



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Celeste Dib, Roxana Elizabeth

Violencia escolar. Experiencias de docentes de nivel primario concurrentes de una fundación durante el año 2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Celeste Dib, R. E. (2024). *Violencia escolar. Experiencias de docentes de nivel primario concurrentes de una fundación durante el año 2021. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.

Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4788>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Violencia escolar. Experiencias de docentes de nivel primario concurrentes de una fundación durante el año 2021

TESIS DE MAESTRÍA

Roxana Elizabeth Celeste Dib

roxanacelesedib@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda la violencia escolar desde la perspectiva de las experiencias de docentes de escuelas primarias de Salta que concurrieron a la Fundación Conciencia Social durante el año 2021 para realizar diversos cursos de capacitación. Desde una metodología cualitativa, se utilizarán las entrevistas, a fin de poder obtener información desde una conversación profunda y confiable con el docente. Los datos obtenidos serán analizados desde su contenido, entendiendo que es necesario situarlos en una mirada contextualizada desde la realidad del Noroeste Argentino.

La violencia es un fenómeno relacional que depende del contexto histórico, social, cultural y también de las condiciones institucionales en las que los agentes despliegan sus prácticas (Miguez, 2007), y el agente educador puede ser considerado un agente que facilita el clima de confianza e interacción positiva en el grupo. Esta tesis parte del enfoque socio-educativo (di Napoli, 2015, 2016) dado que resulta necesario ubicar en su contexto específico a las violencias, en los propios marcos socioculturales en que ellas se producen, e indagar acerca de los sentidos que los docentes les otorgan.

La tesis va tensando este enfoque entendiendo que la violencia – en la percepción de los docentes- a veces está asociada a un recurso para poder obtener determinados beneficios en el campo educativo, es una experiencia subjetiva y, finalmente, está asociada a la desigualdad. Estas variables de análisis se miran en cuatro tipos de relaciones que establecen los docentes entrevistados: con sus pares, entre estudiantes, en relación a las autoridades y con los familiares de los niños.

Estos niveles de análisis se van intercalando en las entrevistas y permiten estructurar los tres capítulos de análisis que desarrolla este trabajo: el primero vinculado a la percepción de los docentes en relación a la violencia, el segundo vinculado a cómo ellos perciben a ciertos actores como violentos o conflictivos y, finalmente, cómo ellos perciben que deben ser las líneas de actuación frente a estos episodios de violencia. La tesis asume que el docente puede ser un mediador utilizando herramientas pedagógicas para canalizar un conflicto o un hecho de violencia.



Maestría en Educación

VIOLENCIA ESCOLAR

**Experiencias de docentes de nivel primario concurrentes de
una fundación durante el año 2021**

Aspirante: Roxana Elizabeth Celeste Dib

Director/a: Dr. Pablo Nahuel di Napoli

Co-directora: Dra. Verónica Soledad Silva

ÍNDICE DE LA TESIS

Primera parte: Entradas al problema de investigación

Introducción

1- La escuela en la encrucijada.....	7
2- Breve recorrido auto-biográfico en relación a la elección del tema.....	7
3- La violencia escolar y los docentes.....	9
4- Objetivos de la investigación.....	10
5- Organización de la tesis.....	10

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE UN MAPEO SOBRE LOS DEBATES EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR

1-Tres líneas de investigación sobre la violencia en escenarios educativos.....	13
A) La mirada criminológica.....	14
B) El Enfoque del bullying.....	14
C) La perspectiva socio-educativa	15
2- La violencia: entre lo escolar y lo extraescolar.....	18
3- Los docentes en el centro de la escena.....	19
4- La escuela y la violencia de género.....	23
5- Investigaciones que proponen líneas de acción para trabajar la violencia en escuelas.....	24
6- (Re)capitulaciones.....	27

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

1- La violencia en el centro de la escena.....	29
2- El enfoque socio-educativo en la violencia escolar.....	30
3- La propuesta teórica: la violencia tripartita.....	32
a-La violencia como recurso.....	32
b-La violencia como experiencia.....	33
c-La violencia como desigualdad.....	35
4- La violencia escolar en contexto.....	36
5- (Re)capitulaciones.....	37

Segunda parte: resultados del estudio

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

1- De paradigmas y estrategias metodológicas.....	40
2- La entrevista como técnica de recolección de datos.....	41
3- Acerca de la Fundación Conciencia Social.....	45
4- Descripción de la población entrevistada.....	45
5- Estrategia de análisis.....	50
6- La cocina de la investigación: desafíos y potencialidades.....	51

CAPÍTULO IV CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL EN SALTA

1- Contexto socio-económico, educativo y cultural.....	53
a-Salta, la linda.....	53
b-Salta: la educación rural y urbana.....	54
c- Salta y las gramáticas de una ciudad conservadora.....	57
2-- (Re)capitulaciones.....	60

CAPITULO V LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA VIOLENCIA

1- Cuando se percibe la violencia como un recurso.....	61
2- La violencia desde la trayectoria de los actores sociales.....	65
3- La violencia en el entramado cultural: entre desigualdades y exclusiones.....	69
4- (Re) capitulaciones.....	75

CAPITULO VI: LOS DOCENTES FRENTE A HECHOS DE VIOLENCIA

1- La escuela y su dimensión institucional.....	78
2- La presencia de los padres en las escuelas: entre el peligro y amenaza.....	81
3- El contexto de las escuelas y la situación de los docentes.....	83
4- (Re) capitulaciones.....	85

CAPITULO VII ¿Cómo afrontar la violencia escolar? Una aproximación a la mirada del docente salteño

1- Los protocolos ¿respuesta necesaria ante la violencia?.....	87
2- Aspectos que deben considerarse en la elaboración de herramientas contra la violencia en las escuelas.....	92
3- (Re) capitulaciones.....	94

Tercera parte: salidas de la investigación

CONCLUSIONES.....	96
Bibliografía.....	101

Primera parte:
Entradas al problema de investigación

INTRODUCCIÓN

1-La escuela en la encrucijada

Las instituciones educativas se encuentran hoy en un contexto signado por fuertes cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales con una escuela en transformación y receptora de diversidad de desafíos sociales y que, a su vez, generan interrogantes que interpelan las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes (Retuert Roe, 2017). Estas transformaciones invitan a la reflexión y, en algunos casos, al accionar de los actores pedagógicos para buscar reconfigurar saberes que posibiliten caminos hacia intervenciones efectivas frente a las diversas situaciones complejas con las que se enfrentan en la vida escolar.

El presente trabajo de investigación propone explorar la experiencia de docentes de nivel primario ante situaciones de violencia en la escuela, es decir, cuáles son sus percepciones frente a la situación, cómo miran a otros actores institucionales y cuándo consideran que una situación es violenta. Además, se presta principal atención a la violencia de género que los docentes entrevistados describieron como hechos violentos en las aulas y que, además, fue uno de los motivos por los cuales concurrieron a la Fundación Conciencia Social para capacitarse al respecto.

2-Breve recorrido autobiográfico en relación a la elección del tema

En el año 2004, inicié un trabajo social en la Fundación Conciencia Social junto a docentes de diferentes áreas, con alumnos en situación de calle: muchos de ellos se dedicaban a ser lustrabotas (limpiaban zapatos a personas que encontraban en la calle). Estos chicos en su mayoría estaban indocumentados, algunos con bebés que tampoco estaban registrados, y muchos de ellos eran víctimas de diversas adicciones (a la pasta base, por ejemplo)¹ todo lo cual se sumaba a que no contaban con la escolarización básica. Es a partir de allí que se comienzan a realizar los trámites ante el registro civil para registrarlos, al tiempo que se los ayudaba con alimentos y ropa. Además, se preparaba una tarea pedagógica diferente, centrada en su contexto. Se buscaba escolarizarlos en tanto era una tarea de aprendizaje, en la que ambas partes nos vimos enriquecidos. Esta acción les permitió la escolarización en Núcleos Educativos y escuelas primarias de la provincia. Esta tarea la realizamos en distintos puntos de Salta: Cachi, Capital, Rosario de Lerma, La Viña, San José de Metán, Rosario de la Frontera, J V González, Embarcación, San Ramón de la Nueva Orán, Rivadavia Banda Sur, Aguaray y Tartagal.

¹ Una de las tres drogas más comunes entre los salteños es la pasta base según el Secretario para el abordaje integral de las adicciones de la Provincia, Martín Teruel. Ver nota completa en: <https://www.quepasasalta.com.ar/nota/191872-las-cuatro-drogas-que-preocupan-a-la-salud-saltena/> (Consultada el 26 de enero de 2022)

En el devenir de la tarea, observamos que las instituciones educativas no estaban preparadas para recibir estudiantes cuyo comportamiento no era acorde a sus “Reglamentos de Convivencia”. A partir de allí, iniciamos un proyecto de capacitación docente, el cual continua hasta la actualidad en la *Fundación Conciencia Social*. Si bien las temáticas han ido variando con el transcurrir de los años, la violencia escolar sigue siendo un tema central en la demanda del docente.

La provincia de Salta es una zona de frontera (geográfica, social, económica, entre otras²). Según datos de la UNICEF, en el año 2018, Salta se posicionaba como el lugar del país más vulnerable en tema de adicciones³. En las localidades del norte de la provincia, se observa que algunos estudiantes tienen adicciones o venden drogas dentro de los edificios escolares⁴; esto hace que las conductas disruptivas se produzcan con mayor frecuencia y que los docentes – en ocasiones- se sientan que no poseen los recursos suficientes para continuar con su labor pedagógica, lo que provoca que en numerosos casos se extiendan las licencias psiquiátricas o se produzcan renunciaciones a los cargos.

En diciembre de 2019, asumí como secretaria de Gestión Educativa de la Provincia de Salta, lo que me permitió continuar recorriendo estos espacios y observar que la violencia, en sus diferentes matices, era una problemática en toda la región. Es por ello que decidí realizar el trabajo de tesis con esta temática en esta región ya que las investigaciones sobre la temática resultan escasas constituyéndose en área de vacancia.

La elaboración del trabajo de campo de esta tesis atravesó dos dificultades importantes. La primera de ella tuvo que ver con la pandemia que impidió comenzar durante todo el año

² A más de 1600 kilómetros de la ciudad puerto y capital Buenos Aires, se encuentra la provincia de Salta. Su posición particular en la geografía social y política nacional se expresa en rasgos singulares propios de un espacio fronterizo: limita con los países andinos de Bolivia y Chile, y con Paraguay hacia el oeste (Álvarez Leguizamón, 2011). Hasta fines del siglo XIX, Salta se encontraba fuertemente orientada al Pacífico, en perspectiva a los antiguos caminos que conducían al Virreinato del Perú en tiempos coloniales, cartografía en la que ocupaba un lugar central como paso obligado de conexión entre el puerto peruano y Buenos Aires. En una formación nacional marcada a fuego por la dualidad capital/interior, con sus respectivas representaciones dominantes (centro/periferia, modernidad/tradición, ciudad/campo), la provincia de Salta se ubica claramente en una posición desigual no sólo en cuanto a indicadores económicos, sino también por la asimetría en la producción de imágenes y relatos “en las que la ciudad de Buenos Aires (o eventualmente la provincia del mismo nombre o la región rioplatense) es presentada metonímicamente como la nación en su conjunto” (García Vargas, 2012: 2).

³ El informe fue publicado en el año 2018. Ver el siguiente link:

<https://www.tribuno.com/salta/nota/2018-7-18-0-0-0-adolescentes-saltenos-lideran-el-consumo-de-drogas-en-el-norte> (Consultado el 20 de junio de 2023)

⁴ Las noticias de medios locales se hacen eco de estos hechos. Ver el siguiente link:

<https://www.pagina12.com.ar/335772-preocupa-la-venta-y-consumo-de-drogas-en-la-escuela-de-la-pu> (Consultada el 24 de enero de 2023).

2020 como estaba originalmente planificado. Justamente, este fenómeno planetario convulsionó a todo el sistema educativo que estaba gestionando. La segunda está asociada a mi rol como funcionaria. Si bien este cargo me abrió las puertas de las escuelas, al mismo tiempo resultó un obstáculo a la hora de acercarme a los docentes, dado que ellos tenían reticencia a contar ciertos hechos sensibles o delicados en torno a la violencia escolar porque -entiendo- pensaban que era para anexar a algún sumario en el marco del Ministerio de Educación o que esa información fuera usada para realizar informes para dicho organismo. A pesar de aclararles que las entrevistas eran para una investigación en el marco de mi tesis de maestría y de garantizarles el anonimato y la confidencialidad de lo conversado en las entrevistas, muchos docentes se negaron a participar. A esto se sumó que en 2021, año en el que comencé el trabajo de campo, decidí, desde mi cargo en el Ministerio, intervenir en los casos de acoso sexual denunciados públicamente que se producían en las instituciones de nivel secundario de la provincia. Por último, mi rol como funcionaria posiblemente condicionó las respuestas de los docentes que aceptaron entrevistarse, quienes intentaban mostrar una escuela ideal. Cabe señalar que estas dificultades asociadas a mi rol de funcionaria fueron anticipadas y advertidas por mis directores por lo que traté de tenerlas en cuenta tanto en el momento de realizar las entrevistas como del análisis de estas.

3-La violencia escolar y los docentes

Álvarez Prieto (2015) indica que las caracterizaciones conceptuales de la violencia escolar están abiertas a la modificación constante frente a nuevas situaciones relativas a la época y el contexto histórico, cultural e institucional. La violencia es un fenómeno relacional que depende del contexto histórico, social, cultural y también de las condiciones institucionales en las que los agentes despliegan sus prácticas (Miguez,2007). La tesis retoma el enfoque socio-educativo propuesto por Pablo di Napoli (2016) dado que permite “indagar los contextos socioculturales en los cuales se produce la violencia y las percepciones y sentidos que construyen los actores (...) en torno a ella, a fin de evitar la criminalización o estigmatización de los estudiantes que son protagonistas, tanto como víctimas o como victimarios” (p. 80-81)

De acuerdo a su accionar, el docente puede ser considerado como un pacificador (Guía Federal de Orientaciones, 2014) si es que facilita un clima de confianza e interacción positiva en el grupo. Como agentes de educación, legal y éticamente, los docentes se ven en la obligación de actuar frente a un hecho que se considere violento, pero no puede actuar individualmente, sino que podrían estar acompañados por un equipo interdisciplinario para actuar de manera colectiva y acompañada.

Al buscar comprender las situaciones de violencia en medio de un contexto dinámico y cambiante, se entiende que el significado que se le atribuye a la violencia en su ambiente socio

educativo también lo será. Las entrevistas realizadas, no buscan ser representativas sino, más bien, significativas del proceso estudiado.

4-Objetivos de la investigación

El presente estudio considera la importancia de la revisión de los conceptos teóricos para el abordaje institucional de la violencia en el ámbito educativo. Para ello se propone, explorar vivencias de violencia escolar de los docentes de nivel primario que concurrieron a la Fundación Conciencia Social Salta durante el año 2021. Como objetivos específicos, se intentará identificar, caracterizar y analizar las situaciones de violencia que hayan experimentado los docentes de nivel primario en las escuelas de gestión estatal en donde trabajan y que concurrieron a la Fundación Conciencia Social para su capacitación.

Profundizar sobre estas situaciones, permitirá también caracterizar las estrategias y los dispositivos que los docentes declaran utilizar frente a las situaciones de violencia que hayan experimentado y, asimismo, potenciar las herramientas brindadas para abordar situaciones conflictivas en la Escuela.

5-Organización de la tesis

La tesis se estructura en tres partes: la primera denominada *Entradas al problema de investigación*. En ella se incluye la introducción, el estado del arte y el marco teórico.

En la introducción, se trata de situar a la escuela como problema de investigación y a partir de allí, destacar mi interés por abordar la violencia escolar en Salta, en vinculación con mi trayectoria profesional vinculada a la gestión estatal. Luego, se intenta ir sentando algunas bases teóricas sobre la violencia escolar en relación a los docentes para, finalmente, mostrar los objetivos de esta investigación.

En el estado del arte se hace un recorrido breve sobre la violencia en el ámbito escolar desde tres grandes vertientes teóricas: la mirada criminológica, el enfoque del *bullying* y, finalmente, la perspectiva socio-educativa que es la matriz de análisis que estructura este trabajo. Luego, se retoman antecedentes que piensan el concepto de violencia escolar- muy ligado a la mirada criminológica- desde la mirada socio-educativa, lo que deviene en una apuesta teórica de esta tesis. También, se destacan trabajos que ponen el foco en los docentes como así también, aquellas indagaciones que trabajan sobre la violencia de género. Finalmente, se destacan abordajes que proponen líneas de acción para trabajar la violencia en escuelas.

En el marco teórico se desarrolla el enfoque socio-educativo propuesto por di Napoli (2015) para reflexionar sobre la violencia, dado que resulta la matriz articuladora de esta tesis.

Luego, en el marco de este enfoque, se pensará a la violencia como recurso, experiencia y desigualdad, sub-matrices que permiten comprender el entramado complejo en el que se insertan los episodios narrados por docentes en relación con sus pares, con los estudiantes, con las autoridades y con el entorno no sólo a nivel de las biografías familiares de los alumnos que inciden en el aula, y, al mismo tiempo, en los contextos culturales en los que se insertan los procesos de enseñanza- aprendizaje.

La segunda parte denominada *Los resultados de la investigación* está compuesta por el capítulo III “Marco metodológico”, el capítulo IV “ Caracterización del contexto social en Salta”, y los capitulos V, VI y VII que son los análisis del corpus divididos en relación a cómo los docentes perciben la violencia, cómo encaran esos episodios y finalmente, algunos relatos de los docentes donde cuentan cómo ellos afrontarían líneas de acción a seguir sobre la violencia escolar.

En el capítulo III se desarrollan los paradigmas y estrategias metodológicas, luego se desarrolla la entrevista como la técnica principal de recolección de información. También, se contextualiza a la Fundación Conciencia Social para, luego, describir algunas características de los entrevistados en relación a sus identidades profesionales. Se da cuenta de las estrategias de análisis y, finalmente, de algunos desafíos de la investigación que ya se habían enunciado en la introducción de esta tesis.

En el capítulo IV a través de datos (históricos, estadísticos, entre otros) se proporciona una mirada breve sobre la situación socio-cultural en general y educativa, en particular de Salta. De esta manera, se podrá comprender mejor ciertas percepciones de los docentes al (re)poner al lector la trama y los contextos en la que se inserta el caso estudiado.

En el capítulo V se retoma las percepciones de los docentes sobre la violencia estructurando el capítulo de acuerdo a las sub matrices de análisis propuestas en el marco teórico: la violencia como recurso, como desigualdad y experiencia.

En el capítulo VI se exploran en particular, cómo los docentes enfrentan hechos concretos de violencia. Allí, interviene su visión sobre la institución, los padres y el contexto donde se desenvuelven sus labores. El capítulo es una ampliación del anterior en tanto explora cómo en ocasiones se sienten amenazados, abandonados y expuestos a situaciones violentas.

En el capitulo VII se mira cómo los docentes consideran que se puede hacer frente a la violencia. Allí se exploran las percepciones acerca de los protocolos, las capacitaciones y cuáles serían los aspectos que se deberían tener en cuenta cuando se habla de violencia y de herramientas para poder hacerle frente desde las escuelas.

En las conclusiones se realiza un breve recorrido por toda la tesis y los hallazgos de la investigación.

CAPITULO I

Estado del arte

Un mapeo sobre los debates en torno a la violencia escolar

“[el estado del arte] es fundamental en la comprensión de determinadas teorías o en la claridad conceptual de nociones que han sido abordadas desde distintas áreas del conocimiento” (Acevedo Vergara, 2009)

Este capítulo se propone realizar un recorrido sobre las investigaciones que abordan la problemática de la violencia en escenarios escolares, en tanto se centra en la violencia escolar, como una problemática que ha estado presente en la preocupación de los investigadores a partir de la década de los ochenta, principalmente, en Europa y Estados Unidos, las cuales en su mayoría son cuantitativas. En Latinoamérica, existen una multiplicidad de investigaciones que abordan el fenómeno, particularmente en Chile, donde la problemática de la violencia escolar ha implicado describir variables específicas como ser aquellas que se enmarcan en el género; la edad de los sujetos; el territorio; el nivel socioeconómico; el rendimiento escolar; diversos consumos excesivos como alcohol y drogas, y los estilos de crianza (Contador, 2011). Esto muestra el carácter multidimensional de la violencia escolar, todo lo cual adquiere otro cariz si se aborda desde la perspectiva de los docentes, como plantea el objetivo general de esta tesis.

El presente apartado no tiene la intención de caracterizar exhaustivamente las investigaciones en relación a la violencia sino, más bien, poder realizar un acercamiento que contemple investigaciones, informes de organismos gubernamentales, -entre otros recursos- seleccionados de acuerdo a los intereses de esta investigación y para – de algún modo- ir demarcando la construcción del objeto de estudio.

Esta parte de la tesis se divide en cinco grandes partes: para realizar una primera introducción a la temática, se retoma la sistematización propuesta por di Napoli (2016) para caracterizar el campo de investigaciones en relación a la violencia. Este autor propone tres enfoques para ordenar el mapa de los debates: el criminológico, el enfoque del *bullying* y, por último, el socio-educativo. Esta última corriente de estudios es de vital importancia para esta tesis, dado que permite comprender a la violencia en relación a sus condiciones de producción, es decir,

en los contextos socio-culturales e institucionales donde se producen y, a partir de allí, atender los sentidos que los actores le otorgan a esas situaciones.

La tesis apuesta a destacar algunas investigaciones referidas particularmente a la violencia escolar desde una perspectiva socio-educativa. Este último aspecto, será desarrollado en el marco teórico, pero permite vislumbrar el posicionamiento epistemológico de este trabajo de maestría. Luego, se recaban indagaciones que enfatizan principalmente en las percepciones y representaciones de los docentes

Por otra parte, la información recolectada a partir del trabajo de campo en las escuelas permite comprender que se presentan diversas manifestaciones de violencia, entre ellas, la de género. Por ello, resulta interesante mapear el estado de la cuestión en relación a este aspecto. Finalmente, la tesis pretende establecer posibles líneas de acción frente a la violencia escolar. De allí que interesa destacar algunas investigaciones que proponen intervenciones (diagnósticos, planes de acción etc) en las escuelas.

Este mapeo permite no sólo indagar y recopilar información acerca de lo que se ha estado elaborando alrededor del tema de la violencia en ámbitos escolares, sino, principalmente, establecer un balance de las investigaciones y mostrar un área de relativa vacancia para los estudios educativos sobre violencia en el noroeste argentino.

1-Tres líneas de investigación sobre la violencia en escenarios educativos

Uno de los problemas principales del estudio de la violencia es la falta de una definición precisa que dé cuenta de la multiplicidad de formas en las que ésta se presenta o, al menos, señale sus características más importantes y comunes. De allí deviene otra dificultad que es la multiplicidad de definiciones en relación al concepto y, por otro, la gran cantidad de conceptos particulares para cada forma de violencia a estudiar (Martínez Pacheco, 2016).

En relación a la violencia en escenarios educativos, di Napoli (2016) señala que los estudios en Argentina, Brasil, Colombia, España, México y Uruguay recién comenzaron en la última década del siglo XX. En esos relevamientos se encuentran aquellos realizados por organismos gubernamentales o multilaterales, estudios realizados por equipos de investigación y tesis de posgrado. El autor considera importante distinguir en ese conjunto de fuentes, tres tipos de enfoques: el *criminológico*, el *del bullying* y el *socio-educativo*.

A) La mirada criminológica

Esta línea surge en EEUU en la década del '70, momento en que la violencia en escuela comenzó a considerarse uno de los problemas públicos del país. Aquí, se encuentran investigaciones en su mayoría gubernamentales entre las cuales se pueden destacar “Escuelas violentas- escuelas seguras” realizada en 1974 por el Instituto Nacional de Educación o la indagación del *Scholl Violence Resource Center* realizado en el año 2003. La perspectiva predominante de este país es considerar la violencia en las escuelas como un tema de salud pública y seguridad (di Napoli, 2016).

En Francia, en cambio, los estudios encuadrados en este enfoque consideran a la escuela un espacio que se encuentra a resguardo de situaciones de violencia “graves” en comparación con otros ámbitos de la sociedad, en tanto la escuela es un espacio de seguridad para los estudiantes (di Napoli, 2016).

En América Latina, hay diferentes programas que se dedican a la reducción de la violencia en el ámbito escolar, en muchos casos, considerando a la violencia desde el enfoque criminológico. En Argentina, se destaca la investigación llevada a cabo en el año 2003 por la Dirección Nacional de Política Criminal. La dificultad de este tipo de enfoque es el riesgo de una asociación en la definición de violencia con la de delito, dado que lleva a criminalizar y estigmatizar el comportamiento de los jóvenes (di Napoli, 2016).

B) El Enfoque del bullying

El primero que empieza con este tipo de investigaciones es Olweus (1996) en la década de 1970 en Escandinavia. Luego, en la década del '80 aparecen indagaciones en Gran Bretaña (Smith y Sharp, 1994). Posteriormente se extendió a países como España (Cerezo, 2001, Trianes Torres, 2000) y regiones como Latinoamérica, cuyos estudios son más recientes (Castro Santander, 2006; Román y Murillo, 2011). En esta perspectiva se distinguen líneas de trabajo que diferencian “*bullying*” de “violencia”. La primera tiene que ver con agresiones u hostigamientos entre personas que manifiestan una relación de poder simétrica. La segunda, es una conducta agresiva donde se utiliza fuerza corporal o un objeto para infligir daños o molestias a otro individuo. Es decir, la concepción de violencia está muy relacionada con la perspectiva criminológica, donde es definida por el tipo de agresión o daño en tanto la definición de violencia contempla aquí el uso de fuerza física o actos enmarcados en el código penal (asesinatos, robo, violación).

Como sostiene di Napoli (2016) hay líneas de investigación que consideran al *bullying*, como la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos que se constituyen como agresivos, es decir, es definida por el abuso de fuerza o estatus social de quien la ejerce (Cerezo, 2001; Ortega Ruiz y Mora Merchán, 1997). Las indagaciones de Olweus (1996) han permitido mapear las formas de maltratos más comunes en las escuelas, entre las que se mencionan apodos, insultos, sobrenombres. Luego, están los golpes, las agresiones físicas, robos, amenazas, rumores y aislamiento social, todas manifestaciones que se encuentran más presentes en los primeros años de escolaridad y donde el porcentaje de varones que son víctimas de estos comportamientos es mucho mayor al de mujeres. Esto permite pensar que la dinámica del *bullying* se centra en tres roles: la de la víctima, el victimario y los testigos o espectadores. Hay investigaciones que muestran el perfil de las víctimas y agresores (Castro Santander, 2013; Menesini, 2009), otras que marcan límites porosos entre estos roles y hablan de “víctimas proactiva” de “agresores victimizados” (Olweus, 1996y Ortega, 2006).

Esta tesis retoma los trabajos relacionados al *bullying*, porque permiten comprender ciertas situaciones que los docentes percibieron como violentas entre estudiantes y que también están atravesadas por discriminaciones y conflictos por una cuestión de género, como se desarrollará más adelante. Cabe destacar que Paulín (2013) señala que esta perspectiva deja afuera hechos de violencia que se producen en grupos de amigos o que no se producen de forma repetitiva entre los mismos protagonistas (di Napoli, 2016).

C) La perspectiva socio-educativa

En esta línea se encuentran trabajos provenientes, principalmente, de la sociología y la antropología. Aquí, se indagan las formas de relación entre los contextos sociales, con las dinámicas de las instituciones y los procesos de subjetivación de los actores en la comunidad educativa (di Napoli, 2016).

En esta línea, existen trabajos franceses que distinguen violencia, transgresión e incivilidad (Charlot, 2002). El primero estaría destinado para acciones que contradicen la ley con utilización o amenaza de fuerza física, la segunda sería un comportamiento que iría en contra del reglamento escolar pero que no es ilegal y la tercera, las incivildades, no contradicen la ley ni el reglamento de las escuelas, sino las de la buena convivencia. Por otra parte, estaría la violencia institucional o simbólica que es la ejercida por parte de las autoridades escolares sobre los

alumnos (di Napoli, 2016). Resulta interesante este tipo de categorías que permitirían caracterizar algunas experiencias narradas por los docentes entrevistados.

Uno de los aportes importantes en esta perspectiva es el de Debarbieux (1997) quien entiende que la violencia posee tres dimensiones: la de crímenes y delitos (tipificados en el código penal); las incivildades (hechos no punibles pero que transgreden códigos) y los sentimientos de inseguridad o de violencia (que se componen de los precedentes y se relaciona con los diversos ámbitos sociales del individuo). El autor considera que el concepto debe alejarse del binomio bárbaros/ civilizados para centrarse más bien en las disputas que se producen por los intercambios de socialización, valores y sentimientos de pertenencia a diversas culturas. Los lineamientos teóricos de Charlot, (2002) Debarbieux (1997) han sido retomados en diferentes países latinoamericanos (di Napoli, 2016) y resultan fundamentales para romper con la concepción criminalizadora de la violencia y analizarla en términos de ruptura de normas sociales que hacen a la convivencia (Viscardi y Alonso, 2013).

En Colombia, Parra Sandoval (1992) reflexiona sobre la relación entre la violencia, los jóvenes y la escuela a través del concepto de cultura escolar. Distingue, además, dos tipos de violencia: una “tradicional”, ejercida por la institución hacia el estudiante y, la “nueva violencia” ejercida por la comunidad de alumnos sobre la docente, por los alumnos sobre los alumnos o la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros. Este estudio resulta central, dado que toma en cuenta la mirada del docente y su relación con el estudiante, aspecto que surge en las entrevistas realizadas.

En Brasil caben destacar los trabajos de Miriam Abramovay (2002, 2006 y 2009) entre los cuales, la autora concluye que no hay vínculo directo entre los barrios y la violencia en las escuelas sino que es necesario contextualizar las relaciones sociales y las singularidades de cada tipo de violencia. Este tipo de indagación resulta trascendental para observar cómo en los testimonios aparece la asociación territorio (barrios) con hechos de violencia (di Napoli, 2016).

En Uruguay, los aportes de Nilia Viscardi (1998) realizaron un estudio con el propósito de abordar las prácticas y las representaciones de la violencia en Liceos públicos de la ciudad de Montevideo. Los resultados mostraron que la mayoría de los hechos corresponden a incivildades y que la violencia no tiene el mismo significado para todos los involucrados. En trabajos posteriores, Viscardi y Alonso (2013) proponen salir del paradigma de la violencia escolar para hablar de la convivencia y el conflicto escolar y, de algún modo, correrse de la lógica criminalizadora de la violencia.

En México, Pereda Alfonso (2009) ha realizado un estado del arte donde distingue tres formas de abordaje de la violencia: la primera se asocia a la indisciplina de conductas de actores donde se busca las causas en escenarios donde la escuela carece de injerencia, como por ejemplo la familia. El segundo abordaje, se centra en la disciplina como una construcción social que se concreta en la práctica cotidiana y el tercer grupo de estudios pone énfasis en la disciplina como una relación de poder, las cuales pueden tener una veta negativa como prácticas de coacción o impulsar la emergencia de prácticas de libertad y estrategias de resistencia (Pereda Alfonso, 2009).

En Argentina, es recién a principios del siglo XXI cuando emergen investigaciones que tienen como objeto central la violencia en la escuela. El OAVE (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas) tiene un enfoque contextual y relacional sobre la violencia en tanto no considera la división entre “víctimas y victimarios”. En los primeros informes determinaba que la violencia en las escuelas se daba por medio de “incivildades” término que se modificó en el año 2013 por “malos tratos” para evitar la asociación del concepto con lo “civilizado/ bárbaro”. Este tipo de manifestaciones incluía insultos, gritos, burlas, amenazas.

Interesa destacar aquí las distinciones que se realiza este informe entre escuelas de gestión pública y las privadas donde los malos tratos son superiores en los primeros. Pero en relación a amenazas de daños y golpes o lastimaduras son levemente superiores en escuelas privadas (di Napoli, 2016). Este dato resulta importante, dado que los docentes entrevistados han trabajado en ambas instituciones y sus recorridos también expresan diferencias entre uno y otro ámbito.

Por último, cabe mencionar los estudios de di Napoli (2016) y Kaplan (2009, 2013), que integran -junto a otros investigadores-, una propuesta que considera a las violencias desde un abordaje relacional y socio-histórico, es decir, las violencias se expresan con diferentes acciones y actores, y adquiere diversas significaciones en distintos tiempos históricos (di Napoli, 2015). Es relacional dado que solo puede comprenderse en el sistema de relaciones que le otorga sentido a esa violencia (íbidem). Por otro lado, es socio-histórica porque:

Las percepciones e imágenes que las sociedades tienen sobre la violencia están vinculadas a una cierta sensibilidad de época. Los umbrales de tolerancia, las emociones de miedo, los sentimientos de vergüenza y los comportamientos inciviles constituyen una experiencia sociocultural vinculada a los modos en que se fabrican las subjetividades contemporáneas (Kaplán, 2011, p. 45).

La mirada criminológica, el enfoque del *bullying*, y la mirada socio-educativa son diferentes formas de abordajes sobre el problema de las violencias en las escuelas. Esta tesis, decide situar su mirada en la última, entendiendo que posibilita comprender las condiciones de producción de esos procesos y una mirada más integral de los mismos.

2- La violencia: entre lo escolar y lo extraescolar

Esta tesis se posiciona, principalmente, en la tercera línea de investigaciones propuestas por di Napoli (2016), dado que se pretende comprender la violencia en los contextos socio-culturales e institucionales donde se producen y los sentidos que los actores le otorgan.

Tal como se ha mencionado hasta ahora, hablar de “violencia escolar” y “violencia en las escuelas” implican orígenes e investigaciones dispares y a veces, hasta contrapuestas. Por ello, la tesis va explorando los enfoques entendiendo la complejidad de las definiciones sin intentar reducirlas ni mucho menos forzarlas a explicar las situaciones registradas.

En este sentido, los trabajos de Rodrigo Parra Sandoval (1992) parecen arrojar algunas respuestas a cómo comprender la violencia escolar desde una perspectiva socio-educativa como la que propone di Napoli (2016). En ese caso, Parra Sandoval (1992) entiende la violencia no solo desde las dinámicas culturales de la escuela y su influencia en ella, sino a partir de mirar lo extraescolar y lo escolar como variables que conviven en medio de las violencias y cómo esas violencias condicionan la vida escolar, aspecto muy presente en los testimonios recopilados para este trabajo.

Las investigaciones de Parra Sandoval (1992), entonces, resultan vitales para comprender el entretejido cultural de las escuelas y cómo allí hay un doble diálogo entre lo que sucede en el aula pero -también- con lo que pasa en el barrio, en las familias, entre otros territorios que habitan los estudiantes.

En este sentido, se destaca el libro “La escuela violenta” publicado en 1992 por Rodrigo Parra Sandoval; Adela, González; Olga, Moritz; Almivia, Blandon y Rubén Bustamante. Allí, se muestra la diversidad, multiplicidad y complejidad de la Escuela Colombiana a través de la indagación realizada en diez escuelas del país, ubicadas en Quindío, Risaralda, Valle y Bogotá, contemplando poblaciones de muy diverso tamaño, con diferencias en la urbanización e industrialización y con variadas características socioculturales. No constituye una muestra representativa pero si significativa, dado que logra mostrar tendencias y singularidades entre las regiones trabajadas, permitiendo el desarrollo de explicaciones novedosas y creativas

sobre el fenómeno educativo. El trabajo parte de una mirada cualitativa y etnográfica llevada a cabo a través de observaciones sistemáticas, entrevistas en profundidad y revisión de archivos. La indagación propone formar parte de la vida escolar, introducirse en las aulas y demás espacios escolares para describir con lujo de detalles lo que allí pasa y explicar el porqué de la ocurrencia de diversos eventos que construyen la historia de lo educativo.

Tal como sostiene Camargo Abello (1992) la problemática de la violencia ha sido centro de atención y preocupación en los últimos años. Muchas veces se ha culpado a la escuela de la violencia social que azota al país en los tiempos recientes, pero muy poco se conoce, sobre los orígenes o raíces de la violencia en relación con la institución escolar.

Podría decirse que el libro “La escuela violenta” muestra la influencia de la violencia de la sociedad, pero también que cómo en la escuela misma se produce a su interior una violencia que puede estar afectando la manera como los individuos se inscriben y participan en la vida social. Aunque no es fácil establecer los límites entre una y otra violencia, la investigación intenta mostrar las formas de violencia que desde la sociedad se introducen a la institución escolar así como aquellas formas que emergen en las instituciones escolares y se reflejan en el comportamiento y acción de individuos, grupos sociales e instituciones (Parra Sandoval et al.,1992). Esta investigación resulta central para comprender algunos testimonios donde los docentes han manifestado observar cómo la violencia, agresiones y transgresiones en las aulas con estudiantes eran el indicio de otras violencias que vivían en el barrio, en sus casas, con sus familiares

Por otra parte, el libro arroja algunas pistas sobre las percepciones de los entrevistados que dan clases en escuelas especiales: algunos testimonios destacan que los estudiantes sienten exclusiones en la vida social y son manifestadas como preocupaciones dentro del aula. Por ello, este tipo de estudio permite comprender uno de los objetivos de la tesis como lo es identificar las situaciones o manifestaciones de violencia que hayan experimentado los docentes en las escuelas en las que trabajan y al mismo tiempo entender como lo extra-escolar juega un rol fundamental en estos procesos.

3- Los docentes en el centro de la escena

Las investigaciones citadas en este apartado resaltan, puntualmente, al docente como agente receptor y ejecutor de prácticas, representaciones y significados de las violencias. Indagar

sobre cómo diversas manifestaciones de las violencias son significadas por los docentes resulta relevante para entender esta temática desde la visión del agente educador.

Dentro del territorio argentino, el investigador Noel (2009) aborda la convivencia escolar en escuelas de nivel primario en barrios populares desde una perspectiva etnográfica. Entre los resultados más significativos aparece en este estudio cómo la sensación de carencia es una de las cuestiones que tiene mayor presencia en esta escuela en tanto se entiende como una falta de recursos institucionales y herramientas percibida por los agentes educativos para poder enfrentar los conflictos cotidianos presentes en las escuelas. Dichos conflictos afectan indefectiblemente a la convivencia escolar, abarcando las relaciones del alumnado, entre estos y los docentes y también los docentes y cuerpo educativo entre sí. Esta continua disconformidad, también arrastra a la configuración organizacional de la escuela como la falta de comunicación entre directivos y docentes, escasez presupuestaria, entre otros. Este estudio revela que el concepto de malestar docente de Anny Cordié, 1998) se manifiesta en distintas aristas del universo educativo, siendo de referencia para poner atención al objeto de estudio de esta investigación, ya que es un disparador más de las violencias presentes en los ámbitos educativos.

En relación al concepto planteado por Noel, el investigador Paulín (2013) se refirió al malestar docente en alusión a un estado de sufrimiento por el que los sujetos educadores atraviesan al momento de dar las clases frente a jóvenes adolescentes de escuelas secundarias, en referencia a una sensación de falta de recursos y herramientas pedagógicas para llevar adelante una mediación de conflictos o apaciguar confrontaciones dentro del espacio áulico, compartiendo ciertas similitudes con el investigador primeramente citado.

El investigador García Bastan (2016) analiza la relación entre docentes de una escuela secundaria bilingüe de la ciudad de Córdoba y el alumnado, utilizando el término de reciprocidad como una demanda de los alumnos en la relación con sus docentes, manifestando un área de conflicto en el educador debido a su necesidad de establecer “buenas relaciones” con los alumnos, pero sin perder una figura de jerarquía. “Estar en los bordes”, como titula su investigación, contribuye a esta tesis en forma de antecedente indirecto, expresando en sus resultados cómo un docente equilibra de manera casi autónoma la gestión de la reciprocidad y la interacción con sus alumnos, sin perder de vista su rol educador. Ante situaciones y experiencias violentas, el docente emplea diversos mecanismos para apaciguar la situación, midiendo equilibradamente la relación de reciprocidad y jerarquía.

Investigaciones realizadas en Latinoamérica, como la de Ortiz Molina (2011) en la ciudad de Bogotá, reflexiona sobre las representaciones y significados construidos por los

docentes, de cinco instituciones educativas mixtas en los turnos de la mañana y de la tarde, en el ejercicio de sus relaciones con colegas y directivos desde un enfoque cualitativo, donde la violencia entre colegas incentiva a un clima laboral y educativo incómodo por parte de los involucrados, percibido también por los alumnos.

“Los resultados evidencian que estas relaciones afectan la manera como se enfrenta la violencia en la institución, afectan el clima escolar y son un ingrediente poderoso para desencadenar lo que se ha venido llamando malestar docente” (Ortiz Molina, 2011, p. 11).

La autora plantea que el reconocimiento de la violencia presente en la escuela, genera efectos en los alumnos, quienes a su vez actúan influenciados por los comportamientos que observan de sus docentes y el entorno institucional. La percepción que los docentes poseen como violencia entre colegas, o en la propia institución, y la poca perspectiva de cambio que vislumbran sobre el escenario escolar en el que están inmersos, influye en su conducta a la hora de abordar la problemática en equipo. Los docentes se reconocen sin herramientas para poder transformar la violencia vivenciada, visualizando un futuro sin posibilidad de cambio.

Por otra parte, la indagación de Gamboa, Ortiz y Muñoz (2016) también en Colombia, propone identificar las percepciones de los docentes sobre manifestaciones de violencia en varias instituciones educativas. El estudio cuantitativo-descriptivo fue aplicado en 47 instituciones en la ciudad de Cúcuta, cuya herramienta metodológica fue la escala de Likert y preguntas de múltiples respuestas realizadas a un total de 843 docentes que atienden los grados de 6° a 9° año. Este estudio arroja datos sobre los escenarios más convocados para la expresión de hechos violentos, como el salón de recreo, la salida y las redes sociales, como un nuevo espacio virtual utilizado por los alumnos hacia sus maestros.

El trabajo de Saavedra, Villalta y Muñoz (2007) da cuenta de la indagación hecha en un grupo de profesores de un Liceo Municipal de la Región del Maule, Chile, en torno a la problemática de la violencia escolar en adolescentes. Se describen las verbalizaciones de los profesores, que fueron obtenidas a través de un *Focus Group*, agrupándolas en núcleos de significado o categorías. Dentro de los hallazgos, se encuentra que los profesores, básicamente, definen la violencia escolar como un fenómeno ligado a patrones culturales, que por su frecuencia y cotidianeidad aparece como natural en la vida de los jóvenes. Al mismo tiempo, reconocen que la violencia en la escuela juega un papel instrumental a la hora de resolver diferencias y que pasa a ser parte de la identidad de algunos estudiantes, brindándoles mayores estatus y reconocimiento entre sus pares. En ningún caso perciben la violencia como intrínseca a los individuos y predeterminada estructuralmente. La manera como se expresa la violencia estaría dada

fundamentalmente a través de los golpes físicos, la agresión psicológica (como insultos, amenazas, descalificaciones y burlas), y por la destrucción de bienes que pertenecen al otro o al colegio (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007). El estudio resulta interesante por las técnicas de análisis empleadas y por cómo se arriba a las concepciones de los docentes en relación a la violencia escolar, objetivo de esta tesis.

Cabe destacar, además, el estudio realizado en Cisneros sobre “Violencia contra Profesores en la Enseñanza Pública de la Comunidad de Madrid”, elaborado entre marzo y abril de 2006 por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Díaz Torres y Rodríguez Gómez, 2010), el cual aporta datos relevantes sobre la situación de violencia que padecen los profesores/as en los centros escolares de España. La indagación, se realizó sobre la base de una encuesta anónima que se distribuyó entre 6 000 profesores pertenecientes a 237 centros públicos de educación infantil, de primaria y de enseñanza secundaria y bachillerato de la Comunidad de Madrid. Sobre las causas del incremento de la violencia en los centros educativos, el *Informe Cisneros* pone de manifiesto que los docentes piensan, en un porcentaje altísimo, que se debe al abandono de la tarea educativa por parte de los padres y madres como la extensión de la violencia y de los modelos violentos –basados en la competitividad, el narcisismo, el afán de triunfo, la erradicación de un pensamiento autocrítico y la instantaneidad por lo que se refiere a la gratificación– en la sociedad, así como también la falta de recursos para imponer la disciplina en los centros (Díaz Torres y Rodríguez Gómez, 2010). El estudio resulta interesante para contrastar varios testimonios de docentes que manifiestan una conflictiva relación con los padres de sus estudiantes.

Por último, resulta interesante la investigación de Pablo Di Leo quien retoma experiencias en escuelas medias públicas para analizar las prácticas y los sentidos en relación a las violencias escolares tomando en consideración la perspectiva de docentes/profesores. A partir de allí, puede identificar dos tipos de clima social escolar (CSE) como ser el clima social escolar desubjetivante y el clima social escolar integracionista- normativo:

A nuestro entender, a partir de la hegemonía y articulación de estos dos tipos de CSE se acrecienta la distancia entre los rituales e imaginarios efectivos de las instituciones educativas y las reflexividades e imaginarios radicales de los sujetos, especialmente de los jóvenes. Por ende, desde estos escenarios se profundizan las condiciones de malestar y crisis que actualmente atraviesan las escuelas y sus agentes, obstaculizando las posibilidades de (re)construcción de los lazos sociales y despliegue de las autonomías y los trabajos de reconocimiento mutuo de los sujetos (Di Leo, 2010, 75 p.)

Finalmente, es necesario destacar cómo los docentes interactúan en diversos entornos (con estudiantes, con el cuerpo institucional en general) y pensar sus representaciones en relación a la violencia resulta crucial en tanto son mediadores en los procesos educativos y resulta un área de vacancia para la tesis.

4- La escuela y la violencia de género

En las entrevistas realizadas para esta tesis, se observan experiencias de docentes que asocian la violencia con agresiones que involucran una cuestión de género (menosprecio hacia estudiantes mujeres, principalmente) o situaciones que se presentan entre estudiantes porque tienen alguna orientación sexual diferente a la heteronormativa. Dado que el estudio pretende atender a las percepciones de los docentes, en este apartado se tratará de mapear los estudios que abordan estas formas de violencia.

El trabajo de Pacheco Salazar (2018) realizó un estudio interesante en relación a lo anteriormente mencionado y a través de un abordaje descriptivo con diseño cualitativo, indagó dos centros educativos del segundo ciclo de la enseñanza primaria en República Dominicana, en una población de 604 estudiantes y 23 docentes. El relevamiento de información se realizó a través de talleres lúdico-creativos, entrevistas en profundidad, grupos focales y observación no participante. Los resultados destacan la existencia de débiles lazos de amistad, apego a los estereotipos de género e interiorización de la violencia como una forma de diversión.

Además, el cuerpo docente plantea que el contexto familiar constituye el principal causante de la violencia escolar, ya sea por la violencia intrafamiliar existente, por la reproducción de patrones de violencia que han aprendido, y/o por la falta de educación en valores, aspecto que hace establecer distancia con la postura de esta tesis que se aleja de miradas moralizantes. Este hallazgo resulta interesante para contextualizar algunos de los testimonios recabados para este trabajo que coinciden con este resultado.

Por otra parte, los docentes y estudiantes de este estudio no reconocen la construcción desigual de género como causa de la violencia escolar, sin embargo, durante el trabajo de campo se manifestó el arraigo de ambos a los estereotipos tradicionales de género. Estudiantes y docentes de todos los grados evidenciaron una normalización del comportamiento violento como parte de la identidad masculina, lo que –a su vez– otorga a los alumnos mayor permisividad ante el ejercicio de la violencia (Pacheco Salazar ,2018). Además, el estudio resulta interesante en

términos de cómo las variables de género resultan transversales para el abordaje de la violencia escolar.

Araceli Mingo también muestra cómo en México hay ciertas violencias que son reiterativas pero resultan de difícil identificación. En otras investigaciones, la autora muestra que cuestiones referidas al sexo, raza u orientación sexual resultan en actitudes abiertas o sutilmente violentas:

En los datos contenidos en el “Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México” se menciona que una sexta parte de los niños de cuarto y quinto de primaria afirma que en su escuela ha ocurrido que se critica y molesta a algún niño hasta hacerlo llorar, porque “al hablar en público muestra ademanes delicados”. Otra quinta parte de este alumnado señaló haber visto en su escuela que a la salida se rodea y molesta a un compañero —aunque el nunca se meta con nadie— por el único hecho de no le gustan los juegos que acostumbran los niños por ciento de sus compañeros; en el caso de la primaria las respuestas fueron 37.7 y 41.6 por ciento respectivamente (luchas, fútbol, juegos bruscos). Asimismo, una cuarta parte menciona que ha visto en su escuela a niñas pelear casi a golpes con otras que les dicen que parecen hombres por la forma en que se mueven y hablan. Respecto a la pregunta sobre si ser homosexual o lesbiana está mal, 28.7 por ciento de las niñas de secundaria contestó afirmativamente frente a 42

(Mingo, 2010, 34 p.)

Es interesante observar cómo se manifiesta la violencia en las escuelas, particularmente, las de género en tanto a veces son normalizadas, no percibidas e incluso invisibilizadas por parte de diferentes agentes escolares, lo que permite pensar en la necesidad de de-construir esa mirada para poder actuar sobre esos procesos.

5- Investigaciones que proponen líneas de acción para trabajar la violencia en escuelas

Uno de los objetivos de esta tesis es poder pensar por qué los docentes buscan formación y capacitación en la Fundación Conciencia Social. A partir de allí, se propondrá pensar en cómo los docentes consideran que deben estar configuradas esas líneas de acción frente a casos de violencia escolar.

Por ello, en este apartado se consideran investigaciones latinoamericanas que tienen por objeto el análisis o la descripción de una intervención para destacar algunos rasgos relevantes. Realizando un mapeo sobre intervenciones para mejorar la problemática de violencia en las escuelas, se pudo determinar que las investigaciones hacen énfasis en los estudiantes, en los docentes, en el ambiente institucional y/o en la familia.

En México, el estudio realizado por Yescas Sánchez (2013), estudia un caso de acoso escolar en una preparatoria privada de la ciudad de Puebla, México, donde la enseñanza de la filosofía no era posible. La pregunta de investigación era: ¿Cómo resolver el problema del acoso escolar en el salón de clases durante la enseñanza de la filosofía, con el fin de lograr el propósito educativo de la asignatura? Para responder a la pregunta de investigación, se decidió realizar un estudio de investigación-acción participativa conformado por cuatro fases: diagnóstico de las causas del acoso escolar, diseño e implementación de un programa educativo y evaluación de los cambios sociales alcanzados. Los resultados muestran el logro de los tres objetivos para resolver el acoso escolar: establecimiento de nuevas relaciones sociales, eliminación de los prejuicios y resolución de los conflictos interpersonales entre estudiantes.

En el mismo país, se destaca la indagación de Carro Olvera y Lima Gutiérrez (2020) cuyo objetivo fue identificar la política educativa orientada al desarrollo de la convivencia en dos escuelas en contextos diferenciados de nivel primaria del estado de Tlaxcala, México. El método de trabajo comprendió dos etapas: en un primer momento, el diagnóstico de la situación de la violencia escolar; y, por último, la identificación de la implementación de la política para la convivencia escolar. Las conclusiones a las que se arribaron, demuestran situaciones de violencia y estrategias implementadas relativamente contrastantes donde se identifica a los docentes y directivos como los actores vertebrales de la política educativa para la convivencia escolar, una intervención que resulta interesante para el abordaje que plantea esta tesis.

En Colombia, el estudio realizado por Ramírez López y Arcila Rodríguez (2013) muestra el estado del arte en relación a la violencia en las escuelas del país. Señalan que en la categoría de indagaciones que contengan una intervención en los escenarios educativos por violencia se puede visualizar una baja de propuestas: solo apenas visible en 34.9% de los documentos analizados. Los hallazgos investigativos reconocen el interés en abordar el mejoramiento de la convivencia escolar y el diagnóstico del clima escolar, como elementos centrales en la prevención y atención de la agresión y la violencia escolar. Desde la percepción tanto de los docentes como de los estudiantes, se describe prioritariamente una necesidad marcada por mejorar el discurso y la metodología didáctica para la mejora del clima social del aula.

Los estudiantes reiteran estrategias para abordar situaciones problemáticas centradas en el diálogo directo y el requerir ayuda por parte de externos, recurriendo generalmente a los

docentes. Este aspecto, puede entenderse como una necesidad de recurrir a otros actores para que intervengan en la resolución de conflictos (ibídem).

Al respecto de los programas de intervención los hallazgos investigativos refieren constantemente a tres factores que posibilitan exitosamente la transformación del clima social en el aula: a) los programas de intervención deben estar dirigidos a diferentes factores simultáneamente, b) iniciar lo más pronto posible sin esperar que la agresión y la violencia se generalicen como trato hegemónico en el ambiente escolar, c) suficiente intensidad y duración, aproximadamente dos años, con el fin de que se genere un impacto realmente significativo. (Krmptic & Farré, 2008). Ramírez López y Arcila Rodríguez (2013, 422, p)

Una de las indagaciones de mayor referencia por los estudios que contemplan intervenciones es el proyecto “Escuelas espacio de paz y resolución pacífica de conflicto” de la ciudad de Andalucía, España, como comunidad pionera en el establecimiento de estos programas (Del Rey, Ortega & Fera, 2009). Dicho programa ha generalizado el modelo de intervención en la convivencia escolar a través de iniciativas positivas, logrando un alto nivel en la convivencia entre iguales y entre diversos grupos escolares. Las investigaciones referenciadas en el presente muestran los aspectos centrales que debe contener cualquier propuesta: se debe generar un clima de convivencia propia para el centro escolar logrando delimitar sus elementos constitutivos, así como considerar la importancia del elemento subjetivo que tiene cada persona de la vida en común (Ramírez López y Arcila Rodríguez, 2013).

En las propuestas de intervención o de acción aparecen, al menos, dos tendencias en los estudios que abordan el tema: la primera que tiende a mirar el clima escolar, la propuesta didáctica en clave de intervención colectiva. Y la segunda, la que piensa en la eliminación de la violencia desde una visión más positivista.

Un esquema para la eliminación de la violencia propuesto por Martínez-Otero (2005) considera que directivos, profesores, trabajadores del sistema escolar, niños, padres y familias son parte de la comunidad educativa y es su responsabilidad participar en resolver y prevenir la violencia escolar. Entre esos ítems se encuentra que se debe utilizar un enfoque humanístico abierto e integrador. En el caso de las intervenciones individuales, se hace necesario enriquecer esta perspectiva con técnicas cognitivo-conductuales que posibiliten la modificación de pensamientos, de motivaciones y de actitudes, comben tanto debe combinarse siempre con el trabajo comunitario. Además, las programaciones tienen que incluir de modo explícito aspectos relativos a los desarrollos social, afectivo y ético.

En Argentina, la intimidación entre estudiantes es un fenómeno que preocupa por su frecuencia y gravedad. En este sentido, el Ministerio de Educación en este país, mediante el Observatorio de violencia en las Escuelas, propuso líneas de intervención a través de la Guía Federal de Orientaciones para las situaciones conflictivas de la vida escolar.⁵

El involucramiento de los niños, niñas y adolescentes en situaciones de violencia, tanto de manera activa (como agresor), pasiva (como víctima) o mixta (como agresor-víctima), se relaciona con la presencia de dificultades físicas y emocionales, que afectan su (CVRS), es decir, la calidad de vida relacionada a la salud (Esandi, et al, 2017). En Bahía Blanca, por ejemplo, se realizó un estudio de factibilidad de diseño antes-después con control histórico en 2012 en 5 escuelas de gestión estatal (Esandi, et al, 2017). Allí, se evaluó aceptabilidad, fidelidad de implementación y eficacia limitada (variación de la frecuencia de intimidación y de la calidad de vida relacionada a la salud [CVRS] en niños/as de 8 a 12 años, al inicio y final del ciclo lectivo 2014). Como resultado, se diseñó una intervención compleja, que combinó evidencia teórica, empírica y experiencial. De 35 docentes, 70% consideró que la intervención era aplicable en su escuela; 75% que mejoraba la convivencia y 90% que la implementaría en un futuro. En 2014, el 50% de los 534 niños/as refirió no participar (NP) en situaciones de intimidación a lo largo del año, el 40% participó esporádicamente y un 9% participó en forma sostenida al inicio y al final del año. Este estudio arrojó que era factible implementar este tipo de intervención y que tenía efectos positivos en el mediano plazo.

6- (Re)capitulaciones

El capítulo intentó rastrear investigaciones que problematicen la violencia escolar. En este aspecto se realizó un primer recorrido por las diferentes vertientes que implica el concepto a través de la sistematización propuesta por di Napoli (2016). A partir de allí, se situó este trabajo en la mirada socio-educativa, dado que se pretende mirar las percepciones de los docentes atendiendo a los contextos que los atraviesan.

En esa línea, también se rastrearon trabajos que pusieran énfasis en los docentes y sus relaciones con estudiantes, padres, instituciones. Este rastreo permite comprender algunas de las variables que aparecen en los testimonios recabados para esta tesis y la multiplicidad de escenarios que debe afrontar el docente y que trascienden el espacio físico del aula.

En relación a los estudios que problematizan la violencia escolar mediada por violencia de género o conflictos que se producen por la intolerancia a la diversidad sexual, las indagaciones muestran que es una temática que se hace presente en el ámbito escolar y que muestra índices

⁵ La guía se encuentra disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones>

preocupantes en algunos países de América Latina. Este aspecto se consideró porque los docentes mencionaron asociar la violencia por ciertos indicios de algunos estudiantes de no estar dentro de los esquemas hetero-normativos, por ejemplo. Como se tratará más adelante, algunas de estas situaciones fueron identificadas y resueltas hacia el interior de cada institución gracias a capacitaciones que se realizaron al respecto, lo que muestra la importancia de este tipo de instancias.

Se realizó un mapeo de intervenciones en países latinoamericanos porque la tesis pretende comprender las percepciones de los docentes en relación a la elaboración de un protocolo para indagar cuáles serían los criterios que debería contemplar este dispositivo, se realizó un mapeo de intervenciones en países latinoamericanos. En Argentina, se elaboraron distintas guías que se publicaron en función de construir formas de intervención sobre estos procesos. ⁶Si bien en Colombia, por ejemplo, los trabajos mapeados dan cuenta de pocas intervenciones, es interesante que en todos los casos los resultados sean positivos más aún si se perpetúan en el tiempo.

Finalmente, la construcción de este mapa de debates en relación a la violencia permite comprender que no es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; sin aludir a las diferencias de género e historias de vida de quienes agreden o son agredidos, y sin considerar la cultura patriarcal y las relaciones interpersonales (Ayala Carrillo, 2015), , es decir, sin tener un enfoque socio-educativo (di Napoli, 2016).

⁶ Se puede citar, por ejemplo, la guía denominada “Acoso entre pares, orientaciones para actuar desde la Escuela. La misma se encuentra disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004921.pdf>

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

La violencia, en tanto fenómeno relacional, no es interpretada ni experimentada del mismo modo por todos los actores

Pablo di Napoli, 2015

1- La violencia en el centro de la escena

La temática de la violencia es analizada por diversas ramas de las ciencias sociales y humanas. Los investigadores Noel y Zucal (2009) se preguntaron “¿cuáles son las ventajas analíticas de utilizar un término con un referente tan vasto y difuso a la hora de pensar, rigurosamente, una u otra variante de los fenómenos designados por él?” (2009, p.99). Se entiende que existen diversos conceptos sobre violencia, pero esto no debe imposibilitar el hecho de que se hable de ella. El concepto es un término polisémico (Dome y Eurasquin, 2016) y abierto a ser debatido de acuerdo a cada contexto y circunstancia para quienes se hacen la misma pregunta:

Que la “violencia” sea difícil de definir, en todo caso, no nos debe llevar a abandonar nuestros intentos de pensar en ella, sino a intentar pensar más y mejor; y, si no podemos encontrar un único concepto de “violencia” que satisfaga todas nuestras necesidades analíticas, siempre podemos considerar utilizar una pluralidad de ellos que nos permita, alternativamente, hacer trabajos conceptuales diversos (Brubaker y Cooper 2001, citado en Noel y Zucal, 2009, p. 99).

El capítulo parte de explicitar el enfoque socio-educativo propuesto por di Napoli (2015) para reflexionar sobre la violencia ya que resulta la matriz articuladora de esta tesis. Luego, en el marco de este enfoque, se pensará a la violencia como recurso, experiencia y desigualdad, sub-matrices que permiten comprender el entramado complejo en el que se insertan los docentes en relación con sus pares, con los estudiantes, con las autoridades y con el entorno no sólo a nivel de las biografías familiares de los alumnos que inciden en el aula, sino también, a los contextos culturales en los que se insertan los procesos de enseñanza- aprendizaje.

2- El enfoque socio-educativo en la violencia escolar

El enfoque socio-educativo admite pensar las violencias en las escuelas entrelazando las interacciones y sentidos que les otorgan las y los docentes con las figuraciones particulares en las cuales se inscriben (di Napoli, 2015).

Este enfoque se nutre de los aportes de la sociología figuracional de Norbert Elías y el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu, quienes proponen superar en la misma práctica de investigación la antinomia entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas, en tanto cuestionan la oposición de los conceptos de individuo y sociedad como dos cuerpos con entidad propia por separado (ibidem). Se hace necesario, entonces, retomar brevemente estos aportes para comprender las configuraciones del enfoque socio-educativo en el que se basa esta tesis.

Elias (2011) considera que las estructuras individuales y las estructuras sociales deben ser miradas como algo mutable y en flujo continuo y no como conceptos aislados. Para Bourdieu “las estructuras objetivas que son capaces de limitar y orientar las prácticas y representaciones de los agentes y, por otro lado, existen sistemas de clasificación y esquemas de percepción subjetivos a través de los cuales los agentes se representan el mundo social” (di Napoli, 2015, 62 p.)

Ambos autores proponen un enfoque relacional entre la estructura social y los procesos de individuación. Esa mirada relacional es fundamental a la hora de entender la percepción de los docentes en relación a las violencias porque permite leer la red de interdependencias y los equilibrios de poder que se entretejen entre los actores sociales, los espacios que habitan y los tiempos socio-históricos donde se sitúan (di Napoli, 2015).

Dentro del corpus analizado, existen situaciones que pueden ser consideradas conflictos y otras como hechos de violencia. Esta distinción entre conflicto y violencia resulta crucial en el enfoque socio-educativo. La tesis entiende que ambas categorías no existen a priori de forma aislada, sino que son construidas analíticamente a posteriori para comprender los movimientos de una unidad social.

Resulta interesante el abordaje de Simmel (2013), quien diferencia la categoría de conflicto de la de violencia pero no los excluye. El autor plantea que, en contraste con el rechazo y la indiferencia, el conflicto constituye un elemento positivo que hace, desde la negatividad, a la unidad.

Para Elias (2011) el conflicto es parte constitutiva del proceso civilizatorio no solo a nivel socio-génético sino también psico-genético. En este sentido, las permanentes luchas y competencias de grupos diferenciados e interdependientes por conseguir oportunidades de poder son uno de sus motores (di Napoli, 2015). El autor también destaca ciertas ambivalencias de los grupos sociales, quienes son enemigos y socios al mismo tiempo. Esta mirada permite comprender la compleja relación de los docentes con sus entornos y la forma dialógica en la que se insertan en esos espacios.

El enfoque figuracional de Elias (2011) parte de la categoría de conflicto para pensar que la figuración no es un resultado a posteriori de la unión de dos elementos aislados sino que “se conforman a partir de la interdependencia entre dos subgrupos en tensión que conforman una sola unidad en equilibrio” (di Napoli, 2015, 97 p.). El eje o patrón de cada figuración depende de cómo se estructure el equilibrio de poder de los subgrupos en tensión. En función de este equilibrio fluctuante las figuraciones adquieren una “lógica propia” lo que permite pensar al docente en su relación con los estudiantes, con otros docentes, con familiares y con las autoridades, por ejemplo.

El concepto de campo de Bourdieu se acerca a los planteos de Elías en tanto ambos retoman la lógica lúdica para explicar ambos conceptos (di Napoli, 2015). En todo campo se presentan luchas que están determinadas por el capital que se encuentra en juego. La estructura de dicho campo expresa el estado de la distribución del capital específico, es decir, de las relaciones de fuerza entre los agentes e instituciones que están en pugna. Por ello, Bourdieu (2003) sostiene que los que participan en la lucha, incluso aquellos que desarrollan estrategias de subversión (revoluciones parciales del campo), contribuyen a reproducir el campo al avalar la creencia en el valor del capital que está en juego. La teoría de los campos de Bourdieu es interesante para pensar, particularmente, las relaciones entre los docentes como así también, con las autoridades educativas, en tanto el ámbito escolar resulta el escenario de las luchas por diversos capitales (simbólicos, económicos, entre otros).

Resulta interesante para pensar qué sucede con los capitales que adquieren o por los que compiten/luchan los docentes y cómo estos influyen o no en sus percepciones sobre la violencia:

Clasificar significa separar y unir cosas o personas en grupos, determinar límites y fronteras entre lo que es y lo que no es; lo que se hace es diferenciar, distinguir algo de otra cosa. A través de sus clasificaciones el individuo construye su propia percepción del espacio social en el cual se posiciona y (re)organiza su práctica cotidiana. Pero los criterios de clasificación que utilizan no son ni pura creación individual propia del libre albedrío ni responden a un esquema lógico automático que está dentro de nosotros (di Napoli, 2015, 111 p.)

En esa dialógica complejidad es que esta tesis intenta pensar las percepciones de los docentes sobre la violencia, cómo ellos clasifican, delimitan qué es violento y qué no, entendiendo que tienen una posición determinante en el campo educativo y son – muchas veces- mediadores en diferentes episodios violentos, todo lo cual resulta crucial para analizar cómo ellos definen y actúan en tales casos.

Por último, cabe destacar que esta tesis al tomar el enfoque socio-educativo (di Napoli, 2015, 2016), enmarca su abordaje teórico en la sociología de Norbert Elias (2008, 2011) y del

estructuralismo genético de Pierre Bourdieu (2010, 2012) lo que le permite a este trabajo recuperar el punto de vista de los actores – en este caso, docentes- sin olvidar los posicionamientos desde los cuales actúan, en tanto permite acceder a un sistema de categorías e interpretaciones que otorgan sentido a una diversidad de situaciones y prácticas. Partiendo de este enfoque, la tesis tendrá tres dimensiones de análisis: pensar la violencia escolar como *recurso*, *experiencia* y *desigualdad*.

3- La propuesta teórica: la violencia tripartita

En este apartado se intentará dar cuenta brevemente de diferentes enfoques analíticos que tratan a la violencia como “recurso”, “experiencia” o “desigualdad”⁷, es decir, desde una mirada tripartita de la violencia. De esta manera, se propone transversalmente comprender la violencia y sus mecanismos sociales de definición, entendiendo que estas sub-matrices de análisis se insertan en “configuraciones figuracionales” o “campos” en permanente tensión y conflicto. Estas sub-matrices de análisis corresponden, también, a la forma en la que los docentes clasifican, perciben y delimitan los hechos como violentos, como se verá en los capítulos de análisis.

a-La violencia como recurso

En esta línea se pueden encontrar autores como Riches (1988) quien considera que cuando se habla de violencia se hace necesario pensar a “quién” se etiqueta como tal y cual es su posición en un espacio social, en tanto es un concepto que puede estar atravesado por lo ideológico, incluso pudiendo simbolizar la incorrección moral de los sujetos implicados. Para el autor, la categoría es una disputa por los sentidos de acciones y representaciones que involucra a tres instancias: *víctima*, *ejecutor* y *testigos*. De allí que las imágenes del mundo sobre lo *qué es* y *quién es violento* o *no* es también es una disputa por el poder (Isla y Miguez, 2003) y, al mismo tiempo, depende de los contextos socio-históricos. De allí que, una determinada concepción de violencia puede variar de un momento cultural a otro (Tonkonoff, 2014).

Para José Garriga Zucal (2016, 2018) la violencia necesita ser pensada desde los lugares de enunciación desde donde se producen este tipo de discursos. Para el autor, las preguntas orientadoras en relación a la categoría implicarían pensar *quiénes*, *cuándo* y *dónde* son los que definen actores y prácticas como “violentas”. El investigador estudia la violencia en grupos de barras bravas y policías, por lo que de acuerdo a sus indagaciones, la categoría debe ser

⁷ Las distinciones del concepto se realizaron en base a la propuesta del seminario “Violencia y seguridad: teorizar, investigar e intervenir” dictado por el Dr. José Garriga Zucal (CONICET-IDAES-UNSAM), Dr. Nicolás Cabrera (CONICET- IDACOR- UNC) y la Dra. Evangelina Caravaca (CONICET-IDAES-UNSAM)

comprendida como un *recurso*, un repertorio que es usado, manipulado e incluso impugnado por ciertos grupos sociales.

Esto permite quitar la marca esencialista del concepto para pensar dos cuestiones: por un lado, que los actores que son “catalogados” como violentos son impredecibles porque, aunque puedan emplear el recurso de la violencia usan, además, otros repertorios para afrontar ciertas situaciones. En esa misma línea, estos actores no siempre son violentos más allá que en un momento dado lo usen como una señal de pertenencia y marca distintiva. En sus interacciones con otros grupos pueden utilizar otros repertorios y señales. Este aspecto resulta interesante para pensar que un sujeto “violento” lo puede ser en la cancha pero no así en su núcleo familiar o viceversa. De este modo, la violencia no es algo inmanente e irracional, sino que está atravesado por los repertorios que los sujetos deciden utilizar en un lugar determinado.

En esta misma línea de sentido, varios investigadores entienden que la violencia como acción social posee una dimensión comunicativa, es decir, las acciones violentas son un medio “para” (Riches, 1988; Segato, 2003; Garriga Zucal, 2016). Pero, más allá del recurso y la racionalidad que implicaría la violencia, para José Garriga Zucal (2018) hay una dimensión olvidada que es el *placer*. De acuerdo a Farrel (2004) ciertas formas delictivas son llevadas a cabo como una forma de ruptura con el tedio de la sociabilidad cotidiana, es decir, buscan romper con la máquina del aburrimiento. De esta manera, sostiene Garriga Zucal (2018), que existe la dimensión del placer/goce/ diversión dentro de las acciones violentas.

Entonces, la violencia puede ser un recurso, un medio para obtener determinados fines. Según Garriga Zucal (2016), aquí, la violencia tiene racionalidad. Pero, no por ello, hay que dejar de lado que también hay emociones, placer en esas producciones de la violencia. Allí, Farrel (2000) piensa que frente a la máquina de aburrimiento de la vida cotidiana, la violencia puede adquirir el cariz de la diversión. Entonces, este enfoque complementario, permitiría comprender la otra cara de la violencia como recurso, no solo para un fin (práctico, material, etc) sino también con el objetivo de producir goce y diversión.

b-La violencia como experiencia

En esta línea, encontramos a autores como Wieviorka (2017) quien considera que no habría violencia si el sujeto no busca transcribirse en actor lo que le posibilita, por un lado, comprometerse y, al mismo tiempo, liberarse. En este aspecto, cada actor está inmerso en una determinada complejidad cuyas modalidades de expresión dependen del entorno.

La violencia desde la mirada del actor viene, entonces, a concluir un proceso y resolver de manera parcial lo que antes se vivía como contradictorio. En ese punto, la violencia, es

fundadora del sujeto en tanto tiene la capacidad de ser fuente de subjetivación. Desde la perspectiva de Wieviorka (2017) la violencia es fundadora desde el mismo acto de reconocer que el Estado y las naciones solo se crean en actos de sangre y con guerras civiles para luego (en parte) olvidar esas experiencias fundadoras. Si bien, el encuadre es mirar la violencia en los sujetos más que en el sistema, resulta interesante pensar la violencia como fundadora de ciertos procesos socio-históricos.

Desde esta mirada, resulta importante ver cómo el *actor* que es *autor* de actos de violencia se puede subjetivar desde la misma experiencia de violencia y viceversa. En este sentido, el autor afirma que:

Es posible que la violencia sea liberadora para el sujeto, en ciertas experiencias, y durante un cierto tiempo, que sea entonces la condición de la emergencia, de la plenitud de la emancipación o de la salvaguarda del sujeto. Pero esto, no debe cubrir o minimizar lo esencial, que es lo inverso: la fuerza, la rapidez con la que la violencia refleja rápidamente lo contrario del sentido y del obstáculo a la subjetivación de la persona a la cual se libra. El joven revolucionario que pasa al terrorismo (...) podrá probar un intenso sentimiento de ser dueño de su existencia, quizá por primera vez en su vida, al comprometerse en una organización de lucha armada. Pero, rápidamente, será necesario que cometa actos donde domina sólo el sentido de manera parcial, encerrarse en un modo de vida poco favorable para el sujeto, pues dominado por las restricciones de la clandestinidad y de la acción ilegal se somete a una jerarquía. La fuerza de los movimientos no violentos es precisamente ir mucho más allá del pacifismo o de un humanismo moral y considerar que construir una acción política por medio de la violencia implica el riesgo casi ineluctable de debilitar, incluso de destruir, las posibilidades ulteriores de subjetivación para los participantes (Wieviorka, 2017, 302 p.)

La experiencia de la violencia es un evento excepcional desde esta perspectiva y al ser un proceso tiene altos y bajos y es susceptible de modificarse por los mismos actores. De allí que el autor sostenga que una persona puede un día ser terrorista y al otro un delincuente común. De este modo, la violencia está ligada a la subjetividad de los actores en tanto dependen de las trayectorias y biografías de quienes las ejecutan.

Desde esta línea, masacres multitudinarias, barbarie, crueldad merecen ser ubicados en el centro de reflexión de los estudios sociales sobre violencias, pero al mismo tiempo acarrea preguntas sobre si es posible su total erradicación “¿un mundo sin violencia, una humanidad

deslastrada por sus figuras pervertidas o invertidas del sujeto es acaso concebible?” (Wieviorka, 2017, 311 p.)

c-La violencia como desigualdad

En esta línea, se puede encontrar autores como Tonkonoff (2014), el cual considera que el término violencia es infra-determinado y sobre-utilizado. En este sentido:

“cualquier enunciado sobre la violencia (tanto como sobre cualquier otro fenómeno social) involucra estructuralmente una serie de supuestos básicos subyacentes relativos, como mínimo, a la “naturaleza” de la sociedad y de los seres humanos, así como acerca de la posibilidad y los modos de conocer a ambos” (Tonkonoff, 2014, 20 p.)

Como se dijo con anterioridad, para el autor, la violencia no es la misma de un periodo a otro y de una cultura a otra. Por ello, es necesaria pensarla en la tríada violencia-cultura y política. En tanto participa de las prácticas sociales, el término violencia nunca es descriptivo:

“el espacio propio de violencia es el de la institución de las fronteras últimas de la sociedad, de su transgresión, de los efectos colectivos que ésta produce, así como el de la reinscripción de aquellos límites mediante mecanismos punitivos rituales” (Tonkonoff, 2014, 28 p.)

Para el autor, la violencia cumple un rol de importancia porque pone a funcionar las máquinas de producción de los conjuntos sociales (tanto prohibiciones, dispositivos y rituales penales que las refrendan). Para su funcionamiento, éstas requieren de transgresiones que se producen por los actos violentos. A la vez, el violento es *clave* en el orden societal: nombrar a alguien como violento implica acusarlo de anti-societal de modo tal que esto conlleva a su repudio, su prohibición y su castigo ritual (y su consecuente criminalización) (Tonkonoff, 2014).

Este enfoque resulta crucial para pensar las desigualdades dentro de una cultura, entendiéndolas como resultantes de un proceso de construcción socio- cultural. Las desigualdades atraviesan marcaciones sobre los cuerpos, los espacios, en los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones.

Cuando las desigualdades sociales también son económicas, profundizan la situación compleja de las escuelas medias argentinas en tanto se acentúa su matriz selectiva, su modalidad

enciclopédica que la aísla del mundo productivo y amplían, también, las desigualdades escolares (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012).

4-La violencia escolar en contexto

Atendiendo a los objetivos propuestos por esta investigación, es necesario esclarecer una discusión en donde se intente definir qué es lo que se entiende por violencia escolar, para así comprender cualitativamente cómo son percibidas las experiencias de los docentes frente a un hecho de violencia en el ámbito escolar.

La violencia escolar puede conceptualizarse como “un comportamiento coercitivo, que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto (del ámbito escolar) y que se produce en un contexto interpersonal, pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social” (Costa, M. 1998 citado en Saavedra, 2007, 34 p). Sin embargo, otras posturas teóricas entienden a la violencia como constructora de subjetividad, como un modo de dolor social que reporta un daño, por lo cual la reparación es un acto educativo que habilita a nuevas experiencias escolares a fin de dejar como legado de transmisión una actitud ética para con el otro (Ortega y del Rey, 2007). Ya no es solamente un hecho físico, un acto material, sino que además involucra aspectos culturales, al contexto y a los efectos posteriores al hecho, donde el docente adquiere el rol de mediador y la escuela como la única capaz de producir ciertos grados de reparación frente a estos hechos violentos que, tal como sostienen Saavedra y Villalta (2007) siempre son multicausales.

Las aproximaciones más recientes sobre violencia escolar incorporan al concepto el territorio virtual en relación al espacio educativo. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) considera a la violencia escolar como cualquier acto de agresión física o psicológica, lesiones, explotación, negligencia, omisión de denuncia que ocurre entre estudiantes, docentes y estudiantes, autoridades y estudiantes (Andino Jamarillo, 2018). Estos actos pueden ocurrir tanto dentro como fuera de la escuela, incluyendo los espacios cibernéticos que involucren a algún miembro de la comunidad educativa.

Desde algunas de sus diversas manifestaciones, la violencia como síntoma social (Gómez Nashiki, 2005) transcurrió una evolución convirtiéndose de suceso poco

sorpresivo a una problemática habitual que invita a constante reflexión. Es inevitable considerar que la violencia escolar es un objeto presente en todas las instituciones escolares, como un problema cotidiano (Andino Jamarillo, 2018) y, como tal, debe presumirse que un acto violento o una conducta de tales características se producirá en cualquier momento.

Por otro lado, como se pudo dar cuenta en el estado del arte, el concepto de violencia escolar está muy ligado a la mirada criminológica (di Napoli, 2016) y su utilización desde esta perspectiva puede producir ciertos sesgos en la investigación. Como lo señala Kaplan, el concepto de violencia escolar presupone que haya un atributo específico escolar de la violencia que le dé entidad propia (Kaplan, 2009). Así, “escolar” esconde en su interior una imputación hacia la escuela como responsable de los hechos violentos que suceden en ella (Noel, 2008).

Sin embargo, esta tesis apunta a situar el concepto de violencia escolar desde una mirada socio-educativa que rescate pensarla en (inter) relación con los contextos socio-culturales e institucionales (di Napoli, 2016) donde se encuentra inserto el docente. Allí, resulta vital pensar la propuesta de Parra Sandoval (1992) el cual entiende por el concepto de violencia escolar no sólo debe centrarse en la cultura escolar sino, también, debe analizar lo extraescolar y lo escolar como variables que conviven en medio de las violencias y cómo esas violencias condicionan la vida escolar. Es decir, desde una mirada dialógica que pueda rescatar las dinámicas complejas del ámbito escolar.

5-(Re) capitulaciones

El recorrido de la violencia como recurso, como experiencia y como desigualdad permite entender diversas dinámicas que se presentan en el escenario educativo y nutren el enfoque propuesto por di Napoli (2016) para pensar a la violencia *en y desde* contextos socio-culturales e institucionales diversos.

De allí que la apuesta teórica de esta tesis sea tomar como matrices de análisis la violencia como recurso, experiencia y desigualdad para, desde allí, pensar la violencia escolar (ver cuadro I). De esta manera, se podrá reflexionar sobre cómo ciertos actores son percibidos por los docentes como violentos en tanto éstos – en ocasiones- tienen posiciones jerárquicas en las instituciones (violencia como recurso), o la violencia resulta un proceso que está involucrado a las trayectorias de los actores sociales (violencia como experiencia) y/o muchas veces puede

depender tanto de la cultura escolar como del contexto donde se encuentre la institución (violencia como desigualdad y cultura).

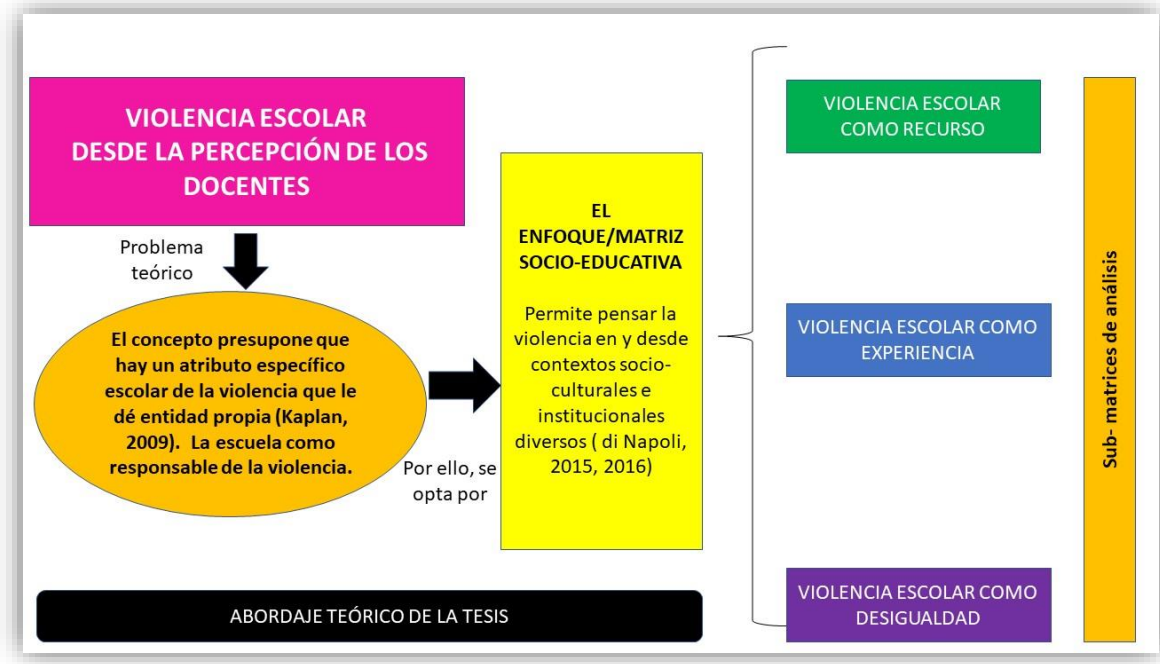


Imagen I: cuadro sobre la organización teórica de la tesis. Fuente: elaboración propia

Segunda parte:
resultados del estudio

CAPITULO III:

El marco metodológico

La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. De esta definición podemos inferir que en toda investigación están presentes tres elementos que se articulan entre sí: marco teórico, objetivos y metodología.

Sautu Ruth et al., 2005

En este capítulo se pretende mostrar los paradigmas, metodologías y técnicas utilizadas en la recolección de datos y su posterior análisis, teniendo en cuenta los desafíos que presentó la investigación.

Este trabajo se enmarca dentro de la sociología figuracional de Norbert Elias y del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu ya que se busca comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los actores en configuraciones sociales particulares situadas históricamente (di Napoli, 2015). Las técnicas y la forma de sistematización de la información se realizaron teniendo en cuenta el objetivo de la tesis que se constituía en explorar la experiencia de docentes de nivel primario ante situaciones de violencia en la escuela, es decir, cuáles son sus percepciones frente a la situación, cómo miran a otros actores institucionales, cuándo consideran que una situación es violenta, entre otras cuestiones.

1- De paradigmas y estrategias metodológicas

La presente propuesta de investigación se encuentra sustentada por el paradigma cualitativo, ya que como señala Taylor y Bogdan (1987) esta técnica permite ver al escenario y a las personas desde una perspectiva holística. Desde esta lógica, se desprenden y derivan a las decisiones metodológicas respecto al objeto de estudio. La unidad de análisis está compuesta por los docentes de primaria que experimentaron situaciones de violencia escolar en la provincia de Salta y que participaron de las actividades propuestas por la *Fundación Conciencia Social Salta* en materia de capacitación docente durante el periodo 2021.

Es necesario tener en cuenta que dentro de la mirada cualitativa:

El investigador cualitativo suspende, aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones (...) no busca la moralidad o la verdad sino una comprensión detallada de la perspectiva de otras personas. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero, la del paranoide como la del psiquiatra (...) (Taylor y Bogdan, 1987, 19 p)

Estos aspectos resultan trascendentales para estudiar las voces de los docentes, más aún, cuando se trata de percepciones acerca de la violencia en escenarios escolares.

El estudio es de carácter exploratorio que se basa en una estrategia de investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se considera que esta estrategia metodológica es consistente con el interés de este trabajo de contribuir a sumar conocimiento interpretativo sobre los sentidos en torno a la violencia en docentes de la provincia de Salta. El trabajo de campo se realizó durante el año 2021.

La selección de los entrevistados se realizó en base a un muestreo cualitativo de carácter propositivo, no probabilístico, es decir, se buscó una muestra más significativa que representativa. El corpus está conformado por el testimonio de 12 personas que fueron estudiantes de la Fundación Conciencia Social. En este punto, es necesario destacar que muchos de ellos trabajaron en el ámbito rural como urbano, otros – además- son docentes de escuelas especiales y secundarias, lo que da cuenta de la diversidad de experiencias y las múltiples trayectorias biográficas de los mismos.

En los abordajes cualitativos es habitual comenzar el muestreo por la identificación de los ambientes o contextos, luego seleccionar los grupos sobre los que se va a trabajar y finalmente escoger los casos individuales (Hernández Sampieri et al., 2010; Valles, 1997).

2- La entrevista como técnica de recolección de datos

La entrevista es el instrumento que se propone para recuperar las experiencias de los docentes de nivel primario que asisten a una fundación en la Provincia de Salta, acerca de la violencia escolar y los mecanismos o dispositivos institucionales para hacer frente a la situación conflictiva en caso de poseer y conocerlos. Dado que se están mapeando la percepción de los docentes, la entrevista constituye una técnica de recolección por excelencia para conocer los sentidos de los sujetos de investigación.

De acuerdo a Díaz Bravo et al, (2013) las entrevistas se clasifican en estructuradas, semi-estructuradas y no estructuradas. Para los autores, en la entrevista estructurada o enfocada:

Las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.

(Díaz Bravo et al, 2013, 163p)

Este trabajo partió de un tipo de entrevista estructurada o enfocada -tal como se verá en el detalle del *cuadro I*- donde se muestra la guía de preguntas y la manera en la que se llevaron a cabo las mismas de acuerdo a ciertos tópicos. También, se transcribió la forma de presentación de la investigadora y cómo se les daba la posibilidad a los entrevistados de contactarse con la tesista si necesitaban alguna consulta. Además, se dejó expresamente aclarado que no era una evaluación, a modo de generar un clima de mayor confianza con los docentes.

Si bien, las entrevistas estaban pensadas como estructuradas o enfocadas a fin de poder dar equidad a las voces de los docentes y poder topicalizar y sistematizar los temas que surgieran de la técnica, es necesario establecer que- en diversas ocasiones y de acuerdo al caso que se estaba narrando sobre violencia- se hicieron otras preguntas, por lo cual, también se plantearon interrogantes que corresponden a una entrevista semi-estructurada:

Entrevistas semi-estructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz Bravo et al, 2013, 163p)

Esta forma de entrevista permitió tener una actitud sensible y receptiva por parte del investigador y no interferir en el pensamiento del entrevistado que podía dar lugar a otros temas. Cabe destacar que todas las entrevistas fueron grabadas con el previo permiso de los sujetos investigados y se les brindó la seguridad de resguardar sus identidades para preservar su anonimato, dado que interesa analizar el proceso. -

Cuadro II: tópicos de la entrevista a docentes

--

“Hola, mi nombre es Roxana Elizabeth Celeste Dib, licenciada en psicopedagogía, estudié en la Universidad de Flores. Me interesaría entrevistarte porque me interesa conocer qué pensás sobre algunas cosas que suceden en la escuela. Esta entrevista es de carácter confidencial, es decir, no será difundida por ningún medio público o de manera tal que exponga tus datos personales. Los resultados al formar parte de un estudio académico podrán publicarse. En ese caso, no usaremos tu nombre y no se incluirá ningún dato de manera que pudieras resultar identificado. Si me gustaría comentarte que en esta entrevista no es bajo ningún punto de vista una evaluación, por lo tanto no habrá respuestas correctas o incorrectas. En caso de que tenga alguna duda o inquietud respecto a la participación en este estudio podrá comunicarse conmigo y trataré de resolverlas a la brevedad. ¿Estás de acuerdo en realizar la entrevista?”

Tópico	Preguntas
Introducción	- ¿Hace cuántos años que ejerce la actividad docente? - ¿Es docente titular o interino en la institución en donde ejerce sus funciones como docente? - ¿Ejerce en otras instituciones educativas? ¿Pertenece esa otra institución al sector privado? - En caso de que su respuesta sea si: ¿Observa similitudes o diferencias entre escuelas públicas y privadas? - ¿Trabaja en otros espacios/ámbitos? (Otros niveles además de Educación Primaria, profesionales de acompañamiento en las trayectorias educativas, ámbitos no académicos, otros.) ¿Podría describir brevemente esa otra actividad? - ¿Cómo es la convivencia en el aula? - Asociación libre.

	Manifestación de conflictos escolares y/o institucionales	- En la convivencia áulica, ¿Se presentan conflictos? ¿Se puede identificar cómo dan inicio estos conflictos? (Una palabra, un gesto, una mirada, una acción.) - ¿Con qué frecuencia se manifiestan estos conflictos? - A tu parecer, ¿podríamos hablar de violencia cuando hablamos de estas situaciones? ¿Por qué? - ¿Hubo situaciones en las que tuviste que intervenir? ¿Por qué? ¿Cómo fue? ¿Cuál fue el motivo o indicio que te movilizó a intervenir? - En alguno de estos episodios o situaciones, ¿se necesitó de la intervención por parte de otros docentes o el equipo directivo? - Estas situaciones, ¿crees que se manifiestan con la misma intensidad entre docentes o directivos?	
	Mecanismos institucionales	- ¿Existe algún lineamiento institucional o protocolar para trabajar la convivencia en las aulas? - En el caso de que exista, ¿Conoce el protocolo de actuación o plan de contingencia? ¿Qué grado de participación se le atribuye al docente? ¿Contempla directivos, tutores o familiares? - En la institución ¿Qué mecanismos se utilizaron para abordar los conflictos en situaciones de violencia? ¿Qué se suele hacer? ¿Hay un protocolo? ¿Podés hacer apreciaciones al respecto? (Impresiones, consideraciones) - ¿Cuáles son los mecanismos que consideras más efectivos para abordar estas situaciones? ¿Por qué? ¿qué acciones favorecen la convivencia en la escuela? ¿cuáles consideras que la obstaculizan? ¿Hay lineamientos institucionales que a vos te ayudaron para hacer frente a situaciones de violencia o conflictos con tus estudiantes en el aula?	
	Capacitación en resolución de conflictos	- ¿Considera que se siente preparado para afrontar situaciones conflictivas o problemas de violencia en la escuela? - En caso de que su respuesta fuera si, ¿en qué radica su interés?	
	Cierre	- Muchas gracias, vamos a mantener su identidad en reserva, entendemos que para superar estas situaciones tenemos que	

	Asociación Libre	conocerlas en profundidad. ¿Hay algo que desee aportar al respecto? (consideraciones, reflexiones, pensamientos).	
--	---------------------	--	--

3- Acerca de la Fundación Conciencia Social

La Fundación Conciencia Social ⁸se fundó en el año 2004, su fin es asistir a niños y adolescentes en situación de calle para que retomaran sus estudios, apoyándolos en la gestión de documentos de identidad y asistencia social. En el año 2014, la Fundación adquirió la personería jurídica que posee actualmente. No obstante, el propósito inicial fue transformándose, ya que se percibió la necesidad de capacitar a docentes de toda la provincia para brindarles herramientas que le permitieran empatizar desde la pedagogía con niños y adolescentes restituidos de la calle o en situación de vulnerabilidad. Actualmente, “sensibilizar con la formación a la población docente a través de capacitaciones, charlas y seminarios es la misión y motor de la Fundación”. Asimismo, se proponen anualmente cursos destinados al abordaje de diversas problemáticas escolares, como intervenir frente a situaciones de violencia en el aula, la cual es una de las inquietudes más relevantes para los docentes que asisten a los cursos dictados por los capacitadores miembros de la fundación.

4- Descripción de la población entrevistada

Los docentes seleccionados en la muestra poseen identidades profesionales diversas, es decir, la identidad no es una categoría esencialista, sino estratégica y relacional de carácter subjetivo que no está relacionada a la propiedad intrínseca del sujeto sino, a su carácter subjetivo (Cacho Alfaro, 2004). La memoria es imprescindible para construir identidades, pero también lo es la integración en el grupo o grupos, así como el reconocimiento social (Cacho Alfaro, 2004).

En los testimonios recolectados, hay docentes que fundamentan su identidad profesional siendo trabajadores del ámbito privado como público, de escuelas rurales como urbanas, de ámbitos secundarios, escuelas especiales, escuela para adultos, entre otras. El rasgo común en todos ellos, es que enseñan – también- en escuelas primarias.

⁸ Para más información de la información se puede acceder al siguiente link:
<https://www.concienciasocialsalta.org/la-fundacion/>

Tanto Ana como Oscar⁹ viven en el interior: la primera en Orán, el segundo en Tartagal, pero también trabajaron en otras localidades de la provincia e incluso en la Capital. En el caso de los otros entrevistados, viven en la ciudad de Salta pero también trabajaron en el interior de la provincia.

En el siguiente cuadro (*ver imagen III*) se detalla la información de cada uno de los entrevistados a fin de mostrar algunas de sus biografías de vida que hacen a su identidad profesional y que, de alguna manera, permean sus percepciones sobre la violencia escolar. Cabe destacar que se realizaron más de 15 entrevistas a docentes que se capacitaron en la Fundación. Sin embargo, solo se incluyen 11 de ellas en esta tesis. Las restantes fueron descartadas por problemas técnicos en los audios y su consecuente transcripción. A pesar de esta situación, se tomaron notas de campo en todas las entrevistas, información que se retomará para contextualizar algunos eventos que sean relevantes para esta investigación.

En este punto, es necesario aclarar que si bien se hicieron 11 entrevistas y se determinaron más de 30 hechos percibidos por los docentes como violentos (donde intervinieron docentes, estudiantes, familias, autoridades, entre otros actores sociales y contextos), en este análisis solo se rescata una muestra significativa más que representativa de esos testimonios y no se consideraron otros que están vinculados a diversos niveles educativos (secundario, terciario, universitario), dado que el objetivo de la tesis es hacer foco en la escuela primaria (niños de 6 a 12 años de edad).

⁹ Todos los nombres fueron cambiados para preservar el anonimato de los mismos y resguardar su identidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ENTREVISTADA										
Nombre	Docente de escuela privada	Docente de escuela pública	Docente de escuelas rurales	Docente en escuelas urbanas	Imparten clases en la primaria al momento de la entrevista	Docente en otros niveles de la educación salteña	Docente titular o interino	Antigüedad	Otros tipos de roles asumidos en las instituciones	Tipo de capacitación realizada en la Fundación
Ana	No	Si	Si	Si	Si	Maestra de inclusión escolar en escuela para ciegos "Corina Lona"	Titular	15 años	Celadora	Curso sobre violencia de género
Nelly	No	Si	Si	Si	Si	Docente en escuelas secundarias	Titular	17 años	No	Curso sobre oralidad
Nora	No	Si	No	Si	Si	Docente en el nivel superior	Titular	25 años	Coordinación de carrera de un profesorado de educación especial en la provincia.	Curso sobre violencia de género

Thelma	Si	Si	Si	Si	Si	Docente en escuela de educación especial- Docente en el nivel superior	Titular	16 años	Capacitadora en el instituto de formación docente superior	Curso sobre violencia de género
Oscar	Si	Si	Si	Si	Si	Docente en el nivel secundario y en el nivel terciario	Titular	33 años	No	Curso sobre violencia de género
Patricia	Si	Si	Si	Si	Si	Docente en el nivel superior	Titular	22 años	Ayudante de prácticas en la Universidad	Curso sobre oralidad, violencia de género
Rosana	No	Si	No	Si	Si	Docente de profesorado	Titular	20 años	No	Curso sobre violencia de género
Jackie	Si	Si	Si	Si	Si	No se especifica	Titular	16 años	No	Curso sobre violencia de género
Jorge	Si	Si	Si	Si	Si	No se especifica	Titular	25 años	No	Curso sobre violencia de género

Julieta	Si	Si	No	Si	Si	Docente en escuela de niños sordos	Titular	2 meses	No	Curso sobre violencia de género
Carla	No	Si	No	Si	Si	No se especifica	Interina	12 años	No	Curso sobre violencia de género

Cuadro III: Identidades profesionales de los docentes entrevistados

5- Estrategia de análisis

Para abordar la información obtenida, el trabajo procede identificando y registrando los incidentes críticos, es decir, los episodios imprevistos que ponen al docente en una situación desestabilizante en los planos cognitivos, social, emocional y profesional (Navarro, Martínez & Barroso Flores, 1998). Si bien Woods (1997) señala que estos incidentes se concentran en las instancias iniciales de su actuación y cada episodio marca una trayectoria en el desenvolvimiento profesional, el ambiente escolar se caracteriza por ser permeable y encontrarse en permanente cambio (Plaza García, 2020), por lo cual las situaciones críticas varían de acuerdo al contexto en el que un docente ejerce su profesión. La característica esencial de los eventos críticos radica en la inseguridad que generan en el docente, ante la imprevisibilidad de los mismos. En el cuadro *cuadro II* se observa la manera en la que se sistematizaron los hechos de violencia narrados por docentes.

Registro de incidentes críticos / situaciones conflictivas.			
Entrevista N°	Actores involucrados	Descripción	Acciones del docente que derivaron del evento.
		Hechos y palabras significativas	

Cuadro IV: registro de incidentes críticos

Con la identificación y registro, se visibilizan las situaciones concretas que atraviesan un establecimiento educativo y se observa la presencia de los dispositivos a los que usualmente se recurre para retomar el orden áulico. Asimismo, esto permite reflexionar sobre los alcances y limitaciones de las herramientas mismas que los docentes declaran poseer a la hora de abordar las situaciones conflictivas.

Cabe destacar que la sistematización de la información permite leer cuatro niveles críticos donde los docentes perciben la violencia:

- 1- Entre estudiantes
- 2- Entre docentes
- 3- En relación a las autoridades

4- En relación a familiares de estudiantes

El análisis sistemático de esta información se convierte en insumo valioso para generar nuevos conocimientos, permite reconocer situaciones significativas con las que se enfrentan los docentes en el ámbito escolar y releva aspectos que ocurren en la práctica docente.

En cuanto a la presentación escrita de los resultados he optado por el desarrollo de las categorías mediante la selección de fragmentos de citas textuales (con cierta extensión para preservar el contexto en que se producían los sentidos de los actores) de las entrevistas. A lo largo de los capítulos de análisis se retoman las herramientas conceptuales del marco teórico, así como también los estudios referidos en el estado del arte.

6- La cocina de la investigación: desafíos y potencialidades

Es necesario destacar que existieron algunos inconvenientes en la realización de las entrevistas: en primer lugar, a algunos docentes les costó poder entrar en confianza y contar sus percepciones sobre hechos de violencia en las escuelas, dada la posición jerárquica que ocupaba en ese entonces en el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Esto produjo que algunas preguntas se volvieran a repetir de forma modificada (cambiando el foco de la enunciación, haciendo más simple la pregunta, entre otros aspectos), pero se evitó producir cualquier tipo de sesgo en la investigación como, por ejemplo, influir en sus pensamientos o percepciones sobre los mismos. Con respecto a esto, se procuró no condicionar las respuestas al momento de realizar las preguntas (Bourdieu, 1972), por lo que también al interpretar los datos obtenidos se requirió de una vigilancia epistemológica constante (Bourdieu, 1972).

Es necesario tener en cuenta que “el simple hecho de plantearle la misma pregunta a todo el mundo se halla implicada la hipótesis de que hay un consenso sobre los problemas” (Bourdieu, 1972, 87 p.), y que la relación entre el entrevistador y el entrevistado, son asimétricas (Bourdieu, 1972): el entrevistador conoce los objetivos y establece las reglas de manera unilateral, y además se encuentra en una posición social diferente (campo académico) a la del entrevistado (Bourdieu, 1972). Desde la postura de esta tesis se ha tenido en cuenta lo planteado por Bourdieu (1972) pero se entiende que durante la entrevista se produce un intercambio de saberes entendiendo que tanto entrevistador como entrevistado poseen diversos conocimientos que durante la técnica serán intercambiados.

También, es necesario destacar que, en otros casos, la situación de la entrevista se prestaba para realizar más preguntas que las estipuladas, por lo cual se pasó de una idea de entrevista estructurada a una semi-estructurada. Este aspecto constituyó un desafío y, al mismo tiempo, una potencialidad.

Esto último, además, permite pensar en el lugar del investigador, el cual debe estar constantemente revisado las técnicas, las teorías y las metodologías para evitar caer en lo que Pierre Bourdieu denominada teoricismo y metodologismo: es decir, un exceso de teorías y metodologías. Por un lado, el metodologismo es entendido como la inclinación a separar la reflexión sobre los métodos de su uso real en el trabajo científico y a cultivar el método por el método mismo reduciendo el problema de la construcción teórica a la manipulación técnica de indicadores y observaciones empíricas (Wacquant, 2008). Una manera de combatir el imperialismo metodológico es revisar la correspondencia entre el problema/objeto y los métodos utilizados entendiendo que ambos deben someterse siempre a la crítica y, también, a la reflexividad. De allí que, en algunos casos, las entrevistas fueron semi-estructuradas. Por otro lado, el teoricismo es concebir la teoría separada del trabajo de investigación. Bourdieu se opone al “trabajo teórico por el trabajo teórico o a la institución de la teoría como un dominio discursivo separado” (Wacquant, 2008, 58 p.). El teoricismo debe combatirse recobrando el lado práctico de la teoría, pensando en la actitud productora de los conceptos, cajas de herramientas que posibilitarían pensar el objeto de estudio.

Por ello, esta tesis apunta a mirar dialógicamente teoría y realidad empírica para poder dar cuenta de la violencia escolar en Salta y, al mismo tiempo, atendiendo a evitar sesgos en la investigación.

CAPÍTULO III

Caracterización del contexto social en Salta

Es necesario pensar a los actores sociales y sus prácticas, y a sus experiencias y trayectorias en tanto que sujetos históricos en coyunturas particulares

Carina Kaplán, 2006, 18 p.

La apuesta teórica de esta tesis es pensar la violencia escolar desde el enfoque propuesto por di Napoli (2016) para situar la violencia *en y desde* contextos socio-culturales e institucionales diversos en tanto la violencia puede adquirir el cariz de ser un *recurso, una experiencia o (expresar, estar inserta en) desigualdades*. En este apartado, se pretende mapear los contextos que atraviesan estos docentes en Salta. Por ello, este capítulo retoma datos (históricos, estadísticos, entre otros) para proporcionar una mirada breve sobre la situación socio-cultural en general y educativa, en particular de Salta. De esta manera, se podrá comprender mejor ciertas percepciones de los docentes al (re)poner al lector la trama y los contextos en la que se inserta el caso estudiado.

El abordaje del contexto social de Salta permite hacer funcionar el concepto de figuración propuesto por Elias- en tanto entrelazamiento incesante de hombres interdependientes vinculados simultáneamente en varias dimensiones-, es decir, resulta un instrumento conceptual que evita analizar al individuo y a la sociedad como si fuesen dos figuras opuestas o distintas (Elias, 2008). Entonces, a partir de allí, se puede leer cómo ciertas situaciones narradas por los docentes tienen gran dependencia con el contexto social, cultural y educativo que los atraviesa.

1- Contexto socio-económico, educativo y cultural

a-Salta, la linda

Salta es una provincia del noroeste de Argentina y su municipio capital suele insertarse en discursos del turismo, los cuales retoman las representaciones forjadas a principios del siglo XX acerca de lo colonial y las mismas se objetivan en sitios y lugares específicos que refuerzan el imaginario salteño y sus valores (Álvarez Leguizamón, 2010).

La fundación de la ciudad de Salta se remonta al año 1582, cuando su ubicación era estratégica porque ocupaba un lugar central en la ruta entre el Alto Perú y el Río de la Plata (Del Castillo, 2020). El diseño urbanístico de la ciudad tiene su origen en esta época colonial, cuando la traza original estaba delimitada por los tagaretes: zanjas que posibilitan conformar los límites naturales y resultan fundamentales para el establecimiento de delimitaciones en el imaginario

urbano entre la ciudad y el campo (Zacca y Caretta, 2005). Los tagaretes funcionaban como delimitaciones importantes en el imaginario urbano, dado que en el año 1730 la ciudad se encontraba en permanente riesgo de los ataques de los indios mocoví del Chaco y, al mismo tiempo, era una ciudad que se beneficiaba con la producción minera (del cerro Potosí) lo que le otorgaba un papel mercantil y ganadero dentro de ese contexto (Yudi, 2015). Esta traza de ciudad responde a los modelos clásicos de ciudad hispanoamericana fundada entre los siglos XV y XVIII. Retomando la definición de arqueólogos de ciudades coloniales, Salta formaría parte de las “ciudades exitosas” (Igareta, 2010) donde se perpetuó aún en la actualidad el modo de organización urbanístico colonial más allá de las variaciones que se fueron presentando a lo largo del tiempo.

Después de las guerras de la independencia, Salta dejó de ser una región de tránsito en el espacio mercantil andino para convertirse en una provincia de frontera. Allí, se produce una inversión: pasa de la próspera economía del período colonial a un camino de retracción (Justiniano, 2008). Pasó a funcionar, junto al resto de las provincias del NOA, como periferia del mercado de la incipiente República (Del Castillo, 2020). Frente a esta situación, en donde las provincias del centro del país florecían económicamente, se funda ese “grado cero” de la historia, es decir, el punto de partida que impregna una interpretación hegemónica de la historia local donde se prioriza el origen europeo y se niega como ancestros a los grupos originarios indígenas. Esto se produce porque al tener un decrecimiento económico, se necesitaba generar una identidad provincial que la distinguiera, al menos, de las otras provincias (Flores, 2010). Este tipo de representación identitaria se difunde y generaliza por intelectuales locales en la década del '30 y del '40 (Bernardo Frías, Juan Carlos Dávalos, entre otros) quienes se encargan de reconstruir la historia y el pasado a través de una elaboración de la genealogía de las familias del poder donde se rescata el origen español de las mismas y se niega ese pasado indígena (Álvarez Leguizamón, 2010).

b-Salta: la educación rural y urbana

De acuerdo al informe que realizó la Provincia de Salta en el año 2020 “Planificación Educativa a corto y mediano plazo”¹⁰ el nivel inicial cuenta con 780 establecimientos estatales y 89 privados. Del total de establecimientos estatales, hay 282 urbanos, 169 rural aglomerado y 329 rural disperso; en establecimientos privados hay 87 urbanos y 2 rural aglomerado. En el nivel primario, hay 227 establecimientos urbanos, 168 rural aglomerado y 358 rural disperso, 2 escuelas Hospitalarias; mientras que en establecimientos privados hay 87 urbanos y 2 rural aglomerado.

¹⁰ En Anexos se encuentra el informe completo *Planificación Educativa a corto y mediano plazo*

En relación a la Modalidad de Educación Especial está conformada por 31 Escuelas Especiales ubicadas en distintos puntos de la Provincia y 2 Centros de Educación Integral, bajo las orientaciones de una Coordinación, y dos cargos de Supervisora de Núcleo. Se consideran estos datos, dado que en los testimonios hay docentes que trabajan en educación especial.

Finalmente, como dato de referencia, en las Escuelas Secundarias, se cuenta con 180 establecimientos de Nivel Secundario, 117 establecimientos técnicos, del total de establecimientos 180 son públicos y 98 son privados; de los cuales hay 157 urbanos, 69 rural aglomerado y 24 rural disperso.

Los datos proporcionados permiten, por un lado, mapear la gran cantidad de escuelas rurales que existen en la Provincia de Salta y, por otro, no se distingue de esas escuelas rurales cuántas pertenecen a la educación intercultural con pueblos indígenas.

De acuerdo a un estudio realizado por el investigador Hugo Romero (2020) sobre tres zonas en Salta consideradas rurales (zona Oeste -Dpto. San Carlos, Municipio Angastaco; Zona Sur Dpto. La Candelaria, Municipios El Jardín y La Candelaria y Zona Este -Dpto. Rivadavia, Municipio Santa Victoria), los datos en relación a la educación en estos contextos permiten comprender la desigualdad social que atraviesa estos espacios:

Los servicios educativos con que cuentan son, en su mayoría, de nivel inicial y primario. Con la extensión de la obligatoriedad educativa fueron creándose escuelas secundarias (algunas con formatos especiales, tales como la itinerancia) pero las condiciones de pobreza y exclusión (estructurales) por las que atraviesan estos grupos humanos dificultan el ingreso, permanencia y egreso del sistema, con resultados de calidad (Romero, 2020, p.12).

En lo que respecta a la Capital Salteña, en el área central, se encuentra el centro financiero y comercial y la zona residencial más antigua y consolidada de la ciudad, la cual posee la población con mejores condiciones de vida. En la zona oeste y este se localizan las poblaciones con mayores privaciones. Las áreas periféricas y de mayor pobreza en los extremos oeste y este, dentro de esta gradiente, son las que se encuentran en peor situación. La población que reside en dichas áreas representa el 29,93 % del total del aglomerado, abarcando a 163.803 personas (Del Castillo, 2020):

Las áreas de pobreza presentan una estructura de población joven, que se evidencia en una pirámide poblacional de base ancha con fuerte peso de la población infantil y de jóvenes de hasta diecinueve años principalmente. Este segmento poblacional conforma el 47,6 % de la población total, mientras que en el aglomerado representa el 38 %. En consonancia con ello, se presume que

la población de estas áreas registra mayores tasas de natalidad y fecundidad y de fecundidad adolescente. Se observa también una significativa mortalidad/emigración en grupos juveniles a partir de los veinticinco años, en los cuales la composición se asemeja a la del aglomerado.

El nivel educativo de los/las jefes/as de hogar en las áreas de pobreza es considerablemente inferior al del conjunto del aglomerado. Mientras que el 31,4 completó el nivel primario, la terminalidad en el secundario se reduce a casi la mitad, y el acceso al nivel superior es exiguo. Es llamativo que aproximadamente el 18 % no terminó la primaria (Del Castillo, 2020).

Pensar la violencia escolar desde la propuesta de di Napoli (2016) implica atender los contextos donde se insertan, en este caso, los docentes entrevistados. El mapeo realizado, brinda algunas pistas de los tejidos que atraviesan el espacio social donde se encuentran los actores sociales y las condiciones económicas, culturales y educativas que los atraviesan:

El análisis de las características sociodemográficas de la población que vive en áreas de pobreza en Capital pone de manifiesto ciertas condiciones de vulnerabilidad que inciden sobre la disponibilidad, distribución y uso de los recursos. Las altas tasas de natalidad y fecundidad y la presencia de hogares numerosos, con mayor presencia de niños, ponen en tensión la necesidad de mayores recursos (ingresos, vivienda, alimentos, trabajo, etc.) y la menor cantidad de miembros que pueden aportar en su satisfacción. El bajo nivel educativo de los/las jefes/as de hogar condiciona, por su parte, las posibilidades de conseguir una inserción laboral calificada, y, por lo tanto, mejor remunerada, e incide en el clima educativo y del hogar (Del Castillo, 2020, p. 14)

De esta manera, el breve contexto brindado permite comprender la presencia de la desigualdad como telón de fondo en la situación educativa de la Provincia de Salta en general, y de la ciudad Capital, en particular. Transversalmente, se ha abordado una de las caras más extremas de la desigualdad como lo es la pobreza. La segunda, es la desocupación, la cual presenta cifras alarmantes en relación a nivel país:

De acuerdo a los datos proporcionados por el INDEC., en el segundo trimestre del año 2021, que va de abril a junio, la desocupación en Salta creció un 0,2% con respecto al período enero-marzo, ubicándose en 10,4%, es decir, unos 31.000 de la población económicamente activa de la ciudad de Salta y alrededores. Estos datos, en comparación con la desocupación nacional son preocupantes, ya que allí la desocupación bajó un par de puntos

En Salta, de las 301.000 personas en edad económicamente activa de un total de 643.000 relevadas, 270.000 tienen trabajo y 31.000 se encuentran desocupadas, mientras que las sub-ocupadas, aquellas que por la cantidad de horas que trabajan reciben sueldos que muchas veces no alcanzan la canasta básica, son 43.000 (Página 12, septiembre de 2021¹¹)

c-Salta y las gramáticas de una sociedad conservadora

Actualmente se sigue leyendo esta exaltación arquitectónica de ese pasado colonial (en farolas, diseños urbanísticos, etc) que se nutre, además, de numerosos relatos que sustentan esa identidad euro- centrada desde visiones religiosas católicas (Álvarez Leguizamón, 2010; Nava Le Favi, 2019). Interesa destacar aquí, los slogans de una ciudad que se representa como mujer: “Salta, tan linda que enamora”, “Salta, la linda”. Como diría la investigadora, Alejandra Cebrelli (2015), esto no hace más que obliterar la violencia contra las mujeres que existe en la provincia:

El juego retórico es complejo -una prosopopeya se sostiene en una sinécdoque (la parte por el todo)- mediante el cual la ciudad se presenta como una mujer, subsumiendo –a la vez- a quienes la habitan. La ciudad-mujer, travestida con una identidad colonial (re)construida y espectacularizada recurrentemente, es un claro índice de la persistencia del patriarcalismo colonial en su cultura que, entre sus múltiples formas de violencia implícita, conserva un sexismo rayano en la misoginia. Mientras las paredes de la ciudad se pintan y embellecen, las pieles de los cuerpos femeninos y feminizados se rayan y destruyen con la violencia del macho local.

El mismo gesto que feminiza un objeto (la ciudad) cosifica un sector de sus habitantes (las mujeres y travestis) que pasan a ser los lienzos donde se inscribe brutalmente el machismo: golpes, violaciones en sus formas ‘tradicionales’ (el

¹¹ La nota completa puede leerse en: <https://www.pagina12.com.ar/371027-desocupacion-en-el-pais-baja-en-salta-sube> (Consultada el 13 de mayo de 2021).

chineo, ¹²el derecho de pernada¹³, la rameada¹⁴), maltrato obstétrico, mediático, simbólico son las huellas de una enunciación patriarcal (Cebrelli, 2015)

Según El Observatorio de Violencia contra las Mujeres (en adelante OVcM), Salta tiene una tasa de femicidio del 1,78 con 13 casos de femicidio y el promedio nacional es una tasa de 0,99. Es decir, Salta tiene casi el doble de femicidios registrados que a nivel país. ¹⁵

En este punto, un caso mediático de violencia contra una docente salteña fue el de Evelia Murillo, una maestra rural de niños y niñas wichis:

La trágica muerte de Evelia ocurrió la noche del 2 de octubre del año 2014 . La maestra rural trabajaba a unos 60 kilómetros al este de Tartagal, en la escuela albergue del paraje El Bobadal, perteneciente al municipio de Tartagal, donde recibió un mortal escopetazo en el pecho. El proyectil le salió por la espalda, por lo que cayó ensangrentada en la puerta de la humilde escuela donde permanecían durante la semana los niños criollos y wichis de ese alejado e inhóspito lugar del Chaco salteño (...)El hecho que terminó con la vida de Evelia Murillo, quien se encontraba sola con los 8 alumnos que vivían en el lugar, se produjo en el patio de la escuela albergue El Bobadal cuando una joven wichi le avisó a la maestra que un sujeto mayor de edad que residía en inmediaciones de la escuela le había ofrecido dinero para que la chica aceptara mantener relaciones sexuales; como la chica lo rechazó, el sujeto trató de tomarla por la fuerza, persiguiéndola por los alrededores de la escuela. La alumna le avisó a Evelia, quien indignada salió al patio en momentos en que se acercaba el criollo, en evidente estado de ebriedad. Evelia le reclamó por esa actitud abusiva con la chica wichi y le dijo que se marchara del lugar. El puestero se fue y al rato regresó armado a la escuela donde la

¹² El chineo es la violación en manada a niñas indígenas mayormente entre 8 y 11 años, a modo de marcar propiedad sobre sus cuerpos. Es una práctica llegada con la colonización, que se encuentra encriptada mayormente en las provincias del norte y que al día de hoy sigue ocurriendo con total impunidad. Para más información leer en el siguiente link: <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/chineo-la-aberrante-practica-de-violacion-grupal-a-ninas-indigenas-en-el-norte-del-pais/> (Consultado el 15 de mayo de 2021)

¹³ El derecho de pernada o «ius primae noctis» era el privilegio feudal por el que los nobles tenían potestad de pasar la noche de bodas con la mujer de sus vasallos. En este caso, es una práctica de criollos contra jóvenes de comunidades indígenas.

¹⁴ La rameada deviene del regionalismo de “ramear” que significa llevar a una persona por la fuerza. La práctica de la rameada se presenta como una forma de violentar sexualmente a niñas que alcanzan su primera menstruación como una forma de iniciación sexual.

¹⁵ Los datos se encuentran disponibles en el siguiente link: <http://www.cuarto.com.ar/13-femicidios-en-salta-durante-2021-hay-que-analizar-los-casos-denuncias-previas/#:~:text=Para%20el%202021%20Salta%20tiene,salte%C3%B1o%20solo%20dos%20femicidios%20menos> (Consultada el 1 de junio de 2022)

docente Evelia Murillo se disponía a descansar junto a los niños que se encontraban en el albergue. Sin que mediaran palabras, cuando Evelia volvió a salir con la intención de correrlo nuevamente, José Tomás Cortez se acercó a pocos metros de la docente, levantó el arma y le disparó (Diario El Tribuno, 2021)¹⁶

El caso muestra una “típica” práctica de chineo en el norte argentino, donde los criollos abusan y matan a niñas y niños de comunidades indígenas. Numerosas han sido las denuncias de diversos organismos de derechos humanos sobre este tipo de práctica violenta. El caso atravesó el espacio educativo y permite preguntarse cómo en Salta juegan las desigualdades muy asociadas a la pobreza, la etnia, la clase, entre otras variables.

En julio del año 2022, Omar “Bigote” Cuellar, un funcionario del Ministerio de Educación de la Provincia, difundió una imagen donde se ve a dos mujeres originarias de la Amazonia, representadas de manera sexista y cosificadora, con la leyenda “El TRICHACHO te espera”, haciendo apología del chineo¹⁷. Este hecho fue repudiado por diversos sectores de la sociedad y permitió pensar qué sucede con la Educación Sexual en las escuelas, el chineo, entre otras cuestiones:

La profesora y directora del Instituto de Comunicación, Sociedad y Política de la UNSa, Alejandra Cebrelli, visitó el programa De Buena Fuente con Marcela Jesús por FM Atlántida 93.5, FM La Muni 100.1, TV Canal 2 de Salta, Salta Cable Color y Nortevisión Satelital(...) Sobre la imagen, la docente expresó: “No puede estar naturalizada, no puede ser tomada como una broma, no puede darse publicidad y menos transformarse en un afiche”. “El Ministerio de Educación tiene que indagar por qué este señor publicó esto, el Estado tiene que indagar sobre lo qué pasa en estos festivales, también la policías y las intendencias locales”, afirmó Cebrelli. Observó que abordar estas cuestiones debería ser parte de los contenidos de la Educación Sexual Integral y por otra parte, propuso que exista una ley que permita entender a las naciones indígenas en sus costumbres, hábitos, cultura y aprender sus idiomas wichí, guaraní, aymara etc. “Si somos la provincia con más etnias, por lo menos nos ocupemos de estudiarlas”, declaró. Así también reclamó que

¹⁶ La nota completa se encuentra disponible en: <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2021-11-15-0-0-0-prohibido-olvidar-evelia-murillo-y-la-muerte-cruel-de-una-maestra> (Consultada el 13 de noviembre de 2021)

¹⁷ La nota completa se encuentra disponible en el siguiente link: <https://elexpresodesalta.com.ar/contenido/24524/el-ministerio-de-educacion-tiene-que-tomar-cartas-sobre-el-afiche-que-incito-al-> (Consultada el 25 de enero de 2023)

en Salta no se implementa la Ley Micaela, que tiene por objetivo sensibilizar en temas de género y violencia contra las mujeres a todas las personas que desempeñan funciones en los tres poderes del Estado, sin importar jerarquía ni forma de contratación. “El Estado es racista desde su fundación, es heteronormado y sexista. No se hacen cargo de este tipo de cuestiones”, sentenció la directora del INCOPOS. Además, se refirió al proyecto de ley presentando recientemente en la Cámara de Senadores busca erradicar el chineo, pero advirtió que fue hecha “desde un escritorio”, sin considerar a las víctimas de estas prácticas y a las comunidades indígenas. “Se hacen políticas sobre la gente y sin la gente. Para acabar con este tipo de crímenes, hay que ir al norte, hablar con las comunidades, sino son políticas que siempre fracasan por más buena voluntad que tengan”, explicó Cebrelli. (Periodo El Expreso, 20 de julio de 2022)

La violencia de género en la provincia sumada a prácticas colonialistas como el chineo, hacen pensar en un espacio complejo, heteronormado, conservador y sexista, todo lo cual se suma a la situación de vulnerabilidad y pobreza que se detallará a continuación y que incide, directamente, en la educación salteña.

Así, la sociedad salteña está atravesada por una matriz patriarcal, conservadora, machista, que perpetúa prácticas de chineo (entre otras prácticas violentas), en tanto es una provincia de frontera geográfica y cultural en relación a los centros del país, donde existen indicadores alarmantes de pobreza y desocupación. Estos factores atraviesan a los actores sociales, las instituciones, las prácticas y, particularmente, los espacios escolares, como se intentará ver más adelante.

3-(Re) capitulaciones

A lo largo de este breve capítulo de contextualización se pudo dar cuenta sobre la fundación de Salta, sus contactos interculturales históricos que aún perduran en la actualidad, la violencia de género como un indicador alarmante de la situación de la provincia, la pobreza y desocupación como situaciones económicas predominantes y a nivel educativo, cómo se organiza la educación urbana y rural.

Aquí, el concepto de configuraciones de Elias (2008) posibilitará pensar de manera dinámica y flexible para adentrarnos en una mirada sobre la escuela y, principalmente los docentes, que no los conciba como un compartimento cerrado, aislado o indiferenciado respecto del afuera. Sino como actores que están atravesados por estas coyunturas con las cuales dialogan permanentemente en el aula.

CAPITULO V

LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA VIOLENCIA

Es necesario de distinguir la violencia interpretada en el lenguaje cotidiano de los individuos y en el plano de la conceptualización que hace de ella el investigador

di Napoli, 2015, 169 p.

El capítulo irá analizando testimonios de los docentes desde el enfoque socio-educativo y en el marco de las sub- matrices de análisis mencionadas: la violencia como recurso, experiencia y desigualdad.

En este capítulo, se retomarán los parámetros diseñados por Castorina y Kaplan (2006) respecto a ¿cuál sería el límite entre lo que es violencia y lo que no lo es para los docentes entrevistados? ¿Cómo establecen o delimitan el contorno de la “violencia”? ¿Cuáles son los criterios de identificación? De allí que se incluyen los testimonios de los docentes sobre cómo ellos perciben la violencia. Es necesario destacar que estas interpretaciones no son asumidas por el investigador (di Napoli, 2015) sino miradas desde la criticidad científica.

Como se fue dando cuenta a lo largo de la tesis, si bien se aborda el concepto de violencia escolar, ésta no es para referir a la violencia como un valor intrínseco del espacio educativo, sino, más bien, aquí se adopta el enfoque socio-educativo que permite comprender a la violencia desde “su singularidad [que] está dada por la sensibilidad de época, los contextos socioculturales, los marcos institucionales y las subjetividades” (di Napoli, 2015, 169 p.)

El capítulo está dividido en tres partes: se abordará las diferentes formas de violencia que identifican las y los docentes teniendo como guía la violencia como recurso, experiencia y desigualdad. Allí, se intercalan diferentes niveles de análisis: en algunos casos se mencionan episodios entre estudiantes, autoridades y pares como así también con familiares. Finalmente, se tratará de establecer los criterios por los cuales un docente tipifica una situación como “violenta” y cuál es el rol de ellos mismos en esos episodios.

1- Cuando se percibe la violencia como un recurso

La violencia como recurso implica – según Garriga Zucal (2016)- un repertorio que es usado por determinados actores para ciertos fines. Aquí, la violencia tiene racionalidad y podrían distinguirse diferentes niveles: violencia entre colegas, entre docentes/alumnos, entre estudiantes, entre docente y la familia.. En este punto, los discursos de los docentes dan cuenta

sobre cómo la violencia entre colegas puede ser un medio “para” conseguir un mejor puesto dentro de una institución. Esto se observa en la entrevista de Nelly, quien es maestra en dos escuelas “del centro y de la periferia”, como así también, en el nivel secundario. En relación a esto, se le preguntó si podía narrar su convivencia en el ámbito de la escuela primaria y si podía detectar algún hecho de violencia en esa convivencia:

R: ¿Cómo esperabas que sea la convivencia y cómo fue, finalmente en el ámbito de la primaria? Podrías describir si hubo algún hecho de violencia durante esa convivencia?

[...]Había una escuela donde todo el mundo se peleaba porque quería ascender por antigüedad. Después, yo fui a otra escuela, donde todos eran interinos y donde todos trabajaban para bajar al director. Le buscaban algún conflicto. Algo que no había hecho. Por ejemplo: Una docente presentaba una nota diciendo que “mi compañera no cuidó el recreo” y si esperando a ver qué hace y no se contestaba, se hacía otra nota a la supervisión donde decía que no había cuidado el recreo y eso traía consecuencias, era feo. De ese modo, el que denunciaba se quedaba con el cargo. Y yo decía ¿cómo puede ser? por qué no concursan y listo. Y hasta el día de la fecha que terminé en una escuela que no hay un puntaje, decían que junta estaba haciendo otra cosa. Y el que asume como director, por ahí se nota que son muy autoritarios con el docente.

En el discurso de Nelly se habla de un conflicto en una escuela entre colegas para ascender a mayor antigüedad, aunque para la entrevistada, eso constituye un hecho de violencia, dado que la pregunta apuntaba a saber su percepción acerca de la categoría. En el testimonio, se utiliza la palabra “conflicto” una palabra cargada de un valor negativo en el testimonio que es seguido por el adjetivo “feo”. Es decir, en la entrevista, conflicto y violencia tienen el mismo valor semántico para Nelly. Para esta tesis y como se abordó en el marco teórico, conflicto y violencia son dos categorías distintas, aunque en ambos casos se usa como un recurso, un medio para el ascenso al cargo de “director”.

Por otro lado, el testimonio también va marcando implícitamente una división entre el reconocimiento/falta de reconocimiento. El docente que usa este tipo de repertorio para un “ascenso”, parece implícitamente tener una falta de reconocimiento entre sus colegas, lo que conlleva a asumir una posición de “autoritarismo” para la docente, es decir, que quien asume esos lugares de poder de alguna manera está acatando pasivamente las directivas de la autoridad (García Yecenia, 2009). La representación del autoritarismo en las figuras de estos docentes que usan una violencia simbólica para determinado fin, está cargada de connotaciones negativas que -además- muestra cómo se manejan dentro de las instituciones

ciertas disputas por el poder. Más adelante, Nelly vuelve a reforzar la percepción de violencia por parte de ciertos actores:

R: Estos conflictos ¿los tomas como algo violento?

Si. Yo noto que cuando se le puede pedir de buenas maneras a un docente las cosas, son mejores los resultados. Yo veo la violencia del que está más arriba por antigüedad. Ya no existe eso de “gritar” “el que va a mandar al otro” es un empleado del Ministerio. También lo veo en casos donde no son por concursos, no en los otros casos.

La violencia aquí se lee por una trayectoria biográfica relacionada a la “antigüedad” y se manifiesta a través de “gritos”. Vuelve este binomio del reconocimiento/falta de reconocimiento que se representa por aquellos que quedan por fuera de esa lógica. Aquí, el reconocimiento se realiza a través de concursos, lo que otorga legitimidad. El que asume por otras “vías”, es connotado como autoritario y “violento”. La legitimidad pasa aquí, entonces, por el concurso que todo docente debe realizar para asumir diferentes roles en la institución.

Es interesante cómo en el testimonio, el entrevistado no se incluye desde el “yo/nosotros” mientras cuenta el hecho de violencia, sino que habla desde el impersonal: allí son *otros* los docentes quiénes disputan los cargos, quiénes reciben acatamientos, etc. Es decir, al hablarse de la violencia, el hecho está narrado como espectadora/ testigo y no como partícipe de la lucha por esos capitales simbólicos (y económicos) que en este caso está representado por la “antigüedad”.

A lo largo de la entrevista si se presenta una identificación de su rol como docente, pero al hablar de la violencia se establecen distanciamientos con los hechos narrados. Esto puede leerse en dos sentidos: por un lado, como una necesidad de alejarse de esos hechos y, por el otro, para otorgar cierto efecto de verosimilitud y no implicación en los hechos narrados.

En el testimonio de Nelly se puede observar un caso percibido como violento – aunque es un conflicto- entre pares y en relación a las autoridades de la escuela. En el caso de Oscar, cuando se le preguntó sobre hechos violentos, él nombró a los padres como actores violentos contra los docentes:

R: De los conflictos que mencionó anteriormente, ¿ hay algunos que le pareció violento y por qué?

O: Bueno para mí te digo este concepto más violento es cuando intervienen los padres. Porque se ponen a la par del hijo. Eso es algo que la institución no

los puede detener, este avasallamiento de los papás en las escuelas. En el caso nuestro te digo, nosotros trabajamos mucho con los campamentos siempre hacemos un viaje campamento de convivencia y con las tres secciones de séptimo grado hacemos notar entre los docentes que se activan uno solo, es decir no hay secciones (séptimo a, b, c) Pero los padres usan la violencia contra nosotros para justificar a sus hijos por malas acciones o inclusive si tienen una mala nota, también. Vienen nos amedrentan y hasta amenazan para que el chico apruebe o sino que nos iban a denunciar a nosotros en el Ministerio y cosas así. Le pasó a una colega con un nene de quinto grado, era inquieto y le costaba incluso leer al nene cuando eso se aprende en cursos anteriores. Las maestras de años anteriores habían tenido el mismo problema, pero mi compañera lo desaprobó en la libreta y los padres se hicieron presentes, agresivos, exigiendo que se lo apruebe. Son escenas muy feas que encima tenes a los alumnos adentro escuchando como el padre o madre te grita ¿cómo volves al aula después de eso?

Aquí la violencia es usada como recurso, pero por los padres que usan agresiones, gritos y diferentes formas de maltrato para subsanar las notas de sus hijos. Los padres, aquí, son los actores violentos y el docente se muestra en un estado de indefensión y vulnerabilidad frente a la institución (dada las amenazas con denuncias al Ministerio) y, por el otro, frente a los mismos alumnos que deben presenciar esas situaciones.

En la misma línea de sentido, pero anclando la situación en “conflictos”, Jackie también menciona a los padres como actores “violentos” y los diferencia de los niños:

R: ¿Hubo situaciones violentas con los estudiantes en la cual tuvo que intervenir un factor externo la institución?

J: En mi caso puntual no, porque siempre lo resolvíamos en el aula tratando el tema hablándolo. Muchas veces los chicos son más razonables que los adultos que vienen y te increpan. En cambio, los chicos entienden que ciertas situaciones conflictivas son momentos que se deben dejar atrás para conservar la armonía del grupo y la tranquilidad de los mismos estudiantes

Es interesante como a la pregunta sobre violencia, Jackie responde con la categoría de conflicto, aunque en su narración los padres “increpan” a los docentes, en el mismo sentido que planteaba Oscar. En este testimonio no se especifica si es para la obtención de algún fin, pero si es interesante cómo se identifican a los padres dentro de la violencia o hechos violentos en contra de su rol como docentes. Existe allí, un resquebrajamiento de las relaciones de

autoridad donde el docente “pierde” esa posición, porque existe una acción concreta de un actor (padres, madres) de impugnar o socavar las pretensiones de legitimidad de otro (docente) a través de “increparlos” en sus funciones (Noel, 2009).

2- La violencia desde la trayectoria de los actores sociales

Aquí, la violencia escolar es mirada desde la experiencia, las trayectorias, las biografías personales de los actores sociales. Jorge, que es docente del nivel primario, al responder la pregunta sobre hechos violentos, narró una situación sobre la biografía de una de sus estudiantes:

- R: ¿Hay algún conflicto que te haya parecido violento y por qué?

-J: Hay algo que ha marcado mi carrera para siempre en un ocasión una alumna de quinto grado manifestó que sufría abuso por parte de un familiar pero lloraba y no quería que hablemos con su familia y entonces eso nos llenaba de impotencia eso sólo generó un problema: por un lado entendíamos que sí nos contaba era porque buscaba ayuda pero por otro lado nos pedía por favor que no dijéramos nada por el temor que tenía. En esos momento no existía una ley que estipula cómo proceder ante estos casos así que tratamos de dialogar con la madre y brindarle el información de manera indirecta preservando por supuesto a la menor. Como dije antes esta situación nos marcó mucho como docentes y como institución ya que sabíamos con muchos datos y precisión lo que le está ocurriendo esta niña pero no podíamos denunciar.

El testimonio marca un caso de abuso intrafamiliar que llega al espacio escolar y donde la estudiante en cuestión, solicitó ayuda al maestro. Aquí, vemos cómo la escuela funciona como el lugar para detectar casos de abusos y, al mismo tiempo, los docentes adquieren la representación de mediadores de estos procesos, donde son atravesados por diversas subjetividades. En este caso, el docente está en medio de una situación que trasciende el ámbito escolar y pasa a estar en contacto con problemáticas intra- familiares que hacen a la trayectoria de los estudiantes.

En este tipo de situaciones se visualiza cómo el estudiante es el actor violentado y la escuela es el escenario donde se encuentran reparaciones o respuestas. La escuela, aquí, resulta el espacio donde se pueden visibilizar los casos de abusos de las infancias:

Resulta inevitable que los docentes atiendan y enfrenten problemáticas que no son estrictamente de orden académico. Esto da lugar a otra conflictiva que se vincula con cómo los educadores deben atender actualmente a innumerables desafíos y problemáticas, en tanto que los problemas sociales que atraviesan

el ámbito educativo los llevan a enfrentarse con estudiantes que presentan distintas necesidades antes los cuales deben representar roles que no corresponden netamente a la docencia. Se proyectan sobre ellos tan altos niveles de expectativas y de exigencias que se encuentran batallando con severos problemas en la vida de los niños debiéndose desempeñar en la frontera del psicólogo o del trabajador social (González-Torres, 2003). La complejidad que plantea ser receptor del relato de la víctima o sospechar que un niño, niña o adolescente puede estar siendo abusado, atañe a los profesionales de las escuelas quienes pueden llegar a observar en el escenario educativo indicios de ASI como convertirse en un referente al que el menor acuda en busca de ayuda. (Russo Sierra y Gonzalez Torres, 2020, 4 p.).

En esta situación delicada, el docente cataloga de violento una situación que excede al ámbito escolar y está directamente vinculado con las condiciones familiares de la estudiante y, por otro lado, también habla de la posición de los docentes frente a este tipo de situaciones. Julieta, también narra otro episodio que está vinculado a la biografía de una niña en la escuela primaria:

R: ¿A vos te pasó algún caso particular que puedas pensarlo como violencia en la escuela primaria?

J: Si. Había una alumna de tercer grado que contaba que a la madre le pegaba. Venía la madre y la madre no decía nada. Una vez tuvimos que comunicarnos con el padre porque no venía nadie a buscarla y la madre se enojó mucho. Y entonces, ahí supimos que había violencia con la madre porque el padre después se la agarraba con ella.

R: En este caso ¿la estudiante sufría violencia?

J: No, en este caso esta alumna, no. Tampoco ella sabía que la madre sufría violencia. Una vez me mostró una foto de su mamá y me decía que estaba resfriada y se la veía golpeada pero ella creía que estaba enferma. Ella no entendía.

A veces creemos que hay chicos con abusos porque lo vemos retraídos o que ellos tienen situaciones conflictivas con otros compañeritos entonces damos intervención a la psicóloga. Es decir, son como indicios de algo más. Nosotras nada más podemos avisar al equipo interdisciplinario, y después ellos al directivo. Y así.

Es interesante aquí, como la biografía familiar del estudiante influye en la dinámica del aula como “indicio” de algo más: la violencia intrafamiliar. Aquí, la docente, explicita qué hizo en el caso relatado, en tanto se muestra cómo ciertas experiencias de las trayectorias personales influyen en el aula y son percibidas como violentas por la docente quien manifestó conocer los protocolos de actuación frente a estos casos.

En el testimonio de Patricia, también se repite la idea de que la violencia entre los estudiantes resulta un indicio para los docentes de otras situaciones que viven los chicos en otros ámbitos, como ser la familia:

R: ¿cómo ves la violencia en la escuela?

- Creo que lo principal que hay que destacar es que los mismos maestros se dan cuenta de que a los chicos hay que observarlos y escucharlos si ves algún hecho conflictivo o violento. Porque se nos ha dado casos en los que han golpeado a otros, son chicos que vienen de familias con conflictos, reproducen las formas de violencia, no en todos los casos pero en algunos que hemos observado este tiempo, hay un común denominador que o los padres se están separando, o alguno está denunciado por violencia de género o han sufrido intentos de abusos, otros que tienen una perimetral. El comportamiento de los chicos que se reitera es lo que observamos para conocer más en profundidad el caso.

-

Este caso resulta diferente a los anteriores porque se explica, de algún modo, las manifestaciones violentas entre estudiantes como resultado de cuestiones familiares. Es interesante, entonces, cómo en los testimonios se solapan diferentes niveles donde los hechos violentos o conflictivos involucran a los estudiantes, pero también a los familiares y sus trayectorias personales.

Dentro de este apartado interesa destacar el testimonio de Rosana que narra un episodio de violencia de género entre los mismos estudiantes:

- Roxana: De algunos de los conflictos que mencionó anteriormente o alguno que haya vivenciado en la institución educativa ¿Hay alguno que le haya parecido violento y por qué?

- Rosana: Me acuerdo en séptimo grado, los chicos de sexto séptimo grado, me acuerdo situaciones de violencia a la salida de la escuela se peleaban, la participación en la pelea entre grupos antagónicos siendo compañeros del mismo grado esas me parecían una situación primero conflictiva y por supuesto de violencia, y digo esto porque de pronto dentro de la escuela esa situación no emergía o si, pero no lo incluían en tareas. Saliendo de la puerta hacia afuera explotaba, ¿no? Entonces creo que, por

ejemplo, ese síntoma o esa evidencia, para mí es una situación de conflicto, de violencia que no se resolvió o que no se trabajó, no se abordó en la propia escuela. Después nos enteramos que uno de los chicos era “gay” “marica” y entonces por eso los otros lo molestaban, le hacían bullying.

Aquí, se hace presente una sociodinámica de la estigmatización por la elección de una orientación sexual disidente a la hegemónica por parte de un compañero. Esta situación es percibida por la docente como conflictiva y violenta al mismo tiempo. Además, permite reflexionar sobre las masculinidades en relación al género

Mientras que los hombres son clasificados de acuerdo con grados de masculinidad, las mujeres son categorizadas de acuerdo a su comportamiento moral. La masculinidad parecería ser continua: se es más o menos hombre. Ser "medio puto" corresponde a una masculinidad subalterna con bajo gradiente en esa escala. Por ejemplo, en el caso de los barrabravas del fútbol argentino, los hombres que no hacen de la violencia su marca distintiva no son considerados del todo hombres. Así se identifica lo masculino no solamente como contrapuesto a lo femenino, si no, sobre todo, como contrapuesto a lo homosexual: el "otro" es un "puto". Los hombres "no machos" se caracterizan por su carencia. Aquellos que biológicamente comparten sus características sexuales pero que no poseen la misma identidad masculina, ya que sus representaciones corporales y sus prácticas son distintas no son incluidos dentro de la categoría valorada de "macho", considerándolos como "putos" (Johana Kunin, 2021, 75 p.)

En el ámbito escolar, estigmatizar a otro por su orientación sexual mediante adjetivos como “marica” colocan en una posición de desventaja a ese “otro” estigmatizado:

La discriminación es parte de la sociodinámica de la estigmatización por la cual se establecen distinciones entre unos y otros jóvenes centradas en el eje de pertenencia “nosotros/ellos” o “establecidos y outsiders” en términos de Elias. Este recurso de poder constituye una forma de violencia en cuanto la subjetividad del otro es negada, desvalorizada y/o menospreciada. La exclusión y la estigmatización son armas empleadas por grupos establecidos con mayor poder (di Napoli, 2015)

Aquí, se observa cómo el docente es testigo de un hecho de violencia entre estudiantes donde se discrimina a un alumno por otros pares por el simple hecho de una orientación sexual

del alumno que responde al ámbito de su biografía personal e individual. Esto responde a los prejuicios sociales que se recrean en las formas de relacionamiento entre pares y que responden, de alguna manera, a una sociedad salteña con fuertes características patriarcales y conservadoras.

3-La violencia en el entramado cultural: entre desigualdades y exclusiones

Tonkonoff, (2014) considera que dentro de una cultura hay otredades amenazantes y repulsivas, las cuales tienden a ser sujetas de prohibiciones y se sustentan a través de actos violentos con rituales de sanción colectiva (como las penalizaciones). De algún modo, la construcción de otredades en una sociedad o cultura permiten comprender cómo esas construcciones están atravesadas por las desigualdades:

Si bien la exclusión y la violencia, en sus múltiples formas, constituyen una relación social que imbrica el mundo material y el simbólico, esto no significa reducir la violencia a la exclusión; en todo caso, se trata de entender que este vínculo debe ser aprehendido en el marco de procesos estructurales de largo alcance caracterizados por la fragmentación, la des-civilización, la exclusión y las profundas desigualdades que han llevado a diversas transformaciones en la constitución de la subjetividad (Kaplan, Krotch y Orce, 2012)

En América Latina, en general y en Salta, en particular, se observa que la desigualdad (en la distribución de los recursos materiales y simbólicos) y la pobreza son algunas de las problemáticas que permean la región. Un caso que muestra cómo las desigualdades y las condiciones estructurales permean actos violentos es el que comenta Jackie, una maestra que actualmente trabaja en el ámbito privado. Cuando se le preguntó sobre la violencia, ella destacó una situación particular vinculada a su trayectoria en escuelas públicas y privadas:

- **R: ¿Notas algún hecho de violencia asociada al contexto social en el que se encuentran los chicos donde vos trabajaste?**

En el ámbito público tenemos los niños que por ahí detectamos que cuando sirven la copa de leche, los más pequeños se pelean por un pan en contrapartida de esto en el ámbito privado el chico que se pelean por un juguete y en el ámbito docente encontras docentes que se pelean por cincuentas centésimos de puntaje o que se pelean por una tiza. Está muy presente en el ámbito docente la competencia y esto genera dificultades peleas y descontento o entre los profesionales por lo antes mencionado te diría que hay situaciones dentro de la vida docente que se asemejan mucho a ciertas otras situaciones que se dan dentro un aula con los chicos

- **R- ¿Dónde o cómo ves violento esta situación que me comentas?**

En lo que te mencioné, hay una violencia, como decirte, del sistema, ¿cómo puede ser que haya tanta diferencia entre una escuela y otra? es violento la situación en la que vos como docente tenés que determinar quién se lleva un pan extra en la mochila. Y vos sabés que la situación es complicada para todos, entonces tratás de turnar, que un día se lleve uno, el otro día el otro etc. Sabés que en la casa los esperan hermanitos o padres que no han comido en días y no hay pan o leche para que todos se lleven, entendés? Si hablamos de violencia, es violento cómo algunos tienen tanto y otros tan poco y ahí en el medio estás vos, como docente, administrando en la pobreza un poco de comida.

El enunciador aquí construye dos sentidos opuestos: los niños/de escuelas públicas y los niños/ docentes de escuelas privadas. Este campo es opositivo y relata cómo a partir de ciertos objetos materiales se construyen fronteras en uno y otro espacio. La frontera adquiere una dimensión múltiple transformándose en un eje discontinuo que reaparece en la(s) cultura(s) como una representación, como un objeto de análisis, como forma de posición (ideológica y/o política) que va interrogando, construyendo y resignificando identidades y territorios en relación a los límites geopolíticos y geoculturales. Las fronteras, entonces, pueden ser simbólicas, materiales y pueden pensarse como representación (Cebrelli y Arancibia, 2005). El relato construye una frontera entre las escuelas públicas y privadas, espacios que se permean de prácticas diferenciadas atravesadas por la desigualdad. Así, en una escuela pública los niños se pelean por una “copa de leche”, mientras que en la privada por “un juguete”. Mientras que uno es un alimento de primera necesidad, en el otro es un objeto de ocio y recreación. A partir de allí, surgen las “peleas” que, para las percepciones de la docente, son formas de violencia entre estudiantes, pero también del sistema mismo que genera diferencias, desigualdades. Es necesario destacar aquí que pelearse por comida remite a los más desiguales de la estructura social y remite a una situación de violencia en tanto termina siendo una situación de supervivencia. Sin embargo, la competencia por un juguete no constituye un hecho de violencia. Resulta trascendental entender estas instancias de análisis para comprender cómo se manifiesta, se percibe y se vive la violencia.

Pelearse por un juguete no es violento, a lo sumo es un conflicto... entre los múltiples que forman parte de la convivencia.

Ella, además, hace otro paralelismo, donde los actores son los docentes “que se comportan como los niños”: en escuelas públicas, el docente se pelea por “una tiza” y en los otros por el puntaje. En ambos casos, está dando cuenta de una figura retórica, una sinécdoque (una parte por el todo): la tiza es la muestra de los escasos recursos con los que cuenta un docente en escuelas

públicas del noroeste y habla de las condiciones de desigualdad en las que docentes salteños deben dar clases. Por otro lado, el puntaje – en las escuelas públicas- también expresa una lucha por un recurso como lo es la permanencia en el sistema. Sin embargo, en la última parte de la entrevista, también habla de un tercer rol: ser administradora en la pobreza. El docente, entonces, debe adquirir un rol que- para la entrevistada- es violento por se por el contexto económico y social que lo enmarca.

Nelly también detectó situaciones de violencia muy relacionadas al contexto donde se insertan las escuelas. Ella se identifica como una docente que trabaja en escuelas “del centro y la periferia” marcando, también allí, una ciudad con barrios/lugares que resultan periféricos por las desigualdades que los atraviesan:

R: ¿Podrías describir si hubo algún hecho de violencia durante esa convivencia en la escuela primaria?

Depende del grupo. Un año que trabajé en Villa Lavalle en la primaria, te robaban la cartera, es que depende del barrio. Hay aulas que son satélites como las de Villa Lavalle y uno da clases y empiezan las pedradas. Son patotas de los barrios, de San Benito, San Ignacio, entre otros (...). Villa Lavalle tiene 23 aulas, y los maestros están solos y es un peligro. Y la policía recorre, por suerte. Cuando uno está solo es distinto, en la Escuela hay celadores, directores, etc.

En el relato de Nelly, ella las situaciones como “peligrosos” “peligro” para describir sus ámbitos de trabajo. Además, narra escenas con objetos que producen daños como “cuchillos” “piedras” e introduce el concepto de las “patotas”, es decir, “pandilla de jóvenes gamberros que deambulan por la vía pública con actitud provocativa” (RAE, 2022). Aquí, el enunciador mapea una zona periférica de la ciudad que está atravesada por la desigualdad en el acceso a recursos (algunos de los lugares nombrados son asentamientos donde faltan servicios básicos para la subsistencia, por ejemplo) y que están en franca oposición a los slogans turísticos de “Salta, la linda”.

También, en estos hechos narrados se incluye la presencia del Estado a través de la policía, lo que implica pensar – en algún punto- la violencia desde el segundo enfoque, el criminalístico, descrito en capítulos anteriores. Aquí, la representación del maestro se construye desde un territorio que es peligroso y donde se encuentran “solos” para enfrentar estos actos violentos de grupos barriales. Así, se activan sentidos vinculados a la “protección/ desprotección”, la cual solo se ve acompañada con la presencia policial.

Thelma, es una docente que trabajó en educación especial y en primaria y narra una situación de violencia donde se ve una forma de discriminación en la intersección de variables como clase, situación económica, y las capacidades diferentes de un niño:

- R: ¿Hay alguna situación de violencia que hayas presenciado dentro de las aulas?

Si, no necesariamente la violencia tiene que ver con lo físico así que, si me toco atravesar casos más que nada en las escuelas de educación especial primaria donde claramente la teoría queda corta, sobre todo en casos de discapacidad intelectual que se caracteriza por no dejar rastros de daño físico sino más bien intelectuales. Por ejemplo, recuerdo que ellos en un momento se plantearon por qué eran discapacitados y me preguntaban cosas como por qué no podían leer, porque no entendían las letras, porque no podían escribir por qué no podían sumar como sus hermanitos, porque tenían que mostrar un certificado de discapacidad al momento de subir a un colectivo. Me planteaban también la profesión a la que querían llegar y que sus hermanos que también tenían discapacidad no habían sido aceptados como por ejemplo para policías para bomberos, tener que responderles a jóvenes porque son discapacitados va más allá tal vez para lo que uno se ha preparado, como digo la teoría de los profesados no te prepara para estas circunstancias o conflictos, tiene que ver más con la empatía o las emociones que uno tenga como docente para poder llegar a ellos.

El relato de Thelma muestra lo que plantea Casado y Egea (2000) sobre cómo la sociedad se piensa y se habita para personas “normales” e incluso se los prepara para una socialización en la “normalidad”, todo lo cual no es más que una construcción. Esta lógica puede llegar a negar la calidad de sujetos de aquellos que resulten diferentes, y en algunos casos implica la disminución de sus capacidades. Las personas con discapacidad –y también sus familias– suelen estar invisibilizados por las desigualdades de un sistema, la diferencia e incluso relegados a la no ciudadanía (porque se les niega en, por ejemplo, el acceso a ciertas formaciones académicas, profesionales, etc). Entonces, lo único visible – a veces- resulta su condición de incapacidad (Casado y Egea, 2000). Aquí, la docente de nuevo adquiere la representación de mediadora entre los sentimientos de sus estudiantes y una violencia simbólica que trasciende el espacio escolar y que está vinculada a situaciones socio-estructurales.

Finalmente, se destaca un último testimonio que se encuentra en la bisagra entre un hecho de violencia como experiencia y como desigualdad. Es el que narra Ana, quién trabajó en escuelas públicas del interior provincial. Ella cuenta una experiencia que le tocó atravesar en una escuela

de Tartagal, en el Departamento San Martín. Este espacio geográfico de Salta tiene ciertas particularidades:

En el departamento de San Martín, que tiene como cabecera a la localidad de Tartagal, la apropiación del territorio por las actividades agroindustriales, hidrocarburíferas y madereras ha desencadenado una conflictividad social en las relaciones interétnicas entre criollos e indígenas. La superposición de estos emprendimientos sobre el territorio de ocupación y uso de las comunidades indígenas de la zona fueron provocando, en estas, desplazamientos y arrinconamientos a espacios más deteriorados. Tales actividades han provocado una severa degradación ambiental, comprometiendo el espacio de autonomía relativa de sus economías domésticas al reducir los recursos disponibles del monte. Con la reactivación del mercado de tierras y la instalación de las empresas agrícolas, no sólo se extendió la superficie destinada a la plantación de soja, con el consecuente desmonte, sino también se produjo un deterioro ambiental agravado por las fumigaciones de agroquímicos que comprometen la salubridad del agua y de los espacios en los que viven las comunidades (Leguizamón, 2011). Concurrentemente, el establecimiento de alambrados afectó tanto la circulación de la fauna autóctona en los pocos espacios sin desmontar, como el tránsito de los indígenas por las sendas hacia el acceso a fuentes de agua y los circuitos de caza y recolección (Lorenzetti, 2013, 132 p.)

De acuerdo a diferentes encuestas e informes relevados, en Tartagal existen más de 96 comunidades indígenas registradas:

De acuerdo con el relevamiento llevado a cabo por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y la Universidad Nacional de Salta, en el Dpto. de San Martín, "... en la gran mayoría de las comunidades (83,6%) los títulos de las tierras están en manos de terceros, llámense empresas, iglesias" (Naharro, Flores Klarik y Kantor, 2009: 59). En el caso de las comunidades urbanas y peri-urbanas, de las 96 relevadas en el Dpto. de San Martín, el 86% no posee títulos del terreno donde vive. Un 76% de los títulos de propiedad están a nombre de particulares y el 10% de los terrenos se encuentran bajo la figura de lotes fiscales (Naharro, Flores Klarik y Kantor, 2009)

De este modo, para las comunidades indígenas wichí de la zona, tales cambios han implicado la necesidad de articular estrategias de subsistencia ligadas a usufructuar los recursos disponibles que quedan del monte, al empleo

temporario en las fincas, a la realización de changas en combinación con actividades relacionadas con la artesanía o carpintería, y a la inscripción en planes sociales diversos.⁴ En este contexto, las referencias al contacto y/o proximidad entre criollos e indígenas expresan el nudo problemático donde se evidencian las fricciones de las relaciones interétnicas. En el campo de la salud, tales tensiones emergen cada vez que los wichí buscan confrontar las imputaciones que se les atribuye desde el sistema de salud público, si quienes realizan las intervenciones de salud asocian el nivel de criticidad de los aborígenes a que “no tienen cultura de trabajo”, “esperan a que todo se les dé”, “no les gusta trabajar”. En contraste, para los wichí su situación de inestabilidad e incertidumbre se relaciona con ese progresivo e incesante avance criollo (Lorenzetti, 2013, 139 p.)

En este contexto complejo signado por la desigualdad, la pobreza, la exclusión y el abandono del Estado, Ana cuenta un caso muy vinculado al chineo el cual se define como:

La violación sistemática de niñas indígenas desde los siete años a manos de los “criollos”: hombres adultos, terratenientes, con poder político y económico. La práctica, con un fuerte componente machista y racista se remonta a la conquista española. Está enmarcada dentro del etnocidio que sufren los pueblos originarios desde hace cientos de años, que se ha acentuado con el extractivismo y la explotación de los cuerpos y los territorios, propio de los gobiernos neoliberales. En el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas, recordamos en los montes de Salta y Chaco, y en otras provincias argentinas, el chineo sigue teniendo vigencia Octorina Zamora, representante wichí feminista¹⁸

Al preguntarle a Ana sobre si percibía algún hecho como violento, relató su experiencia en Tartagal, en una de las tantas zonas del interior provincial.

R: Vos trabajaste en varias escuelas del interior, en la mayoría rurales, ¿presenciaste allí algún hecho de violencia o algo que te pareciera violento en la escuela primaria?

¹⁸ Para más información se puede consultar en el siguiente link: <https://feminacida.com.ar/chineo-un-abuso-de-poder-disfrazado/> Consultada el día 16 de enero de 2022

Si, cuando estuve en Tartagal. Era una suplencia de un tiempo. Cuando fui hasta allá, una docente compañera que trabajaba con las comunidades me contaba lo del chineo, esto de los criollos que abusan a las nenas. Esto fue hace muchos años, antes que se comenzara a visibilizar el tema. Era como un secreto a voces en el lugar. Yo en la clase tenía una nena que era super retraída y callada y una vez que establecí confianza con ella, me contaba que tenía miedo que vinieran “los blancos” porque a su primita ya se la habían llevado para hacerle cosas malas. Entonces ahí te das cuenta que vivís en una zona peligrosa donde tus chicos están en peligro. Las denuncias eran en vano, era como que todo era muy natural. Y eso es violencia en muchos sentidos. Yo estuve un tiempo y me fui, pero te daba impotencia y miedo a la vez.

Este episodio narrado por Ana muestra la violencia como experiencia de una alumna en el marco de su biografía familiar y, al mismo tiempo, en relación al contexto de desigualdad y violencia que la atraviesa, en una zona de contactos interétnicos y con fuertes problemas sociales y económicos. Por otro lado, también se vislumbra la violencia como un indicio que se manifiesta en el aula y que trae aparejados comportamientos de la alumna que llaman la atención de la maestra. En este testimonio, la violencia es estructural y repercute en el aula, en la niña y en la docente. Y aquí la escuela resulta un espacio de cuidado y de preservación de los derechos de los estudiantes.

4- (Re) capitulaciones

A lo largo del capítulo se fueron mostrando diversos testimonios donde los docentes respondían básicamente a la pregunta ‘¿qué es la violencia’ o ‘¿cómo describirían hechos violentos?’

En algunos casos, lo que consideran violento está muy ligado al concepto de conflicto desarrollado en el marco teórico de esta tesis. En otros casos, estaba vinculado a formas de maltrato entre estudiantes, docentes, familiares.

Uno de los actores que más es visto como “violento” por parte de los docentes son los familiares a quienes se les ha atribuido diferentes acciones como gritos, maltrato. Lo interesante de esta percepción es que los padres son los actores que ponen en vulnerabilidad al docente frente a la institución, pero al mismo tiempo, frente al mismo alumnado.

Cabe destacar que todos los testimonios recabados, ningún docente se auto-identificó como violento o cómo participe de alguna situación violenta. Aquí se hace interesante destacar tres tipos de identificaciones que asumen los entrevistados en relación a hechos de violencia:

- 1- Como testigos o espectadores del hecho: cuando narran situaciones de otros compañeros docentes o situaciones que conocen pero que no han tomado ningún tipo de acción en las mismas. En algunos casos, en este tipo de situaciones se hablaba de impotencia o miedo para intervenir en las mismas.
- 2- Como mediadores: cuando se trataban sobre casos de abuso, los docentes han manifestado intervenir denunciado dichos casos con la escuela para que ésta intervenga en dichas situaciones
- 3- Como receptores de la violencia: es decir, son quiénes fueron agredidos, violentados (verbalmente en la mayoría de los casos). Aquí, los actores que violentaron son los padres en gran medida, seguido por las autoridades y sus pares.

En relación a la percepción de la violencia por parte de los docentes se pueden agrupar en tres grandes tópicos:

- a- La violencia como un fin para conseguir determinados capitales en el campo educativo
- b- Comportamientos de estudiantes fuera de “lo normal” que actúan como indicios de violencias de género, intrafamiliares, entre otras
- c- La violencia como una condición estructural del sistema asociada a la desigualdad, la pobreza y otras características socio-culturales de Salta.

Si bien estos tópicos no excluyen a otros, si resultan preponderantes en el estudio de los testimonios que muestran la complejidad de la violencia en el ámbito escolar, en tanto son multicausales, están atravesados por diversidad de actores y contextos socio-culturales particulares.

CAPITULO VI:

LOS DOCENTES FRENTE A HECHOS DE VIOLENCIA

Desde una perspectiva socioeducativa consideramos que la violencia es una cualidad relacional que requiere, para ser comprendida, del establecimiento de nexos analíticos que vinculen lo individual y lo colectivo
di Napoli, 2015, 23 p.

En el apartado anterior se analizaron las percepciones de los docentes respecto de la violencia. En este capítulo se pretende explorar las relaciones de esos hechos con otras tres variables que se encuentran en las entrevistas y en las que los docentes han detectado esa “violencia”: la institución educativa, los padres y el contexto socio-cultural que los rodea. Interesa mostrar aquí, cómo los docentes responden ante esas situaciones y qué actuaciones tienen en las mismas. En este aspecto, sirve pensar en la práctica docente en relación a hechos conflictivos o violentos. Al respecto, María Cristina Davini (2015) enuncia:

Cuando hablamos de «prácticas» no nos estamos refiriendo exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el «hacer», sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos que los docentes deben afrontar. (p. 29)

Interesa pensar aquí, cómo perciben que actúan los docentes frente a aquellos episodios detectados como violentos, para desde allí, entender la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (Farrel,1999) Entender la práctica docente como categoría analítica, permite dimensionar un abordaje que trasciende la mirada sobre el docente y su actuación para pensarlo situado en los contextos institucionales, políticos, sociales, organizativos y económicos (Villalpando, Estrada Gutierrez, Álvarez Quiroz,2020); al igual que de las características de los propios estudiantes, compañeros maestros, directivos. De allí que esta categoría permite potenciar el enfoque socio-educativo que orienta la tesis, pero desde una mirada que dimensione la práctica docente en diálogo con aquello que ellos perciben como violento o conflictivo.

1-La violencia y su dimensión institucional

Los docentes registran dos tipos de percepciones en relación a la violencia y el lugar de la institución en estos procesos: de “abandono e indiferencia” y de “escucha y acompañamiento”.

El primero de los sentidos se activa, por ejemplo, en el testimonio de Thelma:

- ¿Recuerdas situaciones de conflicto dentro del aula?

Una vez me tocó unos padres bastante molestos (...) querían ingresar al aula para increpar a un grupo de alumnos que ellos entendían que influían negativamente en su hijo puesto que me toco frenarlos en la puerta del aula para evitar que haya algún tipo de agresión hacia uno de mis niños. Por suerte, el personal de la escuela me ayudó para que esto no ocurra, pero bueno, es una situación que sí, me pareció bastante molesta y me dejó muy sorprendida.

- ¿Qué se hace en estos casos en los que los padres son los generadores del conflicto y la violencia? ¿Hay protocolos a seguir?

(...) El protocolo a seguir en estos casos es el siguiente, se debe recibir a los padres en secretaria informarle sobre la situación de su hijo y retenerlos en este espacio durante cierto tiempo para que procesen con calma lo que el equipo docente les comunica, a su vez la docente a cargo de su hijo es informada de que los padres de su alumno están en la institución y se pacta una reunión entre ambas partes en un ámbito en el que no estén presentes los chicos para evitar cualquier situación que pudiera llegar a ser violenta (...)En ese momento en el que el protocolo falló yo informé sobre esto a la vice directora de ese momento quien me manifestó que la situación a su criterio no era de gravedad y que ella estaba pronto a jubilarse y no quería tener este tipo de inconvenientes.

- Posterior a este hecho, ¿ la situación se repitió en el establecimiento?

(...) Después de este inconveniente con los padres que fue muy violento para mí, recuerdo que vino la madre a pedirme disculpas y la relación con el padre quedo un poco áspera ... ¿me explico? Ya que nunca más vino a retirarlo lo esperaba en la esquina de la escuela intentando siempre tomar distancia de mi persona no se si avergonzado por lo que hizo o cual fuese el motivo.

No sé muy bien si todos los alumnos se dieron cuenta en ese momento de lo que paso ya que en ningún momento dejé que este papá ingrese al aula ya que me pare delante de la puerta intentando que entre en razón.

(...) -La verdad que posterior a esto me encargue de manifestarlo en todas las jornadas docentes ya que entendí en ese momento que si un eslabón de la institución falla, fallamos todos como escuela; siempre abogando porque las malas experiencias dejen aprendizajes y nuevas formas de manejarnos como profesionales. Yo sentí que la institución en ese momento me dejó sola (...)

La docente cuenta un hecho que a su parecer fue “violento”. En el mismo se encuentran diversos actores: padres, niños, la vice-directora. En su testimonio se habla de un protocolo que, de alguna manera, funciona como una forma de manejarse en la institución. Sin embargo, ese protocolo no se cumplió y la docente “se sintió sola”. La narración se encuentra enmarcada dentro de lo que ella considera como “violento” y para ella en ese marco la institución “falla”. Allí, entra a jugar esta percepción de cierto abandono y, por lo mismo, de indiferencia de la institución. Aquí, el escenario institucional, las circunstancias que lo envuelven, así como los cambios y la incertidumbre propia de la profesión por la “soledad” institucional que sintió ante un protocolo fallido, son algunos de los muchos ingredientes que van construyendo, en parte, los significados de su práctica docente (Villalpando, 2015).

En otros testimonios se observa que hay protocolos de actuación y los docentes se sienten más contenidos en esas trayectorias, como el caso de Patricia:

-¿Presenciaste alguna situación de violencia?

Eso sucedió una sola vez, que los chicos se peleaban entre ellos entonces se citó a los padres, se habló con los chicos, se les explicaron muchas cosas respecto a esto de mantener una buena convivencia tanto dentro como fuera de la escuela. Es un trabajo que requiere tiempo, hay que estar atentos para que no se repita.

Este año estuvimos elaborando los protocolos para intervenir en situaciones de violencia. Hay un monitoreo constante, entonces estamos pendientes en todo momento. Hubo también capacitaciones al respecto. Empezamos a trabajar los protocolos a raíz de las jornadas que estuvimos realizando con el ministerio, contra la violencia de género, jornadas en las que trabajamos acerca de situaciones fuera de lo común, nos llegó material desde secretaria de salud mental, la oficina de violencia de género, hemos tenido aportes de diferentes instituciones para trabajar esto. Yo ya venía leyendo, capacitando, a los docentes que recién inician si les llamó la atención sobre lo que se hace en caso de abusos, en caso de descubrir que un niño sufre maltrato,

fue novedoso (...) En la formación docente inicial no se ven estos contenidos, creo que haría mucha falta hacerlo, que se trabaje sobre situaciones reales, casos reales, que les den herramientas a los docentes que están listos para salir y ejercer una profesión que va más allá de los libros. Me parece que a los futuros docentes hay que presentarles casos así, que haría usted en caso de que los niños se peleen en el recreo. Esto de la pelea en el recreo es un durante, pero antes, hubo alertas, comentarios, comportamientos que debería haber llamado la atención del docente. Yo creo que hay situaciones de alerta que hay que saber leer, trabajar, identificar estas situaciones. Creo que a los docentes en la formación no nos enseñan a escuchar a los chicos. Habría que enseñarnos a estar atentos a comentarios al pasar pero que hay que ponerles un límite, creo que la escuela en una institución que enseña a reconocer límites. Donde yo trabajo esto de los protocolos nos sirve mucho para saber qué hacer, hay un cobijo normativo que nos señala qué hacer, pero no siempre en todas las instituciones es así”

En este caso, se reconoce la importancia de la institución y del trabajo conjunto en la elaboración de protocolos. La docente muestra de esta manera una percepción positiva sobre la institución y sobre los protocolos al describir la situación como de “cobijo” -e implícitamente- “acompañada” y resguardada por parte de las normativas de la escuela donde trabaja.

En otros casos, se mapean situaciones intermedias entre la presencia de la institución con normativas y la ausencia, como lo marca Rosana en su testimonio:

- En caso que se presenta un hecho conflictivo o violento ¿Cuál es el protocolo de actuación o plan de contingencia frente a un caso de este tipo en la institución donde trabaja y qué grado de participación hay de estudiantes, docentes, directivos y familiares en estos mecanismos y espacios para la resolución de conflicto?

La resolución de conflictos que he presenciado (muy leves) implicó que estuvieran conectados los padres de los chicos, los docentes. En el caso que conté, yo veía cómo los chicos de otros cursos más grandes, salían a pelearse afuera de la escuela y compartimos el mismo espacio. Hubo qué reconstruir el hecho y explicar cuál era la situación que los llevaba a pelear fuera de la escuela de modo que finalmente tras un acuerdo de no volver sobre la misma acción quedó solucionado, fue necesario hablar, acordar, saber porque lo hacíanque situación había entre ellos para actuar de esa manera y quedar de acuerdo en que no lo iban a volver a repetir más.

Lamentablemente, no, no hay un lineamiento para trabajar la convivencia en la escuela, en general los acuerdos de convivencia escolar quedan en el seno del aula cuando claramente como le decía al comienzo debiera ser así como otros documentos institucionales que se construyen para dar un ejemplo: el proyecto curricular o las planificaciones anuales o el proyecto institucional debiera entonces contemplar un proyecto de convivencia escolar institucional. Entonces, creo que de esa manera cobrarían incluso más fuerza los acuerdos que se establezcan dentro del aula, pero no hay acuerdos de convivencia escolar a nivel institucional.

Aquí, se nombra cómo la institución tiene acuerdos implícitos para resolver situaciones de violencia, mientras ella “lamenta” que no haya normativas -lo que de algún modo- influye en su práctica docente. Este testimonio se encuentra en la bisagra de los anteriores se habla de “acuerdos” pero no de “protocolos” y la docente rescata la importancia de los lineamientos dentro de la institución. Es decir, si bien las formas de intervención no están protocolizadas si acompañan a apaciguar el conflicto.

2-La presencia de los padres en las escuelas: entre el peligro y amenaza

La mayor parte de los testimonios de los docentes destacan la presencia de los padres en hechos de violencia desde miradas que los posicionan como “peligrosos” o “amenazantes” como se lee en la narración de Oscar:

Bueno para mí te digo este concepto de lo violento es cuando intervienen los padres. Porque se ponen a la par del hijo. Eso es algo que la institución no los puede detener, este avasallamiento de los papás en las escuelas. En el caso nuestro te digo, nosotros trabajamos mucho en salidas, excursiones. Pero los padres usan la violencia contra nosotros para justificar a sus hijos por malas acciones. Trabajo en otros niveles y veo lo mismo. Vienen nos amedrentan y hasta amenazan nos iban a denunciar a nosotros en el Ministerio y cosas así. Lo veo con otros docentes también. Le pasó a una colega con un nene de quinto grado, era inquieto y le costaba incluso leer al nene cuando eso se aprende en cursos anteriores. Las maestras de años anteriores habían tenido el mismo problema, pero mi compañera lo desaprobó en la libreta y los padres se hicieron presentes, agresivos, exigiendo que se lo apruebe ¿Cómo vuelves al aula después de eso?

Nosotros siempre lo venimos trabajando esto del diálogo y siempre nos dio buenos resultados. Pero siempre queda la duda este cuando vemos situaciones conflictivas a través de los medios de comunicación, en otras instituciones nos preocupa porque temprano eso no puede llegar y bueno son distintos factores que intervienen. Por suerte y gracias a Dios hasta ahora las agresiones entre ellos son menores, nada más.

En el testimonio se expresa esta percepción de lo “amenazante” y lo “peligroso” de los padres en la institución. Se habla de “amenazas” por denunciarlos en el Ministerio de Educación y de cómo los padres sienten allí, la legitimación del poder de los padres.

En las interacciones mapeadas en los testimonios se observa cómo los padres no sólo intervienen en relación a sus hijos, sino con los docentes y con la institución en general. Esa tensión docente-padre también se registra en el testimonio de Nelly:

Justo me acuerdo de una docente que se capacitaba siempre, que hacía cursos que era muy dulce. Ahora está embarazada. Hasta le cargaba a los padres el celular porque no podía comunicarse con ellos. Y hace un mes, una nena le dijo a su mamá que la señorita le había rasguñado toda la cara. Y la madre vino y dijo “usted me está diciendo que mi hija es una mentirosa” y la seño no era. Entonces quedó todo ahí. Pero fue todo un proceso para que la señorita se adapte y le tenga confianza a la alumna. Se notaba que era de un lápiz, no un rasguño. La madre se da cuenta cuando la nena se saca el barbijo y tenía todo eso en la cara en la casa. La madre fue directamente a dirección y los compañeritos no se enteraron de nada. La seño después de eso, tenía miedo de los padres, encima que ella hacía todo por sus niños.

Este testimonio es una bisagra entre cómo los docentes intentan establecer una “buena” sociabilidad con los padres, pero no se registra una reciprocidad en la relación. En el caso el testimonio, se trata de una escuela de la Capital (barrio Solidaridad) que forma parte de la periferia de la ciudad – zona sudeste-, ¹⁹lo que permite comprender el contexto socio-económico de los actores involucrados en la institución. Finalmente, la docente termina temerosa de los padres a pesar que en otros momentos “le cargaba a los padres el celular porque no podía comunicarse con ellos”. Aquí, se observa cómo el docente tiene dificultades para ejercer su práctica por la intervención de actores, en este caso, los padres. Julieta tampoco tiene una percepción positiva de

¹⁹ La zona sudeste de la ciudad de Salta es una de las que mayor vulnerabilidad presenta, por falta de servicios públicos con personas pertenecientes a sectores populares y fuertemente estigmatizados por los medios de comunicación (Saavedra, 2019).

los padres y los llama “asistencialistas” e “ignorantes”, una percepción de estos actores que podría considerarse de por sí violenta por la forma de enunciación:

En la educación especial son de bajos recursos en general y por ahí son padres ignorantes.

Por ejemplo: una vez llevamos una torta por el cumpleaños de la Escuela y una nena se acerca a soplar y la vice directora le saca el cabello porque se iba a quemar, la madre ve y piensa que la vicedirectora le estaba tirando el pelo a la nena y nada que ver. Y va y la encara.

Son padres asistencialistas, que quieren que le des todo a los chicos, no quieren dar nada y encima se ponen a la par de ellos, muy irracionales.

El testimonio de Julieta muestra un matiz más de estas percepciones de los docentes con los padres al representarlos como “de bajos recursos” “ignorantes” e “irracionales” que contribuye a sedimentar esa imagen sobre los padres como negativa en la intervención del campo educativo. Por otra parte, aquí funciona el concepto de prejuicio. Se podría comprender la categoría como una actitud negativa injustificada hacia un individuo únicamente por la pertenencia a un grupo determinado (Rodríguez y Retortillo, 2022). El prejuicio supone el uso de categorías peyorativas en la percepción, juicio y conducta. La maestra, en este caso, al considerar que son de “bajos recursos” presupone la idea de ignorancia e irracionalidad como características inherentes a estos actores y una fuerte relación entre el origen social y un supuesto comportamiento social producto de esa situación. En sí, su forma de subjetivarlos al enunciarlos y caracterizarlos de esta manera, constituye una forma violenta de nominalizar a la otredad.

Aquí, también cabe preguntarse cómo la práctica docente queda permeada por prejuicios, estigmas que influyen directamente en el quehacer educativo y hasta qué punto esas percepciones pueden modificarse o matizarse de acuerdo a las trayectorias personales de estos docentes.

3-El contexto de las escuelas y la situación de los docentes

En el capítulo anterior, se mapearon diferentes situaciones donde los docentes, la escuela y el contexto influían en la configuración de diferentes situaciones de violencia. Se trae en este apartado una situación particular donde los docentes perciben la violencia asociada al contexto donde se encuentran insertas las escuelas, como es el caso de Jorge:

A veces cuando los grupos son nuevos hay resistencia a la convivencia y les cuesta adaptarse pero generalmente la problemática que los chicos traen a

veces son abusos o a veces son niños con familias disueltas o ensambladas, padres separados y todo eso lo que analizan en el aula obviamente como docentes hacemos lo posible para que puedan superar estas situaciones pero no siempre lo logramos con éxito. El gabinete psicopedagógico colabora en algunas cuestiones, pero lo que más cuesta es lograr que los papas de los chicos reconozcan el problema y trabajen conjuntamente para resolverlo. Otro problema son los lugares donde están las escuelas, hay veces que en una escuela tenés varios niveles y además a eso se suma el barrio donde están. Yo trabajaba en una escuela de zona sudeste de la ciudad donde ya la tardecita teníamos que salir de a dos o tres con los docentes a tomar el colectivo porque te robaban yendo a la parada. Y eran situaciones de violencia: a una maestra le pasó y fue feo. La institución no nos daba respuesta entonces decidimos juntar fuerzas entre nosotros. Y a veces, eran chicos de los niveles más altos de sexto o séptimo, vos lo reconocías que andaban con otros más grandes. Y vos te ponías a pensar que el barrio era súper vulnerable, claro, no tenían cloaca, apenas algunas casas eran construidas de materiales. Algunas casas se colgaban de la luz de otras casas. Otras eran de cartón, chapas, etc. Como que influye mucho el lugar donde están las escuelas y ahí uno tiene una doble responsabilidad como docente de enseñar en una situación difícil.

El docente narra una situación de violencia debido al contexto donde se encuentra la escuela. Esto nos permite pensar cómo la violencia está asociada a la desigualdad y, al mismo tiempo, la manera en la que los maestros suelen dar respuestas a esas situaciones “teníamos que salir de a dos o tres con los docentes a tomar el colectivo porque te robaban yendo a la parada”.

Por otra parte, en el testimonio de Jorge también se vislumbra aquello que Auyero y Berti (2013) denominan “cadena de violencia”, una categoría que los investigadores usan para comprender los diferentes usos que se le da a la violencia en un barrio de Bs As, que van desde la represalia a la violencia utilizada para ejercer su dominio, ya sea un dominio territorial o en el espacio doméstico. La cadena de violencia es una conceptualización que se refiere a “diferentes tipos de violencia se concatenan formando una cadena que conecta la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico” (2013, 35 p.). En el testimonio de Jorge se observa cómo una maestra es violentada a la salida de la escuela, la forma en la que deben actuar como compañerxs de trabajo para afrontar un contexto socio-económico complejo como lo es la zona sudeste de la ciudad de Salta. Este episodio atraviesa la práctica docente, modifica formas de actuación e intervención sobre el suceso (como acompañarse entre colegas) en tanto constituye una forma colectiva y no institucional de dar respuestas a aquello que consideran violento.

4-(Re) capitulaciones

En la primera parte del capítulo se retomó la categoría de práctica docente para poder reflexionar sobre la complejidad del quehacer del maestro y desde allí situarlo en relación a aquello que ellos consideran violento o conflictivo. Esto resulta un abordaje situado para comprender cómo la práctica docente -al ser multifacética- implica que el docente tome decisiones en el plano pedagógico, en la actuación a nivel institucional o en grupos de colegas que no necesariamente se encuadren en la institucionalidad (como el caso de Jorge y sus colegas que se acompañaban a la salida de la escuela). Se entiende que estos procesos implican el desarrollo de un proceso reflexivo de los saberes cimentados tanto en su biografía personal como profesional; los cuales constituyen la base que permite comprender su actuar, sus prejuicios y actitudes frente a hechos, actores que son percibidos como “violentos”. Los procesos reflexivos a veces están acompañados de capacitaciones, protocolos y en otras ocasiones, no. En las indagaciones llama la atención el desconocimiento de los marcos normativos y las reglamentaciones vigentes, un aspecto que tiene en cuenta la Fundación Conciencia Social y desde donde se actúa para brindarle herramientas al maestro.

Cabe destacar que en el caso de las instituciones, los docentes perciben que las mismas o los dejan “abandonados” frente a las situaciones de violencia o les brindan “acompañamiento” a través de protocolos, los cuales son muy valorados por los maestros en tanto no son herramientas que todas las escuelas poseen.

En el caso de los padres, la percepción es muy negativa: resultan “amenazantes” “peligrosos” y muchas veces los responsables de hechos violentos. También, hay estigmatizaciones al considerarlos “irracionales” o “ignorantes” por ser de sectores populares, lo cual también habla de los prejuicios de los docentes al pensar a estos actores. En todos los casos, el docente considera al padre como una figura negativa y, a veces, violenta que influye directamente en su práctica docente.

Finalmente, las instituciones se encuentran insertas en barrios, zonas, a veces muy desiguales que terminan influenciando en la vida de los docentes. El último testimonio muestra cómo un grupo de maestros actuaba frente a un barrio donde “les robaban” a la salida de clases. El enfoque socio-educativo (di Napoli, 2016) permite comprender el contexto específico a las violencias, en los propios marcos socioculturales en que ellas se producen, e indagar acerca de los sentidos que los individuos les otorgan. El último caso posibilita entender cómo los contextos influyen en ciertas situaciones percibidas como “violentas” por los docentes que pueden entenderse en el marco de un proceso que puede denominarse como “cadenas de violencia” donde se intercalan diferentes espacios (públicos, domésticos) y actores.

CAPITULO VII

¿Cómo afrontar la violencia escolar?

Una aproximación a la mirada del docente salteño

La violencia, en tanto fenómeno relacional, no es interpretada ni experimentada del mismo modo por todos los actores.

di Napoli, 2015, p. 46

Toda la tesis fue realizando un mapeo acerca de las percepciones sobre la violencia, los actores e instituciones que están percibidos como violentos o conflictivos para los docentes. Este capítulo pretende explorar la respuesta a la pregunta ¿cuáles son los mecanismos que consideras más efectivos para abordar estas situaciones?

En la mayoría de los casos se hablan de acuerdos implícitos con las instituciones para dar respuestas a hechos conflictivos o violentos y, en menor medida, en ciertos protocolos que se implementan en las escuelas.

Es necesario tener en cuenta que la tesis fue abordando la diversidad de actores que entran en juego en los campos educativos lo que da lugar a numerosos focos de conflicto que dejan muy lejos la visión idealizada del espacio escolar: tensiones entre profesores y estudiantes profesores y padres, padres e hijos y profesores; indisciplinas, problemas entre alumnos(as) por discriminación, disputas o alianzas micropolíticas, y muchas formas más que pueden poner en riesgo la seguridad de la comunidad escolar o al menos, influyen en la misma (Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015).

Sumado a esta situación, las escuelas están atravesadas por múltiples aspectos, como la ubicación geográfica; la infraestructura; el horario en que se imparten las clases, entre otros. Las escuelas tienen dinámicas institucionales y culturales propias, que reflejan esos complejos procesos de (re)producción incesante de percepciones, prácticas, comportamientos, identidades, valores y representaciones que se manifiestan en discursos y acciones concretas (Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015; Zurita, 2012).

Este capítulo quiere explorar dos líneas: en primer lugar, cómo perciben los docentes los protocolos y, en segundo término, los aspectos que ellos consideran que debe tener en cuenta ese protocolo.

4- Los protocolos ¿respuesta necesaria ante la violencia?

Una de las últimas preguntas en la entrevista era en relación a pensar cómo se podría dar respuestas a las situaciones conflictivas o violentas que los docentes percibían en sus ámbitos de trabajo. Patricia, por ejemplo, considera que hay que formular protocolos, pero también, capacitar a los docentes:

Desde la gestión directiva, deben darse herramientas pedagógicas, de coaching, PNL, hay que trabajar sobre la normativa, elaboración de protocolos y también hay que capacitarlo al docente, pero en servicio, en jornadas institucionales y además del equipo directivo, estén también otros profesionales invitados, profesionales especialistas en el tema. Puede ser un abogado, una psicóloga, gente que este trabajando en seguridad.

Hay otra mirada sobre la normativa, es como enterarse que hay normas que también tenemos que cumplir como funcionarios y principalmente como educadores les da la pauta de que nuestra mirada no es solamente estar en el grado y corregir el cuaderno, sino que va muchas más allá. Tenemos que garantizar que se cumplan los derechos de los chicos. (...) Creo que es importantísimo tener un equipo directivo que este capacitado y que pueda asesorar y acompañar al os docentes, porque el docente se forma mucho más en la práctica que en la formación inicial. El docente debe estar en condiciones de capacitar a otros docentes, creo que es positivo y posible esto de acortar los tiempos. Específicamente sobre experiencias, normativas y conflictos no he leído autores salteños.

-

La mirada de Patricia se enfoca directamente en el rol del docente para dar respuestas a esas situaciones. Entiende que los protocolos son importantes pero su mirada hace hincapié en la capacitación necesaria de los docentes para afrontar estos desafíos. Además, habla de los derechos de los niños. Al igual que otros docentes mapeados en la tesis, no reconoce en la institución ni en los engranajes del campo educativo en general, la necesidad de respuestas que opten por instrumentos de actuación, sino que, deposita las expectativas en la capacitación del docente. A esta perspectiva la tesis la denomina pragmática individualista. El concepto retoma los presupuestos de la pragmática Peirciana (De Gatica, 2014) que entiende que entre aquellas cosas que una persona racional, no duda, está el que él no sólo tiene hábitos, sino que también puede ejercer una medida de auto control sobre sus futuras acciones cuya subsecuente reflexión inducirá. Aquí, el maestro adquiere un rol preponderante como único responsable de esa reflexión y actuación sobre el mundo que lo rodea. Por eso, denominamos aquí pragmática individualista, porque proyecta en el maestro el único actor que puede dar las respuestas ante

estos hechos y disminuye el rol del Estado y de las instituciones en la intervención de las mismas.

En una línea similar de sentidos, cuando se le consulta a Jorge sobre posibles respuestas a estos hechos de violencia, considera importante los protocolos, pero vuelve su mirada hacia la capacitación del docente para afrontar problemas en el aula:

(...)Yo creo que uno no está siempre preparado creo que debido a la dinámica institucional y en particular dentro del aula suceden cosas que si bien uno puede tener una guía un protocolo o un plan institucional hay situaciones que nos desbordan por eso es importante estar atento a los indicios para actuar antes de que el problema ocurra y su complejidad aumente y ahí la capacitación del docente es sumamente importante.

Sí creo que cualquier acción que nos ayude para disponer de más herramientas al momento o de actuar sobre estos conflictos serían muy buenas pero más que nada la capacitación, que nos brinden capacitaciones para saber cómo actuar.

(...) Los tiempos que vienen son muy complejos creo que cada vez tenemos más sobre situaciones de este tipo en los niños en la comunidad en los jóvenes y serían con mayor frecuencia la escuela y uno como docente debe estar preparado y a nivel de las demandas de las instituciones educativas en tiempos como hoy

La mirada puesta en la capacitación particular como forma de dar respuesta inmediata a las situaciones de violencia, hacen pensar cómo el docente es un mediador en el aula, tal como sostiene la respuesta de Jackie:

(...) Cuando uno es desbordado por una situación hay que saber cómo actuar tanto el docente como el directivo porque justamente hay que actuar con urgencia y de la mejor manera posible para garantizar tanto la seguridad de los chicos como la del equipo docente. Yo creo que es importante que nos capaciten a los docentes.

(...) Muchas veces uno aprende sobre la marcha uno aprende cuando va a experimentando situaciones e intenta buscarles una solución en la mayoría de los casos ocurre que a principios del año lectivo al docente se le da una guía para saber cómo proceder ante este tipo de situaciones, pero generalmente

estos protocolos no se leen y cuando ocurren las situaciones el docente se encuentra desconcertado o superado por la situación

(...) Me gustaría que haya más capacitaciones para el equipo docente sobre todo en estos temas de cómo abordar situaciones complejas en las escuelas que tengamos temas provinciales nacionales pero su vez que tengamos temas institucionales en los que por damos abordar la mejor manera de resolver este tipo de problemas

Una segunda perspectiva que se mapea en los testimonios de los docentes es *la respuesta desde la praxis escolar*. El concepto de praxis deviene del griego antiguo “πρᾶξις”, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión “práctica”. Podemos comenzar diciendo que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es una praxis. Los griegos denominaban praxis, en un sentido amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo. La praxis obedece a reglas, valores, es histórica y contingente (Runge, Klaus y Gaviria, 2012). En la praxis escolar, el docente debe capacitarse para poder hacer e intervenir en situaciones conflictivas o violentas, pero se entiende que la escuela debe ser el lugar donde se debatan este tipo de cuestiones en términos institucionales. Aquí, se sitúan la mayor cantidad de testimonios como, por ejemplo, el de Rosana:

- Al no haber un proyecto de convivencia escolar en la escuela donde trabajo, a nivel institucional los conflictos terminan de resolverse de manera puntual según como se presenten, entonces, dependiendo de la naturaleza del conflicto que se presente interviene, de manera, no diría que siempre intervienen todos los actores sino en algunos casos interviene en los estudiantes y docentes en otros casos es necesario la presencia de los familiares en otros casos del gabinete psicopedagógico, pero frente a una situación que emerja de violencia en la escuela se resuelve puntualmente de acuerdo a lo que está sucediendo. Es decir, ¿quiénes son los que están involucrados? ¿cuál es la situación? se escucha a las partes intervinientes y se logra un acuerdo para llevar a una mejor solución para reconstruir las normas que han acordado y mejorar la situación planteada.

- (...) la verdad que al no haber participado[de talleres de capacitación] podría pensarlo más en una proyección en una situación deseable por decirlo así que es sumamente necesario como le plante también la necesidad de contar con un proyecto de convivencia escolar institucional porque justamente esa construcción nueva esa propuesta con seguridad nos va a convocar a todos los

integrantes para poder realizar intervenciones o para poder llevar adelante de manera colectiva una propuesta que implique educar, por ejemplo en valores, en la vida democrática, pero creo que para este punto al menos en esta escuela hacen falta varios procesos, varias etapas entiendo que llegar a ese punto nos va a demandar varios debates cada uno desde sus propios intereses desde sus propias lógicas, de modo talque todavía siento que estamos como bastante distantes de ese objetivo.

Y siempre es necesario que se converse hacia el interior de cada escuela porque justamente es la violencia en la escuela una situación obviamente conflictiva que atraviesa a la escuela que no se la puede soslayar, no se la puede dejar de lado y claramente impacta en los aprendizajes de los estudiantes. Entonces, cuantas más herramientas tengamos los docentes para poder hacer frente a estas situaciones de violencia que se presentan en la escuela y por supuesto que es mejor. Pero creo que deben ser respuestas más institucionales, de cada escuela.

El testimonio de Jackie es la clásica mirada institucional. Que entiende la necesidad del proyecto o protocolo para la actuación y otorga un rol preponderante a la escuela en esos procesos en un doble sentido: como herramientas para los docentes pero también como punto de partida para pensar los aprendizajes de los estudiantes. Esto parece central, dado que se piensa cómo la violencia incide en esa relación pedagógica, ya sea de forma directa o indirecta.

En el caso de Ana, ella habla de ciertos acuerdos institucionales que le permite abordar estos temas de una manera más fluida para poder afrontarlos:

(...)Es una manera que hemos encontrado que nos demanda constante comunicación entre todas las docentes de la institución para prevenir todo esto que te mencione antes, lo que ocurre es que somos una escuela grande y requiere que tomemos ciertas garantías y organización para que nuestras estrategias de enseñanza funcionen en los chicos.

Así es, es un mecanismo que hemos desarrollado nosotros y fijate que no es ni forma parte de ningún protocolo en vigencia que tengamos en el nivel inicial.

R: ¿Sentis que estas preparada para afrontar estas situaciones que generan tensión en el ámbito educativo?

Si, o sea creo que la experiencia te da la fortaleza para esto, pero también creo que para los recién iniciados algunas situaciones que se dan en la cotidianeidad de la tarea educativa son algo desconcertantes y que cuestan mucho

resolverlas hasta que el docente gana cierto grado de experiencia en su labor pero también porque hay una institución que te respalda.

Una tercera perspectiva es *la holística relacional* que considera que tanto los docentes deben capacitarse, como la institución debe dar respuestas. Aquí, se entiende que la experiencia educativa hace operar de manera conjunta, diversos actores, instituciones, espacios que intervienen -directa o indirectamente- cuando se detectan hechos violentos o conflictivos. Es relacional en tanto se piensa que la posición de los docentes y de la institución debe ser dialógica porque en sí la violencia es multicausal y un fenómeno complejo. Sin embargo, aquí, se piensa la respuesta en términos de políticas educativas más concretas con fuerte presencia del estado en el diseño de las mismas, como es el caso de Thelma:

Considero que hay muchas situaciones para lo cual no estamos preparados como docentes, pero más en la parte normativa o jurídica como ser responsabilidad civil, nuestros derechos como docentes y personas, se nos informa muy bien de como comunicarnos pedagógicamente con los alumnos pero cuando tenemos que lidiar con nuestros superiores en muchos casos no conseguimos resultados satisfactorios, focalizar en estos aspectos sería una tarea superadora para cualquier comunidad educativa. Creo también en los protocolos para actuar ante hechos conflictivos, pero no creo que deban ser protocolos aislados, sino vas a una escuela y es un protocolo, vas a otra y es otro. Creo que hay que unificar eso teniendo en cuenta las reglamentaciones vigentes. Eso también implica que todas las escuelas tengan equipos de psicopedagogos trabajando, etc. Pero para eso, el estado debe intervenir e invertir más, no solo en capacitaciones sino en generar más políticas educativas como más integrales que nos permitan no sentirnos solos ante situaciones que nos violentan y nos amedrentan a los docentes.

Carla se encuentra dentro de esta perspectiva dado que, si bien considera importante la capacitación del docente, habla de “unificar” criterios, en este caso, lo habla en términos de responsabilidades del Ministerio de Educación:

En mi caso particular creo que es importante mediar, pero veo muy necesario que dentro de la institución hay profesionales específicos para tratar estas situaciones por lo cual creo que no estoy muy capacitada para afrontar este tipo de problemas. El mayor problema como mencione antes son los

padres que producto de su situación social u económica imagino yo actúan de manera muy violenta hacia ciertos planteos o requerimientos del equipo docente por ende recalco que es necesario que haya personal especializado en las escuelas para tratar estas situaciones. Pero no debe ser como un hecho aislado, es decir, no como voy a una escuela y tengo esta reglamentación, voy a otra y hay otra, etc. Sino algo más unificado, un protocolo como más unificado, para eso creo que tiene que haber directivas más claras desde el Ministerio. Si, se nos capacita, se nos instruye en determinados accionares, pero después en lo concreto eso se diluye.

En todos los casos, se habla de protocolos o reglamentaciones que sean una guía de actuación para la docente más estandarizada. Por otro lado, se hace foco en las capacitaciones y, también, en el rol de las instituciones para dinamizar, amparar, proteger a los docentes frente a este tipo de conflictos y violencias.

5- Aspectos que deben considerarse en la elaboración de herramientas contra la violencia en las escuelas

A lo largo de los testimonios, se pudo mapear cómo se le da principal preponderancia a la capacitación como una herramienta tangible para enfrentar hechos violentos o conflictivos. Hay allí, una necesidad de instrucción que ve en la falta de información cierta desorientación, angustias y frustraciones a la hora de actuar. En el testimonio de Carla, hay algunos indicios de cómo se mira la capacitación y en qué términos:

SI indagar más en la situación familiar del alumno ósea que indicios son claves para determinar que un alumno sufre violencia en la casa, el docente se da cuenta cuando algo le pasa a su alumno, pero veo que no sabemos cómo indagar al alumno al respecto sin generarle alguna incomodidad. Ahí sería bueno que nos asesoren un poco más, más cuando hay cuestiones de violencia de género que después traspasan a las escuelas

Yo creo que para los hechos de violencia hay que generar políticas más concretas el protocolo debe ser algo más conjunto donde primero que nada el docente sepa las leyes que les marcan deberes y obligaciones.

Nadie nos da información sobre eso, quizás un protocolo nos debería mostrar cómo las leyes en general o normativas provinciales pueden o no tener implicaciones importantes en la gestión de la buena convivencia en las escuelas. Luego, los protocolos deberían evaluar a las instituciones para

prevenir este tipo de casos: hay escuelas que no tienen equipos de psicopedagogos, etc. ¿Cómo un protocolo te puede mandar a hablar con un psico-pedagogo si no los hay?

El testimonio de Carla muestra la falta de conocimiento sobre los instrumentos legales con los que cuenta un docente. Es importante, entonces, que el protocolo contemple capacitaciones y, por otra parte, evaluaciones sobre las instituciones y la capacidad que tienen para dar respuestas a estos casos. El Ministerio de Educación ha mapeado este tipo de desconocimiento de los docentes a través de consultorías no estandarizadas pero que sirvieron para mapear algunas necesidades de los docentes. Las Fundaciones, como Conciencia Social, vienen a tratar de dar algunas respuestas frente a este desconocimiento de leyes y protocolos que desde 2005 en adelante existen como la LEN, la Ley de Convivencia, la ESI, entre otras tantas reglamentaciones que sirven para dar respuestas ante estas situaciones.

Por otra parte, es interesante la perspectiva de Carla porque plantea la desigualdad que existe en la disposición de recursos humanos en cada escuela, lo que impide también, un abordaje integral e igualitario de la violencia.

Thelma, además, advierte en el diagnóstico de los docentes para evaluar aptitudes y capacidades a la hora de enfrentar hechos violentos. Ella considera que debe haber una especie de diagnóstico para saber cómo los diferentes actores están o no preparados para las situaciones:

Creo que cualquier protocolo o política o lo que sea, debiera tener una evaluación de la gente que lo compone, docentes, discentes, directivos, autoridades educativas, personal de maestranza. Es decir, qué capacitaciones tienen en relación a las diferentes formas de violencia y a partir de ahí que cada institución exija un mínimo de conocimientos, de cursos de capacitaciones que vengan del Ministerio como obligatorias, como paquetes en el marco de estos protocolos. Más allá de las acciones concretas si hay un hecho de violencia, labrar actas, o no, hablar con el directivo o no, es necesario este tipo de rastreo de situaciones, pero a nivel más general. Y después protocolos específicos, digo, si es un hecho de violencia de género, si es institucional, etc.

En el caso de Thelma no habla en singular, sino en plural “protocolos” de acuerdo a diferentes tipos de violencia. También habla sobre las capacitaciones, pero en términos más estructurales para conocer en general cómo los docentes se capacitan para afrontar hechos

conflictivos y violentos. Al mismo tiempo, considera más actores en su interlocución y teniendo una mirada más holística sobre la temática.

6-(Re) capitulaciones

El capítulo fue explorando cómo los docentes consideran que puede brindarse respuestas en relación a los diferentes hechos de violencia. Se destacaron tres perspectivas en el mapeo de estas percepciones: la primera, que se denomina *pragmática individualista* porque proyecta en el maestro las respuestas ante estos hechos y disminuye el rol del Estado y de las instituciones en la intervención de las mismas. Considera importante la elaboración de protocolos, pero piensa como eje central la capacitación del docente en tanto clave para afrontar este tipo de temática.

La segunda perspectiva es *la respuesta desde la praxis escolar*, donde el docente debe capacitarse, pero la escuela como institución adquiere un rol preponderante como interlocutor y gestor de los protocolos. Sin embargo, se piensa en términos de que “cada escuela” genere su propio protocolo y no se lee aquí indicios de reflexión sobre una mirada que contemple la participación de otros actores del Estado en la elaboración de los mismos.

La última matriz de sentido es *la holística relacional* que considera que la violencia y los conflictos son un tema que compete a los docentes que deben capacitarse, como la institución que debe asumir un rol preponderante en la resolución de estas situaciones. Sin embargo, aquí, se piensa la respuesta en términos de políticas educativas más concretas con fuerte presencia del estado en el diseño de las mismas.

Finalmente, los docentes han expresado que para cualquier protocolo o herramienta institucional que se diseñe en pos de resolver conflictos o hechos violentos, se hace necesario que los dispositivos contengan no sólo las acciones que debe llevar a cabo el maestro/a sino, - además- que se presente una instancia formativa para comprender las leyes, normativas que les otorgan derechos y obligaciones que determinan la multidimensionalidad y la complejidad de la violencia en las escuelas. Por otra parte, evaluaciones concretas sobre las trayectorias formativas de los diferentes actores que componen la institución para así, efectivamente, dar respuestas a estos hechos de manera más integral. Todos estos aspectos señalados por los docentes, deberían ser atendidos en políticas educativas que tengan en sí mismas una mirada socio-educativa del problema de la violencia en Salta.

Tercera parte:
Salidas al problema de investigación

CONCLUSIONES

La tesis titulada “*VIOLENCIA ESCOLAR. Experiencias de docentes de nivel primario concurrentes de una fundación durante el año 2021*” tenía como principal objetivo mirar la violencia en la percepción de los docentes de la escuela primaria de escuelas de Salta que concurrieron a la Fundación Conciencia Social durante el año 2021.

En la *Introducción* se propuso establecer algunos lineamientos de la investigación, principalmente, en relación a los objetivos y la organización de la tesis. Luego, realicé un breve recorrido autobiográfico sobre mi trayectoria personal y profesional en relación al tema. En esa breve narración -que está anclada en diferentes instituciones, espacios geográficos- doy cuenta cómo en el devenir de la tarea educativa, iniciamos un proyecto de capacitación docente, el cual continua hasta la actualidad en la *Fundación Conciencia Social*. Si bien las temáticas han ido variando con el transcurrir de los años, la violencia escolar sigue siendo un tema central en la demanda del docente y de la fundación que es objeto de análisis en esta propuesta. En diciembre de 2019, asumí como Secretaria de Gestión Educativa de la Provincia de Salta, lo que me permitió observar cómo la violencia seguía siendo un problema que se invisibilizaba por una cuestión de mantener los estándares de la calidad educativa.

En el *estado del arte* se mapearon indagaciones en relación a la violencia escolar. En este aspecto se realizó un primer recorrido por las diferentes vertientes que implica el concepto a través de la sistematización propuesta por di Napoli (2016): la mirada criminológica, la del *bullying* y la socio-educativa. A partir de allí, se situó este trabajo en la última perspectiva, dado que se pretende mirar las percepciones de los docentes atendiendo a los contextos que los atraviesan. Se hizo especial énfasis en los docentes y sus relaciones con estudiantes, padres, instituciones. Este rastreo permite comprender algunas de las variables que aparecen en los testimonios recabados para esta tesis y la multiplicidad de escenarios que debe afrontar el docente y que trascienden el espacio físico del aula. Aquí, rescataron los estudios que problematizan la violencia escolar mediada por violencia de género. También, se destacaron trabajos que abordan diferentes tipos de intervenciones en las escuelas como la elaboración de protocolos.

En la construcción del mapa de debates en relación a la violencia permitió pensar que se hace imperioso hablar de la violencia escolar comprendiendo las tensiones entre lo público y privado, los comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; las diferencias de género e historias de vida de quienes agreden o son víctimas, y la cultura patriarcal y las relaciones interpersonales, los territorios y las desigualdades que permean este tipo de

situaciones, es decir, es prioritario el enfoque socio-educativo más aun considerando la situación del noroeste argentino, con una configuración cultural fuertemente conservadora.

En el *marco teórico* hay una apuesta por mirar la violencia en tanto es un recurso para poder obtener determinados beneficios en el campo educativo, es una experiencia subjetiva y, finalmente, está asociada a la desigualdad. Estas matrices se miran en cuatro tipos de relaciones que establecen los docentes entrevistados: con sus pares, entre estudiantes, en relación a las autoridades y con los familiares de los niños. Estos niveles de análisis se van intercalando en las entrevistas y permiten estructurar los tres capítulos de análisis que desarrolla este trabajo: el primero vinculado a la percepción de los docentes en relación a la violencia, el segundo vinculado a cómo ellos perciben a ciertos actores como violentos o conflictivos y, finalmente, cómo ellos perciben que deben ser las líneas de actuación frente a estos episodios de violencia. La tesis asume que el docente puede ser un mediador utilizando herramientas pedagógicas para canalizar un conflicto o un hecho de violencia.

En el capítulo metodológico se especificaron los paradigmas, las técnicas de análisis y de recolección de información, algunas características de la población entrevistada, entre otras cuestiones. Además, se pudo mirar los desafíos que presentó la investigación en la realización de las entrevistas producto, en parte, de la posición de funcionaria pública que ocupaba la tesista en esos momentos.

Dado que la tesis se sitúa en una zona particular del país, como es el noroeste Argentino, esta tesis optó por realizar un capítulo de contextualización, lo cual obedece, también, al enfoque socio-educativo que establece di Napoli (2016). Por ello, se hizo necesario establecer algunas de las características de la fundación de Salta, sus contactos interculturales que tienen un bagaje histórico que todavía se lee en la actualidad. Por otra parte, se miró la violencia de género como un indicador alarmante de la situación de la provincia, la pobreza y desocupación como situaciones económicas predominantes y a nivel educativo, cómo se organiza la educación urbana y rural.

A lo largo del *capítulo V* se fueron mostrando los testimonios donde los docentes respondían en relación a su percepción sobre la violencia. En algunos casos, lo que consideran violento está muy ligado al concepto de conflicto desarrollado en el marco teórico de esta tesis. En otros casos, estaba vinculado a formas de maltrato entre estudiantes, docentes, familiares. Uno de los actores que más es visto como “violento” por parte de los docentes son los familiares a quienes se les ha atribuido diferentes acciones como gritos, maltrato en tanto también son objeto de prejuicios por parte de los mismos docentes. Lo interesante de esta percepción es que los padres

son los actores que ponen en vulnerabilidad al docente frente a la institución, pero al mismo tiempo, frente al mismo alumnado.

Cabe destacar que ningún docente se autoidentificó como violento o cómo participe de alguna situación violenta. La tesis muestra tres tipos de identificaciones que asumen los entrevistados en relación a hechos de violencia:

1. Como testigos o espectadores del hecho: cuando narran situaciones de otros compañeros docentes o situaciones que conocen pero que no han tomado ningún tipo de acción en las mismas. En algunos casos, en este tipo de situaciones se hablaba de impotencia o miedo para intervenir en las mismas.
2. Como mediadores: cuando se trataban sobre casos de abuso, los docentes han manifestado intervenir denunciado dichos casos con la escuela para que ésta intervenga en dichas situaciones
3. Como receptores de la violencia: es decir, son quiénes fueron agredidos, violentados (verbalmente en la mayoría de los casos). Aquí, los actores que violentaron son los padres en gran medida, seguido por las autoridades y sus pares.

Por otra parte, en este capítulo se pudo indagar cómo la violencia aparece en tres grandes tópicos muy relacionadas a las matrices teóricas de análisis:

- d- La violencia como un fin para conseguir determinados capitales en el campo educativo
- e- Comportamientos de estudiantes fuera de “lo normal” que actúan como indicios de violencias de género, intrafamiliares, entre otras
- f- La violencia como una condición estructural del sistema asociada a la desigualdad, la pobreza y otras características socio-culturales de Salta.

En el *capítulo VI* se siguió ampliando algunos aspectos del apartado. Aquí, también se mapearon tres tipos de percepciones más específicas en relación a cómo ellos perciben quiénes son violentos o conflictivos. En el caso de las instituciones, los docentes perciben que las mismas o los dejan “abandonados” frente a las situaciones de violencia o les brindan acompañamiento a través de protocolos, los cuales son muy valorados por los maestros. Sin embargo, no todas las escuelas implementan este tipo de herramientas para poder hacer frente a las diferentes manifestaciones de violencia. En el caso de los padres, la percepción se mapea una continuidad con el capítulo anterior en tanto su percepción es muy negativa y, en algunos casos, peyorativa: resultan “amenazantes” “peligrosos” y muchas veces los responsables de hechos violentos. También, hay prejuicios al considerarlos “irracionales” o “ignorantes” por ser de bajos recursos. Dado que las instituciones se encuentran insertas en barrios, zonas, a veces muy desiguales que

terminan atravesando en la vida de los docentes donde se mapearon diversas situaciones donde los maestros suelen sentirse inseguros o violentados.

En el *capítulo VII* se visibiliza cómo los docentes consideran que puede brindarse respuestas en relación a los diferentes hechos de violencia. Se destacaron tres perspectivas en el mapeo de estas percepciones:

1- La *pragmática individualista*, la cual proyecta en el maestro las respuestas ante estos hechos y disminuye el rol del Estado y de las instituciones en la intervención de las mismas. Considera importante la elaboración de protocolos, pero piensa como eje central la capacitación del docente en tanto clave para afrontar este tipo de temática.

2- *la respuesta desde la praxis escolar*, donde el docente debe capacitarse, pero la escuela como institución adquiere un rol preponderante como interlocutor y gestor de los protocolos. Sin embargo, se piensa en términos de que “cada escuela” genere su propio protocolo y no se lee aquí indicios de reflexión sobre una mirada que contemple la participación de otros actores del Estado en la elaboración de los mismos.

3- *la holística relacional* que considera que la violencia y los conflictos son un tema que compete a los docentes que deben capacitarse, como la institución que debe asumir un rol preponderante en la resolución de estas situaciones. Sin embargo, aquí, se piensa la respuesta en términos de políticas educativas más concretas con fuerte presencia del estado en el diseño de las mismas.

Este capítulo también muestra cómo los docentes perciben que deben estar diseñadas esas herramientas o protocolos para resolver conflictos o hechos violentos, se hace necesario que los dispositivos contengan no sólo las acciones que debe llevar a cabo el maestro/a sino, - además- que se presente una instancia formativa para comprender las leyes, normativas que les otorgan derechos y obligaciones que determinan la multidimensionalidad y la complejidad de la violencia en las escuelas. Por otra parte, evaluaciones concretas sobre las trayectorias formativas de los diferentes actores que componen la institución para así, efectivamente, dar respuestas a estos hechos de manera más integral. Todos estos aspectos señalados por los docentes, deberían ser atendidos en políticas educativas que tengan en sí mismas una mirada socio-educativa del problema de la violencia en Salta.

La tesis ha ido mapeando diferentes aspectos de lo que se puede considerar violencia para los docentes y, al mismo tiempo, ha realizado un esfuerzo por situar la mirada desde las especificidades de las localías, entendiendo que cada contexto tiene una particularidad. En ese

marco, los hallazgos son un aporte para re- pensar el lugar de nuestras miradas, las complejidades que atraviesan los docentes y las expectativas, utopías y esperanzas que se manifiestan en una práctica educativa que necesita imperiosamente dar respuestas al tema de la violencia en las escuelas.

Roxana Celeste Dib

23 de abril de 2023

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833–864.
- Abramovay, M. (2006). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: *SECAD* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA : Secretaria de Estado da Educação, GDF-Governo do Distrito Federal.
- Araújo, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 141-160. Archenti, N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani, (pp. 227-236). Buenos Aires: Emecé
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). La Violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Katz. (Selección)
- Bonino, Luís (2004). “Los micromachismos”, *Revista Las Cibeles*, núm. 2, pp. 1-5.
- Botello, Luís (2007). “Clima organizacional en la Facultad de Economía desde la perspectiva de género: reporte de estudio cualitativo”, México, UNAM-PUEG (documento mimeografiado).
- Bourdieu, P. (1997b). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción* (pp. 91-125). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). Fieldwork in philosophy. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 17-43). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003). Algunas propiedades de los campos. En *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto* (pp. 119-126). Buenos Aires: Quadrata.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina. Bourdieu, P. (2011). El capital social. En P. Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 221-224). Buenos Aires: Siglo Veintuno.

- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Caravaca, E., Dikenstein, V., y Garriga Zucal, J. (2020). Narrar las violencias. Pensar nuestro viri-viri. *Revista Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*
- Cid H., Patricia; Díaz M, Pérez, M; Torruella P., Matilde; Valderrama A. (2018). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar, *Ciencia y Enfermería*, vol. XIV, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 21-30 Universidad de Concepción Concepción, Chile
- De Gatica, Alejandra. (2014). Conocimiento y transformación. Vinculaciones entre Pierre Bourdieu y el pragmatismo de Charles Peirce”, *Papeles de Trabajo*, 8(13), pp. 294-305.
- di Napoli, P. (2014). Miedo, inseguridad y violencia. Sensibilidades sobre los jóvenes en América Latina. *Revista Estudiantil Latinoamericana de Ciencias Sociales*, (4), 1-25.
- di Napoli, P., & Eyharchet, J. B. (2013). Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En C. V. Kaplan, *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 147-196). Buenos Aires: Miño y Dávil
- di Napoli, P. (2015). Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria (Un volumen) (Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires)
- Elias, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. *En La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 79-138). Norma.
- Elías, N. (2000). *The civilizing process: sociogenetic and psychogenetic investigations* (Rev. ed). Oxford ; Malden, Mass: Blackwell Publishers. Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Elías, N. (2009). Civilización y Violencia. Sobre el monopolio estatal de la violencia. En *Los Alemanes* (pp. 185-306). Nueva Trilce.
- Elías, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (tercera edición). Fondo De Cultura Económica
- Enriquez, M. (2015). El chico sucio. En *Las cosas que perdimos en el fuego*. Anagrama. Presentación del proyecto Ampliando el campo de batalla (Factor IDAES)

- Esandi, M, Panizoni, E., Scherñuk Schroh J., Duran, L., Koehler, G., Jougard, E., María Paula Repetto, M. , Serralunga, M. (2018). Factibilidad de implementar una intervención compleja para prevenir la intimidación entre pares en el Ámbito *escolar Rev Argent Salud Pública*, 9(34): 21-28
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* (1ra. ed.). Barcelona: Gedisa.
- García Ruiz, A.; Fernández Moreno, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia *Revista Ciencias de la Salud*, 3, (2), julio-diciembre, pp. 235-246.
- García, Y.; Mendoza, B. (2009). El autoritarismo y su expresión en la formación docente *Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador* 15, (30), pp. 71-93
- Kaplan, C. V. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo*. En C. V. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 15-24). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2009). *Introducción. Las violencias en la escuela desde adentro*. En C. V. Kaplan, *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. Krotzsch, L., Orce, V. (2012). *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil* Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Kunin, J. (2021). Los "medio putos": masculinidades subalternas y dinámicas de género alternativas en la rural Pampa húmeda argentina (2014-2017) *Historia y Sociedad*, núm. 41, 2021, pp. 69-92 *Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín*.
- Leavy, N (2014). *Convivencia en escuelas secundarias de la CABA: prácticas pedagógicas, estrategias de gestión institucional y lineamientos normativo*. (Tesis para optar la Maestría en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Universidad Nacional de Buenos Aires)

- Lorenzetti, M. I. (2013). Experiencias de sufrimiento, memorias y salud en las comunidades wichí de Tartagal *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 38, pp. 131-151
- Parra Sandoval, R; González, A.; Moritz, Olga P.; Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). La escuela violenta. *Fundación FES-Tercer Mundo* Editores.
- Ramírez-López, C., Arcila-Rodríguez, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar *Educación y Educadores*, vol. 16, , pp. 411-429 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Runge Peña, A., Klaus; Muñoz Gaviria, D. (2012) *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, pp. 75-96 Universidad de Caldas.
- Saavedra G., E.; Villalta P., M.; Muñoz Q., M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes *Límite*, 2, (15), pp. 39-60
- Silva, V. (2018) Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. La construcción social del respeto (Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación en la escuela-UNLP)
- Otero, M, Di Virgilio, y Boniolo, P. (2010) Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe: Introducción a un problema complejo. En *Exclusión social; Estratificación social; Distribución del ingreso; Desigualdad; Pobreza; Políticas públicas; Educación; Estrategias de reducción de la pobreza; América Latina; Caribe*; CLACSO
- Pacheco-Salazar, B (2018) *Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docente*. Educadores y educandos20, (1).
- Perelman, M. y Tufró M. (2017). Violencia institucional. Tensiones actuales de una categoría política central. CELS.
- Riches, D. (1988). El fenómeno de la violencia. Pirámide.
- Tonkonoff, S. (2014). Violencia, política y cultura. Una aproximación teórica. En S. Tonkonoff (editor), *Violencia y Cultura. Reflexiones Contemporáneas sobre Argentina*. CLACSO Ediciones.
- Yescas Sánchez, R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 2, Julho/Dezembro 339-354

Zafaroni, Z., Juarez,C, Lopez, F. (2015)Construcciones acerca del trabajo y la educación en el imaginario juvenil salteño.