

Centro de Estudios Interdisciplinarios.

Carrera de Posgrado: Especialización en Infancia y Adolescencia

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Título: *La agresividad en el lazo entre Adolescentes, de un colegio secundario de la localidad de Bell Ville.*

Autora: Valentina Bentatti

Cohorte: 2022

Año de presentación: 2026

Director: Lic en Psicología Elder Nicolás

Mail: bentattivale@gmail.com



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Índice:

Resumen.....	p.3
Introducción.....	p.6
Desarrollo metodológico.....	p.11
Desarrollo.....	p.13
Capítulo 1. Las adolescencias, en plural y como producto de construcciones sociales.....	p.13
Capítulo 2. Convivencia escolar y las dinámicas de la agresión.....	p.21
Capítulo 3. El rol del Equipo de Orientación Escolar (EOE), las estrategias de intervención y la importancia de desarrollar dispositivos analíticos específicos.....	p.25
Conclusión.....	p.30
Bibliografía.....	p. 37

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la práctica profesional realizada en el Equipo de Orientación Escolar de un colegio secundario de la ciudad de Bell Ville (prov. de Cba Arg) , en el marco de la Especialización en Infancia y Adolescencia de la Universidad Nacional de Rosario. Se analizan las manifestaciones de agresividad en los modos de vinculación entre adolescentes del nivel secundario y las estrategias de intervención desarrolladas por el Equipo de Orientación Escolar frente a estas situaciones.

Desde una perspectiva teórica que articula aportes del psicoanálisis y de los estudios socioeducativos, se aborda a las adolescencias en plural, entendidas como construcciones sociales atravesadas por contextos históricos, institucionales y culturales. La aproximación metodológica se desarrolla a través de un relato de experiencia con observación participante, lo que permitió identificar que muchas de las manifestaciones de agresividad presentes en la institución se vinculaban con la ausencia de dispositivos institucionales estables capaces de alojar, simbolizar y tramitar el malestar adolescente.

Los resultados evidencian que las intervenciones del Equipo de Orientación Escolar se organizaban principalmente en torno a la urgencia, sin un marco teórico ni un dispositivo institucional sostenido que permitiera desarrollar estrategias de prevención primaria. En este sentido, el trabajo propone la necesidad de construir recursos analíticos institucionales que

posibiliten comprender la agresividad, promoviendo intervenciones preventivas orientadas a fortalecer la convivencia escolar y los procesos de subjetivación.

Palabras clave: adolescencias; agresividad escolar; convivencia escolar; subjetividad; Equipo de Orientación Escolar; intervención institucional.

Abstract

This paper is part of the professional practice carried out with the School Guidance Team at a secondary school in Bell Ville, Córdoba, within the framework of the Specialization in Childhood and Adolescence at the National University of Rosario. It analyzes the manifestations of aggression in the relationships among secondary school students and the intervention strategies developed by the School Guidance Team in response to these situations.

From a theoretical perspective that integrates contributions from psychoanalysis and socio-educational studies, the paper addresses adolescence in the plural, understood as social constructs shaped by historical, institutional, and cultural contexts. The methodological approach is developed through a narrative of experience with participant observation, which allowed for the identification of many of the manifestations of aggression present in the institution as being linked to the absence of stable institutional mechanisms capable of accommodating, symbolizing, and processing adolescent distress.

The results show that the interventions of the School Guidance Team were primarily organized around immediate needs, lacking a theoretical framework or a sustained institutional structure to develop primary prevention strategies. In this regard, this study proposes the need to

build institutional analytical resources that enable an understanding of aggression, promoting preventive interventions aimed at strengthening school coexistence and the processes of subjectivation.

Key words: adolescence; school aggression; school coexistence; subjectivity; school counseling team; institutional intervention.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Introducción:

Este trabajo se enmarcó en la práctica desarrollada en el Equipo técnico de un colegio secundario de la localidad de Bell Ville, Prov. de Cba Arg, lugar que es cabecera del departamento Unión en el sudeste provincial; fue llevada a cabo durante el período 2022-2023 en el marco de la especialidad de Infancias y Adolescencias dictada por la Universidad Nacional de Rosario.

El colegio cuenta con tres niveles de Formación Educativa, inicial, primaria y secundaria. Cada nivel cuenta con una Directora y Vicedirectora, la población que asiste es de clase media alta.

Ante la situación económica por las que atravesó el país durante el período 2022- 2023, la población que concurre a la escuela no se vio afectada en su mayoría. Ante los aumentos y la inestabilidad de la cuota del colegio, la directora desarrolló estrategias para que los estudiantes puedan permanecer en la escuela, como facilidades de pago de la cuota.

Las prácticas se realizaron en dos momentos porque así lo requería la carrera de especialidad. Durante el primer período, el Equipo de Orientación Escolar estaba formado por dos psicólogas y dos psicopedagogas cada una se encontraba abocada a diferentes niveles educativos.

En un segundo momento el Equipo de Orientación Escolar se encontraba atravesando algunas modificaciones en su estructura. En Julio del 2023, sólo quedó formado por una psicóloga para todos los niveles y dos psicopedagogas, estas modificaciones no alteraron la experiencia de práctica.

La función establecida dentro del equipo de Orientación Escolar y en el transcurso de la práctica se basó en una observación participante

La participación en esta institución fue relativa; sin intervenciones directas con los estudiantes ni con sus padres pero sí fue permitido compartir su cotidianidad dentro de la escuela, en reuniones y talleres que desde el equipo de orientación escolar se brindaban. Malinowsky destaca la íntima relación que hay entre la observación y la participación, dado que el hecho de "estar allí" involucra estar en actividades nativas. Es decir la mera presencia en la institución hace que la realidad de los estudiantes no sea la misma. (Guber.R, 2011)

Las prácticas teóricas de campo y el sentido común se encuentran reunidos en un término que define al trabajo de campo: la reflexividad etnográfica. El conocimiento de lo real está mediatizado por la reflexividad del sujeto cognoscente y de los sujetos a conocer en la situación del encuentro de campo. Este trabajo no pretende ser un estudio objetivo y distante, sino una intervención reflexiva y situada, sin desconocer el contexto cultural y social en que se encuentran inmersos los sujetos.

El mundo social no se reproduce por obra de las normas internalizadas, como sugería Talcott Parsons, sino en situaciones de interacción donde los actores, lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. Las normas, reglas y estructuras no proceden de un mundo significativo exterior e independiente de las interacciones sociales, sino que se constituyen en las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas sino que las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido. (Garfinkel ,1967; Coulon, 1988).



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

La psicóloga del equipo técnico, estableció el rol de referente de práctica durante el paso por la institución. Realizaba sus intervenciones con los estudiantes, intentando generar con los adolescentes el desarrollo de una lectura diferente del problema y que la pregunta con la que llegaban cambiara, de ¿por qué nos pasa esto a nosotros?, a ¿qué podemos hacer para que la situación que se presenta y molesta sea otra?, es decir, intentaba vehicular la apertura para que se construyan una pregunta, y para que se involucren en la problemática, esta profesional intervino para que allí se aloje la subjetividad de los estudiantes.

La escuela como conformadora de subjetividad, debe tener en cuenta dos variables: por un lado, la producción de legalidades, no la puesta de límites; por otra parte, la capacidad de recuperar las preguntas inclusive aquellas que no pueden formular los niños o los jóvenes mismos y en principio, antes que responderlas, poder transcribirlas y repensarlas (...), deberemos aprender y superar el presente para construir un futuro. Tenemos que rescatar al sujeto social y la escuela tiene que ser el lugar de contención de la subjetividad y de recomposición de la misma. (Bleichmar, 2006).

Es pertinente desatacar que el equipo de orientación escolar, desarrollaba su trabajo sin un marco de referencia teórico específico y no contaban con una planificación de trabajo continuo y preestablecido; no tenían un dispositivo armado sino que iban respondiendo a las demandas y los puntos de urgencia emergentes que se iban desarrollando en la institución; esto era visto como una debilidad por parte de ellos y como un hallazgo del desarrollo de la experiencia de práctica en la institución. No hay perspectiva de cómo mirar la institución para determinar el trabajo y los objetivos.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

No podían trabajar en prevención, llegaban cuando la problemática ya estaba instalada, al no tener un marco establecido previamente, no hay lugar que aloje teóricamente, ¿Cómo la institución lee la agresividad entonces?, hay voluntades pero no están acompañadas por un dispositivo. Hay que elegir un modo de entender escuchar y abordar esta problemáticas, sino la institución misma favorece la agresión, al no construir un modo analítico para abordar las situaciones problemáticas.

El nivel secundario es el que generalmente más demanda la intervención del Equipo Orientador (EOE), sobre todo la atención psicológica, el acercamiento de los estudiantes al equipo o el pedido de ayuda se daba, según lo expresado por ellos, para para que éste oficiara de intermediario ante alguna problemática, con el objetivo de que brinde una solución a situaciones que se les volvían insostenibles y también lo utilizaban como un espacio de escucha.

La mayoría de las problemáticas estaban relacionadas específicamente con situaciones de agresividad que se desarrollaban en los modos de vincularse de algunos estudiantes como: burlas, utilizar la agresión verbal y física por ejemplo exponiendo a un estudiante bajando sus pantalones, humillar a un compañero utilizando su realidad familiar o alguna dificultad que le afecte en lo académico; ante actividades que debían resolverse en conjunto, primaba la necesidad de sobresalir y la competencia extrema entre los diferentes subgrupos, antes que el objetivo común que debía nuclearlos como equipo, donde la discriminación se hacía presente.

Transitando ya el segundo período, una conversación con la referente, da luz al recorrido por la institución, ya que expresa que en su regreso, luego de un año de ausentarse del colegio, se

encontró con otra Escuela en relación a las problemáticas de los estudiantes, puntualizando que esta vez respondían a dificultades en la modalidad de vincularse, donde la agresividad se hacía cada vez más frecuente.

La no especificidad de un marco teórico claro para abordar las problemáticas, las situaciones que expuse anteriormente y el intercambio con la referente; generó la posibilidad de darle apertura a la pregunta problema que atravesaría toda la experiencia de práctica ¿Cuáles son las estrategias de intervención que el Equipo de Orientación Escolar(EOE) implementa, ante las situaciones de agresión que se presentan en adolescentes de sexto y segundo año del colegio?; esto desarrolló la posibilidad del surgimiento de otros interrogantes como: ¿la presencia y la persistencia de modos agresivos en los vínculos de algunos adolescentes, pueden asumirse como efecto de no contar con dispositivos establecidos por parte de la institución que alojen a estas agresiones?.

Este recorte problemático permitió determinar como objetivo general: Desarrollar e implementar un recurso analítico formal, que le permita al Equipo de Orientación Escolar, alojar las situaciones de agresión en algunos estudiantes del colegio.

Estos interrogantes, permitieron determinar como tema para este trabajo: *“La agresividad en los modos de vincularse de algunos Adolescentes de un colegio secundario de la localidad de Bell Ville”*.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Desarrollo metodológico:

La experiencia de práctica y el trabajo final han sido enmarcados y abordados desde una mirada teórica psicoanalítica; ya que ofrece la posibilidad de una mirada de exploración subjetiva, centrada en la singularidad de los procesos; permite ir más allá del síntoma, posibilitando abordar problemáticas complejas desde una dimensión histórica, social y política que hace a la constitución subjetiva.

Bleichmar afirma que frente a situaciones de agresión, hay que considerar no sólo una causa sino múltiples causas; se debe tolerar el azar, hay que tener en cuenta al autor para poder definir la culpa y la responsabilidad. En el interior de la escuela señala la importancia de la prevención primaria y de convertirse en un espacio de resguardo de la subjetividad, por esto es importante que los actores que se encuentran dentro de esta, como en este caso, los profesionales que integran el Equipo Técnico escolar, tengan herramientas claras y precisas para saber cómo hacer un diagnóstico temprano para trabajar en prevención primaria y como alojar a estas situaciones de agresión si se hacen presentes.

En este trabajo se determinó como pregunta problema ¿Cuáles son las estrategias de intervención que el Equipo de Orientación Escolar (EOE) implementa, ante las situaciones de agresión que se presentan en adolescentes de sexto y segundo año del colegio?

Se constituye como objetivo general: Desarrollar e implementar un recurso analítico formal, que le permita al Equipo de Orientación Escolar, alojar las situaciones de agresión en algunos estudiantes del colegio.

La aproximación metodológica propuesta para desarrollar este trabajo responde a una
Monografía con Relato de Experiencia



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Desarrollo:

Cap. 1: Las adolescencias, en plural y como producto de construcciones sociales.

En este trabajo se aborda a las Adolescencias en plural y como construcciones sociales; no se puede determinar a las Adolescencias y a las Infancias como categorías universales, existentes en todas las culturas, e invariantes en relación al momento histórico; por lo tanto, habrá infancias y Adolescencias en base a la multiplicidad de realidades socioculturales que se presentan en los diversos escenarios en los que se encuentran inmersos los sujetos.

Según Carli (1994), los sujetos se desarrollan y constituyen en una trama discursiva que se encuentra dentro de una dimensión social y no fuera de la misma. El discurso como evento social es una trama significados en donde los objetos adquieren el mismo, y esto le sucede a la adolescencia. Las distintas posiciones sobre esta deben entenderse como posiciones discursivas.

La escuela, la familia, los medios y el sistema jurídico producen sentidos sobre lo que “debe ser” un niño y un adolescente (Carli, 1994). Estas instituciones regulan el cuerpo, el tiempo, el deseo y la palabra infantil y adolescente. La infancia y adolescencia no son un dato biológico, sino una construcción social que refleja intereses, valores y proyectos de sociedad (Bustelo, 2007). Los discursos sobre la infancia y la adolescencia, suelen estar atravesados por lógicas de control, tutela y normalización.

Los distintos modelos de identificación para la adolescencia son propuestas discursivas entorno de un núcleo central. Carli (1994), propone que la infancia y la adolescencia se construyen

a través de discursos, prácticas institucionales y relaciones de poder. Esta perspectiva permite visibilizar las infancias y adolescencias como diversas y cuestionar las formas en que se produce exclusión, control y subjetivación en contextos educativos y sociales.

La subjetividad se produce en el cruce entre lo psíquico y lo social es una categoría que articula deseo, historia, cultura y vínculos. En situaciones de pobreza, violencia o abandono institucional, los niños y adolescentes pueden perder los referentes simbólicos que organizan su mundo interno. Esto genera desorganización psíquica, conductas disruptivas y sufrimiento subjetivo. (Bleichmar, 2005)

Esto convoca a pensar lo sucedido en esta experiencia de práctica, acerca del impacto que genera en la constitución subjetiva en los Adolescentes que habitan esta institución y el hecho de carecer de dispositivos analíticos preestablecidos para alojar las situaciones de agresión que allí se desarrollan. La escuela no debe limitarse a ser un espacio educativo, sino que debe asumir un rol activo en la protección de derechos y en la construcción de pertenencia. (Minnicelli, 2019)

La escuela pertenece a los dispositivos de protección integral de los derechos de los adolescentes, siendo parte de otros dispositivos como la justicia y la salud que actúan articuladamente para asegurar el bienestar y la asunción de los derechos. La contradicción surge en las escuelas cuando las mismas se posicionan desligándose de estas funciones esgrimiendo que en ellas no se hacen tratamientos.

De esta manera, los adolescentes que son parte de estas prácticas de intervenciones disfuncionales de las escuelas pasan a integrar lo que se denomina adolescentes malheridos, es decir, tienen

consecuencias de las practicas fallidas de las instituciones que debieron asegurar sus derechos (Minnicelli, 2019).

El concepto de “malheridos” busca visibilizar el sufrimiento subjetivo y evitar la patologización. Es importante que el adolescente se sienta perteneciente más que incluido en un espacio institucional como es la escuela ya que esto despierta el reconocimiento que es un acto subjetivante valioso para este sujeto. Para que esto suceda, la escuela debe poder constituirse en un espacio de ciudadanía temprana para este sujeto, habilitando procesos de subjetivación, escucha y construcción de lazos. El rol de los representantes dentro de una institución es de ser actores políticos que pueden transformar los destinos de quienes la habitan. (Minnicelli, 2019).

La escuela debe dejar de ser un espacio neutro y asumir su rol como protagonista en el tratamiento social de la niñez y la adolescencia. Esto implica reconocer a los niños/as y adolescentes como sujetos de derechos, alojar sus historias, y construir condiciones de posibilidad para nuevas biografías. Los EOE pueden posicionarse como un espacio propicio para vehicular esto, pero para que suceda, es necesario que desde allí se construyan estrategias de acción planificadas que posibiliten un abordaje preventivo ante las necesidades que surgen en la escuela y transformarlas en demandas de intervención.

La escucha activa y respetosa de los adolescentes es el marco en donde se posibilitan las intervenciones y las relaciones entre los miembros de la escuela. La escolarización tradicional se aleja de esto, y no se proponer prácticas pedagógicas y de convivencia basadas en la cultura de los adolescentes y la pluralidad del lenguajes. Escuchar no es solo oír, sino acoger, conectar, interpretar, planificar estrategias de abordaje y abrirse al otro sin prejuicios. Es una actitud ética y política que permite construir comunidad y relaciones significativas.

La pedagogía de la escucha exige desaprender prácticas naturalizadas, abrirse a la incertidumbre, valorar la diversidad y construir espacios educativos que respondan a la subjetividad y cultura de los adolescentes.

Los educadores, el equipo de orientación escolar en este caso y la institución educativa en sí mismas, deberían presentarse para los adolescentes como observadores, mediadores y acompañantes de las prácticas y emociones que se dan en esta etapa evolutiva; de esta manera se posicionarían como posibilitadores de aprendizajes y coconstructores de los conocimientos. (Villarroel.A.2020).

Todo esto es posible, aceptando y reconociendo la pluralidad de lenguajes en los adolescentes tanto en sus contextos sociales y culturales de pertenencia como en la escuela. Los adolescentes se expresan a través de múltiples formas: el cuerpo, el juego, el arte, el silencio, las emociones. La escuela suele reducir esta riqueza a lo verbal y lo escrito. Se reivindica la mirada ética, estética y poética que los adolescentes tienen del mundo. Escuchar su cultura implica reconocer sus saberes, teorías y formas de ver la vida.

Se sugieren prácticas formativas que promuevan la escucha, la exploración de lenguajes diversos y la reflexión sobre los imaginarios adultos que configuran la relación pedagógica (Villarroel.A, 2020). Esto Implica romper con los modelos lineales de desarrollo y abrir nuevas formas de pensar la niñez y adolescencias. (Bustelo, 2007).

En este marco, la subjetividad adolescente se configura como un proceso complejo, influido por las condiciones materiales de existencia, los vínculos afectivos y las instituciones que median la relación entre el sujeto y el mundo.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

En contextos de vulnerabilidad, ya sea por condiciones socioeconómicas desfavorables o ante escenarios simbólicos que los posicionen de esta manera, como en la experiencia de práctica atravesada, la subjetividad puede entrar en riesgo, especialmente cuando se debilitan los dispositivos simbólicos que permiten tramitar el conflicto, poner límites y habilitar la palabra. La violencia escolar, lejos de ser un fenómeno aislado, se presenta como síntoma de procesos sociales más amplios, y la escuela tiene un rol ético como espacio de recomposición subjetiva.

Características psicosociales de la Adolescencia

El adolescente es visto como “incompleto”, “en desarrollo” o “falta de”. Esta mirada justifica intervenciones que buscan corregir, formar o disciplinar, en lugar de reconocer la singularidad adolescente.

Las cualidades de la subjetividad adolescentes y/o juvenil no forman parte de una esencia adolescente o joven, sino que se construyen en un ente, son efectos de los procesos de intercambio intra e inter generacionales como factores que producen identidad y diferencia.

Tomando a Carli en su texto “La infancia como construcción social”, la autora, señala una mirada desde el psicoanálisis, centrada en la singularidad del niño y el adolescente; esto permite temporalizar la subjetividad. “*Infancias y adolescencias son etapas consecutivas e íntimamente relacionadas y ambas se encuentran atravesadas por luchas políticas, ideológicas y cambios económicos*”. (Carli.S, 1994)

Es importante poder preguntarse entonces ¿cómo se constituyen las singularidades humanas?



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

La subjetividad no es innata, sino producida en el cruce entre lo psíquico y lo social. La infancia y la adolescencia son espacios de potencia simbólica, pero también de riesgo cuando se niega la palabra, el deseo o la pertenencia. (Carli.S, 1994).

Es propicio establecer una diferenciación entre Subjetividad ,como aquella que pertenece al orden de lo político e histórico, que se encuentra relacionada al modo con el cual cada sociedad define los criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura ; del concepto de Constitución Psíquica, que da cuenta de aspectos, que se sostienen con cierta trascendencia en relación a los distintos períodos históricos, es decir remiten a cuestiones invariables y atemporales. Es preciso entonces articular una respuesta que tenga en cuenta los universales de la constitución psíquica, así como los modos históricos que generen las condiciones del sujeto social (...). (Bleichmar,S 2009).

Actualmente, se manifiesta una visión individualista del adolescente y sus conflictos. En las escuelas es común escuchar sobre los alumnos problemas cuando en realidad se asiste a un desencuentro entre los sujetos que integran la escuela y la institución social y cultural que como en este caso no los aloja.

El interés es clave en el desarrollo adolescente: no se trata de hábitos, sino de aspiraciones que transforman la conducta. El pensamiento conceptual surge en la adolescencia como síntesis entre lo racional y lo emocional. La personalidad se forma en la interacción social y cultural, no es una función psíquica más.

La escuela debe adecuarse a los jóvenes, no al revés. Hay una la noción de resistencia como parte del proceso de apropiación cultural. Erausquin (2010), invita a los profesionales de la



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

educación a abandonar lógicas aplicacionistas y abrirse a prácticas transformadoras que reconozcan la diversidad, la resistencia y la potencia creativa de los jóvenes.

La tarea educativa no es solo transmitir conocimientos, sino también reconstruir subjetividades dañadas por la exclusión, el abandono y la falta de legalidades internas. Para ello, es clave el trabajo con los límites, el reconocimiento del otro y la creación de espacios simbólicos de pertenencia. (Bleichmar, 2006).

Adolescencia vínculos y conflictos

Las normas internas construyen y regulan el comportamiento psíquico y social de los adolescentes, la legalidad no es solo jurídica, sino también subjetiva: se refiere a los límites internos que regulan el deseo, el vínculo con el otro y la convivencia. La legalidad subjetiva se forma a partir de la infancia a través de la internalización de normas y límites; la importancia de los límites en la constitución psíquica del sujeto es fundamental.

Bleichmar sostiene que poner límites no es reprimir, sino habilitar la posibilidad de construir una subjetividad capaz de convivir con el otro. Los límites permiten diferenciar entre el yo y el otro, entre deseo y realidad. La ausencia de límites genera angustia, desorganización psíquica y conductas violentas.

La violencia escolar no puede entenderse sin considerar la violencia social que la atraviesa, es decir la escuela puede ser un espacio de reconstrucción simbólica si ofrece contención, escucha y límites claros. La escuela debe recuperar su función de “terceridad”: ser un espacio que media entre el adolescente y el mundo, ofreciendo reglas claras y afecto.

En esta experiencia de práctica, la carencia de un marco de referencia establecido previamente por parte del Equipo de Orientación escolar, para abordar las problemáticas; hace que sea la misma institución la que favorece a la agresión, ya que al no contar con un marco analítico de referencia establecido, las situaciones de agresión que se presentan no se encuentran alojadas y por ende tampoco permite que sean tramitadas, la no acción, o mejor dicho un abordaje no específico ni planificado por parte de la institución a través de los EOE, establece una perpetuidad en el acto violento y no posibilita trabajar en prevención para evitar que los factores de riesgo de tipo agresivos(en este caso), se instalen en el modo de vincularse de los adolescentes que habitan la institución.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Cap. 2: Convivencia Escolar y las Dinámicas de la Agresión

El término “convivencia” se usa en múltiples sentidos: como sinónimo de disciplina, de respeto, de armonía o de ciudadanía. Las políticas educativas suelen reducir la convivencia a la aplicación de normas de conducta; esto invisibiliza las desigualdades estructurales, los conflictos culturales y las subjetividades en juego.

El conflicto no debe ser negado ni reprimido, sino reconocido como parte constitutiva de la vida institucional, esto permite generar las condiciones para construir a partir de las situaciones conflictivas que puedan presentarse.

Habría que plantearse la necesidad de entender la convivencia como una construcción colectiva, situada y dinámica, que involucra relaciones de poder, subjetividades y prácticas institucionales. La convivencia escolar implica vínculos entre sujetos con historias, emociones y posiciones sociales distintas. (Evans&Carbajal-Padilla,2019)

La violencia escolar está atravesada por desigualdades sociales, estigmatización, falta de escucha, debilitamiento de vínculos y carencia de recursos institucionales establecidos que alojen las situaciones de violencia, como en el caso de la experiencia de práctica. (Alasino & Gagliardi, 2008)

Es importante tener en cuenta que el rol del adulto es fundamental como operador simbólico, por esto los docentes y equipos que se encuentran dentro de una institución deben adoptar una función de sostén, acompañamiento y lectura del malestar que se presenta. Miller (2006), sostiene que la posición pedagógica debe correrse de la exigencia del control absoluto para situarse en la escucha.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Durante la práctica profesional se observó que el EOE del Colegio cumplía un rol esencial de escucha y mediación, sin embargo, la ausencia de un marco teórico sólido impedía desarrollar estrategias preventivas y sostenidas, su trabajo se centraba en responder a la urgencia, sin poder construir un proyecto institucional que pensara la convivencia de manera integral.

Es necesario considerar que la violencia, no tiene una única forma de hacerse presente, y que es un fenómeno multicausal, puede manifestarse en: agresiones físicas, simbólicas, institucionales, familiares y socioculturales.

Los Factores individuales hacen referencia a factores personales que están estrechamente ligados a las características psicológicas, emocionales y cognitivas del adolescente, como Impulsividad, baja tolerancia a la frustración, autoestima, experiencias previas de violencia como por ejemplo aquellos adolescentes que han sido víctimas o testigos de violencia (en el hogar, barrio o redes sociales) tienden a reproducir dichos patrones en el ámbito escolar. En la actualidad se agrega el consumo problemático de sustancias, el abuso en el uso de las redes y videojuegos.

Cuando se habla de Factores familiares, se hace referencia al papel determinante que cumple la familia en la formación de valores, normas y modos de vincularse. Los factores socioculturales también ejercen una influencia significativa, la normalización de la violencia en los medios y redes, la desigualdad social y discriminación. Por último, los factores escolares como puede ser el clima escolar, las prácticas institucionales, tienen un fuerte impacto en la manifestación y en la permanencia de conductas agresivas como sucedió en este caso de la experiencia práctica.

Desde el Equipo de Orientación Escolar, resulta fundamental impulsar estrategias preventivas y de acompañamiento como talleres de convivencia, espacios de mediación, y



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

programas de trabajo conjunto con las familias que favorezcan el desarrollo de prácticas de cuidado, empatía y respeto mutuo, sería propicio que este trabajo se establezca en proyectos que se desarrollen de manera continua y sostenida, atendiendo a las necesidades que se van presentando y transformarlas en demandas de intervención, en este colegio si bien se organizan talleres de convivencia con los estudiantes, tampoco resultaron suficientes.

Cuando la institución educativa carece de recursos establecidos y sostenidos, es la misma institución quien estaría favoreciendo a que se den estas situaciones agresivas y se mantengan.

La agresión puede afectar significativamente la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Por esto es importante considerar diseñar estrategias de prevención y promoción de prácticas de cuidado que favorezcan entornos escolares más saludables e inclusivos.

Las instituciones muchas veces reproducen la crueldad al desatender, estigmatizar o excluir. Ulloa propone repensar el rol institucional como espacio de cuidado, escucha y restitución simbólica.

La crueldad no es sólo agresión física: puede ser simbólica, institucional, afectiva. Se expresa en la negación del otro como sujeto, en la indiferencia frente al dolor, en la burocratización del sufrimiento. (Ulloa, 1999).

La prevención de las situaciones agresivas requiere un enfoque integral, basado en la educación emocional, la mediación escolar, el trabajo articulado con las familias. Los proyectos sostenidos por parte de los EOE que alojen estas situaciones y la participación activa de los

estudiantes en la construcción de normas y valores compartidos, permite una construcción y un posicionamiento de la institución ante estos hechos.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Cap.3 El Rol del Equipo de Orientación Escolar (EOE), las estrategias de intervención, y la importancia de desarrollar dispositivos Analíticos específicos en las intervenciones.

Los Equipos de Orientación Escolar cumplen una función central dentro de las instituciones educativas. No solo intervienen ante conflictos, sino que constituyen un espacio privilegiado para la construcción de lazo social, la promoción de la salud mental y el acompañamiento de las trayectorias escolares. Su tarea implica una lectura institucional de los fenómenos que atraviesan la vida escolar, operando como mediadores entre estudiantes, docentes, directivos y familias.

El EOE introduce una dimensión psicosocial e institucional que amplía la tarea pedagógica. Su intervención permite; leer los emergentes como fenómenos institucionales y no meramente individuales, desplazar la lógica de culpabilización hacia una comprensión relacional, construir dispositivos preventivos que sostengan la convivencia y acompañar a docentes y directivos en la tramitación de conflictos.

La incorporación efectiva del EOE implica reconocer que el aprendizaje no se produce en un vacío emocional ni social. Las dificultades de convivencia, la agresividad y el malestar impactan directamente en las trayectorias escolares. Sin un espacio que aloje y simbolice estas dimensiones, la tarea pedagógica se ve obstaculizada.

Durante el transcurso de la experiencia de práctica, la posición ocupada dentro de la institución y particularmente dentro del Equipo de Orientación Escolar (EOE) fue la de observador

participante. Esto permitió advertir las diversas expresiones de la agresión en el lazo adolescente, los modos en que la institución respondía (o no) frente a estas manifestaciones, así como también las formas en que las intervenciones eran receptadas por los estudiantes, es decir posibilitó problematizar el alcance y los límites de las estrategias desarrolladas.

Las estrategias de intervención del EOE tendían a organizarse bajo una lógica de acción-reacción. Ante la emergencia de situaciones de agresión, se realizaban talleres, charlas con grupos específicos y espacios de escucha individual. Estas intervenciones posibilitaban, en algunos casos, que los estudiantes reflexionaran sobre lo sucedido. Sin embargo, dichas acciones resultaban insuficientes para generar transformaciones sostenidas en el tiempo. Funcionaban como respuestas ante la urgencia, pero no se inscribían en proyectos institucionales continuos ni en dispositivos estables que permitieran construir hábitos y cambios significativos en la convivencia escolar.

Se intervenía sobre un presente que urgía, pero sin la posibilidad de proyectar un trabajo preventivo que organizara el futuro institucional. Esta modalidad fragmentaria producía un doble efecto: por un lado, saturación del equipo, lo que llevó a la reestructuración del mismo; por otro, percepción de inconsistencia por parte de los estudiantes. Esta manera de intervenir, no lograba modificar de manera estructural las situaciones de agresión, que lejos de disminuir, se intensificaban y diversificaban cada vez más.

La agresión no puede ser comprendida únicamente como una problemática individual o como un conflicto interpersonal aislado. En la experiencia analizada, se configuraba como un síntoma institucional que emergía ante la ausencia de dispositivos escolares estables capaces de alojar, simbolizar y tramitar el malestar adolescente.

Pensar la agresividad como síntoma institucional implica desplazar la mirada del sujeto aislado hacia el entramado simbólico que lo sostiene. Desde esta perspectiva, los actos agresivos que circulan en el lazo entre adolescentes pueden leerse como formaciones sintomáticas que expresan fallas en los dispositivos institucionales encargados de alojar el malestar.

Ulloa advierte que la ausencia de dispositivos estables de escucha y elaboración colectiva puede constituirse en una forma de violencia institucional silenciosa, en tanto deja a los sujetos librados a resolver sus conflictos sin mediaciones simbólicas suficientes. Cuando las instituciones no brindan marcos de referencia consistentes, producen lo que el autor denomina “violencia por desorganización”. (Ulloa. F.1995)

En esta línea, la agresión no solo habla del adolescente, sino también de la institución que no logra simbolizar aquello que irrumpe.

Por su parte, Bleichmar plantea que en la adolescencia la agresión se intensifica cuando fallan los procesos de simbolización y cuando las instituciones no ofrecen marcos adecuados de contención psíquica. (Bleichmar, S. 2005). Es decir cuando el malestar no encuentra vías de elaboración simbólica, la agresión se convierte en un modo privilegiado de descarga y expresión del conflicto, esto se veía reflejado por ejemplo, en los adolescentes que acudían al equipo de orientación escolar más de una vez presentando la misma conflictiva, y quizá también se hacía visible cuando los conflictos obturaban la posibilidad de accionar como grupo ante alguna competencia donde la escuela debía participar.

En esta institución, el trabajo desarrollado por el EOE se sostenía en la voluntad sus integrantes, pero carecía de un encuadre formal que delimitara claramente su función y sus modalidades de intervención. La ausencia de un dispositivo estable generaban en el plano institucional angustia, desorganización e incremento de la ansiedad.

Siguiendo a Pichon-Rivière, la construcción de un dispositivo se presenta como un recurso fundamental para organizar la tarea que los equipos interdisciplinarios desarrollan dentro de una institución. El dispositivo delimita roles, funciones y objetivos, otorgando previsibilidad y coherencia al trabajo. Desde una perspectiva psicoanalítica, permite introducir sentido, límites simbólicos y un lugar que aloje la palabra. (Pichon-Rivière, 1971).

Winnicott.D. (1996), señala que cuando existe un ambiente suficientemente estructurado, la agresividad puede transformarse en potencia creativa en lugar de devenir destructiva.

Cuando el EOE cuenta con un encuadre claro y dispositivos estables, puede ejercer una función preventiva y estructurante. En cambio, cuando su intervención queda reducida a la atención de emergencias, se debilita su función institucional y se incrementa la sobrecarga del equipo. En este sentido, el equipo de orientación escolar durante el desarrollo de la práctica pasó por momentos de reestructuración de sus integrantes ya que la demanda era demasiada, la remuneración tampoco era acorde, lo que llevó a una saturación del recurso.

Resulta imprescindible, entonces, que la institución reconozca al EOE como un actor estratégico en la construcción de políticas institucionales sostenidas. La experiencia analizada evidencia que no basta con la presencia formal de un EOE; resulta indispensable la construcción

de dispositivos analíticos específicos que organicen la intervención. Un dispositivo estable permite; continuidad en el tiempo, introducir previsibilidad institucional, delimitar funciones y responsabilidades y generar espacios permanentes de palabra.

Por lo tanto, no se trata de erradicar la agresión, sino de crear condiciones institucionales que permitan su tramitación simbólica, es decir se debería pasar de intervenciones fragmentarias y reactivas a dispositivos estables, preventivos y sostenidos en el tiempo.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Conclusión:

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permitió problematizar las manifestaciones de agresividad presentes en los vínculos entre adolescentes dentro del ámbito escolar, así como analizar las modalidades de intervención desarrolladas por el Equipo de Orientación Escolar frente a estas situaciones.

A partir de la experiencia de práctica y del análisis teórico que la acompañó, fue posible advertir que las conductas agresivas que emergen en la escuela no pueden comprenderse únicamente como conflictos individuales o problemas de disciplina, sino como fenómenos complejos que se inscriben en una trama institucional, social y subjetiva más amplia.

Los adolescentes construyen sus formas de vincularse dentro de entramados institucionales específicos que influyen en sus procesos de subjetivación. En este sentido, la escuela ocupa un lugar central, no sólo como espacio de transmisión de saberes, sino también como institución productora de sentidos, normas y vínculos.

Durante la experiencia de práctica fue posible observar que diversas situaciones de agresividad entre estudiantes se manifestaban mediante burlas, humillaciones, discriminaciones y dinámicas de competencia extrema entre grupos. Estas prácticas generaban malestar subjetivo y afectaban la convivencia escolar, dificultando la construcción de vínculos cooperativos y de pertenencia.

Sin embargo, uno de los hallazgos más significativos fue advertir que las intervenciones institucionales se organizaban principalmente en torno a la urgencia, es decir, carecían de un proyecto de abordaje preestablecido y sostenido. Las acciones del Equipo de Orientación Escolar tendían a desplegarse como respuestas reactivas frente a conflictos ya instalados, a través de talleres, charlas o entrevistas individuales. Si bien estas intervenciones podían generar momentos de reflexión, no lograban producir transformaciones sostenidas en el tiempo.

La ausencia de dispositivos institucionales estables dificultaba el desarrollo de estrategias de prevención primaria y limitaba la posibilidad de construir un abordaje institucional integral de la problemática. Desde una perspectiva psicoanalítica, esta situación permite pensar la agresividad no sólo como una manifestación propia de los adolescentes, sino también como un síntoma institucional que expresa dificultades en los dispositivos encargados de alojar el malestar subjetivo.

Cuando el conflicto no encuentra espacios de palabra y elaboración simbólica, tiende a manifestarse a través del acto. En este sentido, la agresión puede comprenderse como un intento fallido de simbolización. Las conductas agresivas no sólo hablan del sujeto que las realiza, sino también de las condiciones institucionales que configuran los vínculos dentro de la escuela.

Frente a este escenario, resulta fundamental fortalecer el rol del Equipo de Orientación Escolar y promover la construcción de dispositivos institucionales estables que permitan organizar las intervenciones de manera sistemática. Estos dispositivos deben favorecer espacios de escucha, mediación y elaboración colectiva que posibiliten tramitar los conflictos desde la palabra y no desde la agresión.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

La experiencia analizada permite sostener, además, que la presencia de un Equipo de Orientación Escolar adquiere una relevancia estratégica dentro de la institución educativa no sólo como instancia de intervención frente a situaciones ya configuradas, sino fundamentalmente como operador institucional capaz de anticipar, leer y tramitar tempranamente los malestares que atraviesan la vida escolar. La prevención primaria supone justamente la posibilidad de intervenir antes de que el conflicto se cristalice como síntoma, habilitando condiciones institucionales que fortalezcan la convivencia y el lazo social. No se trata de esperar que la agresión irrumpa para actuar, sino de construir de manera sostenida dispositivos de escucha, observación y acompañamiento que permitan detectar indicadores tempranos de sufrimiento subjetivo y dificultades vinculares.

En este sentido, Silvia Bleichmar (2006) advierte que la escuela contemporánea no puede reducir su función a la mera transmisión de contenidos, ya que constituye también un espacio privilegiado de producción de legalidades y de recomposición subjetiva. Cuando la autora señala que las instituciones educativas deben producir condiciones de simbolización, hace referencia a la necesidad de ofrecer mediaciones que permitan transformar la descarga impulsiva en palabra, pensamiento y elaboración. Por lo tanto, es importante poder construir escenarios institucionales donde el conflicto pueda ser alojado antes de devenir en actuación. La agresividad, entonces, no puede pensarse desligada de las condiciones sociales, culturales e institucionales en las que emerge.

Tal como se desarrolló en este trabajo, la agresividad es compleja y multicausal; intervienen factores subjetivos, familiares, grupales, escolares y socioculturales que se articulan de manera singular en cada situación. Pensar la agresión escolar desde esta perspectiva obliga también a

descentrar miradas individualizantes. Las escuelas no constituyen espacios aislados ni universos cerrados sobre sí mismos. Por el contrario, se encuentran atravesadas por los movimientos del contexto histórico, por transformaciones culturales, por desigualdades sociales, por las modalidades contemporáneas de circulación de la palabra y por las formas en que hoy se tramitan los vínculos. Los malestares que se expresan en el escenario escolar condensan muchas veces tensiones que exceden a la institución, aunque se manifiesten en ella y como en este caso se transforman en una responsabilidad institucional que debe ser alojada y tramitada como corresponde.

En este punto, los aportes de Eduardo Bustelo (2007), plantea que infancia y adolescencia constituyen construcciones histórico-sociales, atravesadas por relaciones de poder, condiciones materiales de existencia y modos particulares de inscripción institucional. Esta perspectiva habilita a comprender que las manifestaciones de agresividad no pueden leerse por fuera de los procesos de desigualdad, fragilización de los lazos sociales y transformaciones contemporáneas en la producción de subjetividad. Desde allí, el trabajo del Equipo de Orientación Escolar no se limita a intervenir sobre conductas, sino que implica construir condiciones institucionales de reconocimiento, pertenencia y participación. Cuando la escuela habilita espacios donde los adolescentes pueden ser escuchados y reconocidos como sujetos de palabra, se fortalecen procesos de subjetivación que operan como factores protectores frente a modalidades destructivas de tramitación del conflicto.

A su vez, Donald Winnicott (1996) aporta herramientas para pensar la función institucional de sostén, es decir la posibilidad de construir un ambiente suficientemente bueno, que provea

continuidad, confiabilidad y sostén. Cuando ese ambiente falla, pueden intensificarse respuestas impulsivas, actuaciones y modalidades agresivas que expresan dificultades en la elaboración psíquica. Trasladado al ámbito escolar, esto permite pensar que la institución educativa también puede constituirse en ambiente facilitador. El Equipo de Orientación Escolar participa de esa función al construir encuadres, sostener espacios de palabra, favorecer mediaciones y ofrecer continuidad en el acompañamiento. No se trata de suprimir la agresividad sino de generar condiciones para que pueda ser simbolizada y transformada en potencia elaborativa y creativa.

Otro aspecto central refiere a la relación entre familia y escuela. La experiencia analizada mostró que muchas de las situaciones conflictivas excedían el espacio estrictamente escolar y remitían a dinámicas vinculares más amplias. En este sentido, el Equipo de Orientación Escolar cumple una función de nexo institucional. Su tarea puede contribuir a construir puentes de interlocución entre familias y escuela. La intervención del equipo posibilita abrir espacios de diálogo, lectura compartida de las dificultades y construcción conjunta de estrategias de acompañamiento.

Esta función mediadora resulta especialmente relevante porque la relación familia–escuela no siempre se presenta de modo fluido. En numerosas ocasiones aparecen malentendidos, expectativas divergentes, modalidades de comunicación fragmentadas o dificultades para construir acuerdos acerca de cómo acompañar a los adolescentes. El EOE puede operar allí como terceridad institucional, favoreciendo una mediación que ordene la comunicación y habilite una lectura menos culpabilizante de los conflictos. En lugar de ubicar responsables individuales, permite construir

interrogantes compartidos acerca de qué condiciones pueden generarse para acompañar mejor las trayectorias subjetivas y escolares.

Desde esta perspectiva, la prevención primaria también implica fortalecer redes institucionales de corresponsabilidad. Cuando familia, escuela y Equipo de Orientación logran articularse, se amplían las posibilidades de lectura temprana, intervención oportuna y construcción de respuestas más integrales. La prevención no se reduce a talleres aislados o acciones puntuales; requiere continuidad, planificación, inscripción institucional y construcción de criterios compartidos. Supone transformar emergentes de necesidad en demandas de intervención sostenidas.

La escuela tiene la responsabilidad ética y política de ofrecer a los adolescentes oportunidades para elaborar sus conflictos, construir vínculos significativos y desarrollar formas de convivencia basadas en el reconocimiento del otro. Para ello es necesario que las instituciones educativas desarrollen estrategias sostenidas que integren la dimensión pedagógica, subjetiva e institucional. La experiencia evidenció la necesidad de que el Equipo de Orientación Escolar cuente con un recurso analítico formalizado, que oriente las intervenciones y permita transformar la reacción frente a la urgencia en una acción preventiva, reflexiva y sostenida.

El EOE debe mantener el lugar del tercero que introduce pensamiento en lugar de juicio, abriendo la posibilidad de elaborar el conflicto. Allí donde la urgencia tiende a empujar respuestas inmediatas, el equipo puede habilitar tiempos de lectura, elaboración y construcción colectiva. En ese movimiento reside una de sus funciones más valiosas: contribuir a que la

escuela no quede reducida a administrar conflictos, sino que pueda constituirse en un espacio de cuidado, simbolización y producción de lazo social.

Sólo desde la construcción de un dispositivo institucional de análisis y contención, la escuela puede asumir plenamente su función ética y social: la de proteger, alojar y acompañar la subjetividad de los adolescentes, promoviendo una convivencia basada en el reconocimiento, el respeto por el otro y la construcción colectiva de legalidades compartidas.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

Bibliografía:

- Alasino, N., & Gagliardi, R. (2008). *¿De qué hablamos cuando hablamos de violencia en las escuelas?* IRICE–CONICET, Universidad Nacional de Rosario.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.
- Bleichmar, S. (2006). Violencia social-violencia escolar. *Actualidad Psicológica*, (348), 50–53.
- Bleichmar, S. (2009). Producción de subjetividad y constitución del psiquismo. En *El desmantelamiento de la subjetividad: Estallido del yo* (pp. 23–44). Topía Editorial.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (1994). La infancia como construcción social. En *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 13–39). Santillana.
- Carli, S. (1999). Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8(14), 11–24.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Cátedra.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–13.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.



CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS

- Miller, J.-A. (2006). *Niños violentos*. Paidós.
- Minnicelli, M. (2019). Tratamiento social de los problemas de la niñez y de la adolescencia atravesada por medidas jurídico-sociales: El protagonismo necesario de la escuela en clave de derechos (Mar del Plata, 2014–2019). *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 83–101.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. Paidós.
- Villarroel Ambiado, K. A. (2020). Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas. *Revista Senderos Pedagógicos*, (11), 29–43.
- Winnicott, D. W. (1996). *Deprivación y delincuencia*. Paidós.