institución escolar mencionada, a partir de la cual se propuso la realización de diferentes talleres de intervención para problematizar la convivencia áulica en el grupo en cuestión, adoptando como metodología fundamental la sistematización y análisis de las prácticas desplegadas. De esta manera, surgieron diversas categorías de análisis, las cuales fueron interpretadas conforme los aportes teóricos aprendidos en la Especialización en Adolescencia de la UNC durante en el 2016.

En este sentido, a partir del relevamiento inicial de la institución escolar, la misma se caracterizaba por una realidad socio-económica adversa, en donde la problemática más frecuente era la presencia de conflictos y problemas de conducta, así como la producción reiterada de actos violentos y agresiones de distinto carácter y alcance, entre estudiantes y con docentes. No obstante, la institución compartía la necesidad de generar acciones que puedan promover diferentes intervenciones para abordar la convivencia escolar entre los jóvenes.

De las observaciones de las clases, en primera instancia se pudo identificar una serie de comportamientos y actitudes por parte de los estudiantes, que se podían encuadrar en lo que comúnmente se denomina “problemas de conducta”, los cuales impedían el desarrollo de un clima de trabajo ordenado, fluido y pacífico. Asimismo, se pudo percibir cierta normalización de conductas violentas de tipo verbal y/o psicológica, entendidas como aceptables y de poca gravedad por parte de quienes las ejecutaban, sin diferenciar en públicos o posibles víctimas. Las expresiones físicas, por su parte, eran visualizadas por los estudiantes como comportamientos que implicaban la presencia de ciertos límites o filtros de ejercicio o aplicación, menos aceptables que las anteriores.

En algunas clases observadas, los docentes responsables de cada una

de ellas, ante la imposibilidad de lograr una comunicación asertiva con los alumnos, no dudaron en utilizar como recurso disciplinador el uso de diferentes tipos de amenazas, gritos y descalificaciones hacia el grupo. Por lo anterior, en general se observaron diversas prácticas asimétricas entre estudiantes y con docentes de las diferentes asignaturas, donde la jerarquía de la relación en algunos casos era más evidente, mientras que en otros casos se disolvía y los estudiantes parecían dominar la gestión de la dinámica áulica. Específicamente, en la mayoría de los casos había dificultades por parte de los docentes para controlar el desarrollo de la clase; sólo en dos asignaturas se pudo observar cómo las profesoras en cada una de ellas podían orientar a los estudiantes hacia el cumplimiento de los objetivos planificados para ese día, mediante una comunicación asertiva.

Por otra parte, sobre la presencia de prácticas asimétricas entre estudiantes, compañeros o pares, había cierta heterogeneidad en las experiencias individuales y grupales producto de las diferentes características que asumían las relaciones de poder entre estudiantes. En general, se percibía la producción general de insultos, descalificaciones y burlas entre los diferentes grupos, por parte de alumnos y alumnas de las diferentes edades que componían la muestra, con mayor número de producción de agresiones físicas por parte de los varones. De los 10 estudiantes de la muestra, particularmente un estudiante había sido acusado por robo por parte de una de las docentes, quien también demostraba cierto dominio por sobre los demás alumnos, imponiéndose en las decisiones y dinámicas grupales.

No obstante, posteriormente durante la realización de los talleres propuestos para la práctica, los cuales buscaron abordar los conflictos y la convivencia escolar desde la promoción de estrategias vinculadas al desarrollo de habilidades interpersonales, tales como el autoconocimiento, la empatía, la comunicación o el manejo de emociones; se pudo encontrar que los estudiantes sostenían diversas perspectivas sobre los modos de relacionarse con los otros en el marco del acontecer grupal.

Por ejemplo, en la muestra observada existía una heterogeneidad de percepciones sobre lo que los estudiantes pensaban de sí mismos y cómo se sentían al respecto. Se observaban diversos relatos en su mayoría vinculados a la idea de tener que mejorar algún aspecto de su personalidad y la manera en

que se relacionaban con los otros. Al mismo tiempo, se reiteraron expresiones vinculadas a actitudes defensivas ante posibles conductas o respuestas por parte de los pares o autoridades, pero por otros momentos cierta empatía respecto de lo que el resto de los compañeros pudieran estar vivenciando o sintiendo.

Relacionado con lo anterior, frecuentemente los alumnos sentían que las figuras referentes, ya sea adultos de la familia o del ámbito escolar, no los comprendían o entendían. A iguales consideraciones arribaron los docentes, quienes tampoco se sentían comprendidos o escuchados, muchos de ellos manifestando cierta imposibilidad para crear condiciones para conectar con las necesidades de los estudiantes, generando que en sus representaciones los mismos sean unos *“salvajes [con los que] no se puede trabajar”*. Cabe mencionar que estas calificaciones se presentaban como frecuentes en los imaginarios de la mayoría de los docentes observados.

Luego de la realización de los talleres, si bien las actividades abordaron y promovieron la reflexión conjunta sobre las habilidades interpersonales, aportando estrategias y dinámicas que permitieran la puesta en práctica de algunas de ellas; se pudo divisar la necesidad de seguir trabajando en el fomento de habilidades sociales y en la construcción de una convivencia constructiva en el grupo y con los docentes. De esta manera, hasta el final de los encuentros se pudo encontrar dificultades y desafíos para integrar de manera individual y conjunta muchas de las competencias trabajadas. Sin embargo, se revaloriza que la mayoría de los estudiantes de la muestra pudieron hacerse conscientes de la necesidad de construir modos de convivir distintos, aplicables a diferentes ámbitos y espacios, adoptando posturas críticas sobre su quehacer áulico.

Siendo un grupo que en general se caracterizaba por una cultura institucional de tipo tradicional y verticalista, con una concepción de sujeto de niña, niño y joven como objetos de protección y/o disciplinamiento de sus conductas, resultó significativo el abordaje de los conflictos, la convivencia escolar y las habilidades interpersonales desde los diferentes encuentros de práctica. Quizás el mayor aporte fue haber podido abrir el debate y la reflexión sobre la manera en que cada grupo define su “estar juntos”, a su “vivir con”; como redefinición de las propias relaciones áulicas e institucionales más

horizontales, dialogantes y participativas.

En esta línea, se reconoce como límites de la práctica de intervención, entre otras cuestiones, la poca cantidad de encuentros destinados al trabajo áulico y conjunto; la falta de estrategias que previeran la posibilidad de producción de incidentes e imprevistos, tales como la negativa a participar por parte de algunos estudiantes e incluso ciertos docentes; la necesidad de profundizar en el trabajo de estrategias para socializar los posibles conflictos por canales de comunicación conocidos por todos y mediante protocolos de actuación definidos; así como la inclusión de las voces de las autoridades dedicadas a la gestión institucional, tales como directivos u otros profesionales.

Finalmente, como profesionales actuantes, se revela como importante seguir trabajando desde el campo de la psicología el fomento en las escuelas de un paradigma de la convivencia como posibilidad de re-pensar, deconstruir y reconstruir la lógica de las relaciones institucionales *“que en su interacción multidireccional construyen dinámicas y lógicas de coexistencia armónica e interrelaciones donde prima la confianza y cooperación al interior de la escuela”* (Ferrero, 2018, pág. 15).

## Referencias bibliográficas

- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación. N°21*, 155-182.
- Álvarez Artehortua. (2007). *Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos ¿tarea del gestor educativo? Fundación Universitaria Luis Amigó Transversal*. Medellín, Colombia.
- Álvarez Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna, ISSN-e 2171-9551*.(5), 257-261.
- Arévalo, A. I., & Lázaro, L. (2016). *La convivencia escolar en educación inicial y primaria. Algunos aportes para el análisis, la reflexión y la práctica*. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Estado de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina, M., Tarantino, G., & Zaritzky, G. (2007). *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar* (Vol. 1era Ed.). Buenos Aires: Aique.

- Bánz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Chile: Documento MUNEDUC, elaborado por VALORAS UC.
- Bermejo Campos, B., & Fernández Batanero, J. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *REVISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA VOL. 3, N.º 2. Universidad de Sevilla*.
- Blanco, M., García, S., Grissi, L., & Montes, M. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes. Influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bonilla Gutiérrez, M. L. (2011). *Red conocimiento juvenil. "Que sabemos y no sabemos sobre jóvenes". 1ª Encuentro Nacional Red conocimiento juvenil. Bogotá. Bogotá: Memorias*.
- Bracchi, C., & Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. *Archivos de Ciencias de la Educación, 2010 4(4). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ISSN 2346-8866*.
- Caballero Grande, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos, 154-169*.
- Caballo. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local,. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 15, 45-55*.
- Chaves, M. (2010). *"Jóvenes, territorios y complicidades". Una antropología de la juventud urbana. Cap 1 ¿Juventud?* Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Art. 4, inc. d. Res.93/09*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Contini, N. (2009). *Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva*. Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora CIUNT. doi:<https://doi.org/10.18682/pd.v9i0.407>
- Contini, N., Caballero, S., Lacunza, A., Mejail, S., & Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán, Argentina. *Revista cuadernos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy*.
- Coronado, M. (2008). *El desarrollo social como objetivo educativo. El desarrollo de competencias sociales. En Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2008). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones (4 ed.)*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrero, H. (2017). *Justicia restaurativa en la escuela secundaria SXXI. Aportes del*

- enfoque restaurativo en la gestión de la convivencia escolar. Río Cuarto, Córdoba: UNRC. Río Cuarto: UNRC.*
- Ferrero, H. (2018). *El enfoque restaurativo como profundización del paradigma de convivencia escolar*. Río Cuarto, Argentina.
- Filmus, D. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie FLACSO Acción.
- Funes Lapponi, S. (2007). Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. *EMIGRA Working Papers. Universidad Carlos III de Madrid. ISSN: 2013-3804*.
- García Esparza, A., & Méndez Sánchez, C. (2016). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Vol 16. N°30, 151-164*.
- García Suárez, C. I. (2018). *"Construcción de adolescencia": una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas*. Universidad Humanística, Colombia.
- García, B. G. (2017). *Aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje colaborativo*.
- García, R., Vargas, D., & Vega, C. (2013). Bases para la aplicación de una justicia restaurativa en el contexto escolar. *Folios de Humanidades y Psicología*.
- Ghiso. (2001). *Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias. Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular*. Medellín.
- Gouvert, J. F. (2017). El uso de la tecnología y la gestión de la comunicación en la mediación actual. *EL DERECHO" diario de doctrina y jurisprudencia", nro. 14.319, AÑO LV, ED. 275, jueves 30 de noviembre de 2017, pag.1 a 4.,.*
- Guzmán, M. (2012). Sociedad y educación: la educación como fenómeno social. *Foro Educativo N° 19, 2011 • ISSN 0717-2710, 109-120*.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2007). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Revista Internacional de Investigación en Educación. ISSN: 2027-1174, 15-28*.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). *La educación de ayer, hoy y mañana. El ACB de la educación. Capítulo 1: ¿Dé qué hablamos cuando hablamos de educación?* Buenos Aires: Aique Educación. ISBN: 9789870600831.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial, Reg. Núm. 1890.

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Informe Censo 2010. Cuadro P5-D. Provincia de Córdoba, departamento Río Cuarto. Población total por país de nacimiento, según sexo y grupo de edad. Año 2010.*
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 44, agosto, 2002, 79-92.*
- Juarez, D. (2010). Juventud, socialización y escuela. *Archivos de Ciencias de la Educación, 2010 4(4). Observatório da Juventude, Faculdade de Educação. ISSN 2346-8866.*
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2011). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo.* (CLACSO, Ed.) Ciudad de México: Nosótrica Ediciones.
- Krauskopf, D. (2007). *El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos de una época de cambios.* Universidad de Chile.
- Krichesky, G., & Benchimol, K. (2013). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN: 9789876300483.
- Lancheros, D., & Leon Henriquez, C. (2013). *Justicia restaurativa . Cartilla fundamentos para educadores Justicia restaurativa ley 1098/2006.* Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos R PROGRAMAS OPAN/NP J.
- Leon Henriquez, O., Lancheros, D., & Leon Henriquez, C. (2013). *Justicia restaurativa . Cartilla fundamentos para educadores Justicia restaurativa ley 1098/2006.* Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos R PROGRAMAS OPAN/NP J.
- Lerner, H. (2008). *Cap. 5: Ser o estar adolescente en Rother Hornstein M.C. "Adolescencias contemporáneas un desafío para el Psicoanálisis.* Buenos Aires: Psico Libros Ediciones.
- Litichever. (2008). Los marcos normativos de las escuelas medias, ¿un intento por promover espacios más democráticos y menos desiguales? *V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología.*
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S., & Stagno, L. (. (2008). "Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media". *Última Década, N° 28.*
- López Bonelli, Á. (2003). *La orientación vocacional como proceso.* Buenos Aires: Bonum.
- López Molina, E. (2013). *Adolescencia/s y juventudes de hoy, instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación.

- Maia, G. (2019). Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe. *CEPAL - Serie Estudios y Perspectivas*, 10.
- Maldonado, M. (2000). *El mundo de las relaciones entre "compañeros" o... una escuela dentro de una escuela. En Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Manrique de Lara, P. M. (2009). El tutor de convivencia en plan global y comunitario de gestión del clima escolar. En S. Funes Lapponi, *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pág. Cap.10). Workers Kluwer.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Maxwell. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach. SagePublications, 1996. Páginas 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna. 1. Un modelo para el diseño de investigación cualitativo*.
- Messing. (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires. México: Novedus.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Res. 149/10*. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Mojarro, A. (2017). Entrenamientos de habilidades para la vida estrategia para la atención primaria de conductas adictivas. *Psicología Iberoamericana*, vol. 25, núm. 2, 63-69.
- Müller, M. (2006). *Subjetividad y orientación vocacional profesional. Orientación y sociedad*.
- Núñez, P. (2015). *Ideas de Justicia en Conflicto. Divergencia entre la regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las Percepciones Juveniles sobre la Justicia en la Escuela*. EEUU, Arizona.: Archivos Analíticos políticos Educativas. .
- Núñez, P. (2015). *Ideas de Justicia en Conflicto. Divergencia entre la regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las Percepciones Juveniles sobre la Justicia en la Escuela*. Arizona, EE.UU.: Archivos Analíticos Políticos Educativas.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *La salud de los jóvenes: Un desafío para la sociedad. Informe de un grupo de estudio de la OMS acerca de los jóvenes y la "Salud para todos en el año 2000". Serie de informes técnicos 731*. Ginebra: ISBN: 9243207318.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Salud del adolescente: [https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)



- Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Edutex.
- Pérez Islas, J. (1998). "Memorias y Olvidos", en "viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades", Universidad central-siglo del hombre. Editorial, Bogotá. .
- Pucci, R. (2018). *Factores que inciden en el proceso de toma de decisión vocacional en jóvenes del interior que migran para continuar estudios superiores*. Universidad Católica Argentina.
- Rodríguez Vignoli, J. (2020). *Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales*. CEPAL.
- Rother Hornstein, M. C. (2008). *Adolescencias Contemporáneas. Un desafío para el psicoanálisis. Cap. 3 Identidades*. Buenos Aires: Psicolibros ediciones. Buenos Aires: Psicolibro Ediciones.
- Ruz, J., & Coquelet, J. (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Chile: Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sáenz Carreras, J. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. (A. G. Nuria Illán Romeu (coord.), Ed.) España: Aljibe.
- Salinas Zalazar, M. L., Posada, M. L., & Isaza, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*(34. Enseñanza de las Ciencias Sociales).
- Subirats, J., & Alegre, M. Á. (2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de pedagogía Barcelona 2006, n. 359, julio-agosto; pag. 12-16*.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL, núm. 76, abril, 55-99*.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Universidad Pedagógica Nacional, 40-41*.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. (pág. Buenos Aires). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Torrego, J. (2007). Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia en centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guadalajara. *Revista Unicar. Universidad de Alcalá*.
- Tortosa Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*.

*Universidad de Jaén*, 156-165. doi:<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>

Valdez, D. (2016). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Argentina: Paidós .

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Villalba Cano, J. (2015). *La convivencia escolar en positivo*. Institución Educativa Juan de Jesús Narváez Giraldo, , Planeta Rica, Colombia. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>

Viñar, M. N. (2013). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Noveduc. Colección Conjunciones. Tomo 35. ISBN: 978-987-538-388-3.

Warner, J., & León Pérez, C. (2020). *Toma de decisiones y solución de problemas. Perfil de competencias*. Colección Management. ISBN978-84-9961-337-6.

## Anexo

### A) OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES.

Desde el gabinete psicopedagógico del colegio plantean la necesidad de trabajar con este curso (2do B - 2017) ya que es un curso muy conflictivo, en el cual se detectan ciertos problemas en las formas de relacionarse, entre los estudiantes y los docentes, que derivan en situaciones violentas, en las cuales se pueden observar cómo se golpean o insultan, naturalizando y justificando esos modos como “normales”.

Antes de planificar los talleres, se realizó la observación de clases, la mismas fueron aleatorias. El objetivo fue poder observar la dinámica áulica del cotidiano, y de la cual los docentes manifestaban varias quejas.

- **Clases de matemáticas 9/06/2017**

Los estudiantes llegan a la clase tarde. La profesora da indicaciones de lo que deben hacer y los jóvenes responden a la consigna. Se muestran predispuestos al trabajo propuesto y varios quieren participar para repartir hojas. Un estudiante le muestra a la docente una nota que le dio la clase anterior para sus padres, lo único que esta le dice es que se porte bien. La profesora copia la consigna en el pizarrón, se puede observar que es un grupo que hace mucho barullo, les cuesta hacer silencio, una vez que se termina de dar la consigna el aula queda en silencio mientras van copiando. En líneas generales se les dificulta la resolución de la consigna de manera independiente, necesitan constantemente la guía y explicación por parte de la docente, la cual muestra gran dedicación para que puedan entender y completar las actividades. Los estudiantes circulan por toda el aula, les cuesta mantener la atención durante las explicaciones generales. Tras la propuesta de trabajar y resolver actividades en grupo, no pueden hacerlo, ya que dialogan y se dispersan mucho.

- **Clases de historia 14/06/2017**

La profesora impone autoridad, continuamente pide que se callen. Los estudiantes no copian la consigna, los juzga por no hacerlo, no se logra llegar al silencio en ningún momento de la clase, la docente continuamente está siendo interrumpida, por lo cual se muestra muy poco paciente frente a la situación. En el ambiente se puede observar situaciones violentas de ambas partes, con una docente, que, en todo momento las amenaza con llamar a sus padres para que los jóvenes se porten bien, estos le piden por favor que no lo haga. Les solicita silencio y que no griten, ni eleven su voz, sin embargo, los gritos de ambas partes son constantes. Estos hacen chistes y ella los trata de que son “pavos”. El pedido de silencio es constante por parte de la docente. Uno de los estudiantes dice que él se concentra con la música. El ambiente es muy disperso, y el maltrato entre compañeros es moneda corriente. Varios hacen cosas para llamar la atención entre ellos y hacia la docente. Se genera una situación bastante incomoda, la docente le pide a un estudiante que le devuelva un pen drive que estaba en su escritorio la semana anterior, lo acusa de habérselo robado, justificando dicha acusación debido a

que él nunca se sienta en su lugar.

- **Clase de artística 1/07/2017**

Los estudiantes llegan temprano a la clase, mantienen la calma, el docente da la consigna la cual es dibujar tatuajes relacionados a la amistad, el amor, la paz y la libertad. Trabajan muy bien con las computadoras buscando imágenes, es visible que la actividad llamo su atención y es de su agrado. El profesor se muestra muy predispuesto y colaborativo frente a las dudas que presentan los jóvenes, incentivando y motivándolos, si bien se puede visualizar que hay algunos estudiantes que no trabajan. Cuando finaliza la clase el profesor pasa por los bancos para ver si resolvieron la actividad y para firmar sus hojas.

- **Clase de formación para la vida y el trabajo. 16/08/2017**

El curso se encuentra exaltado, ya que la profesora debe hacerles entrega de evaluaciones. Una de las estudiantes dice que hay que actuar con normalidad, haciendo referencia a que la clase está siendo observada. La docente puede mantener el orden y tiene un buen trato con el grupo, los cuales se manifiestan estar preocupados por ver sus notas de evaluación. Se percibe que hay un buen ambiente de trabajo, los llamados de atención son puntuales, por ejemplo, a quien no está trabajando, por el uso del teléfono celular, el uso de la capucha dentro del espacio áulico o a quien está molestando. La clase es bastante organizada y en la cual la articulación, entre lo que se dice y se explica, es clara. Con tono amenazante la profesora afirma que sacara del aula o pedirá el cuaderno para mandar notas a sus padres para que los busquen a quienes no se comporten de manera adecuada. Pareciera que esas frases son las únicas que hacen que los jóvenes trabajen, aunque algunos estudiantes no se sienten aludidos y demuestran su poco interés en participar. Cuando se les da una actividad para hacer hay orden en el aula. La docente organiza y guía la realización de las consignas por medio de diferentes preguntas que realiza el curso. Se hace la entrega de evaluaciones cuando toca el timbre.

- **Clase de inglés. 19/09/2017**

El profesor llega tarde al aula, comienza la clase sin saludar. Me dice que son terribles y que es imposible trabajar con estos "salvajes". Lugo de 5 minutos saluda y como nadie lo escucha porque todos están hablando empieza a gritan para decir buen día.

El bullicio es muy molesto, todos hablan a la vez, lo cual hace muy difícil mantener el orden y continuar con el dictado de materia. El profesor intenta dar la consigna con la que se va a trabajar y solo un grupo de estudiantes prestan atención y comienzan a hacerlo. Este comienza a recorrer los pasillos y a realizar llamados de atención a quienes no están trabajando. Los estudiantes se burlan y se ríen de él. Les recuerda que tenían un trabajo práctico que debían entregar, rápidamente todos manifiestan no haberlo realizado, esto provoca el enojo del responsable de la clase, quien se sube arriba de una silla y empieza a gritar que son unos "mal educados", "irrespetuosos", "que es horrible tener que venir a trabajar con ellos". Realmente la situación es muy tensa. Suena el

timbre y todos salen del aula.

## **B) REGISTRO DE LOS TALLERES REALIZADOS**

### **PRIMER TALLER: 01 DE DICIEMBRE DE 2017**

**Inicio:** el disparador del taller es una exposición dialogada, utilizando recursos audiovisuales que apelan a generar el interés de los estudiantes y ofreciendo la oportunidad de reflexionar sobre la construcción de nuevos modos de vincularse positivamente. El sentido de la presente experiencia escolar fue incluir situaciones potentes que involucren e integren los contenidos teóricos que sirvieron de marco para el desarrollo de los siguientes talleres.

**Desarrollo:** como actividad de aproximación al grupo, se le hizo entrega a cada estudiante de un cuestionario a responder de modo individual. Los interrogantes propuestos, sólo algunos de los tantos posibles, no tuvieron la intención de conformarse como preguntas que se resuelvan con respuestas afirmativas o negativas, muy por el contrario, apuntaron a la reflexión, indagación y profundización de los cómo, los porqué, los para qué, los cuándo, dónde y con quiénes, para desde allí pensar cómo se podría mejorar el accionar de la comunidad educativa, apostando así, a que la tarea contribuya al desarrollo de procesos metacognitivos orientados a visibilizar, con otros, las prácticas cotidianas.

A continuación, utilizando como estrategia el dialogo interrogatorio didáctico, se conceptualizo a lo que se hace referencia cuando hablamos de habilidades sociales y cuáles son los tipos que fueron seleccionados para trabajar en esta instancia con los jóvenes; autoconocimiento, autoestima, empatía, comunicación asertiva, toma de decisiones y manejo de las emociones, siempre atendiendo al objetivo de promover la convivencia saludable en la institución.

**Cierre:** Una vez definidas estas situaciones, el grupo se encontró en condiciones de efectuar la última acción organizada para revincular los contenidos desarrollados con situaciones cotidianas. La dinámica consto en ubicar estudiantes y docentes en ronda; como tallerista me sitúe en el centro para exhibir ejemplo de casos concretos, teniendo que dar un paso al frente quienes se sientan identificados con los mismos.

Este momento fue de gran significancia para el grupo participante, ya que colaboro en el descubrimiento, proceso de identificación e incidencia de los unos en los otros, posibilitando conocernos individualmente y como grupo, siendo esta una herramienta fundamental para interactuar de manera más saludable con nuestros pares y autoridad.

### **SEGUNDO TALLER: 08 DE MARZO DE 2018**

**Inicio:** la intención fue recuperar y dar continuidad, en relación con la previsión de las acciones iniciadas el ciclo anterior (año 2017), al abordaje de los conceptos teóricos a través de los cuales se desarrollaron los procesos y dinámicas; para esto la estrategia utilizada fue el “torbellino de ideas” que permitió, a través de la pregunta, que los estudiantes expresen conexiones con el taller anterior de modo espontáneo, breve y desordenado, permitiendo la sistematización de los planteos expresados.

**Desarrollo:** Una vez hecha la reconstrucción de los conocimientos previos, se expuso la actividad a realizar para el próximo encuentro, la misma consistió en poner a rodar, de manera individual, un “dado” el cual tenía una habilidad social claramente definida en cada una de sus caras, la finalidad era la de reunirse con aquellos compañeros que les haya tocado la misma habilidad, no debiendo superar un máximo de cuatro integrantes por grupo, dividiendo docentes de estudiantes. La consigna consistió en tener que representar la habilidad de forma creativa a través de un dibujo, un baile, una canción, etc. La propuesta brindaría numerosas posibilidades para entender cómo ser parte de un grupo, conocer al otro, reconocer de qué se es capaz y potenciar las habilidades de cada uno. De esta manera, lo personal se funde en pos del trabajo colectivo. Es así como a partir de las propuestas presente, la voz, los gestos, movimientos, posibilitarían que esta actividad sintetice el abordaje de aprendizajes y la internalización de las diferentes habilidades sociales en pos al cambio de conducta social. Es importante mencionar que los estudiantes tenían dificultades para comprender qué diferenciaba una habilidad social de otra, había diferentes interpretaciones y también diferentes opiniones sobre la manera de representar tal habilidad (por ejemplo, algunos querían realizar un dibujo, mientras que otros integrantes del grupo querían hacer contar una historia); en muchos de los casos hubo que mediar y orientar a los estudiantes para llegar a un acuerdo grupal. Algunos estudiantes no quisieron participar de la actividad, prefirieron quedarse en el fondo del curso a charlar entre ellos. No obstante sí prestaron atención a las producciones y explicaciones aportadas por sus compañeros.

**Cierre:** como herramienta de comunicación se creó un grupo de WhatsApp con los jóvenes, determinando cual va a ser el uso del mismo y finalidad, siendo este una forma de organización en la que se consensuen y visibilicen objetivos de la tarea, dudas, se rompan las jerarquías y se establezcan relaciones horizontales.

Dentro de los niveles de participación, el trabajo mediante redes sociales implica un alto nivel de compromiso por parte de los participantes, pues ya no se trata de un encuentro que se da en el marco de la escuela, sino de un encuentro que rompe fronteras desde lo espacial y temporal. Una vez establecidas las pautas de trabajo se da por finalizada la jornada.

### **TERCER TALLER: 28 DE MARZO 2018**

**Inicio:** Los jóvenes relatan que no habían elaborado la actividad pendiente del taller anterior. Es por este motivo, que decido retomar conceptos teóricos para expresar los diversos tipos de habilidades sociales alentando a los distintos grupos y dándoles la posibilidad de hacer una representación breve, no por esto menos potente, de la vida cotidiana que haga alusión al tema propuesto.

**Desarrollo:** se inicia el proceso mediante el cual cada grupo socializa, representa y pone en común su perspectiva de abordaje de la temática. Luego se hizo una devolución detenida realzando la creatividad en la improvisación y fomentando los valores y conceptos que nos permitan poder ver el lugar del otro dentro de un todo colectivo, el lugar de uno dentro de éste y la importancia y trascendencia que tiene este trabajo en común para lograr un producto compartido y único.

**Cierre:** para finalizar y darle un cierre al ciclo de talleres se inicia un proceso de toma de

decisiones colectivas por todos los participantes, estableciendo y proponiendo objetivos a corto, mediano y largo plazo, en varios aspectos: a) Hacia el interior de la escuela: qué nos proponemos mantener de lo que ya estamos haciendo; qué queremos modificar para mejorar la relación entre pares; qué propuestas nuevas podemos implementar que hayan surgido de los encuentros; b) Con los estudiantes: qué estamos dispuestos a cambiar, qué debe permanecer, qué se debe ausentarse, cómo creamos vínculos saludables con la comunidad educativa; c) Qué otras actividades podemos sostener o diseñar para revincularnos como sujetos intervinientes. Nuevamente hubo dificultades para establecer cuáles serían las metas y propósitos que nos comprometíamos a cumplir, así como la prioridad de cada una de ellas. En un momento, un estudiante, que no participó de la actividad, expresa *“Estos son unos chamuyeros, no van a hacer nada de lo que dicen”*, mientras que otra estudiante expresó *“Al menos lo intentamos, vos ni siquiera te interesás”*.

Fueron los estudiantes quienes representaron todas las habilidades. Lo hicieron a través de la actuación, por medio de la cual se pudo observar la resistencia de querer hacerlo, en principio se puede deducir que fue por la presencia de los docentes. Después de superada esa incomodidad los jóvenes comenzaron a soltarse, al sentir que sus profesores podían observar la falta de empatía en varias situaciones cotidianas. Solo dos grupos de docentes participaron de la actividad, el resto fundamentó no haberlo realizado porque se habían olvidado, en el caso puntual de una profesora se retiró aludiendo que no lo había hecho porque no era importante ni valía la pena.

### **C) ENTREVISTA LLEVADA A CABO EN EL PRIMER TALLER**

LEE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y COMPLETALAS DE MANERA REFLEXIVA. RECUERDA QUE ESTE EJERCICIO ES PARA CONOCERTE A TI MISMO...

#### CUESTIONARIO

¿Cómo es un adolescente?

¿Qué cosas valoran los chicos de mi edad?

¿Qué actividades disfrutan los adolescentes de hoy?

¿La comunicación que establecen los adolescentes con sus grupos de pares es igual a la que realizan con sus padres y profesores?

¿Cómo creo que me ven mis compañeros y docentes?

¿En qué creo que debería cambiar?

De acuerdo a lo que me dicen los demás ¿Qué debería cambiar?