

# Hacia la construcción de lazos sociales: relecturas de una experiencia de intervención sobre el acoso entre pares en una escuela de sector popular

**Griselda Cardozo** | griseldacardozo656@hotmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina<sup>1</sup>

**Patricia Dubini** | patriciadubini@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina<sup>2</sup>

Recepción: 19/03/22

Aceptación final: 15/04/22

## Resumen

Este trabajo elaborado por un equipo de investigación - extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, surge a partir de una intervención llevada a cabo en una escuela pública de nivel secundario, ubicada en la periferia de la ciudad de Córdoba (Argentina). La demanda institucional se orienta al abordaje de las situaciones de acoso entre pares en sus estudiantes. La experiencia busca: profundizar la relación universidad/comunidad fortaleciendo los canales de comunicación para atender a la demanda; potencia un ejercicio reflexivo con los y las adolescentes a fin de lograr una adecuada resolución de los conflictos que enfrentan en la cotidianidad; poner el acento en cómo construyen su identidad, el vínculo con el adulto y en cómo gestionan la convivencia entre ellos. Postulamos que la universidad, desde su rol

1 Profesora titular cátedra Psicología de la adolescencia- IIPsi UNC/CONICET – Facultad de Psicología - griseldacardozo656@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-1227-3255>

2 Profesora Asistente cátedra Psicología de la adolescencia - IIPsi UNC/CONICET – Facultad de Psicología - <https://orcid.org/0000-0002-1339-7276>

extensionista, puede incidir en las prácticas escolares promoviendo la interacción entre los diferentes actores/as y la construcción de un lazo social.

**Palabras clave:** lazo social, acoso entre pares, escuela, extensión universitaria

## **Abstract**

This work, elaborated by a research-extension team of the National University of Córdoba, arises from an intervention carried out in a public secondary school, located in the outskirts of the city of Córdoba (Argentina). The institutional demand is oriented to address situations of bullying among peers in their students. The experience seeks to: deepen the university/community relationship by strengthening communication channels to meet the demand; promote a reflective exercise with adolescents in order to achieve an adequate resolution of the conflicts they face on a daily basis; emphasize how they build their identity, the link with the adult and how they manage coexistence among them. We postulate that the university, from its extensionist role, can influence school practices by promoting interaction among the different actors and the construction of a social bond.

**Keywords:** social ties, bullying, school, university extension

La experiencia que se reporta, surge a partir de la demanda que realiza una escuela pública ubicada en una zona periférica de la ciudad de Córdoba (Argentina), a fin de abordar la problemática del acoso entre pares en sus estudiantes. Para dar respuesta a la institución, el equipo de investigación y extensión articuló acciones con el programa “Ciencia para Armar”<sup>3</sup> de la Secretaría de Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología.

Desde hace unos años venimos abordando la temática del acoso entre pares por la importancia que cobra a nivel escolar. En este escenario, desde el año 2014 a la actualidad nos propusimos emprender acciones investigación por un lado, con el fin de realizar un diagnóstico de la situación, formulando una mirada diferente a la realizada desde una lectura meramente descriptiva y reduccionista de la problemática, para enfocarnos en un análisis que tenga en cuenta los diferentes contextos de desarrollo de los y las adolescentes (Secyt, 2014/2015; 2016/2017; 2018/2022); y de extensión por el otro, a partir de intervenciones orientadas a este colectivo con el objetivo de abordar la prevención del acoso entre pares y la promoción de una convivencia saludable en la institución escolar y actividades de capacitación a docentes y equipos de gestión en articulación con la Red de Formación Docente (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

De este modo, a lo largo de estos años nos venimos planteando como objetivo, en el marco de la extensión - vinculación con la comunidad escolar, la necesidad de ofrecer propuestas alternativas para el abordaje áulico y/o institucional de estas situaciones, atendiendo a lo planteado por la Ley Provincial N° 10.151 que incorpora la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar. Partimos entonces de una concepción que entiende a la extensión como un espacio de construcción conjunta y comprometida con la sociedad. Esto es, como un espacio de encuentro entre actores universitarios y otros miembros de la comunidad que, a través de la comunicación y el intercambio de conocimientos, promueve un proceso educativo, cultural y científico articulándose con la docencia y la investigación. En última instancia, se pretende de algún modo a partir de nuestras acciones extensionistas, transformar la realidad (Peralta, 2010).

---

3 El programa Ciencia para Armar pertenece a la Universidad Nacional de Córdoba y tiene como objetivo articular acciones con el fin no sólo de difundir el conocimiento científico y tecnológico, generado en cátedras, laboratorios y centros de investigación de la Universidad, sino también fortalecer la comunicación entre la Universidad y la comunidad.

## Marco teórico

### *Bullying en la escuela...Ciberbullying en las redes: ¿de qué estamos hablando?*

La temática del acoso entre pares, presencial y virtual, ha despertado en estas últimas décadas gran interés por la importancia que cobra en el colectivo juvenil. A pesar de ello, el problema de su definición es todavía motivo de debate.

Desde que Olweus (2013) identificó en Noruega a principios de 1970 al *bullying*, esta conducta se encontró asociada al ámbito escolar. El autor refiere que el *bullying* se presenta cuando un estudiante es maltratado (*bullied*) o victimizado al quedar expuesto, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Se identificaron además como indicadores de *bullying*, a las acciones intencionales que infligen o pretenden infligir lesiones y malestares a otros. Pueden ser verbales (insultos, motes, calumnias), físicas (conductas dirigidas contra el cuerpo o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad), sociales (que se expresan mediante miradas de desprecio y gestos discriminatorios que promueven el rechazo y la exclusión) o psicológicas (desvalorización, humillación hasta llegar a afectar la autoestima provocando inseguridad y temor) (Laca et al., 2020).

En tanto el *ciberbullying*, ha sido definido como aquella conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, mediante el uso, por un individuo o un grupo, de dispositivos electrónicos como el correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, y que se ejerce sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith et al., 2008). El análisis de esta problemática señala que debe tenerse en cuenta que el ciberacoso tiene características propias que hacen que el aumento de este tipo de intimidación entre iguales sea motivo de preocupación por el potencial daño que causa en las víctimas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Paezy Cardozo, 2015).

Más allá de las definiciones que la evidencia empírica presenta en estos últimos años, estas conductas se han convertido en una problemática global: afecta a casi un tercio de los y las adolescentes del mundo, según el último informe desarrollado por la Unesco (2019/2021) en 144 países y regiones con diferentes niveles de ingreso. En tal sentido, Argentina no constituye una excepción. Los estudios arrojan no sólo que la problemática del acoso entre pares se agudizó, sino que está cobrando cada vez más relevancia el acoso virtual (UNESCO, 2019/2021).

Este panorama asegura sin duda, la relevancia social del tema en cuestión y la demanda de nuevas aproximaciones a su estudio con el fin de aprehender en detalle la construcción de los conocimientos compartidos desde los propios adolescentes, legitimando la importancia de sus experiencias. En este sentido, teniendo en cuenta lo incipiente de la literatura, se evidencia la necesidad de poner en juego intervenciones que permitan pasar de las causas, origen y manifestaciones del acoso entre pares, tal como sugiere la propuesta de Campelo (2016), a compartir experiencias en base a intervenciones que apunten a ampliar la lente de comprensión sobre el tema desde la realidad cotidiana de los y las jóvenes. Esto implica poner el acento en cómo construyen su identidad, cómo se vinculan entre sí y con el adulto y cómo gestionan la convivencia para intentar responder a la pregunta: ¿cómo desplazar/co-rerer nuestra mirada de análisis poniendo como eje a los y las adolescentes comprometidos en la escena del conflicto para pensar las dinámicas relacionales puestas en juego?

*“El acoso...¿que lo qué?” Situar el acoso entre pares desde el contexto socio-cultural.*

La expresión de un adolescente *“el acoso... ¿que lo qué?”* al comenzar la intervención en la escuela, nos enfrenta desde su inicio, al impacto que se deriva de poner en tensión una definición desde una mirada adultocéntrica del acoso entre pares y el escuchar las voces de los y las adolescentes en relación a la temática.

Emprender este camino de análisis nos compromete a indagar las circunstancias en que se expresan estas conductas y en el cómo se manifiestan. Un eje fundamental es intentar poner en cuestión la postura lineal-causal tendiente a realizar interpretaciones generalizantes acerca de la conducta de acoso y des-centrarnos de la impresión que causan los actos cada vez más brutales, para enfocarnos en las dimensiones socio- históricas de las cuales derivan. Es decir, en las condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales (Kaplan, 2015). Desde esa perspectiva, tendremos que ampliar el foco de análisis para poner en consideración el contexto en el cual se desarrolla la cotidianeidad de los y las adolescentes de sectores populares.

En estas últimas décadas, en la ciudad de Córdoba, venimos asistiendo a un proceso de pauperización acelerado producto de la aplicación de durísimas políticas socioeconómicas, que impactaron en el colectivo juvenil (Ghisiglieri y Cardozo, 2020). Por otro lado, para los y las jóvenes de sectores populares se agudizaron las diferencias y el acceso a oportunidades mínimas de recursos tales como la salud, la educación y la vivienda. Como resultado, se profundizaron las brechas y se incrementaron las desigualdades entre los diferentes sectores socioculturales como en otros países de Latinoamérica (Saraví, 2020). Barrios que se fueron cerrando a la interacción, a causa de los muros simbólicos, reforzaron la polarización

socioeconómica y el quiebre en el tejido social, reflejando la descomposición interna de la cohesión social. En consecuencia, esta ruptura en la trama de los lazos sociales “constituye la base de la violencia social [...]. En una sociedad en la cual no prima la solidaridad colectiva sino la desconfianza y el temor, el otro entonces se constituye en potencial enemigo” (Campelo y Lerner; 2014, p.25).

Asimismo, las instituciones en las cuales este colectivo desarrolla su cotidianeidad, se encuentran interpeladas en su capacidad de sostener un orden simbólico, por lo que el riesgo que se corre es enfrentarse a un fracaso de los dispositivos que regulan las relaciones que en ellas tienen lugar (Campelo y Lerner, 2014). Por consiguiente, para comprender la complejidad del tema en cuestión, es fundamental “situar” a estos jóvenes, anclarlos a sus contextos económicos, políticos, culturales, al tiempo histórico que les toca vivir y al espacio que habitan (Nateras, 2016). Alejarlos de los determinismos, con el fin de entender y comprender su singularidad a partir de la diversidad de sus prácticas sociales, atendiendo a los modos en que, en su cotidianeidad, se enfrentan a las complejas condiciones en que construyen sus subjetividades (Ghisiglieri y Cardozo, 2020).

### *¿Qué hay de los adolescentes en la escuela? La escuela en barrios populares*

Una dimensión fundamental de análisis para pensar la realidad de las escuelas públicas en sectores populares se relaciona con la dinámica institucional de ésta. Tal como señalan Correa y Lewkowicz (2004) la escuela pública experimenta profundas mutaciones relacionadas con la desaparición del Estado-nación que aseguraba las condiciones de operatividad de la escuela. De igual modo sostienen que la institución escolar se transforma en fragmentos sin centro unificador y se destituyen unas condiciones con capacidad de otorgar significación, sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora, dando lugar a una experiencia de desolación.

Duschatzky (2012) plantea que la declinación de las instituciones no supone su inexistencia o vaciamiento. Lo que se destituye es un tiempo lineal, la autoridad y el saber iluminista. En su lugar, emerge una escuela hecha de fragmentos dispersos y formas indeterminadas, de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional, un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas posibles de ser pensadas desde configuraciones múltiples y contingentes. Las escuelas navegan entre el “lenguaje estatal”, -conjunto de premisas, discursos, regulaciones, prácticas que rigen el funcionamiento de las instituciones- y modos de hacer que aún no encuentran cómo decirse. Lo que no se deja expresar en el lenguaje de las representaciones puja, sin embargo, por encontrar su propia lengua (Duschatzky, 2020).

Noel (2009) coincide con formulaciones como las de Duschatzky, Corea y Lewkowicz acerca de la impotencia instituyente de las instituciones de la modernidad, en tanto parecen haber perdido la capacidad de producir marcas profundas o duraderas sobre las subjetividades de sus destinatarios, siempre y cuando se evite un uso demasiado general o abusivo. Propone conservar la expresión “impotencia instituyente” (p. 200) referida a las escuelas de barrios populares, a condición de reformularla para dar a entender que estas no obtienen habitualmente de sus destinatarios aquello que explícitamente se proponen (disciplinamiento, transmisión de un cuerpo de conocimientos legitimados), pero estos resultados no pueden adjudicarse a una relación lineal entre la subjetividad de los alumnos y la escuela, sino que también guarda relación con las expectativas, supuestos, demandas y objetivos diversos y cambiantes de los actores que el escenario escolar pone en contacto. Así, las escuelas de barrios populares enfrentan, situados a ambos lados de la frontera institucional, a diferentes tipos de actores que presentan contrastes sistemáticos; tales divergencias se constituyen en fuentes de conflictos y dificultades en la comunicación, que atraviesan la cotidianeidad de la escuela. Esta conflictividad marca en gran medida el carácter problemático -en el doble sentido de “enigma” e “inconveniente”-, que la escuela adquirió en los últimos años (Noel, 2009).

Los diferentes actores escolares aparecen convocados a reencontrarse de maneras nuevas y diversas. En este sentido Duschatzky (2012) refiere que la metáfora de la fluidez -no opuesta a solidez, sino a inundación- ofrece una manera de re-pensar lo que sucede en la escuela en tanto surjan nuevos modos de operatividad. Una escuela inundada es una escuela cubierta de extrañezas que entran en coalición con su propia naturaleza y disuelven su ser, un objeto inundado pierde posibilidad de existencia. Una escuela hecha de flujos es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas. Asimismo, mientras la escuela pensada como institución disciplinaria implicaba una filiación a una totalidad de sentido, hoy la escuela puede ser comprendida como un nodo, un punto que reúne conexiones, un espacio de aglutinamiento de chicos y jóvenes. Es tarea de sus agentes pensar sus puntos de encuentro (Duschatzky, 2012).

Alejándose de discursos que denuncian la decadencia de la escuela, otros trabajos se refieren a los sentidos que la misma adquiere para los jóvenes (D’Aloisio, 2017; De Pauw, Luciano y Martín, 2018). Desde la perspectiva de los adolescentes escolarizados la escuela no es sólo un ámbito de transmisión del conocimiento, sino también de sociabilidad, es un espacio social que habilita el encuentro con los otros y posibilita el aprendizaje de la convivencia. La secundaria es apreciada por los jóvenes como un espacio-tiempo relacional y comunicativo, dadas las oportunidades que allí tienen de aprender a tratarse, compartir, escuchar/se, expresar/se, respetar y hacerse respetar. Asimismo, en toda convivencia hay conflictividad, aun cuando, en algunas oportunidades se observan sociabilidades violentas no conflictivas,

es decir, se encuentran grupos de estudiantes en cuya sociabilidad prima el uso de la fuerza física y/o humillaciones, que están situadas en un marco lúdico, y los propios protagonistas resignifican las agresiones como un modo de relacionarse que no les resulta conflictivo o violento (Di Paoli, 2020).

Los jóvenes se relacionan de diversos modos con el mundo escolar, en la doble regulación que involucran los aprendizajes y la disciplina, lo cual tiene implicancias sobre las configuraciones de las relaciones juveniles (García Bastán, 2015). En la vida escolar adquieren relevancia las formas de sociabilidad de los jóvenes, particularmente el poder simbólico que ejerce lo grupal en sus interacciones (Kaplan y Di Nápoli, 2017). En la experiencia escolar se vive una tensión entre el ser alumno y el ser joven, tensión que se manifiesta en la contraposición entre la integración al grupo de pares y la integración a las normas escolares; las regulaciones escolares y las propiamente juveniles obedecen a lógicas disonantes, jugando un papel importante en la conflictividad escolar. Así, los adolescentes habitan la escuela no sólo en su carácter de alumnos en cuya formación internalizan saberes, valores y normas sociales, sino también como jóvenes que buscan sentido social a sus vidas (Di Napoli, 2017; García Bastán, 2015).

## **La experiencia en terreno: la aplicación del dispositivo**

Se realizaron 3 talleres en horario de clase (una sesión semanal de 90 minutos de duración) durante el año 2019. La propuesta se llevó a cabo con 80 alumnos que cursaban 1º, 2º y 3º año. El encuentro se desarrolló en el salón de usos múltiples. En cada encuentro participaron integrantes del equipo extensionista como coordinadores y dos observadores no participantes (ayudantes alumnos) que estuvieron a cargo del registro de los encuentros.

Se optó por una metodología de taller, ya que se trata de una alternativa pedagógica activa y participativa. Según Ander-Egg (1991) es una aprender haciendo en grupos, a través de una práctica vinculada al entorno y vida cotidiana de los estudiantes; el taller reemplaza el mero escuchar y hablar por un hacer productivo en el que se aprende haciendo. La participación activa de todos los alumnos constituye un aspecto central del taller, ya que se aprende a través de una experiencia realizada en forma conjunta en la que todos están involucrados como agentes. Implica y exige el trabajo grupal, que requiere el uso de técnicas adecuadas y promueve el pensar y hacer juntos. El taller permite integrar en un solo proceso la docencia, la investigación y la práctica en terreno, ya que supone reflexión teórica y actuación concreta en la realización de un proyecto; la investigación se comprende como una actividad inte-

grada y en interacción constante con las actividades de docencia y de extensión, motivada por fines tanto académicos como sociales (Sarmiento y Guillén, 2016).

El dispositivo de trabajo fue diseñado por el equipo de la Facultad de Psicología (IIPsi UNC/ CONICET), el equipo de comunicación de la UNC (UNCiencia) y el equipo del Instituto de Capacitación e Investigación de la UEPC (Cardozo et al., 2019). Los talleres se orientan a acompañar y fortalecer la construcción de vínculos saludables en el inicio del nivel secundario, a través del fortalecimiento de habilidades sociales, centrado en tres ejes: a) el reconocimiento de la singularidad y la aceptación de las diferencias; b) el desarrollo de vínculos basados en el respeto, la empatía y una comunicación que permita hacer valer los derechos propios, sin imposiciones ni sometimientos; c) la construcción de acuerdos colectivos para la promoción de la convivencia en el ámbito escolar desde los distintos actores institucionales.

Todos los talleres comienzan con un disparador audiovisual creado por el propio equipo de trabajo, luego se realizan trabajos en pequeños grupos, y por último, una puesta en común y cierre.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados que se derivan de la implementación del dispositivo de trabajo:

### *Cómo los y las jóvenes ven la adolescencia*

El primer taller, titulado “Identidad e identidades”, apuntó a generar un espacio colectivo de reflexión junto a los adolescentes sobre la identidad como una construcción personal, social y cultural. En la búsqueda de la voz propia de los y las adolescentes como construcción y en contraposición a otras, resultó necesario trabajar el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades personales, que coexisten en variados contextos sociales, culturales e históricos. En este taller se solicitó a los/as alumnos/as que elaboren un afiche de presentación y que luego de discutir acerca del video proyectado -que presenta diferentes visiones de la adolescencia-, completen frases que dan cuenta de su propia visión de la misma.

En relación a la percepción de la adolescencia, pusieron en tensión hetero-percepciones, especialmente provenientes del mundo adulto, y auto-percepciones. La identidad implica una construcción en la cual la propia voz de los y las jóvenes confronta con otras múltiples voces (adultos, medios de comunicación y mercado de consumo), las cuales están en permanente puja por la definición-imposición de identidades (Cardozo et al., 2019). Los y las adolescentes cuestionan los estereotipos y prejuicios que los adultos poseen respecto de ellos y tienden a verse a sí mismos de modo más positivo: “Solidarios - respetuosos - responsables - sensibles - fuertes - divertidos - nos gusta salir a fiestas - se enamoran - por más problemas que tengamos miramos hacia el frente - creativos - lindos”. También señalan algunos aspectos negativos como ser: “Irresponsables - incomprensibles- vagos - hartantes - raros - callejeros - inmaduros - viciosos”. Agregan que la adolescencia es especial porque “pasamos a una nueva etapa para ser adultos, vamos creciendo y va cambiando nuestro cuerpo” y es complicada porque “ocurren cosas nuevas, implica ser responsables y aprender cosas de adultos como trabajar”. Destacan que no les gusta “pelear, insultar (ni que los insulten), robar, discriminar, que pidan las cosas mal”; se puede decir que a pesar del carácter cotidiano de las manifestaciones agresivas y del acostumbramiento de los adolescentes a las mismas, no significa que no les incomode, tal como señala Di Paoli (2019).

### *Modalidades de vinculación: entre pares y con adultos*

El segundo taller, denominado “Vínculos y comunicación”, procuró favorecer la reflexión sobre las modalidades de vinculación entre los y las adolescentes, tanto en el contacto cara a cara como de manera virtual. En este momento se recuperó lo trabajado en el taller 1 acerca de la identidad como construcción y de la diversidad de identidades que conviven en tensión en múltiples contextos. En este taller se busca dar lugar a lo singular de cada grupo, para explicitar y poner en palabras las conductas que, tanto a nivel individual como grupal, generan malestar o angustia. Se invitó a los alumnos a que elaboren finales alternativos a las situaciones vinculares proyectadas en el video, lo cual quedó reflejado en carteles que ellos mismos confeccionaron.

Desde el primer momento que se les propuso la tarea se observó una tendencia al movimiento constante y dispersión y un modo de interactuar entre sí a través de expresiones que aluden entre otras a burlas, insultos, apodosos ofensivos, mentiras o inventar cosas sobre el otro. Como sostiene Duschatzky (2012), la vida de los chicos se encuentra atravesada por un registro sensitivo, por un universo de sensaciones, mientras que los lenguajes constitutivos de la escuela se sitúan en un nivel representacional desacoplado de la dimensión sensible. La escuela permanece en un estado de ingenuidad o ceguera respecto de las turbulencias experimentadas por los alumnos. Los chicos viven con una intensidad desbordante lo que

se presenta, se conectan con un dinamismo que logra retenerlos por fragmentos de tiempos. ¿Qué nos distancia de las experiencias vividas por los y las adolescentes? Lo que parece desacoplarse hasta el quiebre de la relación es el régimen de conexión con lo real: mientras la pedagogía habla del lenguaje del futuro, los chicos experimentan el instante; mientras la escuela ve series, los chicos registran fragmentos; mientras las teorizaciones pedagógicas emiten verdades, ellos piensan desde el contacto.

En la misma línea se pudo detectar que desde la apertura del taller se puso de manifiesto una modalidad de interacción entre pares “agresiva”, en un contexto en el que estas conductas son parte de un trato cotidiano y esperable: tal como refiere un docente en relación a la habitualidad de estas pautas de interacción, éstas son propias del contexto sociocultural del que provienen. De este modo, en coincidencia con otros autores (Auyero y Berti, 2013; Di Napoli, 2019) se puede señalar cierto grado de acostumbramiento con la violencia, en el sentido de que los adolescentes están familiarizados con manifestaciones de tinte agresivo. En contraste con este acostumbramiento, algunos adolescentes lograron formular diversas situaciones que les generan malestar o preocupación en las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, especialmente la modalidad agresiva de relación entre ellos: “[nos preocupa] *que peleen*”, “[nos preocupa] *el trato entre nosotros*”, “[nos preocupan] *las peleas de alumnas mujeres a la salida del colegio*”, “*me da miedo que entre compañeros se hagan bullying*”. Generalmente expresan el malestar que experimentan en tercera persona y sólo en algunos casos pudieron expresar su propio sufrimiento. Cabe destacar que no se desprendían de sus mochilas y camperas por temor a que sus pertenencias fueran objeto de robo o daño. Asimismo, experimentan temor de andar y trasladarse en el ámbito extraescolar, ante la posibilidad de robos, secuestros o ataques físicos.

En relación a los coordinadores a cargo de la propuesta manifestaron una actitud de acogida y respeto. En las conversaciones informales se mostraban espontáneos y bien dispuestos. En los momentos de trabajo, requerían estímulo, sostén y apoyo permanente para poder progresar en el desarrollo de cada actividad. Sólo la presencia activa de los adultos garantizaba el abocamiento a la tarea y productividad en los momentos de trabajo grupal. Durante la intervención, y a partir de la modalidad de interacción observada entre los y las estudiantes, los coordinadores nos sentimos interpelados y necesitamos redefinir nuestra tarea. Esta experiencia vivida por el equipo nos lleva a reflexionar sobre lo que las instituciones educativas vienen enfrentando como un dilema central: la oposición entre la continuidad y la discontinuidad entre la escuela y el afuera así como la percepción de una profunda brecha entre el mundo de los adolescentes –no reflexivo, incivilizado, violento– y el de los adultos –reflexivo, civilizado– que genera en los últimos sensaciones de una creciente perplejidad sintiéndose limitados en la posibilidad de dar una respuesta Di Leo (2011). Según Duschatzky esta realidad sitúa a los agentes educativos frente a la tarea de pensar la producción de

sustratos básicos de producción de vida (constitución de lazos, producción de cuidados) y de creación de condiciones educativas. La autora sostiene que no se trata de un pensar alternativo: disciplinamiento vs. formas libertarias, más bien es un intento de configuración en el vacío de la experiencia instituida (2012). En este sentido, acuña la expresión “maestros errantes” (p. 16) para proponer a la figura de docentes que salen al cruce de estos alumnos que, merodeando como fantasmas, provocan inquietud; docentes que lejos de sostenerse en el rol de explicador, toman las potencias de los otros para activar una relación; docentes que quieren saber sobre los chicos y su implicación pasa por allí; en definitiva docentes que están atentos a la ocasión y buscan intervenir en los circuitos que atraviesan los chicos. Consideramos que la tarea de construir un lazo entre docentes y alumnos no es unilateral, sino que compromete a ambas partes y es compartida.

### *Caminos de superación y protagonismo juvenil*

El tercer taller, llamado “Hacia una propuesta colectiva”, se orientó a plasmar propuestas viables, creativas y concretas desde el protagonismo juvenil para mejorar la convivencia en la escuela. En este taller, tras proyectar un video que muestra a adolescentes en acciones cooperativas, se realizó un abordaje grupal, en el que se propone a los estudiantes partir de los carteles realizados en el encuentro anterior, de modo que identifiquen las situaciones vinculares y de convivencia a las que deseaban dar respuesta.

Frente a estas situaciones, los acuerdos colectivos e intervenciones superadoras que los y las estudiantes lograron producir tuvieron un carácter simple y concreto, adecuado a su cotidianeidad y necesidades. Se destacan:

- Recurrir al adulto como interlocutor: *“A los/as preceptores, coordinador/a de curso o padres”*.
- Apelar al diálogo como medio de resolver los conflictos: *“Aclarar la situación hablando”, “hablar y decir qué no nos gusta, tenemos nombre”*.
- Desarrollar una capacidad reflexiva que permita *“frenar la pelea, frenar a los involucrados”*.
- Asumir una modalidad evitativa ante las peleas o discusiones: *“Yo no sé nada”, “a mí no me metan”*.
- Realizar *“actividades grupales para unirnos más y no discriminar”*.
- Organizar actividades como *“un show mostrando cómo somos”* y *“charlas para tratar el tema del bullying”*.

- Abordar la cuestión de la diferencia: *“Explicarles que todos tienen diferencias”*.
- Procurar que haya *“más policías alrededor del colegio y a la salida”*.

Las propuestas elaboradas tienden a la construcción de un trabajo en equipo, necesario para formular propuestas y sugerencias que promuevan la convivencia; en la continuidad de este proceso es importante generar y sostener espacios donde cada uno pueda aportar ideas, dialogar, cooperar y participar en las decisiones (Cardozo et al., 2019).

### *Cierre y conclusiones de la intervención*

Finalizados los talleres con los y las adolescentes, se realizó un encuentro de devolución del trabajo realizado con el equipo directivo y algunos docentes y preceptores. Se procuró que los agentes educativos identifiquen las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes en el campo de la convivencia escolar, y se comprometan a dar continuidad al proceso iniciado, generando las condiciones que permitan la selección e implementación de una propuesta de acción, que en lo posible se pueda integrar a los proyectos institucionales y áulicos.

## **Reflexiones finales**

La experiencia realizada interpela nuestras prácticas extensionistas y modos de comunicación con la comunidad escolar. Nuestros modos de responder a la demanda son interrogados, posibilitando la deconstrucción de conceptos, categorías e imaginarios tanto respecto del tema específico del acoso escolar como del lugar de los y las adolescentes en esta problemática. La comunicación supone sujetos activos y creadores de flujos participativos, en cuyo entramado el conocimiento pierde su estructura dogmática para convertirse en verdadero encuentro con la otredad y redundando en la ampliación de los horizontes cognitivos (Contino y Daneri, 2017).

Pensar a la comunicación desde el diálogo es pensarla desde el reconocimiento del otro; es reconocer que en el territorio circulan saberes y que los actores de la comunidad son sujetos de conocimiento. Esto implica que la práctica extensionista desde la comunicación en un contexto signado por la diversidad debe apostar en su propuesta de contacto intercultural al reconocimiento de ese otro que se encuentra en una posición desfavorecida (Pozo, 2012). La manera en que los y las adolescentes perciben la adolescencia pone en evidencia que es necesario ayudar a romper etiquetas y ampliar el abanico de expectativas que producen

sobre los alumnos. Un desafío es ayudar a que los y las estudiantes puedan imaginar un futuro distinto al de su condición de origen, aumentando el territorio de los posibles (Kaplan, 2016).

Las modalidades de vinculación de los adolescentes que participaron de la experiencia muestra que la convivencia en la escuela se encuentra marcada por una conflictividad permanente que difícilmente puede resolverse sólo mediante mecanismos institucionales. El trabajo de comunicación es una permanente construcción de condiciones para la convivencia y toda enunciación es virtuosa si está conectada a la presencia de los otros. No se trata de apelar al voluntarismo de los maestros errantes para que resuelvan lo que no pueden resolver los dispositivos tradicionales instituidos o los intentos regulatorios del Estado, sino de conferir a la errancia la potencia de una práctica, reconocerla como fuerza productora de valor social (Duschatzky, 2012).

Las propuestas de los y las estudiantes para superar los problemas de convivencia interpelean acerca de la importancia de una presencia adulta que ayude a discriminar, jerarquizar e impulsar el potencial de protagonismo y actuación presente en ellos. La participación en la vida escolar no es una concesión que los adultos hacemos a los y las adolescentes, sino que es un derecho, pero, al igual que otros aprendizajes no participarán solos ni espontáneamente si no cuentan con el acompañamiento y compromiso de los adultos (Campelo, 2016).

Finalmente, queremos recuperar el planteo de Campelo (2016) al sostener la necesidad de que “los vínculos se constituyan en objeto de enseñanza” ( p. 119). Una posición proactiva frente al aprendizaje de la convivencia implica intervenciones pedagógicas sistemáticas y sostenidas en el tiempo, con el fin de generar mejores condiciones para que los y las adolescentes se relacionen con los otros. La promoción de vínculos saludables entre pares es la mejor forma de prevenir el acoso y toda otra forma de violencia. En definitiva, la apuesta es a la reconstrucción del lazo social. En este sentido, la relación dialógica universidad-escuela, permite incorporar capacidades en claves de socialización en la urdimbre educativa, específicamente desde la extensión, entendida como lazo social con la comunidad y como promotora de lazos sociales (Contino y Daneri, 2017).

## Bibliografía

Ander-Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Kats Editores.

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

Campelo, A. (2016). *Bullyng y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Noveduc.

Campelo, A. y Lerner, M. (2014). Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela. 1a Edición. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004921.pdf>

Cardozo, G. et al. (2019). ¿Cómo mejorar la convivencia y las relaciones entre jóvenes en la escuela? Una propuesta de intervención para abordar el acoso entre pares y prevenir la violencia. UNC. Recuperado de: [bit.ly/talleres-convivencia-escolar](http://bit.ly/talleres-convivencia-escolar).

Contino, P. y Daneri, M. (2017). La urdimbre necesaria entre comunicación y extensión. *Revista Científica de la Redcom*, 3(5), 106-116.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 101-115.

De Pauw, C., Luciano, G. y Martín, M. (2018). La escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros. "Anuario digital de investigación educativa", 1, 171-185.

Di Leo, P. (2011). Violencias y escuelas: Desplegando una relación problemática. *Revista de la Escuela en Ciencias de la Educación* n° 6, 231-249. <https://doi.org/10.35305/rece.voi6.38>

Di Napoli, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar. Un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 585-612.

Di Napoli, P. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*. 28(2), 35-57.

Di Napoli, P. (2020). Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudiantes de escuelas medias. *Cad. Pesqui., São Paulo*, 50(176), 605-621. <https://doi.org/10.1590/198053147008>

Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.

Duschatzky, S. (2020). Hacerle algo a la lengua escolar. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. pp. 152-159. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Federico, J. (2015). La cadena violenta en Córdoba. En: Barrón, M. & Borioli, G. (Comp.) *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas (públicas)* pp. 201-212. SECyT- FFyH - UNC.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Paez, D., y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: Diferencias entre colegios públicos privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS13-1.bcdc>

García Bastán, G. (2015). “ Molestar y trabajar”: relatos acerca de la relación jóvenes-escuela. En: Miguez, D., Gallo, P. y Tomasini, M. (Comp), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*. pp. 85-111. Miño y Dávila.

Ghisiglieri, F. y Cardozo, G. (2020). La violencia como respuesta a la exclusión: producción de subjetividades. *Revista Perspectivas*, 35, 25-49.

Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila. Nuevos enfoques en educación.

Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-1.coce>.

Kaplan, C. y Di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última Década*, 46, 147-183.

Laca, F. A. V., Pérez-Verduzco, G., Luna, A. C. A., Carrillo- Ramírez, E., y Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas del Test *Cyberbullying* en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 20(2), 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n2.30103>

Ley N° 26.892. (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/>

Nateras, A. (2016). Mapas juveniles: ¿De la precariedad a la esperanza? En A. Nateras (Coord.) *Juventudes Sitiadas y Resistencias Afectivas* (pp. 59-22). Gedisa.

Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. UNSAM EDITA de la Universidad Nacional de General San Martín.

Olweus, D. (2013). Schoolbullying: Development and some important challenges. *Annual-Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

Peralta, M. (2010). La Universidad en la construcción de Políticas Públicas. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mendoza. Recuperado de: [http://www.uncuyo.edu.ar/extension/upload/Mar%C3%ADa\\_In%C3%A9s\\_Peralta.pdf](http://www.uncuyo.edu.ar/extension/upload/Mar%C3%ADa_In%C3%A9s_Peralta.pdf)

Pozo, C. (2012). Nuevos desafíos en un escenario de emergencia social: la extensión universitaria y la otredad. *Extensión en red. Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria*, 3, 1-7.

Saraví, G.A (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *RELAP. Revista Latinoamericana de Población*, 14, (27), 228-256. <http://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.7>

Sarmiento, M. y Guillén, J. (2016). Integración, docencia, extensión e investigación. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 17(17), 33-47.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., y Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

UNESCO. (2019/2021). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 internacional.

