

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

# La escuela desde las vivencias de las y los estudiantes, y acuerdos posibles para la convivencia.

Mazú, Adamna Yain.

Cita:

Mazú, Adamna Yain (2024). *La escuela desde las vivencias de las y los estudiantes, y acuerdos posibles para la convivencia*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/707>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/BqC>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA ESCUELA DESDE LAS VIVENCIAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES, Y ACUERDOS POSIBLES PARA LA CONVIVENCIA

Mazú, Adamna Yain

Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en los Proyectos de Investigación, Proyectos de Extensión y Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) con base en la Asignatura Psicología Educacional de 5º Año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. El objetivo del trabajo interagencial fue fortalecer las trayectorias escolares y promover la convivencia en escuelas secundarias mediante la colaboración universitaria. En el año 2017, se emplearon instrumentos dirigidos a los estudiantes y ajustados tras repensar dificultades y potencialidades. De esa manera se recolectaron respuestas de 25 sujetos. Los datos recogidos se analizarán mediante la técnica de “análisis de contenido” de Krippendorff (1980) sensible al contexto. Se realizará un análisis cualitativo de las respuestas que implica la sistematización y el examen de mensajes verbales o visuales para inferir patrones y significados subyacentes. En dichas narrativas, se hará especial hincapié en las vivencias según la perspectiva de Vygotsky (1981), como unidades de análisis de la conciencia, ya que reflejan el entramado entre el contexto social y los procesos cognitivos y emocionales de la experiencia y la acción, en este caso de las niñas, niños y adolescentes.

## Palabras clave

Extensión - Convivencia escolar - Vivencias - Análisis de contenido

## ABSTRACT

THE SCHOOL FROM THE EXPERIENCES OF THE STUDENTS, AND POSSIBLE AGREEMENTS FOR COEXISTENCE

This work is framed within Research Projects, Extension Projects, and Supervised Professional Practices (PPS) based on the Educational Psychology subject of the 5th year at the Faculty of Psychology, National University of La Plata, in the Bachelor's and Teaching degrees in Psychology. The interagency objective was to strengthen school trajectories and promote coexistence in secondary schools through university collaboration. In 2017, instruments tailored to students were employed and adjusted after reconsidering difficulties and potentials. Responses were collected from 25 subjects. The collected data will be analyzed

using Krippendorff's (1980) “content analysis” technique, sensitive to context. A qualitative analysis of the responses will be conducted involving the systematization and examination of verbal or visual messages to infer underlying patterns and meanings. These narratives will particularly emphasize experiences from Vygotsky's (1981) perspective, as units of consciousness analysis, reflecting the interplay between social context and cognitive-emotional processes in the experiences and actions of children and adolescents.

## Keywords

Extension - School coexistence - Experiences - Content analysis

## Las experiencias están constituidas por prácticas y discursos:

Los significados no pueden interpretarse al margen de los sujetos y su contexto, que habilita ciertos juicios a la vez que inhabilita otros; lo que lleva a considerar la importancia del análisis de las prácticas discursivas sobre las múltiples maneras de convivencia y violencia, en los espacios escolares.

¿Qué es, lenguaje o pensamiento? Es lo uno y lo otro a la vez, porque se trata de una unidad del pensamiento lingüístico. Evidentemente, si eso es así, el método de investigación del problema que nos interesa no puede ser otro que el análisis semántico, el análisis del aspecto significativo del lenguaje, ese debe ser el método para estudiar el significado verbal (Vigotsky, 1981, p. 7) Bonaventura De Sousa Santos (2009) remarca:

Hoy sabemos o sospechamos que nuestras trayectorias de vida personal y colectivas (en cuanto comunidades científicas) y los valores, las creencias y los prejuicios que acarrear son la prueba íntima de nuestro conocimiento, sin el cual nuestras investigaciones en el laboratorio o de archivo, nuestros cálculos o nuestros trabajos de campo constituirían un enmarañado de diligencias absurdas sin madeja ni hilo. (...) Hoy no se trata tanto de sobrevivir como de saber vivir. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos” (p.53).

La experiencia, los pensamientos y las emociones de las y los estudiantes, en sus contextos cotidianos, son integrados en la

unidad de análisis “vivencia” (Vigotsky, 1981), que considera al conocimiento como una experiencia con significado y sentido, y articula el proceso perceptual de los contenidos, las habilidades cognitivas de las y los alumnos, y la experiencia reflexionada que cada uno de las y los participantes del curso hace. Identificar y recoger esas vivencias ayudará a comprender el contexto de la problemática escolar para la convivencia. Para eso, es pertinente recuperar la voz del estudiantado, y realizar inferencias.

### **Palabras de las y los estudiantes que nos hacen comprender sus sentidos sobre convivencia y la violencia en la escuela:**

#### Análisis de cuestionarios:

Como señala Krippendorff (1980), el análisis de contenido emerge como una herramienta invaluable para la recolección de datos y la comprensión de fenómenos complejos. Estudios previos, como los de Carolina Dome (2016), han utilizado esta técnica con criterios de clasificación para el análisis de entrevistas y exploraciones etnográficas, proporcionándonos un valioso antecedente. En la Tesis de Maestría de dicha autora, la unidad de análisis utilizada para identificar las perspectivas de los agentes educativos fueron los significados que emergen en ellos sobre problemas de violencia e intervenciones en escuelas.

Por otra parte, en este trabajo, son las perspectivas del estudiantado la que nos convoca. Los cuestionarios que fueron compartidos al estudiantado de la escuela secundaria, y que lo llenaron, en el marco del proyecto de extensión en el año 2017, mismo año que fueron creados, nos permiten realizar inferencias, recuperando la voz del estudiantado. En el marco de los proyectos también se trabajó con actores adultos: responsables en el ámbito escolar, y con agentes universitarios, a quienes se les generó un instrumento de reflexión, que fue base para la creación del cuestionario para los chicos y las chicas. En esta oportunidad, sólo se trabajará con las concepciones de estudiantes, pero es pertinente saber que también en otras experiencias académicas, como en la tesis de la misma autora de este archivo, se recuperaron las percepciones de los trabajadores escolares, agentes universitarios, y sus entramados.

Bonaventura de Sousa Santos (2009) nos alerta sobre la existencia de un desperdicio gigantesco de experiencias, y argumenta que los saberes de las y los alumnos, especialmente aquellos provenientes de contextos marginalizados, son frecuentemente desvalorizados o ignorados por los sistemas educativos tradicionales. Y plantea que el desafío es el de reconocer y valorar los diversos saberes de las y los estudiantes. Por eso, y por múltiples razones, en esta investigación se otorga relevancia también a la perspectiva de las y los estudiantes, en lo que respecta al significado de convivencia y violencia. Aunque estos conceptos no se abordaron de manera explícita con la población estudiantil, en el trabajo de Tesis, se formularon preguntas orientadas a las interacciones entre las y los estudiantes y la institución, para explorar narrativas y reflexiones de la comunidad educativa escolar

y de la comunidad universitaria convocadas al intercambio sobre los temas. Y a través del análisis de esos datos, se busca identificar las concepciones predominantes entre las y los estudiantes, lo cual procurará herramientas más adecuadas para el abordaje cognitivo de los temas de convivencia y violencias en escuelas. Se opta por el análisis de contenido, (Krippendorff, 1980), ya que es particularmente útil debido a su sensibilidad al contexto y porque se pone la atención en identificar, categorizar y analizar unidades de significado dentro del texto, comprender las relaciones entre ellas y su contexto más amplio, generándose ejes de análisis a partir de las respuestas de las y los estudiantes:

**Los ejes son:**

- 1. Sentimientos de habitar la escuela.**
- 2. Percepciones de semejanzas y diferencias entre realidad y expectativa de comenzar el secundario.**
- 3. Significantes que refieren a vivencias en la escuela.**
- 4. Interacciones entre compañeros.**
- 5. Significantes que refieren a actividades compartidas con compañeros.**

#### Eje 1: “Sentimientos de Habitar la Escuela”

Este eje se refiere a las percepciones emocionales que los estudiantes desarrollan en el contexto de su experiencia diaria dentro del entorno escolar. En este sentido, abarca tanto los aspectos positivos como los negativos de su vivencia en la escuela, incluyendo su bienestar, nivel de comodidad, sensación de aburrimiento, seguridad y sentido de pertenencia dentro del entorno educativo. Es importante destacar que esta dimensión surge a partir de una pregunta formulada únicamente una vez en el ámbito escolar y dirigida exclusivamente a este grupo específico de estudiantes.

#### Categoría de Análisis:

- 1.a) Sentimientos Positivos: Respuestas que reflejan una experiencia satisfactoria o agradable en la escuela. Ejemplos: “Me siento bien” o “Me gusta”.
- 1.b) Sentimientos Negativos: Respuestas que indican una experiencia insatisfactoria o desagradable en la escuela.
- 1.c) Sentimientos Neutros/No concluyentes: Respuestas que no expresan claramente ni satisfacción ni insatisfacción, o que no proporcionan suficiente información para una categorización clara. Ejemplos: Respuestas que no se responden con una frase o respuestas en blanco.

#### Aplicación del Análisis:

Al analizar las respuestas de los estudiantes, se identifican patrones emocionales y experienciales comunes. Esta información puede ser utilizada para evaluar el clima escolar, identificar áreas que necesitan intervención y mejorar la calidad de la experiencia educativa para las y los estudiantes. Lamentablemente, no pudieron ser compartidas en el momento de trabajar conjuntamente con la escuela, pero este análisis permite generar interrogantes que motoricen otras acciones y discursos, aunque sea en otros contextos.

### 1.a) Sentimientos Positivos

- 1.a.A) “Yo me siento bien en esta escuela, me parece muy buena.” (Agrega sticker de TRAVESURAS); 1.a.B). “Me siento bien.” (Dos respuestas)

-Análisis: Un estudiante expresa un sentimiento claramente positivo hacia la escuela. El uso del adjetivo “muy buena” refuerza la satisfacción con el ambiente escolar. El sticker de “TRAVESURAS” podría sugerir un ambiente relajado y amigable. Lo significativo es que es la única respuesta que expresa una razón de porqué se siente bien en el transitar la escuela. La otra persona sugiere conformidad. Se logra incluir al sujeto que exclama, de esa manera puede afirmarse que se brinda información de apropiación de se está diciendo.

### 1.b) Sentimientos Negativos

- 1.b.A) “Me siento aburrido, me sentía mejor en la otra escuela porque tenía mis amigos, era mejor antes.”; 1.b.B). “En la escuela me siento aburrido.” / “La escuela es aburrida.” (otra respuesta) /; 1.b.C). “No me gusta cuando hacen mucho ruido.”

- Análisis: Un estudiante no solo se siente aburrido, sino que compara negativamente la experiencia actual con la anterior, indicando una falta de conexión social que afecta su percepción. Otros dos alumnos, expresan una percepción negativa centrada en el aburrimiento. Y la otra respuesta, aunque no es completamente negativa, señala una molestia específica que afecta la experiencia de la o el estudiante en la escuela.

### 1.c) Respuesta No Concluyente

- 1.c.A) NADA (En sticker, fuera del margen de la respuesta); 1.c.B). “Bien.” (cinco respuestas así)

- Análisis: Una respuesta no proporciona información verbal directa. El uso de un sticker y la ausencia de una respuesta textual podrían indicar desinterés, desapego o una forma de expresar que no tiene una opinión clara o que no desea compartirla. La otra respuesta brindada por cinco estudiantes, no sugiere una percepción negativa de la escuela, pero no logra brindar información, solo se exclama una palabra al vacío, y podría significar también desimplicancia, pero ¿distancia de qué, o a qué? ¿solo a la actividad propuesta?

### Resumen del Análisis

De las 13 respuestas sintetizadas:

Seis estudiantes brindan respuestas neutras o no concluyentes, donde se desdibujaba quienes eran las personas que emitían la respuesta. Y, un número significativo de personas (4 de 13, aproximadamente 31%) menciona el aburrimiento como un sentimiento predominante, pero positivamente se puede recuperar que se trataría de áreas de mejora: la motivación y el interés de los estudiantes.

El ruido también es mencionado como una molestia, lo que podría implicar un primer problema, bien definido, con respecto a la convivencia en el aula, o al menos una segunda razón de porqué el clima áulico no es enriquecedor para las trayectorias estudiantiles, según el criterio de este curso.

### Eje 2: Percepciones sobre las semejanzas y diferencias entre realidad y expectativa de comenzar el secundario.

El eje de percepciones sobre las semejanzas y diferencias entre la realidad y la expectativa de comenzar el secundario se enfoca en cómo las y los alumnos perciben la transición desde la escuela primaria a la secundaria, específicamente en comparar sus expectativas previas con la realidad experimentada. Se busca no solo identificar las discrepancias entre las expectativas y la realidad, sino también determinar si estas diferencias son percibidas como positivas o negativas por el estudiantado con respecto a su transitar la institución.

### Categorías de aplicación:

2.a) Discrepancias negativas, en torno a la escuela secundaria.

2.b) Semejanzas y diferencias positivas, a favor de la escuela secundaria.

2.c) Diferencias encontradas, pero con posiciones neutrales entre la primaria y la secundaria:

2.d) No se encuentran diferencias, o no son concluyentes.

### Aplicación del análisis:

Al analizar las percepciones de las y los alumnos sobre estas diferencias, se puede obtener una comprensión más completa de su experiencia durante esta transición educativa y se pueden identificar áreas en las que se pueden implementar intervenciones para mejorar la experiencia escolar y el bienestar estudiantil.

### GRUPO A: (13 SUJETOS)

### 2.a) Discrepancias negativas, en torno a la escuela secundaria:

- Sujeto 6.a) “Que la secundaria es más difícil.”, sujeto 10.a) “Me sentía mejor en la otra escuela, y no en esta.”; Sujeto 5.a) “De verdad que no es lo mismo uno público o uno privado, a veces me gustan, a veces se insultan, se pelean. Pero bueno, no esperaba que iba a ser así en esta secundaria.”; Sujeto 7.a) “La primaria era mejor porque jugaba más con mis amigos.”

- Análisis: Son cuatro respuestas negativas proporcionadas por el grupo “a”. Y se puede derivar que un estudiante menciona que la secundaria es más difícil, lo cual indica una discrepancia negativa entre sus expectativas y lo vivenciado. Otro estudiante expresa sentirse mejor en su escuela anterior, lo que sugiere una insatisfacción con la transición a la escuela secundaria. Otra experiencia, aunque no es tajante con la diferencia negativa que encuentra entre una escuela y otra, si remarca que los insultos y las peleas no hacen favorable el ambiente escolar, además nota diferencias entre escuelas públicas y privadas. Y en otra respuesta, el estudiante elige nombrar lo positivo de la escuela primaria, dejando inferir que en la secundaria es escasa la posibilidad de “jugar” con “amigos”.

### 2.b) Semejanzas y diferencias positivas, a favor de la escuela secundaria:

- No se encuentra ninguna respuesta que hable de rasgos positivos en el grupo “a”.

### 2.c) Diferencias encontradas, pero con posiciones neutrales entre la primaria y la secundaria:

- Sujeto 11.a) “No comencé el secundario aquí, así que al prin-

cipio me pareció difícil.”

- Análisis: Un estudiante señala que al principio le resultó difícil empezar la secundaria en un nuevo lugar, pero al agregarle temporalidad a la frase se podría inferir que el obstáculo ha sido saldado.

#### 2.d) No se encuentran diferencias, o no son concluyentes:

- Sujeto 1.a) “No sé lo que esperaba al comienzo.”; Sujeto 2.a) “Me parece todo igual” (Escribe y tachonea la palabra). Me parece (vuelve a escribir) No sé.”; Sujeto 4.a) “(No hay respuesta).”; Sujeto 12.a) “(No hay respuesta); Sujeto 13.a) “(No hay respuesta); Sujeto 3.a) “Respecto a otros años, no, porque no hago nada (no hay diferencias se refiere).”; Sujeto 8.a) “No sé.”; Sujeto 9.a) “No sé”.

- Análisis: Hay una marcada tendencia hacia la indecisión, la falta de respuestas concretas, pero también se hacen presente la percepción de uniformidad o continuidad sin cambios significativos con lo que respecta a las escuelas. Los sujetos, en su mayoría, no presentan opiniones claras o diferenciadas, lo cual podría deberse a una variedad de factores como la falta de reflexión sobre el tema, la ausencia de cambios notables en sus experiencias o una dificultad para articular sus pensamientos al respecto.

Luego de repensar el primer cuestionario, se hicieron modificaciones y se preguntó a otro curso sobre “¿Cómo fue la elección de esta escuela? ¿Qué esperabas de esta escuela? ¿Cuáles son las diferencias, cómo lo ves hoy?”. Se dio más tiempo para pensar la consigna, se la dividió en dos partes y así podría entenderse que lograron expresarse más. Y se trabajó en un día solo estas consignas, y no la totalidad de las preguntas que se podrían al estudiantado para conocer sobre sus concepciones y sus maneras de relacionarse. Por lo cual, se realiza una división en el análisis y al final se compartirán las conclusiones de este eje, de manera entrelazada.

· GRUPO B (12 SUJETOS)

#### 2.a) Discrepancias negativas, en torno a la escuela secundaria

- Sujeto 9.b): “Venía a la escuela primaria (con la que comparte edificio); “Tener amigos, ninguna diferencia. Veo que hay más quilombo que en la primaria”. - Sujeto 11.b): “Yendo a todas las escuelas que conozco y me decidí por la “89”. “Quería conocer mejor a mis amigos. Y tienen mejores cosas y más sillas, no están rotas, pero se pelean en la salida. Horrible, aunque al menos está la estufa”.

En esta categoría, los estudiantes (Sujeto 9.b y Sujeto 11.b) mencionan principalmente desilusiones relacionadas con un aumento de conflictos y violencia en comparación con la primaria. Los estudiantes esperaban una continuidad en el ambiente social y mejoras en las instalaciones, pero se enfrentaron a problemas como peleas a la salida y desorden general. Estas experiencias negativas resaltan la necesidad de mejorar la gestión de conflictos y la convivencia escolar en la secundaria.

#### 2.b) Semejanzas y diferencias positivas, a favor de la escuela secundaria

- Sujeto 1.b) : “La elegí mi mamá”(A la secundaria). (Pero le gustó la decisión) “No sé, es mejor que la otra escuela porque allá no aprendía nada, acá sí. En la otra me peleaba todo el día, acá no”.; Sujeto 2.b) Yo la elegí (a la escuela) porque venía mi hermana, porque me gusta la escuela porque conseguí amigos”. “Era linda la escuela, me gusta porque si la cuidamos es más linda”.; Sujeto 8.b) “Desde chiquita he venido a la escuela de al lado con una compañera y me gusta mucho la escuela”. “Que iba a hacer muchos amigos. Estoy feliz con mis compañeros que son sanos y más divertidos. Pero no son malos, es amigable. No van por mal camino, son mis mejores, las quiero un montón”; Sujeto 12.b) “Porque la elegí mi hermana. (razón de porqué habita la escuela)”, “No cooperamos mucho, pero encontramos más de lo pensado, mucho compañerismo. Mucho mejor que el colegio anterior. Están mejor organizados y en buen estado el cole. Me gusta mucho. Me voy a quedar en este colegio”; Sujeto 6.b) “Conocí esta escuela por mi primo. La escuela me pareció genial”, “Que sean compañeros, silenciosos, divertidos. No hay que traer guardapolvo, no hay que volver loco a un profesor y eso”.

- Análisis: Esta categoría incluye a los estudiantes (Sujeto 1.b, Sujeto 2.b, Sujeto 8.b, Sujeto 12.b y Sujeto 6.b) que describen experiencias que cumplen o superan sus expectativas iniciales. Destacan el “compañerismo”, la “diversión” entre compañeros, la posibilidad de encontrar amistades o seguir disfrutando del compartir con amistades. Un estudiante remarca lo de las buenas instalaciones escolares como importante, y otra respuesta remarca lo linda que es si la cuidan. Las expectativas se cumplen o superan, especialmente en el ámbito de las relaciones sociales, lo que contribuye a una percepción muy positiva de la transición a la secundaria.

#### 2.c) Diferencias encontradas, pero con posiciones neutrales entre la primaria y la secundaria

- Sujeto 3.b) “Fue a esta escuela porque están mis mejores amigas, porque sentí que debía ir a esta escuela”, “Esperaba que no sea tan difícil. Que estén mis amigos. En realidad no veo diferencias con otras escuelas, hoy solo veo a mis amigas”; Sujeto 4.b) “No me gustan las otras escuelas, porque no iba a conocer a nadie. Eran difíciles y quería estar con mis amigas. Y acá conocí a mucha gente, y me queda cerca de mi casa”, “Esperaba que las tareas fueran fáciles. Que estén todos mis amigos y que sea como la primaria. Las tareas son complejas, largas, la mayoría de mis amigas se fueron a otra escuela, y es muy diferente a la primaria”;

- Análisis: En esta categoría, los estudiantes (Sujeto 3.b y Sujeto 4.b) tienen experiencias mixtas sin diferencias significativas entre la primaria y la secundaria. Aunque algunas expectativas se cumplen, como mantener amistades, también enfrentan desafíos como la dificultad en las tareas.



#### 2.d) No se encuentran diferencias, o no son concluyentes

- Sujeto 7.b) “Yo elegí esta escuela, porque iba a la escuela primaria que era acá a la vuelta”, “Esperaba compañeros, amigos, compañerismo. No hay que traer guardapolvo, y en primaria es distinto, guardapolvo sí usaba”; Sujeto 10.b) “Me gusta la escuela”, “Yo esperaba de la escuela más silenciosa. Quisiera que los chicos sean más compañeros, silenciosos y respetuosos”; Sujeto 5.b) “La elegí porque venían unos amigos a estudiar y me quedaba cerca de casa”, “No sabía qué esperar, no me imaginaba nada”.

- Análisis: Los estudiantes (Sujeto 7.b, Sujeto 10.b y Sujeto 5.b) en esta categoría tenían expectativas vagas o no encontraron diferencias significativas entre la primaria y la secundaria. Las respuestas reflejan una falta de expectativas claras o experiencias que no presentan grandes contrastes.

#### Resumen del análisis:

En el primer grupo se encuentran varias posiciones negativas, en dezmero de la secundaria. La mayoría de los sujetos (1, 2, 8, 9) expresan incertidumbre o falta de expectativas claras sobre el comienzo del secundario, lo cual puede interpretarse como una falta de diferenciación percibida entre la realidad y sus expectativas. Este hecho no se toma como un índice de desinterés para responder al instrumento, ya que en otras áreas los sujetos se desenvuelven con mayor fluidez. Por otro lado, también se observa falta de respuesta por parte de varios sujetos (4, 12, 5). En estos casos, se comprende que no hubo detenimiento para responder todas las preguntas, lo cual se relaciona con una posible dificultad de comprensión de la consigna. Aunque no hay registros en las crónicas de que los estudiantes hayan señalado específicamente dificultades para comprender ciertas preguntas, sí se documenta su participación e interés en formar parte del encuentro. Este fenómeno también puede reflejar trayectorias educativas desimplicadas, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿por qué no se animaron a preguntar si no comprendían algo? ¿Por qué era difícil encontrar respuestas más expresivas?

Finalmente, se observa que otro estudiante redacta con indecisión, tacha y se arrepiente de lo que había pensado transmitir. Esto plantea varias interrogantes: ¿implica una falta de confianza para expresarse? ¿Refleja que el ambiente no le permite desenvolverse adecuadamente? ¿Qué intenta comunicar este estudiante que no logra transmitir?

En el segundo grupo, la mayoría de los sujetos perciben la secundaria de manera positiva o no identifican diferencias significativas o concluyentes. Sin embargo, las discrepancias negativas se centran en conflictos y violencia inesperada, mientras que las experiencias positivas destacan las posibilidades de establecer relaciones sociales. En general, la transición a la secundaria puede superar expectativas en varios aspectos, pero también presenta desafíos importantes que deben abordarse para mejorar la experiencia de las y los estudiantes.

De las 25 respuestas, las diferencias percibidas como positivas podrían incluir aspectos como oportunidades para compartir con

compañeros, poder hacer nuevas amistades o crear espacios donde conocer más a los y las amigas, que ya se hicieron en primaria. Por otro lado, las diferencias percibidas como negativas podrían implicar sensaciones de aburrimiento, pero fundamentalmente el bullicio, las peleas y hasta cómo se tratan a los profesores podrían expresar lo que implicaría un contexto escolar desfavorable para la convivencia y la apropiación de aprendizajes.

¿Serán estas variables, que trae el estudiantado, parte de la comprensión de lo que significa el convivir? ¿Por qué resultan tan diferentes las posiciones de un grupo a otro?

#### · Eje 3 de análisis: Significantes que refieren a vivencias en la escuela.

Este eje permite analizar y comparar cómo se perciben y expresan las experiencias escolares desde una perspectiva positiva y negativa, identificando los significantes clave en cada caso.

#### Categoría de análisis:

3.a) Vivencias positivas: Significantes que refieren a experiencias valiosas e interesantes en la escuela.

3.b) Vivencias negativas: Significantes que refieren a experiencias negativas o complicadas en la escuela.

3.c) Vivencias neutras o ambiguas: Significantes que no son claramente positivos o negativos, pero que aportan información relevante sobre la experiencia escolar

#### Aplicación de Análisis:

· Grupo A (13 SUJETOS)

#### 3.a) Vivencias positivas:

- Sujeto 1.A: 2.c) “Con La Nosa o con Kiara.” (Relación positiva con algunas compañeras); Sujeto 2.A: 2.a) “Lo más valioso que tiene la escuela es esperar a que sea viernes para jugar al fútbol.” (Actividad recreativa); Sujeto 3.A: 2.a) “Escuchar música.” (Actividad placentera); Sujeto 4.A: 2.a) “Conocer amigos.” (Interacción social positiva); Sujeto 6.A: 2.a) “Espero que llegue el viernes para jugar a la pelota, para que termine la semana.” (Actividad recreativa); Sujeto 7.A: 2.a) “Esta clase me parece interesante.” (Interés en el proyecto de extensión Universitario); Sujeto 8.A: 2.a) “Estudiar.” (Actividad académica); Sujeto 9.A: 2.a) “Conocer amigos.” (Interacción social positiva); Sujeto 10.A: 2 “Esta materia me parece muy buena.” (Interés en el proyecto); Sujeto 12.A: 2.a) “Para tener una buena carrera.” (Objetivo académico); Sujeto 13.A: 2.a) “Estar con mis amigos.” (Interacción social positiva); Sujeto 5.A: (NO PUDO RESPONDER).

- Análisis: El análisis de las vivencias positivas de los estudiantes en la escuela revela varios factores clave para una experiencia escolar satisfactoria: las amistades y relaciones positivas con compañeros son fundamentales; las actividades extracurriculares y momentos de ocio, como jugar al fútbol y escuchar música, son importantes para el bienestar estudiantil; el interés en materias específicas y el valor del aprendizaje contribuyen positivamente.

### 3.b) Vivencias negativas:

Sujeto 1.A: 2.b) “Soportar a mis compañeros.” (Conflicto interpersonal); Sujeto 2.A: 2.b) “Que no banco a mis nuevas compañeras.” (Conflicto interpersonal); Sujeto 3.A: 2.b) “Calcular.” (Dificultad académica); Sujeto 4.A: 2.b) “Hacer la tarea.” (Tarea académica); Sujeto 5.A: 2.b) “Lo más complicado es la tarea.” (Tarea académica); Sujeto 6.A: 2.b) “No veo nada negativo, solo mis compañeros. No todos, pero la mayoría. No me los banco más.” (Conflicto interpersonal); Sujeto 7.A: 2.b) “Me parece complicado aprender matemáticas porque no lo dejan al profesor.” (Dificultad académica y entorno de aprendizaje); Sujeto 8.A: 2.b) “La tarea.” (Tarea académica)

- Análisis: El análisis de las vivencias negativas de los estudiantes en la escuela destaca varios aspectos significativos: el conflicto interpersonal emerge como una preocupación común, como se evidencia en las respuestas de Sujeto 1.A, Sujeto 2.A y Sujeto 6.A, quienes mencionan dificultades para relacionarse con sus compañeros. Además, la dificultad académica es otro tema recurrente, ya sea en términos de comprensión de las materias, como lo señalan Sujeto 3.A y Sujeto 7.A, o en la carga de trabajo, como lo expresan Sujeto 4.A, Sujeto 5.A y Sujeto 8.A, quienes mencionan la tarea como una fuente de estrés y dificultad. Estos aspectos revelan los desafíos que enfrentan los estudiantes tanto en su interacción social como en su desempeño académico, lo que puede afectar negativamente su experiencia escolar.

### 3.c) Vivencias neutras o ambiguas:

-Sujeto 10.A: 2) “Esta materia me parece muy buena (refiriéndose a las intervenciones que se hacían como extensión universitaria desde el proyecto de convivencia, de otras cosas no escribió y no respondió a la pregunta entera).”

- Análisis: Esta respuesta indica una percepción positiva específica sobre la experiencia con el proyecto de extensión a cargo de la Universidad, pero la falta de respuestas completas a otras preguntas sugiere que podría no tener una percepción global clara, positiva o negativa, sobre la escuela.

-Sujeto 11.A: 2.a) “Como compañeros.” 2.b) (No redacta) 2.c) (Coloca sticker de COMPAÑERO/A, se logra comprender que hace referencia a que habla con sus compañeros y compañeras)

- Análisis: Utiliza un sticker para expresar interacción con compañeros, lo que no da una indicación clara de si esta interacción es positiva o negativa. La falta de redacción clara sugiere una percepción ambigua o una dificultad para expresarse.

-Sujeto 12.A: 2.a) “Para tener una buena carrera.” 2.b) (No encuentra nada negativo) “Todo me gusta.” 2.c) “Con nadie.”

- Análisis: Aunque este sujeto expresa una visión positiva general sobre la escuela (todo le gusta y no encuentra nada negativo), la respuesta a 2.c (“Con nadie”) sugiere una falta de interacción social significativa, lo que podría indicar una vivencia ambigua respecto a las relaciones interpersonales.

-Sujeto 13.A: 2.a) “Estar con mis amigos.” 2.b) “No sé.” 2.c) “Con nadie.”

- Análisis: Aunque menciona una vivencia positiva (“estar con mis amigos”), la respuesta a 2.c (“Con nadie”) y la indecisión en 2.b (“No sé”) sugieren una posible desconexión social o una dificultad para definir claramente sus vivencias escolares.

· GRUPO B (No se aplicó).

### Resumen del Análisis:

De las 13 respuestas, las Vivencias positivas principalmente están enfocadas en interacciones sociales positivas, actividades recreativas, y el interés en la participación del proyecto. Las vivencias negativas están predominantemente relacionadas con conflictos interpersonales y dificultades académicas. Y las vivencias neutras o ambiguas reflejan la complejidad y diversidad de las experiencias escolares. Al añadir la categoría de vivencias neutras o ambiguas, se captura mejor la complejidad de las experiencias escolares que no encajan perfectamente en las categorías de vivencias positivas o negativas. Esto permite entender mejor la gama completa de percepciones y experiencias. Lo que sí se puede inferir que cuando se pregunta sobre vivencias en la escuela las y los estudiantes lo relaciona con actividades compartidas con compañeros, con docentes, con los contenidos y los modos de llevar a cabo los encuentros, con múltiples y complejas variables que nos acercan a la perspectiva de Vygotsky (1981), sobre que las vivencias unifican al pensamiento y al lenguaje, porque influenciadas por el contexto cultural y social, moldean la forma en que pensamos y nos expresamos verbalmente. Por lo tanto, al considerar la vivencia como unidad de análisis, se reconoce la importancia de la interacción entre el componente afectivo y el componente intelectual en la adquisición y el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, y en esta tesis no puede pasarse por alto estas indagaciones. Aún falta repensar muchas otras experiencias, pero la conceptualización generada por el estudiantado sobre convivencias y sus problemas, requería estar entramada por sus vivencias.

### · Eje 4: Interacciones entre compañeros.

Este eje de análisis permite examinar y comparar las causas de conflicto y disfrute entre compañeros, compañeras y otros actores, identificando los factores que influyen en la dinámica de las relaciones interpersonales en el entorno escolar. El estudio se inicia con el tema: “¿Cómo te llevas con tus compañeros de curso? ¿Qué puede provocar conflictos y qué puede favorecer una convivencia agradable con ellos?”. Para llevar a cabo la investigación, se planteó este tema a dos cursos. Al Grupo A se le presentó junto con un conjunto extenso de preguntas adicionales, mientras que al Grupo B se le presentó únicamente este tema junto con otro, en una sesión específica.

### Categoría de análisis:

4.a) Relaciones positivas vivenciadas: Significantes que refieren a la calidad, satisfacción, confianza, reciprocidad y bienestar en las interacciones personales.

4.b) Relaciones negativas vivenciadas: Significantes que refieren a la conflictividad, insatisfacción, desconfianza, falta

de reciprocidad y malestar emocional en las interacciones personales.

- 4.c) Relaciones ambivalentes o no concluyentes: Se refiere a la expresión de sentimientos y percepciones mixtas, confusas o no definitivas por parte de los individuos respecto a sus relaciones interpersonales.
- 4.d) Motivos de conflicto: Razones que pueden generar peleas entre compañeros.
- 4.e) Motivos de disfrute: Razones que pueden hacer que se disfrute compartir con compañeros.

#### Aplicación de Análisis:

· GRUPO A (TRECE SUJETOS):

##### 4.a.A) Relaciones positivas vivenciadas:

- Sujeto 4.A: "Re bien."; Sujeto 7.A: "Me llevo bien con algunos, más bien con las mujeres."; Sujeto 8.A: "Bien."; Sujeto 9.A: "Bien."; Sujeto 12.A: "Bien."; Sujeto 10.A: "Me llevo bien."; Sujeto 11.A: "Yo me llevo muy bien con los compañeros."

-Análisis: La mayoría de los sujetos que expresaron tener relaciones positivas no brindan detalles específicos sobre las interacciones, sólo las definen valorativamente positivas. Solo el Sujeto 7 hace una distinción de género, indicando una mejor relación con las mujeres.

##### 4.b.A) Relaciones negativas vivenciadas:

- Sujeto 6.A: "La mayoría me caen mal. Con muy pocos me llevo bien."; Sujeto 13.a: "Que me insulten."

- Análisis: Las respuestas que reflejan relaciones negativas son directas y contundentes. El Sujeto 6 menciona una antipatía generalizada hacia la mayoría de sus compañeros, mientras que el Sujeto 13 señala experiencias específicas de insultos, indicando conflictos interpersonales y sentimientos de rechazo.

##### 4.c.A) Relaciones ambivalentes o no concluyentes:

- Sujeto 1.A: "No me llevo ni bien ni mal."; Sujeto 2.A: "Más o menos, no me llevo mucho con ellos."; Sujeto 3.A: "Más o menos."; Sujeto 5.A: No respondió.

- Análisis: Las relaciones ambivalentes o no concluyentes muestran una neutralidad en las percepciones de los sujetos respecto a sus compañeros y compañeras.

##### 4.d.A) Motivos de conflicto:

- Sujeto 6.A: "Alguna pelea jugando a la pelota o a algo, no sé. Disfrutar creo que nada."; Sujeto 13.A: "Que me insulten."

- Análisis: Los motivos de conflicto incluyen peleas durante actividades recreativas y casos de insultos. El Sujeto 13 menciona insultos, indicando una agresión verbal que afecta su bienestar.

##### 4.e.A) Motivos de disfrute:

- Sujeto 2.A: "Disfruto jugar al fútbol con ellos."; Sujeto 3.A: "Travesuras y bromas."; Sujeto 5.A: "Jugar me hace disfrutar con ellos."

- Análisis: Los motivos de disfrute se centran principalmente en actividades recreativas. Las travesuras y bromas también son destacadas por el Sujeto 3 como momentos de diversión y camaradería. Otros estudiantes no pudieron definir, a partir

de la pregunta que se les compartió, algún motivo de disfrute identificado como tal.

· GRUPO B (ONCE SUJETOS):

##### 4.a.B) Relaciones positivas vivenciadas:

- Sujeto 1.B: "Amigos. (En sticker)"; Sujeto 3.B: "Me llevo bien con Brisa, mi compañera." (Relación positiva específica); Sujeto 8.B: "Mi mejor amiga es Florencia, la quiero un montón." (Específica); Sujeto 10.B: "Me llevo bien." (Generalizada).

- Análisis: Un estudiante frente a la pregunta ¿cómo te llevas con tus compañeros? elige el sticker de amigos lo que podría implicar el registro de relaciones positivas, especialmente si se compara con el resto de sus respuestas. Las relaciones positivas vivenciadas por los estudiantes destacan la importancia de amistades y conexiones individuales significativas.

##### 4.b.B) Relaciones negativas vivenciadas:

- Sujeto 2.B: "Pelea/mos, mal/mala." (Relación conflictiva y negativa); Sujeto 4.B: "Mal/mala." (Relación negativa con compañeros); Sujeto 11.B: "Muy triste." (Sentimiento negativo en la relación con compañeros).

- Análisis: Las relaciones negativas se presentan en varios sujetos, indicando que hay quienes experimentan conflictos o relaciones problemáticas con sus compañeros. La sensación de tristeza y la percepción de malas relaciones sugieren un ambiente escolar que puede ser desafiante para algunos estudiantes. Un estudiante reafirma que la relación es mala porque pelean.

##### 4.c.B) Relaciones ambivalentes o no concluyentes:

Sujeto 5.B: "Bien (tachado)/ mal/mala (elige sticker)"; Sujeto 6.B: "Bien jajaja mas con mi compañera Wanda, mal/mala (en sticker) y mas o menos (en sticker)"; Sujeto 7.B: "Más o menos bien, porque me molestan y no me gusta. Y yo me defiendo. Yo amo los momentos con mis compas"; Sujeto 9.B: "Mas o Menos"

- Análisis: La respuesta de este sujeto muestra una ambivalencia clara. Inicialmente, el sujeto considera que la relación es "Bien", pero luego lo tacha y elige entre "mal" o "mala". Esto indica una falta de claridad o una fluctuación en su percepción. Otro sujeto parece tener una experiencia más positiva específicamente con una compañera llamada Wanda, sin embargo, también menciona aspectos negativos y un término medio, probablemente refiriéndose a otros contextos o personas. Esto muestra una percepción mixta y variable de las relaciones, dependiendo de las personas involucradas. Ninguna de las respuestas muestra una clara y firme conclusión. Muestra que los sujetos tienen percepciones mixtas y a veces contradictorias sobre sus relaciones.

##### 4.d.B) Motivos de conflicto:

- Sujeto 1.B: "Hacer silencio"; Sujeto 2.B: "Pelea"; Sujeto 3.B: "Nada, porque casi no me junto con ellos"; Sujeto 7.B: "ME MOLESTAN Y NO ME GUSTA." "PELEA/MOS"; Sujeto 10.B: Que me molesten, que me echen la culpa de algo que no hice"; Sujeto 11.B: (Escribe) Triste. (se ubica un conflicto emocional interno, que afectaría a las relaciones con otros

- Análisis: Una persona indica un deseo que evitaría el conflicto,



otra no especifica conflicto, pero si remarca que no se junta. Estas dos respuestas dan muestra de que no es sencillo definir motivos de conflicto, pero los hay. Los motivos de conflicto varían entre los sujetos, incluyendo molestias, acusaciones falsas, y peleas en general.

#### 4.e.B) Motivos de disfrute:

- Sujeto 1.B: "Bien". (No especifica, pero si lo hace en otra consigna y remarca que le gusta jugar al futbol); Sujeto 3.B: "Leer, todos juntos"; Sujeto 6.B: "Cariño y atención"; Sujeto 7.B: "Travesuras"; Sujeto 8.B: "Amistad, escuchar música"; Sujeto 9.B: "Escuchar música" Sujeto 10.B: "Hablar, reír, dibujar".

-Análisis: El disfrute proviene de actividades compartidas como leer, hablar, reír, dibujar, y escuchar música. Y también el dialogo y los gestos de cariño son motivo de disfrute. Articulemos estas respuestas, con otras brindadas por el mismo curso, y veremos que el jugar al fútbol es una de las actividades más elegidas y disfrutadas.

#### Resumen del Análisis:

En el grupo A, se observa que la mayoría experimenta relaciones positivas o neutras con sus compañeros. Sin embargo, algunos sujetos mencionan relaciones negativas debido a insultos o conflictos durante actividades recreativas. Los momentos de disfrute están principalmente ligados a actividades lúdicas como el fútbol y las bromas, sugiriendo que estos juegos son clave para la interacción positiva y la construcción de lazos entre las y los estudiantes.

En el grupo B, respondieron 11 sujetos porque fue entregada la pregunta en un día deferente a la anterior consigna. Y nos remarca que las respuestas reflejan que varios sujetos experimentan relaciones positivas con al menos un compañero específico, destacando amistades cercanas. Y algunos disfrutaban de momentos específicos compartidos, como leer juntos o compartir cariño y atención. Pero las personas que marcan que existen relaciones negativas o conflictivas, a menudo sin especificar los motivos de estas malas relaciones, se remarca que los conflictos pueden surgir por molestias, peleas o conductas específicas como hacer silencio o acusaciones falsas. La falta de especificidad en muchos casos indica que los conflictos pueden ser diversos y no siempre identificables fácilmente por los mismos estudiantes. Asimismo, múltiples respuestas demuestran que las relaciones no son simplemente buenas o malas, sino que pueden contener elementos de ambas. Estos últimos testimonios subrayan la importancia de reconocer y explorar la naturaleza multidimensional de las experiencias sociales, donde los sentimientos positivos y negativos pueden coexistir, y las percepciones pueden cambiar según diferentes contextos o momentos.

#### Comparación de ambos cursos:

- De las 24 respuestas, se concluye que las relaciones amistosas y la camaradería son fuentes importantes de disfrute. Este análisis revela una variedad de experiencias en las relaciones interpersonales entre compañeros, destacando la complejidad y

diversidad de las interacciones en el entorno escolar. Los motivos de conflicto y disfrute son variados y reflejan tanto dinámicas personales como colectivas"

#### · Eje 5: Significantes que refieren a actividades compartidas con compañeros.

##### Categoría de Análisis:

5.a) Actividades compartidas: Actividades que les gusta compartir al estudiantado, sin importar si es afuera o dentro de la escuela.

5.b) Respuestas diferenciables: Respuestas que ponen énfasis en actividades compartidas o que no quisieran ser compartidas, y que se identifican en un territorio (sea afuera o dentro de la escuela). O directamente no plantean ninguna actividad, o no son congruentes.

##### Aplicación de Análisis:

#### · GRUPO A (TRECE SUJETOS)

##### 5.a) Actividades compartidas:

-Sujeto 2.B: "Lo que comparto con mis compañeros es jugar al fútbol."; Sujeto 3.B: "Jugamos a la pelota."; Sujeto 4.B: "Fútbol."; Sujeto 9.B: "Fútbol."; Sujeto 11.B: "Escuchar música (en stiker), tocar música (en stiker, dibujo)"; Sujeto 12.B: "Nada, Partidos de fútbol."; Sujeto 13: "Travesuras, bromas, cuando nos juntamos, cumpleaños, jugamos a las carreras."

- Análisis: . El fútbol predomina, pero también hay una presencia significativa de actividades artísticas y recreativas. Como punto significativo también aparece el festejo de los cumpleaños, como una actividad que parece ser de interés al ser compartidos.

##### 5.b) Respuestas diferenciables:

- Sujeto 1.B: "Ninguna."; Sujeto 5.B: "Adentro juego a la pelota en construcción, afuera ninguna."; Sujeto 6.B: "Dentro, hacemos actividades físicas y jugamos a la pelota." "Afuera nada y tampoco quiero."; Sujeto 7.B: "Educación Física y Construcción (materias de la escuela)"; Sujeto 8.B: "De todo."; Sujeto 10.B: "Educación Física y Construcción."

- Análisis: Algunos sujetos expresan explícitamente la falta de interés en actividades fuera de la escuela. Otros se centran en actividades realizadas exclusivamente dentro del contexto escolar.

#### · GRUPO B (ONCE SUJETOS):

##### 5.a) Actividades compartidas:

- Sujeto 1.B: "Jugamos a la pelota."; Sujeto 2.B: "Pintar."; Sujeto 4.B: "Cumpleaños, cosas ilegales, escuchar música."; Sujeto 5.B: "Escuchar música, cosas ilegales, cumpleaños."; Sujeto 6: "Cariño y atención, jugamos a la pelota. Eso es todo."; Sujeto 7.B: "Comparto el vóley con mi mejor. Cosas divertidas nomás: usamos celular, cosas chistosas, sacar fotos, jugamos a la pelota, bromas, escuchar música, hablar."; Sujeto 8.B: "Joder con mis amigos y amigas, usamos celular, amor, cantar-bailar, jugar al celular."

- Análisis: Entre las actividades deportivas, se nombra principalmente el fútbol, y hay actividades lúdicas y sociales como escuchar música y realizar bromas que también son signifi-

cativas. Hay una mayor variedad de actividades mencionadas, incluyendo pintar, usar el celular y realizar actividades ilegales (lo que podría abrir otro foco de atención). Es interesante las actividades que se nombran, porque podrían ser utilizadas para estimular la enseñanza y el aprendizaje.

#### 5.b) Respuestas diferenciables:

- Sujeto 3: "Cerca de casa: hablar, dibujar, tocar música. Me gusta: comer - comida, cariño y atención."; Sujeto 10.B: "El vóley, el fútbol, vamos al centro a comer juntas y comprar cosas. Usamos celular, hablar, travesuras, escuchar música, bromas."; Sujeto 9.B: "Nada."; Sujeto 11.B: (No responde, deja vacío).

- Análisis: Se observa una diversidad en las actividades compartidas y niveles de participación. En promedio, se destacan actividades sociales y recreativas como hablar, dibujar, tocar música, practicar vóley y fútbol, salir al centro, usar el celular, hacer travesuras y escuchar música. La alimentación y la atención también son valoradas. Sin embargo, hay casos de menor participación, con algunas respuestas indicando falta de actividades o ausencia de respuesta. Esto refleja una variabilidad significativa en el compromiso social y las preferencias individuales entre los sujetos.

#### Resumen del Análisis:

De las 24 respuestas, en el análisis de las actividades comparadas (5.a), el fútbol es la actividad dominante en ambos grupos, complementada con actividades recreativas y sociales como escuchar música, bromas, y celebraciones de cumpleaños. El Grupo B presenta una mayor diversidad de actividades, incluyendo pintar, usar el celular y, notablemente, menciones de actividades ilegales, lo que podría ser un área de preocupación.

En las respuestas diferenciables (5.b), se observa una amplia gama de participación en actividades. Muchos sujetos disfrutaban de actividades sociales y recreativas como hablar, dibujar, tocar música, practicar deportes, salir al centro, usar el celular, hacer travesuras y escuchar música. Sin embargo, algunos muestran una clara falta de interés en compartir actividades fuera del contexto escolar, y otros no mencionan ninguna actividad o dejan la respuesta vacía. Esto refleja una variabilidad significativa en el compromiso social y las preferencias individuales, indicando que mientras algunos sujetos son muy activos y sociables, otros pueden ser más reservados o menos interesados en actividades compartidas.

#### **Conclusión:**

Vigotsky (1981) y Boaventura de Sousa Santos (2009) nos invitan a reconocer y trabajar en la dialéctica, asumiendo así compromisos epistemológicos, metodológicos y ontológicos diversos. Este trabajo evidencia que hemos avanzado un peldaño en ese camino. Sin embargo, la tarea es tan compleja y ardua que, al intentar recuperar múltiples voces, podemos cometer errores en las síntesis.

Lo que sí podemos concluir es que, a partir de lo observado y analizado, se evidencia que, al indagar sobre las ideas circu-

lantes entre el estudiantado, algunos sentidos y significaciones están obstruidos. Esto impide que los estudiantes comprendan, o no sepan ni tomen posición sobre la convivencia escolar, y no respondan. Por ejemplo: "No sé", "Nada", (Sin respuesta), etc. Estas cuestiones pueden analizarse desde el concepto de confianza que plantea Laurence Cornu (1999). Según la autora, la confianza es constitutiva de todas las relaciones dentro del ámbito educativo. Creer en el otro es decisivo para el desarrollo de los sujetos, brindándoles confianza en sí mismos. En algunos casos, tal vez faltó espacio y tiempo para ser parte del espacio de confianza educativo, pero en otros casos se logró registrar y potenciar la confianza del y con el estudiantado, esperando y valorando su voz, mirada y experiencia. Debemos promover y apuntar hacia un futuro que amplíe los horizontes hacia la pluralidad de voces y saberes.

Creemos que otorgarles la responsabilidad y el compromiso de elegir y expresar sus propias respuestas fue una manera de que ellos mismos formaran y construyeran sentidos escritos del ámbito educativo en el que están inmersos. Reconociendo la trayectoria compartida que había antes de la entrega de los cuestionarios.

Por ejemplo, hubo respuestas donde lograron expresarse más: "Me siento aburrido, me sentía mejor en la otra escuela porque tenía mis amigos, era mejor antes."; "De verdad que no es lo mismo uno público o uno privado, a veces me gustan, a veces se insultan, se pelean. Pero bueno, no esperaba que iba a ser así en esta secundaria."; "Yo elegí esta escuela porque venía mi hermana, me gusta porque conseguí amigos."; "Era linda la escuela, me gusta porque si la cuidamos es más linda."; "Desde chiquita he venido a la escuela de al lado con una compañera y me gusta mucho la escuela."; "Hice muchos amigos. Estoy feliz con mis compañeros que son sanos y más divertidos. No son malos, es amigable. No van por mal camino, son mis mejores amigos, los quiero un montón."

Engeström (1987-2009, en Erausquin, 2014) con su teoría de la actividad mediada y el triángulo expandido, compartió conceptos clave para pensar distintas intervenciones en el ámbito escolar. En este caso, para recuperar la voz, la mirada y la palabra del estudiantado, se usaron diferentes estrategias: se ilustraron preguntas, se entregaron stickers, se reformularon consignas, etc. Los encuentros donde se compartieron los cuestionarios generaron un producto que trasciende la cotidianeidad escolar y lo meramente académico. A través de este trabajo conjunto y las apropiaciones de cambio, se buscó más respuestas y mayor participación.

Philippe Meirieu (2008) advierte que, a menudo, no se considera a los estudiantes como productores/creadores, sino simplemente como niños en medio del "pasaje al acto". Boaventura de Sousa Santos (2009) propone la "ecología de saberes", integrando y respetando múltiples formas de conocimiento, incluyendo los conocimientos prácticos y experienciales de los estudiantes. La pluralidad de conocimientos es esencial para

construir una sociedad más justa y equitativa. La producción de la no existencia es violencia. Pero haciendo hincapié en Meirieu (2008), *“podemos llamar violencia a todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto”* (pág.2). Y en algunas respuestas de las y los estudiantes podemos registrar cómo también ellos detectan esas situaciones: “a veces se insultan, se pelean”; “hay más quilombo que en la primaria”; “se pelean a la salida. Horrible”; “Yo esperaba de la escuela más silenciosa. Quisiera que los chicos sean más compañeros, silenciosos y respetuosos”; “Me parece complicado aprender matemáticas porque no lo dejan al profesor.”

Siguiendo a Silvia Duschatzky (1999), podría pensarse la violencia como fracaso de lenguaje pero también como forma de lenguaje que enfrenta a otro modo. ¿Por qué se producen esas micro o macro violencias? Las y los estudiantes expresan “esperar hasta el viernes” para hacer cosas que les guste como jugar al fútbol, será que faltan más espacios, encuentros, donde ellos y ellas sean principales productores. ¿Convivir no es acaso participar de la construcción de los espacios? Hasta los mismos estudiantes piensan en cómo ayudar a mejorar el espacio para las y los docentes, ¿pasa en todas las clases que el estudiante puede crear, integrar las cosas que le gusta hacer, jugar aprendiendo?

Con las intervenciones que se generaban en articulación con los proyectos de extensión se proponía que las y los estudiantes puedan hacer uso de la palabra, y así “metabolizar la violencia” (Meirieu, 2008). Y entre sus respuestas se pueden recuperar propuestas que podrían ser pedagógicas para enriquecer sus trayectorias escolares, ya que se les preguntó ¿qué es lo que más les gustaba hacer? Y expresaron: “Leer, todos juntos”; “Escuchar música”; “Hablar, reír, dibujar”; “Travesuras, bromas, cuando nos juntamos, cumpleaños, jugamos a las carreras”; “Pintar”; “(...) sacar fotos”, etc. Propuestas que están muy próximas a las concepciones de Philippe Meirieu. Él autor propone cinco actividades clave para reducir la violencia escolar: hacer el aprendizaje más relevante y accesible (relación con el saber), utilizar herramientas y métodos didácticos efectivos (trámite instrumental), fomentar la investigación y el pensamiento crítico (búsqueda documentaria), promover la expresión emocional y creativa a través de actividades artísticas, e involucrar a los estudiantes en proyectos culturales y deportivos. Estas estrategias canalizan la energía de los estudiantes hacia aprendizajes significativos y colaborativos, creando un entorno escolar más seguro y respetuoso. ¿Cuándo se harán más posible estas actividades? Ya hay un acuerdo posible para la convivencia escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*.
- Dome, C. (Noviembre, 2016). Una propuesta de investigación-acción para problematizar intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas. V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ciclo video-conferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (93-107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.