

Kaplan, Carina, directora. *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

Ficha bibliográfica

Resumen: El texto constituye un aporte a la construcción del conocimiento sobre las violencias, incorporando al análisis de los actuales procesos de socialización y de subjetivación, la voz de los estudiantes, sus miedos, sus emociones y los sentidos que atribuyen a sus vivencias dentro de las instituciones educativas que, aún con sus dificultades, siguen constituyendo un espacio donde todavía es posible elaborar una biografía que le dé sentido a la propia existencia.

Notas: Ficha bibliográfica Introducción y capítulos 1, 2, 3, 4.

Introducción

Las violencias en la escuela desde adentro

Kaplan, Carina V.

Resumen: El texto focaliza el análisis de la violencia en tanto cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales, lo cual equivale a afirmar que no existe un gen de la violencia.

Desde esta línea argumentativa, la autora refiere que las violencias en la escuela no son un correlato mecánico de la violencia social aunque es allí donde se originan y cobran su sentido más hondo. Asimismo, sostiene que existe en los escenarios escolares una referencia sistemática en las producciones discursivas de los actores de la vida escolar a “la familia” como institución que se constituye en causa y efecto de la violencia que expresan los jóvenes y además es concebida como la institución de resguardo. A la situación descrita, se suma la ausencia de proyección a futuro que atraviesa a todos los alumnos, En este sentido un desafío medular de la escuela actual es encontrar modos de contribuir a que los alumnos puedan imaginar un futuro distinto al de su condición de origen, de género o de etnicidad, acrecentando el territorio de lo posible.

El texto parte del supuesto de que la violencia no es ni una propiedad dada ni una forma de relacionarse intrínseca de determinados individuos o grupos sino que es una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales. Lo que equivale a afirmar que no existe un gen de la violencia.

Es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que, si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, no pueden abordarse independientemente de estos. La existencia social y la existencia individual, la estructura social y la estructura psíquica, los comportamientos individuales y los comportamientos sociales están íntimamente imbricados desde una perspectiva socio-histórica.

Por lo tanto, las violencias en la escuela no son un correlato mecánico de la violencia social aunque es allí donde se originan y cobran su sentido más hondo. Ciertas mediaciones intervienen en la escuela para que esta posibilite algo distinto que los comportamientos brutales que suscitan estas sociedades capitalistas salvajes. De hecho, si la institución educativa fuese tan solo el reflejo inmediato de la violencia social, la cotidianeidad escolar se leería como sinónimo de prácticas violentas; lo cual sería una afirmación muy sesgada.

La violencia en las escuelas se emplaza en un macrocosmos social. Los adolescentes y jóvenes de Argentina están hoy atravesados por profundas mutaciones en las configuraciones socio-familiares: hogares sin trabajo, hogares con trabajo precario, hogares asistidos por planes asistenciales, jefes de hogar que por razones laborales, deben migrar de un lugar a otro.

Al respecto, un hallazgo que se ha obtenido a lo largo de la investigación que aquí se presenta, consiste en sugerir que hay una referencia sistemática en las producciones discursivas de los actores de la vida escolar a "la familia" como institución medular para la comprensión de los procesos de socialización y de subjetivación de los adolescentes y jóvenes. Sea que se trate de una visión reduccionista o más compleja, lo cierto es que la familia es visualizada con un papel protagónico tanto por los equipos de conducción como por los estudiantes de las escuelas donde se realizó esta investigación. Y si de las percepciones de los estudiantes se trata, la familia es concebida como la institución más confiable; no obstante -y aquí radica la complejidad-, a la vez es vista en ciertos casos como la responsable de los comportamientos sociales violentos. En otras palabras, la familia es causa y efecto al mismo tiempo, de la violencia que expresan los jóvenes, y además es concebida como la institución de resguardo. En los testimonios recogidos se pone de relieve una tensión entre el reconocimiento de la denominada crisis de la familia de la modernidad y su visualización como un espacio de producción del sentido de la existencia social; en una sociedad donde prima la desesperanza para muchos jóvenes.

Las miradas sobre la familia requieren situarla también en el marco de los debates acerca de las transformaciones de las sociedades contemporáneas y las consecuencias subjetivas que conllevan.

La estructura familiar actual define una forma dada socialmente de relación entre padre, madre e hijos, y se modifica en correspondencia con los cambios que experimenta la sociedad más amplia de la cual la familia forma parte. Desde las representaciones de los actores de la vida escolar que dieron testimonio a lo largo de este trabajo, la familia es un eje vertebrador.

Por otra parte, los adolescentes y jóvenes hoy se ven limitados objetivamente en la fabricación de una representación simbólica sobre su

futuro. La falta de proyección a futuro atraviesa a todos los alumnos, aunque diferencialmente, según sea el origen social de pertenencia. En la socialización primaria los niños van aprendiendo y naturalizando ciertos modos de ver e imaginar el mundo en relación con sus condicionamientos materiales y simbólicos de vida.

Los adolescentes y jóvenes se ven imposibilitados de forjar una imagen sobre el porvenir. Un desafío medular de la escuela en estos tiempos es encontrar modos de contribuir a que los alumnos puedan imaginar un futuro distinto al de su condición de origen, de género o de etnicidad; acrecentando el territorio de lo posible. Esto es, tensionando el vínculo anudado entre origen social y destino, entre las demarcaciones objetivas y las esperanzas subjetivas.

Los debates acerca de la socialización y la subjetivación han adquirido en la actualidad un impulso innegable en la investigación socioeducativa. Junto con la existencia de constricciones externas, se torna necesaria la comprensión profunda de las consecuencias personales que han tenido las transformaciones culturales del nuevo capitalismo para dar cuenta de *quiénes son, qué sienten, qué temen, cómo son nominados, cómo se autovaloran los alumnos* que anidan hoy las instituciones escolares. Existe, así, una dimensión simbólica-subjetiva de la desigualdad y las violencias que los autores han estudiado y que pretenden caracterizar desde su línea de trabajo.

Un aspecto original de este trabajo es pretender indagar sobre las formas de civilidad, de vínculo social, de victimización, la construcción de la autoridad, los sentimientos, los miedos de los alumnos y sus relaciones con el origen social, el género y con aspectos de las trayectorias y experiencia social y escolar.

La desigualdad social tiene cada vez mayor vinculación con el aislamiento y el confinamiento. Así es que se plantea como hipótesis de trabajo que, a mayores condiciones de posibilidad de instituir lazos sociales, mayor es la posibilidad de que el individuo genere conductas autocoaccionadas y formas de vínculo social ligado al respeto mutuo y al reconocimiento de la autoridad. En contextos de desigualdad y exclusión, donde las instituciones sociales cambian sus sentidos, tenderían a predominar relaciones sociales y estructuras psíquicas con menor autorregulación y, por tanto, se habilitarían conductas instintivas y prácticas de violencia. Aquí es donde las instituciones sociales encuentran sus mayores desafíos.

Otro aspecto original de esta búsqueda es el intento por lograr aproximaciones sucesivas a los sentidos de la producción de la taxonomía social y escolar de "joven violento/no violento" y "alumno violento/no violento" para interpretar sus efectos simbólicos. Los modos de nominación social y escolar en torno de los sujetos y los comportamientos tipificados como "violentos" no son neutros.

Desde que se nace las personas generan expectativas acerca de sí mismas: se imaginan en un futuro y, entonces, de algún modo, ayudan a producirlo. Interiorizan imágenes acerca de los otros y de sí mismos a través de la interacción en configuraciones particulares. Algunos nombres sociales con los que son señalados o marcados los desacreditan mientras que otros

suman en la valía social y escolar. Tildar es denominar pero a la vez, puede ser sinónimo de desaprobar. Las categorías de nombramiento están imbricadas con las formas de distinción. Adjetivar a un sujeto bajo tal cualidad no es un acto inocente sino que establece distancias entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que ese sujeto construye de sí mismo. Estas distancias no están inscriptas en las personas o grupos sino que se trata de construcciones sociopolíticas e históricas.

El texto presenta una serie de reflexiones teóricas y parte de los resultados obtenidos de un trabajo de campo realizado en cuatro ciudades -La Plata, Río Gallegos, Salta y Ciudad de Buenos Aires- en las que se entrevistó a los equipos de conducción, a los docentes y a los estudiantes de la escuela secundaria. La muestra intencional estuvo conformada por 16 escuelas secundarias públicas estatales: 8 que atienden a sectores populares y 8 a sectores medios (dos por cada sector social en cada ciudad). A un total de 663 de los estudiantes que cursaban en el año 2006, los últimos años de las escuelas de la muestra, se les aplicó un cuestionario donde se indagó acerca de sus opiniones y percepciones sobre una serie de dimensiones asociadas a la cuestión de las violencias en la sociedad y en la escuela.

Capítulo 1

Civilización, violencia y escuela: nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa

Castorina, José A. y Kaplan, Carina V.

Resumen:

Los autores parten del supuesto de que aún cuando existan diversos sentidos del término violencias en las escuelas, en las prácticas cotidianas y en los trabajos de los investigadores, es preciso disponer de un sistema teórico donde inscribir sus significaciones. En este marco, sostienen que la dificultad actual para constituir una biografía estable que contribuya a la construcción de un proyecto personal/social puede habilitar, en reiteradas situaciones, una causa más fuerte de violencia que debe ser analizada.

La violencia asociada a la escuela pasó de ser un fenómeno que causaba estupor para convertirse en un asunto al que hay que darle respuestas prácticas y teorizarla. El estudio de las violencias en las escuelas presenta dificultades derivadas de los múltiples modos en que se presenta, de la centralidad de su carácter histórico, de las dificultades metodológicas en la indagación empírica, pero también de cuestiones propiamente conceptuales.

Así, la definición del término violencia utilizado en las investigaciones

sobre la denominada "violencia escolar" sigue siendo problemática respecto del modo de formulación más ajustada a los objetivos propuestos: si es conveniente adoptar un punto de vista amplio o restringido, esto es: si hay que incluir el "punto de vista de la víctima" o si solo hay que buscar indicadores objetivos.

Los autores del texto adoptan provisoriamente la noción que propone Debarbieux que es la de la "víctima" y los puntos de vista propios. Por "víctima" se entiende e incluye no solo a quien ha experimentado un maltrato o una herida física sino a quien se siente atormentado, humillado. Puede tratarse de un individuo o un grupo. Si se utiliza el término "víctima", es preciso tener presente que en todos los casos se está caracterizando a una *relación*: no hay una persona o grupo que sea "víctima" por naturaleza sino que lo distintivo es precisamente llegar a ser tal por una vinculación social, y por tanto es sobre esta última que pueden operarse cambios. Las "víctimas" son individuos *en* sociedad, que participan en ciertas configuraciones epocales, de modo que los sentimientos y las emociones varían por las tensiones en dichas configuraciones. A la vez, estos pueden ser abordados como resultados de las estructuraciones de la vida psicológica en el largo plazo. En el dolor social hay un vínculo, un proceso de interacción entre quien avergüenza y quien experimenta el sentimiento de avergonzamiento.

En un trabajo anterior los autores han enfatizado la importancia de que las definiciones deben situarse en el marco de una teoría social, o deben elaborarse apelando a otras categorías y conceptos que forman parte de una teoría de las relaciones históricas entre los actores sociales. En esta ocasión se examina la originalidad del enfoque teórico, epistemológico y metodológico de Norbert Elias para estudiar los problemas que provoca la interpretación de la violencia en la investigación. Se parte del supuesto de que aun cuando haya múltiples sentidos del término en las prácticas cotidianas y en los trabajos de los investigadores, es preciso disponer de un sistema teórico donde inscribir sus significaciones.

Norbert Elias es uno de los sociólogos que más ha intentado penetrar en la sociedad de los individuos, en la ligazón inextricable entre la existencia social y la existencia individual, en cómo los sujetos dan sentido y se representan sus vidas y la de los otros en interacción. Así, la violencia es siempre relacional y necesita ser interpretada bajo esa cualidad.

Según la hipótesis que aquí se trabaja, el sinsentido puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos asociados con la violencia. Ello en la medida en que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión. Más allá de ciertas patologías que podrían dar lugar a conductas violentas personales, aun en esos "casos individuales" es preciso ampliar la base interpretativa de la acción y situarla en los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legítima.

Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares y con individuos concretos.

Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus instintos y emociones violentas. Las conductas más o menos temperadas de los individuos emergen de las interacciones sociales.

La escalada de los actos de violencia preocupa porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, contra la cual las instituciones sociales se muestran impotentes, y también pone en evidencia la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas.

La violencia también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción producto, entre otras, del sentimiento de sinsentido individual y social. Al perpetrar las agresiones en contra de si mismo, el sujeto y el objeto se convierten en una misma cosa. La violencia procede de la sociedad y del individuo, y se dirige de nuevo contra ellos, siguiendo una tendencia a la autodestrucción social.

La doble hermenéutica y la investigación de la violencia

Debarbieux defiende una versión de las violencias escolares que incluye de modo significativo el punto de vista de la víctima en la propia caracterización de la noción, porque "la verdad de un fenómeno social también resulta de los significados que los sujetos -en la posición de sujetos sociales dan a los eventos y a los actos". Este enfoque representa una complementación de la violencia simbólica y persigue el propósito de permitir que las víctimas digan lo que viven e interpretan de los actos sociales, que puedan recuperar su palabra y nombrar lo que sienten y puedan elevar su nivel de concientización.

La discusión sobre el alcance y el significado de la palabra de la víctima en la investigación de las violencias en las escuelas puede ser relacionada con el principio metodológico y epistemológico de la "doble hermenéutica", postulado por Giddens y asumido también por Habermas.

En primer lugar, la tesis de la doble hermenéutica se dirigió contra el dualismo del subjetivismo y el objetivismo, el individualismo y el holismo metodológicos, poniendo de relieve que las ciencias sociales se refieren a un mundo que ya está interpretado por los sujetos sociales, en el que estas significaciones forman parte de la constitución y la reproducción efectiva de las relaciones sociales. Los actores sociales, son teorizadores "prácticos" plenamente competentes. Dicho conocimiento es ontológicamente constitutivo de aquella producción y reproducción de la vida social. Desde el punto de vista de los investigadores sociales, su hermenéutica metódica de los símbolos y de los comportamientos sociales no sería posible sin la hermenéutica cotidiana -la interpretación de los significados de los actores sociales.

De este modo, en contra del objetivismo, los actores sociales no pueden concebirse como meramente determinados por las relaciones sociales, y contra el subjetivismo, tales actores son y actúan en base a las modalidades con que participan en una historia social de la que no pueden separarse y que marca sus interpretaciones de los fenómenos sociales. De acuerdo al principio de

dualidad de la acción-estructura, en el proceso de estructuración social hay una interdependencia e interrelación entre las condiciones sociales y el carácter activo y consciente de los actores sociales.

Debarbieux tiene razón en sostener una definición amplia de la violencia que incluya la subjetividad, desdeñando el puro objetivismo. Pero el modo de evitar el subjetivismo derivado de dar un peso muy relevante a la interpretación del actor, aun admitiendo aquella circulación e interacción de las significación propia de la doble hermenéutica, requiere que el investigador se sustraiga de las interpretaciones del actor, incluso suponiéndolas como parte de sus interpretaciones. En determinados momentos del proceso de la investigación es preciso "tomar distancia" de las vivencias y los significados asociados a ellas, tanto como de las significaciones de los actores que en buena medida provienen de una transformación de los conceptos científicos en la comunicación y la interacción social. El respeto y hasta la reivindicación metodológica del "sentido común" de los actores sociales no equivale a un mero juego de interacciones recíprocas. Al proceder en la elaboración del concepto de violencia, el investigador - aunque sea de modo provisorio tiene que hacer una o varias rupturas con su propio sentido común, admitiendo que sin este último no hay investigación social posible.

Aun aceptando el valor de la palabra de las víctimas, y en general de los actores sociales, la nominación y las vivencias llegan a ser indicadores empíricos de las relaciones y procesos sociales que provocan los actos vivenciados. Si los investigadores solo se atienen a la palabra del actor, con el argumento de que no hay que forzarla o hay que permanecer fiel a ella, se renuncia a la explicación y la ciencia social se confunde con lo cotidiano.

Según Castorina y Kaplan en cualquiera de las dimensiones y tipos de violencia reconocidos, sea simbólica o física, sea penalizable o no, sea o no intimidatorio, de los alumnos o de los profesores, de la escuela o sobre la escuela, la caracterización no tiene que ser únicamente descriptiva ni reproducir aquellas nominaciones, aunque forme parte de las formas y condiciones del investigador.

Cualesquiera que sean tales dimensiones, hay que recuperar la inserción de los fenómenos considerados como "violentos" en un nivel de análisis propiamente conceptual, en un horizonte de teoría social para luego volver a examinar en un nivel meta-teórico los conceptos que se han alcanzado. Este tipo de análisis busca establecer si las definiciones producidas en el plano teórico y utilizadas en la investigación empírica y luego revisadas en los intercambios de estos niveles de conocimiento, son consistentes con otros conceptos de la teoría social, tienen sustentabilidad y sobre todo si son capaces de iluminar los fenómenos bajo estudio.

En el ámbito de la escuela, la violencia está más asociada a prácticas que no se reducen al campo de lo judicialmente punible. De hecho, los enfoques de la judicialización y la criminalización de las infancias y juventudes son arena de debate permanente, sobre todo cuando se aborda la categoría de "alumno". La mirada de sospecha sobre los alumnos contribuye a la estigmatización en lugar de dar una respuesta educativa a favor de la inclusión. Sobre todo si se tiene

en cuenta que en contextos societales de desigualdad, la tipificación de "pobre" está casi mecánicamente asociada en la creencia social penalizante a la de "delincuente".

El análisis de la obra de Elías puede contribuir a profundizar en cuestiones respecto a la relación entre las creencias sociales de los investigadores y los agentes sociales respecto de las elaboraciones científicas sobre la violencia, así como la exigencia de situar la violencia en un marco de teoría social.

El compromiso y el distanciamiento

En opinión de los autores, la principal contribución de Elías para la investigación de las violencias en las escuelas no reside en el modo de encarar la investigación de los procesos sociales, en el estudio de las relaciones entre el distanciamiento y el compromiso, en la teoría de las configuraciones, y el modo de plantear las preguntas sobre la violencia.

Se trata de reconsiderar las dificultades de la investigación social, en base al enfoque elisiano del compromiso y distanciamiento tomando en cuenta la perspectiva de la doble hermenéutica, pensando en la problemática de la violencia. Ante todo, los estudios sociales en los términos de una doble articulación entre "compromiso" y "distanciamiento" tienen ciertos rasgos típicos: por una parte, las vivencias que involucran a los actores sociales emocionalmente con la vida social, se vinculan con los estudios sociales ya que en las relaciones interpersonales los "objetos" son al mismo tiempo "sujetos". Esto significa que los propios investigadores forman parte de aquellas interrelaciones, sea directamente o por identificación en tanto partícipes, de modo tal que las enfocan "a la luz de las esperanzas y temores, de las aversiones y creencias resultantes de su papel de participantes inmediatos en las luchas y conflictos de su época". Se puede hablar, de una perspectiva "egocéntrica" que se centra en los actores sociales, lo que implica que los individuos o los grupos se disocian en la investigación social de las instituciones o la cultura y son concebidos como existiendo por sí mismos.

Por otra parte, una aproximación intelectual que pretenda sustraerse a dicha intervención de emociones y fantasías de los grupos sociales puede llegar a estudiar las interrelaciones sociales por fuera de un punto de vista "egocéntrico". De este modo, es posible utilizar la razón histórica para la comprensión de los procesos sociales que son "ciegos y carentes de dirección". Esto es, alcanzar una explicación conceptual que adquiera una progresiva autonomía respecto de creencias e ideales sociales, lo que se vuelve muy arduo en las situaciones donde las personas y los grupos "representan graves peligros las unas para las otras".

Otro punto significativo que interesa en la exposición de Elías es el "double bind", (doble vínculo) que forma parte de su tesis epistemológica del compromiso y el distanciamiento. Según esta, hay una circularidad entre la peligrosidad de los eventos sociales y su conocimiento, es decir, que al incremento del nivel de riesgo vivenciado por los individuos le corresponde un incremento de su emocionalidad y del carácter fantaseado de su conocimiento

y esto último, a su vez, alimenta la peligrosidad de los actos sociales. Así, las vivencias y creencias de las personas están marcadas por la influencia de situaciones amenazantes y la reproducen una y otra vez.

El compromiso es inseparable del distanciamiento, este último se destaca sobre un fondo de involucramiento personal o grupal en la vida social, se impone o retrocede respecto del otro polo, lo que significa que se esta ante una dialéctica entre ambos.

De modo semejante a la doble hermenéutica, el relacionismo o marco dialéctico es la presuposición que subyace a la investigación social, superando la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo. Elías señala que la apelación a los términos "compromiso" y "distanciamiento" es preferible a otras distinciones -como "sujeto" y "objeto" o "individuo" y "sociedad"- demasiado vinculadas a la presuposición de que hay atributos o funciones humanas radicalmente disociadas. Por el contrario, aquellos términos son pertinentes para poner de manifiesto que las transformaciones psíquicas son diferenciables de los fenómenos sociales, pero no son separables, ya que guardan relaciones constitutivas entre sí. Además, sostiene con mayor decisión que otros autores la tesis de que en el ir y venir del compromiso y el distanciamiento -en la interpretación del actor social de los símbolos y los esfuerzos de interpretación científica- hay una expectativa de autonomización progresiva, aunque inacabada, de la conceptualización científica. Pero siempre es la autonomización de un punto de partida relativo que es el compromiso, de una posición ante el conocimiento que supone su relación con otra posición.

¿Cuáles son las consecuencias de estas tesis epistemológicas para el estudio de las violencias, particularmente en el ámbito escolar? En primer lugar, la violencia vivenciada en las interrelaciones sociales por los individuos y por los científicos en su vida cotidiana constituye un caso ejemplar tanto de doble hermenéutica como de compromiso y distanciamiento. Más aún, "el punto de vista de la víctima" se considera integrante de la definición amplia de las violencias en las escuelas, lo que involucra un reconocimiento de las vivencias y emociones de los actores sociales.

En segundo lugar, la violencia constituye una de las situaciones de peligrosidad y amenaza social que se puede considerar arquetípica. Es probable que la vivencia de los actos violentos como inevitables o amenazantes dé lugar a la visión más o menos fantaseada de su origen como de sus causas, la que por su parte no permite una actividad de los individuos que les permita controlar la situación, lo que a su vez provoca un incremento del sentimiento de inseguridad. El "double bind" podría aplicarse a los agentes sociales, pero también a las dificultades de los investigadores que quedan prisioneros de sus impresiones cotidianas y sus temores, expresándolos en forma de prenociones no cuestionadas, tales como la atribución de la violencia a la naturaleza de los alumnos de un sector social o a la inevitabilidad de las "reacciones" de los alumnos ante sus condiciones sociales de existencia de los alumnos. A su vez, las creencias más o menos catastróficas renuevan o fortalecen los sentimientos de inseguridad ante los fenómenos estimados como violentos.

En tercer lugar, solo una caracterización cuestionadora de ciertos aspectos de las creencias cotidianas, por más que deban ser contempladas por los investigadores, puede conducir a romper el círculo del "double bind" (doble vínculo). Sin embargo, en ocasiones, los investigadores buscan el "distanciamiento" absoluto de sus vivencias por la vía excluyente de categorías y métodos "objetivos", desplegando por ejemplo categorías y métodos que deben su prestigio a una presunta seriedad y éxito de las ciencias naturales. De este modo, ha sido frecuente la apelación a los estudios neurobiológicos sobre "las tendencias innatas a la violencia" o a los procedimientos de investigación como la búsqueda de variables independientes que se pudieran correlacionar con la "violencia" como una función dependiente. Incluso, la utilización "neutral" de diversos métodos estadísticos, sin la crítica teórica de los "datos" preconcebidos, o sin vincularlos con la construcción del objeto de conocimiento, ha dado lugar a indagaciones sobre la violencia que solamente sistematizan al sentido común.

Violencia y teoría de las configuraciones

La mayor contribución de Elías para el estudio de las violencias en las escuelas ha sido su elaboración de una teoría de la evolución social basada en la categoría de configuración. Ante todo, porque para disolver el obstáculo principal que es la dicotomía de los términos de cualquier estudio de la sociedad, sea lo subjetivo y lo objetivo, el individuo y la sociedad, es preciso disponer de una teoría social que los pueda abarcar en sus relaciones. Para explicar los fenómenos sociales, es preciso considerar que los grupos tienen propiedades estructurales que son incomprensibles si se presta atención solo a los individuos, así como tampoco se pueden inferir las regularidades del comportamiento individual partiendo únicamente de las propiedades grupales.

En otras palabras, hay que indagar las redes de interdependencias o configuraciones de diverso tipo que establecen los individuos las que se caracterizan centralmente por diferentes equilibrios de poder. Desde esta perspectiva, los individuos jamás son independientes de su trato con otros actores, como amigos, enemigos, colegas, los "otros" del barrio, ni tampoco están linealmente determinados por las configuraciones de las que forman parte. Ellos son, simplemente, interdependientes.

El ser humano individual vive y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede modificar ni romper a voluntad, sino en cuanto lo permite la propia estructura de esa red.

Quizás, el núcleo del pensamiento de Elías sea la afirmación de que la condición humana es la vida en configuraciones, que los individuos están ligados entre sí constituyendo constelaciones. Para evitar el "egocentrismo" y el determinismo en la investigación social se puede hipotetizar que son las configuraciones las que nos constituyen. Esto significa que en los estados de mutua dependencia, como en la vida escolar, las relaciones de unos elementos

(agentes o actores) con otros entran en la definición de cada uno de los elementos interdependientes y estos no serían lo que son al margen del entramado de dichas relaciones. Tal posición tiene una consecuencia relevante para la investigación social: los actores participan en esas configuraciones poniendo en juego sus deseos, sus identidades, sus estrategias, sus miedos, pero ninguno de ellos proviene de propiedades puramente personales que son pre-sociales, ni tampoco de factores o variables "del medio".

Ahora bien, lo dicho vale plenamente para la violencia, la que puede ser considerada como una emergencia de ciertas configuraciones, bajo determinadas condiciones, que no depende solo de rasgos personales, naturalizados, ni de "factores" de riesgo. Más bien, para comprender el significado y origen de los actos de violencia hay que situar la individualidad o los llamados factores dentro de un juego de interrelaciones que no son intencionales y hay que elucidar.

Elías ha subrayado que los estudios contemporáneos se caracterizan por un espectro de unidades que va desde las multitudes o los conglomerados hasta los sistemas abiertos, formados por una jerarquía de configuraciones o procesos interrelacionados, donde las partes no pueden separarse del conjunto, sino al precio de serias modificaciones en la parte o en la unidad superior. Los instrumentos de conocimiento que son adecuados para estudiar los conglomerados no tienen por qué serlo para el estudio de las configuraciones.

Desde la perspectiva de Elías, es inviable utilizar variables independientes cuando la investigación tiene como unidad de análisis las configuraciones. Otro tanto se puede decir de las conexiones legales, que establecen regularidades entre comportamientos de individuos o grupos que no afectan a otras unidades u otras conexiones legales. En otras palabras, lo más importante es que cuando las partes o elementos están articulados de modo interdependiente, si las conexiones de este tipo se eliminan, sufren grandes cambios. Cualquier instrumento de estudio debe contemplar el hecho de que las partes, elementos o componentes son parte de una unidad funcional sin la cual no sucederían.

Ahora bien, lo dicho anteriormente es enteramente aplicable al estudio de la violencia en las escuelas. Veamos lo que nos dice Debarbieux advierte acerca de la relevancia de los "factores de riesgo" en los comportamientos de los niños en la sala de clase, por ejemplo los rasgos familiares, pero que son incapaces de dar cuenta de los actos de violencia. La explicación no puede buscarse en el nivel individual, ni en dificultades acumulativas vividas en forma colectiva en las escuelas. El abordaje de los factores de riesgo, aunque tiene cierto interés, no puede llevar a una explicación determinista, sino que debe insertarse en un enfoque "que reconozca el papel de las variables familiares y personales, y de las variables estructurales y contextuales". Al decir del autor, en lugar de indagar los comportamientos violentos en las características individuales de los niños, adolescentes y jóvenes o de explicarlos por factores de riesgo, es preferible ocuparse "de las características que hacen que una escuela corra o no el riesgo de verse implicada en actos de violencia". La institución, las formas de interacción, el aprendizaje de ciertas reglas de juego

en las relaciones sociales juegan un papel central en la caracterización de las violencias tipificadas como escolares.

En general, las violencias en las escuelas deben ser examinadas, según Debarbieux, tanto macro como microgenéticamente, subrayando que las causas son imbricadamente externas como internas, asociadas al grado de organización o desorganización, y donde los actores no son agentes impotentes manipulados por agentes externos. Probablemente, este tipo de propuesta podría ser interpretada con las ideas elisianas: la violencia expresa o emerge en determinadas configuraciones de las relaciones de los actores de la vida escolar, habida cuenta de los estados de equilibrio del poder, que están en el centro del análisis de las interdependencias. La multiplicidad de causas de la violencia no debe ser entendida como una sumatoria de relaciones lineales o de cadenas causales, sino en los términos sistémicos de las interdependencias que caracterizan a las configuraciones escolares en cuestión.

En este sentido, la búsqueda de correlaciones o el establecimiento de relaciones entre el clima escolar o familiar, o el estrato socioeconómico de pertenencia de los sujetos, entre otros factores, y las vivencias de violencia y hostigamiento en los encuestados constituye una valiosa investigación. Estas asociaciones analíticas permiten delinear patrones provisorios entre variables dependientes e independientes, pero no equivalen a fijar cadenas causales que puedan explicar determinísticamente la emergencia de las violencias en las escuelas.

Por otra parte, es importante recordar la tesis de Elías según la cual los procesos sociales tienen una organización e historia que les son propios, aunque los actos intencionales y voluntarios de las personas tienen allí un lugar significativo. Hasta puede considerarse que el entramado de las intenciones y actos de muchas personas constituyen dichos procesos. Pero la dinámica de los mismos no se explica por la participación de cada persona, sino por su propia estructuración. Ahora bien, justamente porque las intenciones o los actos voluntarios tienen aquel valor significativo, es frecuente creer que el orden, las interrupciones sociales o el modo de vida de una comunidad, son sus resultados. Esto mismo vale también para la interpretación de los actos de violencia en nuestras sociedades: muchas veces son explicados por "conspiraciones" de ciertos individuos o grupos sociales. Las ideas de Elías convocan a los investigadores a la "vigilancia epistemológica" respecto de la insistencia en la atribución de esos actos a los designios intencionales.

Violencia y civilización

En la obra de Elías, la cuestión de la violencia ha sido planteada en relación al proceso civilizatorio, especialmente en los términos de su progresiva monopolización por el Estado. Dicho proceso se caracteriza por el reemplazo de las coacciones impuestas sobre las pulsiones de los individuos, gracias a mecanismos de autocontrol. Así, la violencia que durante un tiempo solo había tenido como límite a la violencia de signo contrario, es ahora prohibida y reprimida. De este modo, a la par de la pacificación tendencial del

espacio social se produce la transferencia a la vida psicológica individual de los conflictos y tensiones expresados antes solo en el enfrentamiento exterior con los otros. En términos generales, el motor de esas transformaciones del comportamiento reside en las modificaciones de las coacciones sociales sobre los individuos un cambio específico en toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia".

Según la tesis del autor, el proceso civilizatorio requiere de un alto grado de autodisciplina por parte de los miembros de la sociedad y de una significativa pacificación interna de la sociedad moderna. Con todo, los actos violentos son enteramente frecuentes en nuestra sociedad, tanto entre Estados, dentro del Estado y en las grandes ciudades.

Podría decirse con Tenti Fanfani que la exclusión de ciertos grupos sociales da lugar a un retomo de aquellas coacciones puramente exteriores, de modo tal que en la vida cotidiana de los individuos se imponen los miedos, la inestabilidad, la inseguridad y solo la fuerza limita la fuerza de los oídos. En estas condiciones configuracionales, donde ha dejado de funcionar el monopolio estatal de la violencia, se constituyen los habitus psicológicos que dan lugar a comportamientos acordes con ellas.

En el mundo social actual de los sectores subproletarizados, quizás en nuestro propio país en ciertos sectores excluidos, las situaciones de crisis generan una desorganización duradera del comportamiento y del pensamiento vinculado a la desaparición de objetivos coherentes para el porvenir. Para muchos individuos que viven en la exclusión, el tiempo se diluye y el vínculo entre el presente y el futuro parece roto, ya que "la ambición de dominar prácticamente el porvenir de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene para dominar ese porvenir, es decir, al poder que se tiene sobre el mismo presente".

Sin duda, ellos no pueden dominar su presente, porque no hay inversión libidinal en actividades sociales, al quedar fuera de las relaciones grupales que les otorgan identidad. De ahí que muchos jóvenes, ante el tiempo "sin sentido", encuentren entre otras alternativas la posibilidad de realizar actos de violencia.

Si se sigue estos análisis, se sostiene la postulación de que los sujetos "no son violentos" sino que están dando una respuesta posible a una vida sin justificación, a las interdependencias sociales que dejan a los individuos abandonados al día a día, al presente que carece de sentido.

Desde una perspectiva algo diferente, Wieviorka entiende a la subjetividad como una capacidad de actuar creativamente, de no ser prisionero de las reglas del grupo, o también como el reconocimiento que le hacen a una persona otros individuos. Por el contrario, la violencia parece ser una reacción a no haber sido reconocidos. De este modo, la violencia tendría que ver con la negación de las subjetividades, es una reacción a una relación social de no reconocimiento.

Incluso, ciertos actos de violencia emergen en situaciones que no se podrían caracterizar como reacciones dentro de una relación conflictiva. En otras palabras, en un enfrentamiento social conflictivo en forma organizada hay mucha menos violencia que cuando no hay algún espacio de negociación en el conflicto y la salida de dicho espacio da lugar a la violencia. Para Wileviorka, otro rasgo llamativo de los actos de violencia en los suburbios actuales, es el sinsentido completo de las vidas sumergidas en la exclusión, o en aquella fragmentación de la existencia. De ahí que la violencia expresa la ausencia del sentido de los actos sociales (como los realizados por los "barra brava" de fútbol que ni siquiera miran los partidos).

La investigación de Elías y Scotson sobre "Los establecidos y los forasteros", comentada por Elías suministra elementos de juicio para situar la violencia en un microcosmos social donde se determina que "la capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana del otro grupo y de hacerla valer era una función de una figuración específica que ambos grupos formaban entre sí". En otras palabras, la cuestión de la estigmatización de los grupos étnicos o de otro origen no se puede confundir con "prejuicios" más o menos personales, o como resultado de la naturaleza humana con sus tendencias "agresivas", ni se puede estudiar únicamente en la psicología individual de los estigmatizadores:

"Un grupo solo puede estigmatizar electivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso". Esto es, la estigmatización absoluta de los establecidos hacia los forasteros denota un profundo desequilibrio de poder, el darles un valor de inferioridad es un instrumento para mantener su "superioridad social".

Pero la estigmatización incluye actos de violencia de los "superiores" y quizás también de los "inferiores", y que estamos en presencia de la violencia ejercida, en primer lugar, por ese desconocimiento de la subjetividad o del reconocimiento de los otros dentro de una configuración social.

Dunning, al estudiar un fenómeno de masas contemporáneo como los *hooligans* británicos, identificó que en su composición social hay un predominio de jóvenes y adolescentes en cuyos barrios de origen la identidad social está caracterizada en base a una rígida separación entre grupos, entre unos y otros. La tesis del autor es que tal diferenciación es causa de una progresiva deshumanización: los otros se vuelven enemigos y su sola presencia sugiere una amenaza a la integridad física de nosotros. Dicha separación se vuelve "ellos" o "nosotros". Habría que considerar cuánto de la comprensión del contexto social de la identidad social de los jóvenes en ciertos medios urbanos puede ayudara explicar aspectos de la violencia colectiva y sus eventuales consecuencias en la vida escolar.

Capítulo 2

Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia

Bracchi, Claudia y Gavia, María Inés

Resumen:

En este Capítulo, se abordan las trayectorias sociales y educativas del grupo de alumnos que formaron parte de la investigación en el marco de un contexto signado por la complejidad y afirmándose en el hecho de que las condiciones de vida de la exclusión, conllevan pérdidas en el proceso de construcción de la subjetividad de adolescentes y jóvenes. En consecuencia, las autoras consideran que conocer las trayectorias de los adolescentes y jóvenes permite identificar las representaciones sociales, los sentidos y las prácticas que poseen sobre las violencias en general y en el ámbito escolar.

En este capítulo se analizan elementos de la trayectoria social y educativa del grupo de estudiantes secundarios de distintas ciudades de Argentina en relación a una serie de cuestiones vinculadas a sus percepciones sobre las violencias en las escuelas.

Para analizar las trayectorias de los estudiantes es necesario examinar las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen la condición estudiantil. En este sentido, se considera pertinente indagar en el grupo social de origen, el género, el nivel socioeducativo y cultural del estudiante y de su familia, el capital educativo familiar, la escuela de procedencia, la valoración social y simbólica de la credencial educativa en curso u obtenida, la vinculación con el trabajo, entre otros.

Para estudiar las trayectorias de los estudiantes es necesario explicitar que no es posible su análisis independientemente del contexto socio histórico, cultural e institucional en las que estas se desarrollan. En este sentido, el capítulo trabaja sobre las trayectorias sociales y educativas de este grupo de estudiantes secundarios, en el marco de un contexto signado por la complejidad donde la polarización, la fragmentación y la exclusión social son las notas más destacadas.

El escenario actual: las transformaciones sociales y su impacto sobre la subjetividad

Diferentes estudios realizados durante los últimos años, analizan la nueva configuración de las sociedades europeas y latinoamericanas a partir de la implementación de las políticas neoliberales. Algunos de ellos se refieren a como las transformaciones ocurridas en las últimas décadas afectaron a las sociedades latinoamericanas que se vieron atravesadas, fundamentalmente a

partir de la década del 90, por una serie de fenómenos vinculados al resquebrajamiento y la fragmentación social. El crecimiento de la marginación de una gran parte de la sociedad, la degradación de la condición social de los sectores pobres y el creciente empobrecimiento de los sectores medios, el incremento del empleo marginal, el crecimiento del índice de desocupación y el aumento de la violencia se encuentran entre los principales costes sociales de este nuevo escenario.

Para Tenti Fanfani, es en esta nueva situación socio histórica donde tendría lugar un proceso de descivilización siendo que la exclusión y la fragmentación social derivan en la disolución de los vínculos de interdependencia entre sujetos y/o clases sociales. Las formas de la exclusión y precarización laboral aportan su contribución en la generación de comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado generan una sensación de impotencia y una "destrucción de las defensas psicológicas" asociada a una desorganización generalizada de la conducta y de la subjetividad. Los excluidos tenderían a perder la capacidad de proyectarse en una estrategia con objetivos a mediano y largo plazo.

En este sentido, Tenti Fanfani sostiene que las condiciones de vida de la exclusión tienen un importante impacto en el proceso de construcción de la subjetividad de los adolescentes y jóvenes.

El conjunto de las transformaciones sociales caracterizadas por la difusión global de nuevos modos de organización social y la reestructuración de las relaciones sociales en el marco de la entrada a una nueva etapa de acumulación capitalista, condujo a una crisis del trabajo como el "gran integrador" de la sociedad y la consecuente pérdida de su papel central en la construcción de relatos identitarios.

Las modificaciones estructurales a las que se aluden tendían a recortar la presencia del Estado y desplazarlo de sus funciones de árbitro en la distribución de la riqueza a la vez que se afirmaba la primacía del mercado desmantelando los marcos regulatorios colectivos desarrollados en la época de la sociedad industrial fordista. Generar las condiciones para la globalización supuso, junto con el desplazamiento de las funciones sociales del Estado y la habilitación de la primacía del mercado y sus lógicas de funcionamiento que subordinan la política a la economía, la asunción estatal de funciones de control y contención de aquellas situaciones que puedan amenazar la gobernabilidad, la seguridad social y las condiciones para la reproducción del sistema económico.

Este nuevo tipo societario se caracterizó por una serie de cambios en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la existencia de las personas dando cuenta también, de una sociedad que reconfigura sus dispositivos de control y de reproducción social.

El fin del siglo XX evidenció también una crisis de las metáforas del desarrollo progresivo de lo personal, lo familiar y lo sociocultural; minando las bases de un mundo controlable, predecible y transparente. En este sentido, una de las consecuencias más importantes que interpela a la cuestión

educativa, es que la crisis estructural generó una ruptura en las trayectorias de los sujetos.

Dentro de este escenario signado por la crisis, es importante estudiar las *trayectorias educativas de los jóvenes* para poder entender las diversas formas de atravesar la experiencia escolar, en muchos casos, estableciendo recorridos no lineales. La comprensión de estos itinerarios requiere poner en relación los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales puestas en juego, teniendo en cuenta la capacidad estratégica y los espacios de autonomía relativa que tienen los estudiantes al producir sus propias trayectorias escolares.

Pero en el estudio de las trayectorias es necesario considerar el contexto que opera condicionando tanto los recorridos como las prácticas. Así, las trayectorias sociales y educativas no pueden ser comprendidas sin referenciar la temporalidad en que las mismas se desarrollan. En relación a esto Norbert Elías sostiene que "el individuo no puede ser abordado en su singularidad independientemente de la historia social en la que se desarrolla".

Es interesante vincular la noción elisiana de individuo a la de capital cultural desarrollada por Bourdieu. Dicho concepto se encuentra ligado a los conocimientos, a la ciencia, al arte y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances educativas. Este capital puede existir bajo tres formas. En estado incorporado: bajo la forma de disposiciones durables (habitus) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, etc.; en estado objetivado: bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, instrumentos, etc.; y en estado institucionalizado: que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares.

Dentro de este marco, se puede establecer la vinculación con el concepto de trayectoria, ya que la misma se va construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, todo aquel capital -económico, cultural, social y simbólico- que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos. Teniendo en cuenta la conceptualización de campo y la dinámica que en ellos se da, es importante destacar que, el agente a partir de su trayectoria y las adquisiciones y acumulaciones efectuadas, se encontrará o no preparado para elaborar estrategias que le permitan entrar a un determinado campo específico y además permanecer en él.

Estudiar la *trayectoria* posibilita reconstruir el proceso de asignación de "personas a posiciones sociales como un proceso relacionado con el tiempo de la vida de las mismas pero al mismo tiempo con una determinada perspectiva del tiempo histórico". Permite establecer el impacto de procesos, instituciones, normas sociales y sus cambios sobre la estructuración de estas pautas. Entre las instituciones más importantes, se pueden mencionar: la escuela, los pasos de transición entre educación y trabajo y las instituciones del mismo mercado de trabajo: las empresas, los oficios y profesiones, la formalidad de relaciones de empleos, etc.

En estos análisis de trayectorias se encuentran presentes los

componentes estructurales que poseen y caracterizan a los sujetos (capital económico, social y cultural) en contextos determinados, puestos en acción en situaciones específicas, a través de operaciones subjetivas que expresan la heterogeneidad de valores, criterios, mandatos y posibilidades

Tomando el abordaje antes señalado como antecedente, los autores se centran en un enfoque sociocultural, el cual supone que en el análisis de las trayectorias educativas es necesario romper con los posicionamientos deterministas reduccionistas y avanzar en la comprensión de los itinerarios educativos realizados por los estudiantes, haciendo énfasis en los contextos específicos de producción de los mismos.

Dicho enfoque posibilita mostrar cómo se configura la *experiencia* educativa tomando como base las condiciones objetivas (materiales) y simbólicas.

Así, el análisis de trayectorias requiere poner en diálogo los límites objetivos y las esperanzas subjetivas. Los primeros configuran un sentido de los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar.

Refiriéndose tanto a los aspectos estructurales como a los aspectos subjetivos, Bourdieu sostiene que:

Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social (...), A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (...) y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de los acontecimientos colectivos o individuales. De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida.

Siguiendo a este autor, se define como trayectorias educativas al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir que al analizar la trayectoria educativa de los jóvenes, se estará observando ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo, implica referirse a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles.

Este enfoque se aleja de aquellos que refieren a los recorridos educativos como exitosos o fracasados, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas y que signan a los estudiantes con marcas "negativas", culpabilizándolos por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan.

Al estudiar las trayectorias de los jóvenes también se está haciendo referencia a las transiciones y condiciones juveniles.

Mientras se es joven, estadísticamente joven, ocurren acontecimientos que marcan de por vida: muchos se convierten en padres o madres, trabajan, se hacen independientes; cambios estos que, en su secuencia, su orden y tiempos configuran diferentes formas de "hacerse adulto" diferentes estructuras de transición.

Construir su proyecto de vida, poner en juego las condiciones materiales, las disposiciones subjetivas y la idea de futuro sobre la base de un presente con las características que se han señalado, con un telón de fondo donde el pasado pareciera diferenciar la condición juvenil de décadas anteriores con la actual, posibilita avanzar en la comprensión sobre el modo en que los jóvenes se convierten en adultos, cuáles serán los lugares ocupados por ellos en la sociedad, configurando su transición y trazando su trayectoria.

Según Dubet y Martucelli las experiencias escolares se construyen en la vertiente subjetiva del sistema escolar. Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte en autores de su educación.

En la actualidad es necesario explicitar que la experiencia escolar de los estudiantes es diversa y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos. En este sentido, más que hablar de *la experiencia educativa* de los estudiantes, en realidad se está en presencia de *distintas experiencias* educativas no lineales ni homogéneas sino caracterizadas por la heterogeneidad.

Conociendo a los estudiantes de la investigación

El grupo de jóvenes que formaron parte de la investigación estuvo compuesto por 663 estudiantes, 41.80% varones y 58.20% mujeres, que al momento de la encuesta realizada entre los meses de agosto-noviembre del año 2006 se encontraban cursando los últimos años de la escuela secundaria. Sus edades oscilaban entre los 16 y 32 años.

Las escuelas seleccionadas en el proyecto, se encuentran ubicadas en ciudades de distintos puntos del país: ciudad de La Plata, Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Salta y la ciudad de Río Gallegos. En cada lugar se trabajó con cuatro escuelas secundarias públicas a las que asiste población escolar con predominancia de sectores socioeconómicos medios (51,3%) y sectores socioeconómicos bajos (48,7%).

Del total de estudiantes de la muestra, el 54,1 % posee algún tipo de asistencia social ya sea a través de becas escolares, asistencia a comedores o bien siendo que su familia es beneficiaria de un plan de ayuda social.

Del total de los estudiantes, el 43,7% vive en el mismo barrio donde se encuentra la escuela, mientras que el 13 1% reside en la zona céntrica de cada

lugar, en un barrio distinto al de su escuela y, por último, el 42,1 % habita en una zona no céntrica y en un barrio distinto al de la escuela. Esta información se considera relevante ya que al indagar sobre sus percepciones acerca de las situaciones y sentimientos de seguridad e inseguridad, las respuestas fueron referidas tanto al ámbito escolar como al barrio en el que están ubicadas las distintas escuelas. Al respecto, un porcentaje importante de los estudiantes (55,2%) de las diferentes ciudades tomadas para este estudio debe viajar para llegar a sus respectivas escuelas ya que habitan en otros barrios.

Un hallazgo de la investigación es que el 49,6% de los jóvenes ha tenido una trayectoria escolar interrumpida. El índice de trayectoria interrumpida, en el caso de esta muestra, es alimentado principalmente por la repitencia, dado que al abandono es relativamente más bajo.

Complementa esta información, el examen con respecto a la situación de trabajo de los jóvenes encuestados, ya que se considera que lo laboral es un factor condicionante y muchas veces determinante de la continuidad de la escolarización. La combinatoria de estudio y trabajo tiene incidencia en el tipo de trayectoria escolar. Al momento del relevamiento, el 27,3% de los estudiantes de la muestra trabajaba y el 27,9% no se encontraba haciéndolo, pero sí lo había hecho con anterioridad. El 37% no trabajaba y nunca había buscado trabajo y el 7,2% no trabajaba pero expresó que buscó trabajo y no lo encontró.

El relevamiento realizado también exploró la situación de trabajo de los convivientes del hogar y para ello, indagó en primer lugar, quiénes eran los integrantes del grupo familiar que aportaban económicamente a su mantenimiento. En segundo, se consultó acerca de quién era el principal sostén económico de la familia y cuál era su actividad laboral.

Aludir a la situación laboral de la familia de los estudiantes, requiere dar cuenta de las transformaciones experimentadas en las últimas décadas en el mundo del trabajo. La crisis del trabajo trajo aumento de la desocupación y precarización laboral, siendo estos los aspectos salientes de la cuestión social contemporánea en el país; signada por la emergencia de la pobreza y el desempleo masivos junto con el resquebrajamiento de las identidades personales o subjetivas de importantes sectores de la población.

En cuanto a las respuestas brindadas por los estudiantes, es posible señalar que los padres son los que mas aportan en todas las ciudades. En aquellas instituciones escolares que atienden predominantemente a sectores medios, se reduce la distancia entre el aporte del padre y de la madre. También es relativamente menor el aporte de distintos integrantes de la familia como hermanos, abuelos y otros parientes.

También se indagó a los estudiantes sobre la actividad que realiza el principal sostén del hogar. Al analizar las respuestas en cada una de las ciudades estudiadas, la categoría de *empleado público* aparece con mayor porcentaje en las ciudades de La Plata, Río Gallegos y Salta. Le sigue, en las tres ciudades, *empleado de una empresa o comercio* y en tercer lugar, *profesional* en La Plata y *jubilado* en Río Gallegos y Salta. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la actividad del principal sostén del hogar es

empleado de una empresa o comercio; en segundo lugar, empleado público y en tercer lugar, tiene su propio comercio o empresa.

Otra información relevada fue sobre la *asistencia social* a los estudiantes o sus familias. Se preguntó por un lado, si las familias tenían planes sociales y, por el otro, si ellos asistían a comedores (municipales/barriales), recibían becas escolares para el apoyo a sus estudios, tenían refrigerio gratuito en la escuela o ayuda de las cooperadoras. En esta misma línea, siete de cada diez estudiantes que asisten a escuelas con población de sectores populares manifestaron que recibían algún tipo de asistencialismo.

El nivel de enseñanza alcanzado por los padres -el *principal sostén del hogar*- actúa como factor constitutivo del antecedente educativo familiar que a su vez, se considera influyente en las percepciones y significaciones sobre la vida escolar de los estudiantes

El 24% de los denominados "principal sostén del hogar", poseen como máximo nivel de educación alcanzado el *secundario incompleto* y el 22% *completó sus estudios secundarios sin continuidad en estudios superiores.*

Cuando se estudió el nivel educativo del principal sostén en función del origen socioeconómico de las escuelas a las que asisten los jóvenes, se observan importantes diferencias. Mientras que, para los estudiantes de escuelas de sectores socioeconómicos medios, el más alto nivel educativo alcanzado por el principal sostén del hogar es *estudios terciarios/universitarios completos o incompletos* (39,7%), en las escuelas que asisten estudiantes predominantemente de sectores socioeconómicos bajos, el mayor porcentaje se concentra en *hasta primaria completa* (34,1%).

La incorporación de estudiantes provenientes de sectores populares a la enseñanza de nivel medio, si bien se expandió constantemente durante el siglo XX, muchas veces no estuvo acompañada de procesos de permanencia.

La marca fundacional de la escuela secundaria como enseñanza más sistemática en Argentina, surge en el marco de la organización del Estado Nacional como una educación para una élite que formaba tanto a los cuadros medios del sistema como a quienes ejercerían funciones dirigentes. La escuela secundaria tuvo un sello selectivo de origen y se convirtió entonces en la antesala para ingresar a la universidad.

Relaciones entre las trayectorias sociales y las escolares

La información analizada sobre la situación de trabajo, incluso la de becas para el apoyo a los estudios, posibilita comprender que un grupo de los estudiantes de esta investigación tienen lo que ciertas perspectivas denominan una *moratoria social*, es decir un espacio de posibilidades que es abierto a algunos de ellos y limitado a determinados períodos históricos. Algunos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias, tiempo legítimo para que se dediquen al *estudio y la capacitación* postergando el matrimonio o el trabajo, lo que les permite gozar de un cierto

periodo durante el cual la sociedad les brinda una especial espera. Dicha moratoria solo se reserva para sectores medios y altos, ya que si bien "los jóvenes" se encontrarán en igualdad de oportunidades para construir conocimientos y actitudes que los transformaran en productores y formarán como ciudadanos, las diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos materiales y culturales, con lo cual la naturaleza misma de la condición joven en cada sector social, cambia. Por tanto, son los jóvenes de sectores medios y altos los que están en mejores condiciones de acceder a la educación media y superior y a la denominada *moratoria social*.

La paternidad y maternidad en estos grupos es un factor sumamente relevante en sus trayectorias educativas. Distintos estudios sobre adolescentes han realizado múltiples aportes que permiten señalar que uno de los motivos por los cuales algunos jóvenes abandonan sus estudios secundarios o directamente no los comienzan se encuentra vinculado a la maternidad o paternidad temprana. Muchos adolescentes se convierten en padres y madres mientras están transitando la escolaridad secundaria o están a punto de ingresar a ella.

Se ha mencionado que quienes vieron interrumpida su trayectoria escolar, sea por abandono o repitencia, representan casi la mitad de los encuestados.

Al indagar específicamente en la repitencia, surge que el 33,2% repitió algún año de su escolaridad y en algunos casos más de una vez.

Es interesante tomar este dato a la luz de las transformaciones ocurridas en la sociedad argentina, que tuvieron como punto de inflexión la crisis del 2001 que impactó en los diferentes ámbitos de la vida social. En lo que hace al sistema educativo en los últimos años, las tasas de escolarización han aumentado, independientemente del nivel educativo y de los sectores sociales a los que pertenecen los estudiantes. Si bien se ha registrado dicho aumento, este proceso, fue acompañado por altas tasas de sobreedad y de repitencia.

Algunas reflexiones

Desde el comienzo de este trabajo se sostuvo la concepción de trayectorias educativas como estructuraciones dinámicas, procesuales, no lineales ni homogéneas. A medida que se avanzó en el análisis, se observaron recorridos heterogéneos por parte de los estudiantes investigados y la puesta en juego de diversas estrategias que dificultan o mejor dicho, imposibilitan inclinarse hacia caracterizaciones rígidas y taxativas.

En este sentido, los datos pueden dar cuenta de ello. Del grupo de estudiantes secundarios encuestados, muchos no realizaron itinerarios

educativos en los tiempos previstos institucional mente: se incorporaron al mercado de trabajo, se convirtieron en padres o madres durante el transcurso de la escolaridad y pasaron por situaciones de repitencia y abandono.

En el caso de los jóvenes que asisten a escuelas que atienden a sectores medios, se ha observado que, en la mayoría de las familias de estos estudiantes, la situación de trabajo estaba presente en los integrantes del grupo familiar, con niveles educativos que alcanzan, el *terciario/ universitario completo e incompleto*, por parte del sostén del hogar. En los sectores bajos, en cambio, el máximo nivel educativo alcanzado es *hasta primaria completa*.

Esta información, junto a la manifestada por los estudiantes en cuanto a la valoración de la escuela, permite inferir que estos jóvenes se encuentran en hogares donde es importante la institución escolar y que hay una expectativa por parte de ellos y de sus familias con respecto a la educación.

En cuanto a los estudiantes que concurren a escuelas que atienden a sectores bajos, si bien la situación de trabajo estuvo presente también, se notó un aumento significativo de la precariedad laboral.

Cuando los estudiantes poseen mejores condiciones materiales, es decir sus familias tienen resueltos aspectos socioeconómicos, se facilitan las posibilidades para que ellos permanezcan en el sistema educativo y no tengan que incorporarse tempranamente en el mercado de trabajo. De esta manera, se retrasa la combinación de educación y trabajo y, por tanto, la trayectoria escolar tiene menos posibilidades de ser truncada.

La familia ocupa un lugar clave para los estudiantes, la valoración que posean los padres respecto de la escuela, las expectativas que tengan sobre las trayectorias de sus hijos posibilitarán una mejor construcción de la experiencia educativa de los jóvenes.

También se pudo apuntar cómo los jóvenes perciben a la escuela como una institución formadora para sus vidas y para la construcción de sus proyectos a futuro. Elaborar un proyecto y poder construir una idea de largo plazo, son algunos de los rasgos que comienzan a diferenciar a los jóvenes según el sector social, constituyéndose en una dificultad para aquellos pertenecientes a los niveles socioeconómicos más pobres.

En definitiva, la valoración de los jóvenes encuestados hacia la escuela es predominantemente positiva. Esto habilita a pensar que las instituciones educativas pueden, y siguen teniendo sentido para los estudiantes, en tanto pareciera existir una disposición a concebir la escuela como un espacio en donde es factible construir sentidos, forjar existencias sociales y anclar imaginarios vinculados a opciones del orden de "otros posibles". Para estos jóvenes, junto con las dificultades que afrontan en sus itinerarios y con experiencias educativas plurales, la escuela es necesaria pero su mirada sobre ella no se reviste de afirmación sino que es una mirada en términos de posibilidad: en la escuela ellos se encuentran con la posibilidad de estudiar, de trabajar, de orientarse para la vida.

Capítulo 3

La experiencia emocional de los estudiantes secundarios: exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela

García, Sebastián

Resumen:

El texto aborda las relaciones entre las violencias en la escuela y las experiencias emocionales de miedo e inseguridad de los estudiantes. En este sentido, refiere que la comprensión del miedo y la inseguridad-entendidos como emociones-de los alumnos implica reconocer el carácter socio-cultural y productivo de las mismas.

La línea argumentativa del autor se sustenta en un estudio orientado a indagar sobre el miedo de los alumnos desde dos dimensiones. La primera, sobre la "evaluación de la seguridad" que los estudiantes hacen de sus escuelas, así como también de los barrios en las que estas se encuentran. La segunda, aborda un aspecto vinculado con la frecuencia de lo que sienten los alumnos en relación con el miedo y la inseguridad.

Finalmente, concluye afirmando que, así como se opta por hablar de violencias en plural, se debería pensar en la diversidad de miedos que atraviesan la experiencia escolar de los estudiantes secundarios, distinguiendo los diferentes procesos y sentidos que se ligan en las emociones de los alumnos.

En este trabajo se aborda la cuestión de las relaciones entre las violencias en la escuela y las experiencias emocionales de miedo e inseguridad de los estudiantes de educación secundaria.

A nivel social, el crecimiento de formas delictivas a la par del aumento de lo que se denomina "sentimiento de inseguridad" se ha convertido en uno de los temas sociales que más parecen preocupar a los gobiernos y a los medios de comunicación de masas.

Las relaciones entre miedo y violencia, en especial aquellas que se vinculan a formas delictivas contempladas en los códigos penales, han sido motivo de controversias en el campo de la investigación. Controversias que se centran en la discusión sobre la racionalidad o irracionalidad de las experiencias emocionales de miedo e inseguridad.

Entre los trabajos más relevantes sobre la inseguridad y la violencia en la escuela, se destaca el llevado a cabo por Debarbieux y su equipo de investigadores. Este autor observa que el mayor sentimiento de inseguridad es correlativo con las microvictimizaciones o incivildades sufridas; observando que son los sujetos de las escuelas más desfavorecidas los que sufren mayores victimizaciones y por lo tanto se sienten más inseguros.

Por su parte, el trabajo realizado por Cécile Carra y François Sicot también privilegia el punto de vista de las víctimas, pretendiendo dar cuenta de

varios aspectos importantes de la violencia: las circunstancias donde estos fenómenos se producen, las reacciones de las víctimas, las consecuencias de estos actos. Para los autores la violencia debe ser apreciada en referencia a las normas socioculturales.

El objetivo central del trabajo fue captar las diversas manifestaciones de la violencia en la escuela, cómo estas eran calificadas por los alumnos de los colegios, lo cual les permitió a los investigadores construir categorías más cercanas a la visión de los actores. Entre estas manifestaciones se pueden señalar: la falta de respeto, la fractura de relaciones personales, los robos, el chantaje, las peleas, el racismo, la extorsión, las agresiones y el acoso sexual.

Las formas de violencia en la escuela se reparten entre dos grandes polos: las incivildades y los atentados a la integridad física.

Los autores concluyen su trabajo sosteniendo que la correlación observada entre victimización y clima escolar percibido como negativo, demuestra que las formas de violencia en las escuelas tienen una historia y una racionalidad particular de la que los investigadores pueden dar cuenta. Si bien el problema puede ser explicado o interpretado en parte por las violencias del medio, este se encuentra mayormente ligado a la organización y al funcionamiento de las escuelas.

Estos dos estudios, revelan que el problema de las violencias en la escuela está ligado predominantemente al ámbito urbano y mayormente vinculado a las incivildades, que a hechos de violencia contemplados en el código penal. A su vez, las manifestaciones de violencia, según estos trabajos realizados en Francia, se distribuyen de manera desigual encontrándose mayores tasas de victimizaciones en las escuelas que concentran una población de sectores desfavorecidos. Asimismo, no debe pasarse por alto la incidencia de los factores institucionales, que se correlacionan de manera positiva con las victimizaciones o hechos de violencia.

En este escenario, donde se constata la presencia de formas de interacción atravesadas por el uso de prácticas nominadas como violentas o inciviles, la vida emocional de los estudiantes es un objeto pertinente de ser abordado para comprender en profundidad sus experiencias y trayectorias educativas. El estudio de las emociones desde la sociología de la educación merece ser fortalecido siendo que ha sido objeto privilegiado por otras disciplinas.

No se pueden seguir pensando las dimensiones del saber o del conocimiento separadas de los aspectos morales, afectivos o emocionales, ya que estos no se presentan aislados en las interacciones sociales de los sujetos concretos.

Respecto del miedo, este no es solo un sentimiento reactivo, es decir no es solo una consecuencia de determinada acción. El miedo puede, en muchos casos, estar por delante de acciones individuales y colectivas.

Por lo anterior, resulta importante pensar la productividad de los miedos en las situaciones escolares, preguntándose por las prácticas con que se vinculan, por las estrategias que se utilizan para controlarlo, dominarlo o infundirlo; o como sostiene Goudsblom, se deberían indagar acerca de las

funciones o usos que tiene el miedo en las configuraciones socioeducativas de las que forman parte los estudiantes de las diferentes escuelas y ciudades, para ir más allá de las manifestaciones y los sentidos.

La inquietud por la experiencia emocional de los estudiantes forma parte de un marco más amplio, que puede ser englobado dentro de la preocupación por las subjetividades, en el ámbito de las transformaciones sociales más amplias que atraviesa la sociedad contemporánea.

El tema central de la investigación que se lleva a cabo, tuvo como objeto las violencias en el ámbito de la escuela secundaria. Dentro de ella, resultó relevante indagar en las emociones de los alumnos, debido a las relaciones expresadas en la literatura especializada entre las formas de violencias y las emociones de miedo.

El abordaje sobre dichas vinculaciones, contempló las victimizaciones sufridas por los estudiantes y la presencia de armas en las escuelas, además de las experiencias de miedo personal y la evaluación que los estudiantes hacen de sus escuelas.

Miedo e inseguridad: algunos desarrollos conceptuales

Sobre las emociones

Tanto el miedo como la inseguridad son emociones. Autores como Richard Sennett y Norbert Elías manifestaron, una preocupación por la vida emocional de los sujetos; entendiéndola en relación con su contexto socio-espacial y temporal.

Según Sennett la emoción es un producto conjunto de la sensación y el pensamiento, es decir que no es una sensación o una percepción en estado puro, que es apropiada por nuestro sistema sensorial. Es una sensación mediada por una instancia de pensamiento. Es un acto interpretativo que los sujetos hacen sobre los acontecimientos sociales o sobre las acciones de otra gente.

En este sentido, la vida emocional no escapa al sentido que los sujetos les dan, no son comprensibles por fuera de la vida social y cultural de los sujetos que se encuentran históricamente condicionados.

La investigación en este ámbito, debe dar cuenta de la organización social de las emociones, integrando las relaciones sociales y las experiencias subjetivas, contemplando las dimensiones temporales, espaciales y las particularidades de las interacciones donde las emociones se construyen, manifiestan, inhiben o se contienen.

Existe una racionalidad emocional. Sennett pone de relieve dos argumentos críticos a cierta conceptualización de la emoción.

En primer lugar, critica el enfoque teórico que entiende las emociones como estados puramente fisiológicos, de carácter universal e inmutable.

En segundo lugar, critica las perspectivas que mantienen y sostienen la escisión entre conocimiento y afecto, entre pensamiento y emoción.

Retomando el concepto de emoción, Sennett plantea que la raíz de tal noción deviene del verbo *mover*. La emoción implica movimiento, inestabilidad. La construcción de un objeto de investigación que remita a las emociones humanas implica dar cuenta de las discontinuidades, de las variaciones de intensidad y frecuencia de dicho objeto, a través de los cambios temporales y espaciales. Es por ello que los "vínculos emocionales" rara vez suelen ser estables; de allí la pertinencia de dar cuenta de sus mutaciones.

Las emociones son sensaciones sobre las que se reflexiona, sobre las que se ha pensado, pero no se trata de un pensamiento que se pueda poner en el plano de conciencia y/o racionalidad, sino más bien, de un pensamiento en estado práctico, un pensamiento hecho acción.

Elías, por su parte, busca dar cuenta de los cambios ocurridos en el proceso de civilización de las sociedades occidentales. En su trabajo de investigación, vincula la línea de desarrollo social a la que denomina sociogénesis con la línea de desarrollo individual, psicogénesis. El autor observa cómo los sentimientos de vergüenza y pudor juegan un papel sumamente importante en la infernalización de pautas culturales que se transformaran en formas de autoacción de los sujetos.

Elías apunta a superar la mirada estrecha de las emociones, según la cual estas representan una autoimagen de los sujetos, siendo por ende un aspecto propio del individuo y desligándolas de las relaciones sociales en donde estas tienen lugar.

El enfoque elisiano, apoyado en la idea de configuración, permite recuperar la dimensión relacional de los fenómenos escapando a las miradas reduccionistas individualizantes o estructurales como explicación de la acción social.

Desde estos autores, las emociones distan de ser una dimensión interna de los sujetos inscrita en su carga biológica, como algo natural e inmutable. Las percepciones, sentimientos y emociones están social y culturalmente modeladas siendo por tanto, transformadas por el paso de la historia.

El estudio de las emociones -en este caso, el miedo y la inseguridad- implica afirmarse sobre el reconocimiento de que dichos procesos se engloban dentro de la experiencia social de los sujetos, en tanto que individuos y grupos.

En este sentido, las emociones deben ser entendidas en toda su complejidad.

- Como producto de las interacciones sociales.
- No opuestas a la racionalidad.
- Como producidas y vinculadas a las normas sociales.

La mayor parte de las emociones humanas se muren y tienen sentido en el marco de nuestras relaciones sociales. Esto es, la naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten. Son expresión, en el cuerpo de los individuos, del riquísimo abanico de formas de relación social.

Así, la vida emocional de los sujetos se halla en vinculación con la estructura social y con la red de relaciones sociales de las cuales ellos mismos

participan.

Investigar sobre las emociones desde una mirada sociológica, implica "estudiar las relaciones entre la dimensión social y la dimensión emocional del ser humano".

Miedo e Inseguridad en la bibliografía especializada

Según Bauman, el miedo es una emoción,

Miedo es el nombre que damos a nuestra incertidumbre: a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer -a lo que puede y no puede hacerse- para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance. (...) El miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro; cuando flota libre, sin vínculos, sin anclas, sin hogar ni causas nítidas; cuando nos ronda sin ton ni son; cuando la amenaza que deberíamos temer puede ser entrevista en todas partes, pero resulta imposible de ver en ningún lugar concreto.

El miedo, implica o comprende una base biológica, propia de la especie, compartida por todos los miembros y que confiere un tipo de respuesta motora particular: se endurecen los músculos, el cuerpo genera sustancias que los preparan para la huida o la pelea, el rostro se pone de color rojo, etc.

Pero el estudio del miedo y la inseguridad entendidos como emociones, implica reconocer el carácter sociocultural de las mismas.

Para Elias (...) La posibilidad de sentir miedo, al igual que la posibilidad de sentir alegría es un rasgo invariable de la naturaleza humana. Pero la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo, jamás dependen de su naturaleza y, por lo menos en las sociedades diferenciadas, tampoco dependen jamás de la naturaleza en la que vive, sino que, en último término, aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con esta.

En la misma línea argumentativa Reguillo sostiene: (...) Supondría que el miedo, en las personas, es una reacción "natural", espontánea, prerreflexiva. Lo que implicaría aceptar que el organismo humano está dotado de alarmas que le permiten reaccionar "espontáneamente" ante una amenaza. Se puede coincidir en que así es. Sin embargo, lo que vuelve diferente a la vida animal de la vida humana, es que en éste último caso, la "alarma" natural, tiene que ser puesta en forma y ajustada a las condiciones del entorno, tanto físico como social, a través de complejos procesos de socialización que no son, como sabemos, homogéneos, sino que están anclados en diferencias de sexo, de clase, de género, de grupo, por citar solo algunas de las mediaciones que producen las diferencias sociales.

Según Bauman el miedo es un sentimiento que conocen todas las criaturas vivas. (...) Pero los seres humanos conocen además, un sentimiento adicional: una especie de temor de "segundo grado", un miedo -por así decirlo-

"reciclado" social y culturalmente, o (como lo denominó Hugues Lagrange en su estudio fundamental sobre el miedo) un "miedo deliberativo" que orienta su conducta.

Los miedos contemporáneos -tanto para Elías, como para Bauman se caracterizan por el pasaje de la naturaleza como objeto de temor, a lo social como receptáculo central de nuestros miedos; temor a los otros que amenazan nuestra existencia, amenazan nuestros bienes, nuestra salud o integridad física o bien, nuestro lugar en la jerarquía social bajo el fantasma de la exclusión o la segregación.

Para Elías todos los miedos son suscitados directa o indirectamente en el alma del hombre por otros hombres; tanto los sentimientos de pudor, como el miedo a la guerra, el temor de Dios, los sentimientos de culpabilidad, el miedo a la pena o a la pérdida del prestigio social, el temor del hombre a sí mismo y el miedo a ser víctima de las propias pasiones. Su intensidad, su forma y la función que cumplen en la organización espiritual del individuo, dependen de la estructura de su sociedad y del destino que este tenga en ella.

Los temores de un grupo social dominante, con respecto a la pérdida de prestigio y estatus en la pirámide social, imprime en su interior una presión muy fuerte que obliga a estos a aumentar sus autocoacciones. Según Elías este miedo (inducido como autocoacción) frente a la disminución del prestigio a los ojos de los demás -tanto si toma la forma de la vergüenza como del orgullo- es el que asegura la reproducción continua y habitual de los comportamientos diferenciadores y la estricta regulación de los instintos en cada individuo.

Otro aspecto relevante acerca del miedo es el carácter productivo de dicha emoción. Pese a la cantidad de significantes que se tienen para denominar las emociones de miedo -tales como temor, angustia, incertidumbre, inquietud, terror, horror, pánico- se puede establecer una distinción conceptual importante, un corte o divisoria de aguas entre aquellas emociones de miedo que posibilitan e inducen a formas de acción y aquellas que inhiben, paralizan o quiebran a los sujetos.

Así, en este trabajo se consideran las formas emocionales leves o de intensidad intermedia como el miedo, el temor, la angustia, la incertidumbre o la inquietud, dejando de lado las formas de mayor intensidad como el terror y el pánico.

Elías aborda el aspecto productivo del miedo, dentro de configuraciones históricas particulares. Este autor señala: La prohibición se ha convertido en un medio de distinción social y en el sentimiento de desagrado que nos invade cuando observamos a una persona que se lleva el cuchillo a la boca se encuentra presente todo cuanto hemos mencionado: el miedo general que despierta el símbolo peligroso y el temor social, especialmente el temor ante la degradación social que los padres y los educadores despertaron tempranamente frente a esta costumbre con un "eso no se hace".

Como puede verse, no es un miedo paralizante que solamente reprima determinadas acciones, es más bien un tipo de temor atomizado, puntual, ordinario, a la manera de las formas de punición disciplinaria descritas en la obra de Foucault. Según este último, "la sanción normalizadora" es un tipo de

mecanismo penal con sus formas y sus propias leyes, sus delitos especificados, sus modos particulares de sanción, sus instancias de juicio. La productividad del miedo se liga, a la productividad de las técnicas disciplinarias y al sujeto que conforman. El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe ser correctivo. El castigo, en la disciplina es un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección.

En el espacio escolar, esta micropenalidad coexiste con la producción, expresión o autoacción de determinadas emociones, entre las que se destaca el temor que, en el análisis foucaultiano y elisiano, encuentra una línea de convergencia: es el temor a la pérdida de prestigio social, a la degradación en el estatus, al retroceso en la escala de rangos. Según Foucault la disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando. El rango por sí mismo equivale a recompensa o a castigo.

Una lectura superficial llevaría a pensar que la emoción de miedo se asocia a formas de represión, control o coacción. Esto es parcialmente verdadero. De allí que es importante observar la otra cara del proceso: aquellos rituales y formas de interacción social que se promueven, habilitan y conforman.

Para ejemplificar lo anterior, Elías afirmar:

De esta manera se reprimen más radicalmente los impulsos e inclinaciones socialmente indeseables; estos aparecen conectados con sentimientos de desagrado, de miedo, de vergüenza y de culpabilidad, que operan incluso cuando el individuo está solo. Mucho de lo que nosotros llamamos "moral" o "razones morales" como medio de condicionamiento de los niños en una cierta pauta social, tiene la misma función que la "higiene" y las "razones higiénicas": la modelación de los individuos por estos mecanismos trata de convertir el comportamiento socialmente deseado en un automatismo, en una autoacción, para hacerlo aparecer como un comportamiento deseado en la conciencia del individuo, como algo que tiene su origen en un impulso propio, en pro de su propia salud o de su dignidad humana. Esta forma de consolidar costumbres, este tipo de condicionamientos, se hace dominante al acceder al poder las clases medias burguesas.

El doble proceso al que se liga el miedo es por un lado, las formas de coacción y autoacción y por el otro, la consolidación de saberes sociales, de un saber ser socialmente, que implica un comportamiento regulado, de maneras de ser, de "hacer" y sentir particulares, según el tipo de configuración social en la que el sujeto esté inmerso.

En la teoría elisiana, la vergüenza es una especie de miedo, tan importante en la modelación del comportamiento como los procesos de racionalización. En las sociedades occidentales, el aumento del umbral de vergüenza se hace manifiesto a partir del siglo XVI. La vergüenza no es solo un conflicto con el medio exterior, es antes bien un conflicto con el individuo

mismo, con aquella parte de su yo que representa la opinión social.

Según Elías, la racionalización y la vergüenza son expresiones del declive de los miedos externos y directos hacia los otros individuos y del fortalecimiento de los miedos internos.

El complemento del sentimiento de vergüenza es el de pudor o desagrado.

Si los sentimientos de pudor se originan cuando una persona atenta contra los mandatos del yo y de la sociedad, el desagrado se produce cuando algo ajeno al individuo afecta a sus zonas de peligro, a formas de comportamiento, a objetos, inclinaciones que previamente su medio ha revestido de temor, (...) El desagrado es una excitación de disgusto o miedo que surge cuando otra persona quiebra o amenaza con quebrar la escala de prohibiciones de la sociedad representada por el súper yo.

El peligro y el miedo ya no provienen del exterior, del temor a enfrentamientos; la zona de conflicto ahora atraviesa los espíritus de los sujetos, el miedo producido por la mirada y por el súper yo.

En este sentido, la concentración legítima del monopolio de la violencia en los crecientes estados nacionales implicó un corrimiento de las emociones de miedo, que se vieron desplazadas del temor a la amenaza física o a la violencia directa, a la desaprobación social por conductas no acordes a las costumbres sociales de clase y/o grupos de estatus.

Un último aspecto que es importante considerar, es la discusión sobre la pertinencia de la distinción entre miedo e inseguridad. En este punto, hay opiniones divididas.

Hablar de temores remite a la experiencia emocional de los sujetos, el temor es una emoción social e históricamente producida. Temor, miedo e inseguridad son muchas veces utilizadas como sinónimos y en otras, se intentan trazar límites o diferencias entre los términos.

Se puede señalar así la existencia de dos grandes grupos: quienes sostienen que hablar de miedo es hablar de inseguridad y que por tanto, ambos conceptos son intercambiables y quienes trazan una delimitación conceptual y empírica entre miedo e inseguridad.

Virno señala que autores como Kant y Heidegger mantienen la diferencia entre miedo y angustia (inseguridad).

La distinción kantiana entre dos tipos de riesgo y seguridad se prolonga en la discriminación, trazada por Heidegger, entre miedo y angustia. El miedo es referido a un hecho preciso, al alud o la desocupación; la angustia no posee una causa desencadenante precisa. El miedo es siempre circunscrito y nominal; la angustia es multilateral, no se asocia a ninguna ocasión privilegiada, puede sobrevenir en cualquier momento o lugar de peligro. El miedo se ubica en el interior de la comunidad, de su forma de vida y comunicación. La angustia hace su aparición, por otra parte, al alejarse de la comunidad de pertenencia, de las costumbres compartidas, de los juegos

lingüísticos ya conocidos, adentrándose en el vasto mundo. Fuera de la comunidad el peligro es ubicuo, imprevisible, constante: en suma, angustioso.

En este trabajo de investigación, el abordaje empírico y teórico sobre la inseguridad y el miedo contempló e integró dos niveles.

a) Los aspectos descriptivos del entorno, es decir relevar las aspectos objetivados por el sujeto respecto a la seguridad, peligrosidad, etc. del contexto.

b) os aspectos subjetivos ligados a la percepción, a la sensibilidad de los sujetos, es decir, qué es lo que sienten en ese contexto o situación.

El cuestionario procuró relevar información sobre estas dos dimensiones, cruzándolas con un conjunto de variables destacadas en la literatura especializada. En los apartados que se presentan a continuación se esbozan los resultados obtenidos en la encuesta.

Miedos e inseguridad en la escuela secundaria

La indagación sobre el miedo contempló dos dimensiones de indagación¹. La primera refiere a la "evaluación de la seguridad" que los alumnos hacen de sus escuelas, así como también de los barrios en donde estos se encuentran. La segunda, indaga sobre la frecuencia de lo que sienten o han sentido los estudiantes en relación con el miedo y la inseguridad.

El siguiente cuadro permite observar la distribución de frecuencias en relación con la evaluación de la seguridad. En el mismo, se observa que 1 de cada 5 alumnos considera que su escuela es insegura o muy insegura. En tanto, 1 de cada 3, afirma que la misma es segura o muy segura.

Evaluación de los estudiantes sobre la seguridad de la escuela a la que asisten

¿Cómo considerarás a tu escuela en relación con la seguridad?	Total
Mi escuela es muy segura o segura	32,9%
Mi escuela no es segura ni insegura	45,4%
Mi escuela es insegura o muy insegura	19,5%
Ns/Nc	2,3%
Total	100% (n=663)

Profundizando esta dimensión en torno a la evaluación de seguridad, se analizaron los motivos principales que sostuvieron los alumnos que consideran segura a su institución.

Del 32 % de los estudiantes que afirmaron que su escuela era segura o muy segura, los argumentos más mencionados fueron los agrupados en la categoría "Competencia de las autoridades y personal de la escuela" con un 19,7%. En estas argumentaciones coexisten diferentes aspectos o propiedades

otorgadas a la autoridad. Estos son: la competencia, el cuidado, el compromiso y la responsabilidad.

De la preeminencia de esta, se podría plantear la siguiente hipótesis: la creencia por parte de los estudiantes acerca de la existencia de una autoridad que cuida, aumenta la evaluación positiva de la seguridad en la institución escolar.

Por su parte se les preguntó a los alumnos sobre la evaluación del barrio circundante a la escuela. Para el 30,6%, el barrio es seguro o muy seguro, en tanto que para el 23%, este es inseguro o muy inseguro. Al comparar la evaluación del barrio con la de la escuela, los porcentajes indican una ligera tendencia a evaluar al barrio como más inseguro o menos seguro.

En segundo lugar, se encuentra la "Presencia de personal de seguridad" con un 17% de menciones. Cabe aclarar que solo se hace referencia al personal de seguridad privada o bien de policías -fuerza pública- que hacen guardia de manera permanente en las puertas de las escuelas.

Estos dos grupos de motivos permiten dar cuenta de la vinculación entre la evaluación de la seguridad - de los peligros y los riesgos- y las formas específicas que adopta el monopolio del control de la violencia, tanto por parte de las autoridades escolares como de las fuerzas de seguridad. Este monopolio, reconocido por los estudiantes como legítimo permite cierta estabilidad en la contención de las emociones de miedo o inseguridad.

La estabilidad del aparato de autoacción psíquica (es dependiente) de la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales. Es decir, que es gracias a este monopolio de la violencia, que el aparato de autocontrol de los individuos puede volverse más estable; de hecho.

Esta centralización del poder, torna más impersonal la amenaza de violencia física sobre el individuo, sometiendo a esta última a un proceso de racionalización, lo que permite a los sujetos establecer cálculos sobre sus acciones y las de sus pares a largo plazo.

En cuanto a los efectos que tiene la centralización del poder sobre los estudiantes, lejos de producir una inseguridad permanente, se transforma en una forma peculiar de seguridad.

En tercer lugar, el motivo mencionado fue "Nunca pasó nada, nunca me pasó nada" con 15,6%. Estos argumentos vinculan la evaluación de seguridad con la escasa o baja probabilidad de que suceda "algo", que pueda ser interpretado como riesgoso o peligroso por los sujetos.

Si se consideran los argumentos de aquellos alumnos que respondieron que su escuela era insegura o muy insegura, se observa que el motivo más mencionado es la constatación de problemas edilicios, con un 34,9% de menciones. En segundo lugar, los estudiantes mencionan la falta de control en las entradas y salidas con un 27,7%, es decir, el control de la puerta y por ende, la regulación entre el adentro y el afuera escolar y el problema de la circulación de sujetos por el espacio escolar.

En tercer lugar, recién aparece un motivo que se encuentra contemplado en el código penal: los robos, con un 14,7 % de menciones.

A estos grupos de motivos principales, le siguen el incumplimiento de pautas o normas y la falla de control al interior de la institución, las peleas entre alumnos y la presencia de armas blancas o de fuego.

Esta mixtura de argumentos se vincula con la evaluación de la inseguridad de las instituciones educativas, dando cuenta de la complejidad de elementos que se entrelazan con las emociones de miedo e inseguridad, poniendo así en duda la vinculación lineal entre inseguridad y delito. Si bien dichas emociones están presentes en los testimonios de los alumnos, se entremezclan con argumentos vinculados a la falta de control o al incumplimiento normativo y a los problemas edilicios.

La otra dimensión que se indagó en relación con las emociones de miedo e inseguridad, es la periodicidad con que los sujetos han sentido esta emoción.

De la lectura del próximo cuadro, se aprecia que la mitad de los alumnos encuestados dicen sentir miedo o inseguridad en sus escuelas. De este 50%, la gran mayoría manifiesta haber tenido miedo alguna vez, en tanto que solo un 4,3% expresa sentir esta emoción siempre o casi siempre lo cual, pone de relieve que aun cuando esta emoción es experimentada por un número considerable de estudiantes, presenta un carácter discontinuo.

Periodicidad del sentimiento de miedo o inseguridad manifestada por los estudiantes

<i>¿Con qué periodicidad has sentido inseguridad/miedo en tu escuela?</i>	<i>Total</i>
Siempre	1,4%
Casi siempre	2,9%
Alguna vez	46,3%
Nunca	49,5%
Total	100% (n=663)

El estudio específico de esta emoción encuentra un obstáculo fuerte en el reconocimiento de los sujetos de sentir dicha emoción, que suele más bien quedar negada u oculta.

Resulta relevante comparar los miedos experimentados dentro de la escuela con aquellos experimentados en el barrio donde esta tiene su anclaje socio-espacial. Aquí, las diferencias son significativas. Los estudiantes que nunca tuvieron miedo en el barrio donde está la escuela representan un 29,1 %, en tanto dentro de la escuela, este número trepa al 49,5%.

Aproximaciones al miedo y la inseguridad a partir del nivel socioeconómico, la región geográfica y el género de los estudiantes

Algunas de las dimensiones descriptas en el apartado anterior fueron contrastadas con otras variables (que se podrían catalogar como clásicas

dentro de los estudios sociales, como son el nivel socioeconómico, la residencia geográfica y el género).

Temores según origen socioeconómico

Al centrarse los autores en los cruces de variables entre el origen socioeconómico de los alumnos y la evaluación de la seguridad, por un lado, y la periodicidad del miedo experimentado, por el otro, no encontraron diferencias significativas en términos estadísticos.

El cuadro siguiente permite observar que las diferencias socioeconómicas de los estudiantes no se vinculan a las diferentes evaluaciones del entorno ni al miedo experimentado.

Pero, cuando el origen socioeconómico se corresponde con las clases medias, los porcentajes referidos a los miedos vinculados al dispositivo escolar (calificaciones y sanciones) son más altos en ambos casos comparados con los sectores populares.

Los miedos vinculados a la agresión física, tanto dentro como fuera de la institución, están más presentes en los alumnos de los sectores populares que en los de sectores medios. Es decir, se puede observar una tendencia, que vincula a los estudiantes de sectores medios a miedos asociados a la cultura escolar, al tiempo que los miedos a las agresiones físicas parecen vincularse con mayor frecuencia con los estudiantes de sectores populares.

El miedo en relación con la ciudad de residencia

La residencia geográfica constituyó otra de las variables consideradas que, siguiendo los estudios sobre miedos y emociones, es muy importante para comprender las diferentes experiencias emocionales así como la desigual distribución de su frecuencia.

En relación con el lugar geográfico es de destacar las diferencias que se observaron en relación a las situaciones de miedo.

En este punto, los alumnos de la ciudad de Salta presentan porcentajes mayores de percepción del miedo en relación con diferentes situaciones.

Estas diferencias, que son significativas se presentan frente a cuatro situaciones: a recibir malas notas, a recibir sanciones, a ser golpeado o lastimado cerca de la escuela y a ser blanco de cargadas burlas o insultos.

Miedos según género

Respecto a la evaluación de la seguridad de las instituciones, no se encuentran diferencias al cruzar por género; pero sí se observan diferencias cuando se cruzan con el miedo sentido o experimentado. Acá el 57,8% de los estudiantes varones manifiestan no haber sentido nunca miedo, en tanto el porcentaje de mujeres que manifiestan lo mismo es del 43,50%. Puede observarse que la expresión de determinadas emociones en la vida pública y privada depende en gran medida de aquellas pautas de comportamiento o

desempeño diferencial que las sociedades, comunidades o instituciones esperan de sus miembros según su género.

Por otra parte se pudo apreciar que para todas las situaciones, a excepción de recibir sanciones, las mujeres presentan porcentajes más altos que los varones, incrementándose las diferencias porcentuales en las situaciones que implican agresión física directa o bien amenazas verbales.

Esto puede implicar dos tipos de interpretación. Primero, puede sostenerse que las mujeres "sientan" más miedo que los hombres. Las investigaciones internacionales muestran cómo los sujetos más vulnerables tienen mayor propensión a sentir miedos. Segundo, no se puede obviar una cierta distorsión de los porcentajes, ya que se deben considerar las reglas o normas de expresión tácitas que regulan lo que para un determinado rol social, en una determinada sociedad y en un momento específico puede o no expresarse. Las declaraciones de tener o no tener miedo están mediadas por estas reglas de expresión. Un hombre joven, en buen estado de salud, es socialmente menos frecuente que exprese tener miedo, si se lo compara con una mujer anciana, una señora embarazada o un niño.

Las mujeres podrían tener más libertades culturales para expresar sus sentimientos que los hombres. Elías sostiene que la autoacción de las emociones está condicionada, en buena medida, por lo que una sociedad espera de sus hombres y de sus mujeres, de sus jóvenes y de sus adultos, de las autoridades y de los subalternos.

Las influencias de los miedos: los vínculos con diferentes dimensiones y procesos de la vida social e institucional de los estudiantes

La complejidad que enmarca el estudio de las experiencias emocionales de los sujetos llevó a los autores a indagar una serie de dimensiones, destacadas por las investigaciones del campo, tales como las sociabilidad, la confianza en la escuela, las victimizaciones sufridas, la evaluación de la justicia y la presencia de armas.

Sociabilidades y miedos

La indagación sobre la sociabilidad de los estudiantes se apoya en la necesidad de analizar las esferas sociales de las cuales participan los estudiantes secundarios. Se trata de explorar, en términos elisianos, las cadenas de interdependencias o bien, los vínculos sociales o las redes de capital social.

La hipótesis que guía la indagación es la siguiente: una mayor sociabilidad se correlaciona con un menor sentimiento de miedo e inseguridad experimentado. Sostener esto, implica considerar los supuestos en los que se apoya la hipótesis.

En primer lugar la mayor sociabilidad fue entendida como la amplitud de relaciones sociales con sujetos de diferente estatus social, religión, nacionalidad, gustos estéticos y demás, de las cuales participaban los

estudiantes.

Esta amplitud y grados de diferenciación permitirían, participar de un número mayor de configuraciones sociales en donde el sujeto, en este caso los estudiantes, deberán adaptar su conducta a patrones sociales diferenciados, según el rol que ocupen dentro de determinada configuración social. Así, no se espera lo mismo de un estudiante en el recreo que en horas de clase, en un acto escolar o a la salida de la escuela, en una cena familiar que en un recital. Esta mayor participación en interacciones sociales diferenciadas permite un mayor conocimiento del entorno social y de las lógicas de funcionamiento y regulación de la conducta, tanto de la propia como de la ajena.

De este modo, el conocimiento y la participación en configuraciones sociales diferentes brindan un plus de saber, de saber actuar, de saber ser que aumentan la confianza en uno mismo y reducen por ende, los miedos.

Para Bauman o Roche, el miedo se vincula fuertemente con la confianza que tengan las personas en sus propios recursos -materiales y simbólicos- para enfrentar los peligros o las amenazas, en las posibilidades que consideren tener de dominar el peligro potencial -real o imaginario.

Es por ello que esta mayor participación brinda un sistema de conocimiento, de apreciaciones, un habitus que permite afrontar determinadas situaciones, conteniendo las emociones de miedo o inseguridad con mayor efectividad, que alguien que no posee ese "saber ser y hacer".

Pese a estas hipótesis, el análisis empírico de los datos muestra que no se produjeron diferencias significativas cuando se cruzó el índice de sociabilidad entre pares (amplitud y diversificación de la red de amistades) con la evaluación de la seguridad escolar y con la frecuencia de miedos experimentados.

Al respecto, probablemente, la red de relaciones más amplia y diferencial también implique una mayor exposición pública y el incremento de las situaciones de riesgo a las que un sujeto se expone. Los que presentan una red menor, puede suponerse, presentan una menor presencia y participación en diferentes esferas de lo social.

Así que, la mayor red provee más recursos al tiempo que aumenta y por lo tanto, balancea el riesgo de exposición a más variedad de riesgos.

Las relaciones de confianza en la escuela

Aquí los autores se proponen describir las relaciones entre confianza, miedos e inseguridad. La confianza es entendida como una hipótesis sobre la conducta futura del otro.

Cornu cita a Simmel y sostiene que la confianza se produce en las sociedades modernas orientadas al futuro, con lo cual, aparece algo del orden de la incertidumbre. La confianza liga, une los lazos entre personas para dar respuesta al futuro. Por lo tanto, confiar reduce no solo las conjeturas que unos pueden hacer sobre los otros o sobre una situación sino que además, reduce la incertidumbre al posibilitar la previsión de las conductas y las acciones sabiendo como actuarán los otros.

Es por ello que confianza y miedo tienen claras vinculaciones no solo teóricas, sino empíricas.

Por tanto, se sostiene aquí como hipótesis que una mayor confianza en las instituciones, y en especial en la escuela, se correlaciona con una evaluación positiva de la seguridad escolar y con menor manifestación de las emociones de miedo y/o inseguridad.

Al observar los cruces en los cuadros posteriores, se establecen diferencias significativas en términos porcentuales.

Lo más relevante es señalar que las diferencias son más marcadas en aquellos alumnos que desconfían de la institución escolar.

El cuadro a continuación ilustra las afirmaciones:

Periodicidad del sentimiento de miedo o inseguridad manifestada por los estudiantes según índice de confiabilidad en la escuela

¿Con qué frecuencia has sentido inseguridad/miedo en tu escuela?	Índice de confiabilidad en la escuela ¹			
	Confianza	Ni confianza ni desconfianza	Desconfianza	Total
Siempre o casi siempre	2,9%	4,3%	22,6%	4,3%
Alguna vez	45,8%	47,3%	45,2%	46,3%
Nunca	51,3%	48,4%	32,3%	49,5%
Total	100% (n=419)	100% (n=207)	100% (n=31)	100% (n=663)

Respecto a la evaluación de la seguridad escolar, la tendencia que se observa es similar. El porcentaje de los desconfiados de la institución escolar que argumentan que su escuela es segura, es menor respecto a los confiados. La lectura inversa, también es válida: el porcentaje de estudiantes desconfiados que evalúan negativamente a su escuela representa el 51,6%, en tanto que para el total de alumnos que evalúan su escuela como insegura o muy insegura, es del 19,5%.

Por tanto se infiere que hay una vinculación entre ambos aspectos pudiéndose observar que a mayor desconfianza en la institución escolar, mayor es la probabilidad de experimentar una mayor frecuencia de miedo sentido; y a su vez, también es mayor la probabilidad de evaluar negativamente a la escuela.

Victimización y evaluación de la justicia escolar

La evaluación de la justicia escolar, en términos de resolución de conflictos surgidos al interior de la institución, incide sobre el sentimiento de inseguridad. Es decir, a menor porcentaje de alumnos que evalúen que los conflictos se resuelven de manera injusta o quedan sin resolución, mayor es el porcentaje de alumnos que manifiestan sentir miedo o que evalúan a su escuela como insegura o muy insegura.

En el centro de esta hipótesis, está la pérdida del monopolio legítimo de la violencia y la ineficacia de la ley y principalmente de los dispositivos o disciplinas implicados en la regulación de las conductas y los conflictos. Dammert, sostiene que los delitos en Argentina, así como en muchos de los países latinoamericanos, quedan impunes, demostrando la inefectividad de los aparatos judiciales y policiales y la pérdida de confianza que se vincula con estas dos instituciones del Estado. El miedo se vincula a la inefectividad de los aparatos del Estado en materia de prevención y castigo, produciendo altos grados de impunidad que se observan en la distancia entre delitos producidos y delitos condenados.

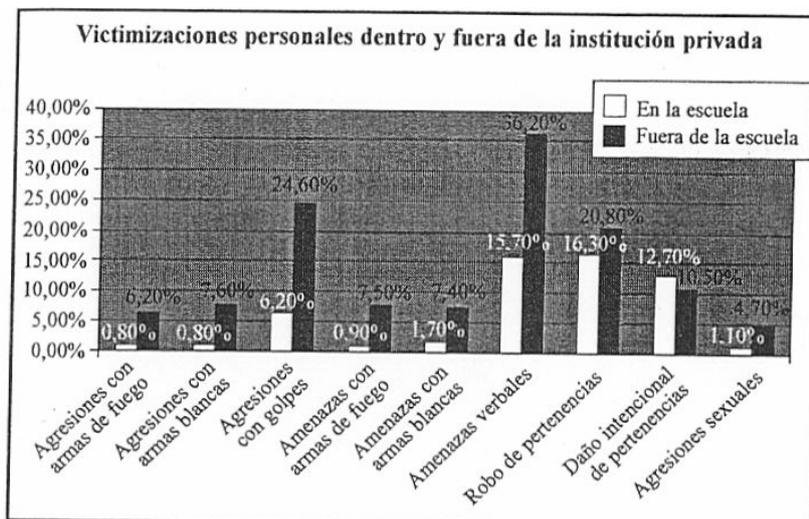
El fenómeno de la victimización es más complejo de lo que se observa en primera instancia. Además no es una relación causal simple: fui víctima de tal o cual hecho delictivo y por lo tanto, siento o expreso una mayor frecuencia e intensidad de miedo. Las encuestas de victimización "muestran una realidad construida desde la percepción y las vivencias de los individuos que han sido víctimas de un acto criminal".

Retomar la perspectiva de las víctimas permite, por un lado, recuperar los sentidos del actor respecto a lo que se considera violento o no, y por otro, tener una mirada más precisa y delimitada de aquello que sucede en las escuelas. De los datos construidos, se puede destacar lo siguiente: las victimizaciones más frecuentes son el robo de pertenencias, las amenazas verbales, la destrucción de objetos personales y las agresiones con golpes.

Si se considera que el robo no necesariamente implica uso de la fuerza directa, las situaciones con uso de la agresión física son relativamente poco frecuentes, en términos de victimización personal.

Para tener una mirada más general de las victimizaciones en la escuela, se presenta a continuación un gráfico en donde se observa la comparación de las victimizaciones sufridas por los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

El gráfico permite poner de relieve que los porcentajes de victimización siempre son considerablemente mayores fuera de las escuelas que dentro de ellas, con la sola excepción de la destrucción intencional de pertenencias.



Presencia de armas

En las investigaciones sobre violencia y escuela, la presencia de armas suele presentarse como un indicador central en la comprensión del fenómeno.

La consideración de la tenencia de armas en el ámbito educativo implica una ruptura con representaciones sedimentadas respecto al funcionamiento de estas instituciones.

El miedo a las armas implica, no solo el temor a la muerte o a la lesión que se puede infligir sobre los sujetos, sino también la posibilidad de tornar más creíbles las amenazas, además de generar una mayor eficacia para llevar a cabo diversos robos. En este sentido, se debe asumir que los alumnos que llevan armas a los colegios y escuelas no lo hacen solamente o principalmente para matar o lesionar a sus pares o autoridades, sino que también pueden buscar un mayor reconocimiento o estatus, además de la obtención de recursos -a través del robo, la extorsión- o bien buscan el sometimiento de los otros a través del uso de la amenaza que, al estar asociada a la presencia de armas, tiende a tornarse más creíble.

De acuerdo a los datos obtenidos hay un alto grado de acuerdo en juzgar la portación de armas como una situación violenta. Por otra parte, la presencia de armas dentro de las escuelas es una situación considerable: casi 1 de cada 10 estudiantes afirman haber visto a compañeros con armas de fuego en sus escuelas y 1 de cada 4 con armas blancas, aunque se debe destacar, que su periodicidad es relativamente baja ya que solo un 2,5% señala que estas situaciones ocurren siempre o casi siempre. Por último, la presencia de armas no implica un uso frecuente en situaciones de violencia, ya sea de agresión directa o mediante amenazas.

En relación con el miedo, se les preguntó a los alumnos que identifiquen aquellas situaciones que habían visto o presenciado en sus escuelas.

El 65,9 % de los alumnos manifestaron no haber visto a ningún estudiante, autoridad o familiar de un alumno portando algún tipo de arma -de fuego o blanca-.

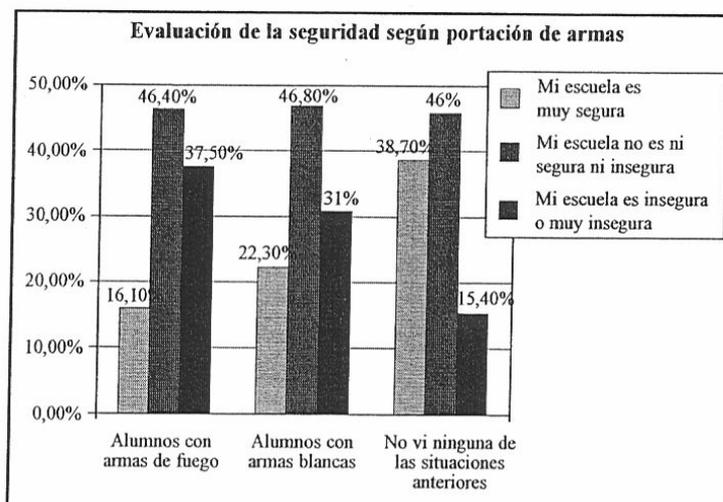
El 34, 1% restante dice haber visto alguna de las situaciones anteriormente descritas. De estas, hay dos categorías que concentran la mayoría de las respuestas:

- 1) alumnos con armas de fuego
- 2) alumnos con armas blancas

Al cruzar la tenencia de armas por parte de otros estudiantes con la evaluación de la seguridad se encuentra algunas relaciones significativas.

En el gráfico siguiente, se puede observar que la tendencia a la evaluación positiva de la seguridad es significativamente menor en aquellos alumnos que observaron la tenencia de armas por parte de sus pares. A su vez, vale la afirmación opuesta, la evaluación de la seguridad escolar negativa es mayor en aquellos alumnos que vieron a sus compañeros portar armas. Estos porcentajes son ligeramente mayores para las armas de fuego.

Evaluación de los estudiantes sobre la seguridad de la escuela a la que asisten según observación de tenencia de armas en la escuela



Recapitulando

Del análisis exhaustivo de los datos empíricos, se retoman los puntos más salientes del trabajo de investigación en lo referente a las emociones de miedo e inseguridad.

1. Respecto de la evaluación de la seguridad, para 3 de cada 10 alumnos, la escuela es considerada un lugar seguro o muy seguro; en tanto 2 de cada 10, sostienen la evaluación inversa. La gran mayoría se muestra neutral.
2. Al tomar los motivos más frecuentes argumentados por los estudiantes que consideran a su escuela como segura, los mismos se vinculan con formas

específicas de monopolio y control de la violencia en los ámbitos escolares, apelando tanto a las autoridades propias de la institución pedagógica, como a las vinculadas a las fuerzas de seguridad, publicas o privadas, ajenas a la función educativa.

3. En relación con la periodicidad de la experiencia emocional de miedo e inseguridad, se observa que 1 de cada 2 estudiantes afirma haber experimentado miedo o inseguridad. De este 50%, solo un 4,3% expresa haberlo sentido siempre o casi siempre.
4. Por otra parte, se destaca la correlación cotejada entre periodicidad de la emoción y evaluación de la seguridad. Al respecto, se encuentra que entre quienes evalúan a su escuela como insegura o muy insegura, el 76,8 % manifestó haber experimentado miedo al menos una vez. En tanto para los que argumentaron que su escuela era segura o muy segura, esta cifra desciende al 33,6%.
5. Otro punto relevante, es la diferencia entre las experiencias de miedo en la escuela y en el barrio circundante de la institución. En tanto que en la escuela, 5 de cada 10 estudiantes afirmaron no haber sentido miedo nunca; en el barrio, 3 de cada 10 sostuvieron la misma afirmación. Esto permite estimar o sostener la existencia de algún tipo de límite -simbólico- entre el adentro y el afuera escolar, en relación con los miedos. También es importante señalar que el temor a ser agredido físicamente fuera de la escuela, representa el 7,5%; pero cuando este temor remite a las inmediaciones de la escuela, el porcentaje de alumnos que manifiestan tenerlo asciende al 16,6%.
Del mismo modo que la escuela representa un lugar seguro, en comparación con el barrio donde está inserta, aquella también se muestra como una de las instituciones más confiables para los estudiantes, en comparación con otras.
6. En cuanto a las situaciones de miedo en la escuela se destacan, las que son propias de la configuración escolar: el miedo a las malas notas y el temor a ser sancionado.
7. En relación con los sujetos que los estudiantes prefieren evitar porque les generan miedo o inseguridad, se destaca que los pares son el principal actor nombrado, ya sea en forma individual o grupal, concentrando el 24,3% de las respuestas.
El otro gran grupo de actores, está conformado por las autoridades escolares, dentro del cual, los docentes ocupan el primer lugar, seguidos por los directivos y luego, los preceptores.

8. Al tomar en cuenta las variables de nivel socioeconómico, ciudad de residencia y género, si bien no se encontraron diferencias significativas en términos estadísticos, hay algunos puntos específicos para destacar:
- a. En relación con el nivel socioeconómico, se observa una tendencia que vincula en mayor medida las situaciones de miedo propias del dispositivo escolar -sanciones y calificaciones- con los sectores de nivel socioeconómico medio. En tanto, los sectores de nivel socioeconómico bajo, mencionan mayormente el temor hacia situaciones donde prevalecen formas de agresión física o verbal (golpes al interior de la escuela o en las inmediaciones, amenazas y robos).
 - b. Considerando el lugar de residencia, los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires son los que evalúan más positivamente a sus escuelas.
 - c. Tomando en cuenta el género, se observa que las mujeres se muestran más propensas a sentir miedo. En este punto, se debe considerar también que la diferencia puede ser producto de las distintas reglas de expresión de dicha emoción. Es probable, que a las mujeres les sea menos dificultoso expresar este sentimiento que a los hombres. Por ello, las diferencias deben ser consideradas de manera cautelosa además no son significativas en términos estadísticos- ya que, más que expresar las diferencias de miedo sentido, podrían estar manifestando las diferencias en cuanto a la expresión de dicha emoción.
9. Considerando la variable victimización, los porcentajes de alumnos que manifiestan sentir miedo siempre o casi siempre o alguna vez y que evalúan a su escuela como insegura o muy insegura son mayores cuando estos estudiantes -o personas muy próximas- han sufrido algún tipo de victimización. Por ejemplo, en tanto que un 38,9% de los estudiantes que sí han sido víctimas manifestaron no haber sentido miedo nunca, esta cifra asciende al 56,5% para los que no han sido víctimas.
10. Por ultimo la presencia de armas fue una de las variables más importantes en términos de correlación respecto a los miedos e inseguridades. Así, para los estudiantes que observaron la presencia de armas de fuego por parte de sus pares, la tendencia a evaluar de manera negativa la seguridad de su escuela -insegura o muy insegura- es significativamente mayor, respecto a los que no observaron ninguna situación de portación de armas.

Capítulo 4

La confianza hacia la escuela: un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar

Mutchinick, Agustina

Resumen:

En este capítulo se analiza la confianza que sienten los estudiantes, entendida como un componente clave en la estructuración del espacio social y escolar. En este marco, la autora indaga si la escuela, en un contexto de cambios estructurales y de reconfiguraciones sociales, económicas y culturales es considerada por los alumnos como un espacio confiable. Profundiza además, la mirada hacia una posible relación entre victimizaciones sufridas en el ámbito escolar y menores niveles de confianza hacia la escuela.

Finalmente, la autora analiza una forma particular de la violencia: las discriminaciones que operan como fenómenos más o menos sutiles y que, por sus reiteradas apariciones en el aula pueden producir un estado de intranquilidad y malestar.

Actualmente se está frente a una realidad social, económica, política y cultural compleja caracterizada por transformaciones en las instituciones sociales, por sectores cada vez más numerosos de la población con dificultades para encontrar un lugar en los sistemas de interdependencia, por vínculos débiles y por un mayor despliegue de "nuevas" formas de violencia.

En este escenario, la atención se centrará en la escuela, en el intento de comprender en qué medida se encuentra atravesada por las transformaciones estructurales que están teniendo lugar y qué grado de influencia ejerce en el establecimiento de condiciones para la inserción social y para el despliegue de procesos de subjetivación. La autora considera que, bajo ciertas condiciones, la escuela juega un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran a los adolescentes y jóvenes y por lo tanto, debe ser comprendida en su especificidad. Se intenta indagar el lugar que posee la escuela para los sujetos que la habitan, particularmente la confianza que los estudiantes expresan hacia la escuela.

El contexto actual se encuentra atravesado por ciertos procesos que han generado un resquebrajamiento de los lazos sociales, incertidumbre y una profundización de la exclusión social, la desigualdad, el empobrecimiento y marginación de sectores cada vez más amplios de la población, entre otras cuestiones.

Richard Sennett señala que el mundo del trabajo ha sufrido importantes reestructuraciones. Mientras que el antiguo ámbito laboral, en vías de desaparición, era un mundo de organizaciones jerárquicas rígidas, donde se esperaba de los trabajadores una identidad firme, una personalidad formada; el nuevo mundo de empresas en permanente crecimiento y cambio es un

escenario de riesgo, de extrema flexibilidad y objetivos a corto plazo, donde se exigen individuos capaces de reinventarse a sí mismos sobre la marcha. El "Nuevo capitalismo" enfrenta a los sujetos a una nueva composición de su situación laboral. Lo "nuevo" es la ductilidad, trayectorias con empleos versátiles, no repetitivos, sin tradición y sin historia. Desde los instrumentos de inversión hasta las relaciones interpersonales, para ser buenas han de ser flexibles, evanescentes, construidas en base a fragmentos.

A diferencia del capitalismo tradicional, donde el individuo era partícipe de trabajos con cierto grado de estabilidad, lo cual permitía construir narraciones duraderas, en el presente la constante movilidad de las relaciones laborales dificulta la construcción de lazos fuertes y perdurables. Vínculos débiles, miedo al otro, corrosión de la confianza, de la lealtad, del compromiso mutuo e incertidumbre serían las características del actual mundo del trabajo.

En un mundo del trabajo caracterizado por el desempleo masivo, la precarización de las condiciones laborales y procesos de descolectivización y de reindividualización, el trabajador, que ya no está sostenido por sistemas de regulaciones colectivas como en el Estado social, se encuentra sobreexpuesto y en condición vulnerable.

Otra característica del escenario actual es el debilitamiento de los marcos institucionales de la modernidad. Las instituciones que han sido concebidas para liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y reorientarse diariamente en él verían hoy recortada su capacidad de contribuir en la construcción de las subjetividades. Instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, entre otras, que en la modernidad tuvieron un lugar protagónico en la socialización y en la integración social- y los marcos de referencia que hasta hace unas décadas brindaban al individuo pautas sólidas para su vida en sociedad, se verían actualmente cuestionados.

Bauman señala que en la actualidad, las instituciones tienden a considerarse bajo el estigma de la transitoriedad, lo cual no les permite constituirse como puntos de referencia de cara a la planificación individual.

Norbert Lechner afirma que mientras la familia, la escuela, la empresa, el barrio, la nación se ven cuestionados como ámbitos de integración e identificación, los nuevos espacios públicos no conforman lazos de cohesión social. Crecen las "tribus", agrupaciones móviles y flexibles, que comparten emociones, símbolos e intereses puntuales, pero sin la autoridad y duración necesarias para ofrecer normas y creencias estables. Los contextos habituales de confianza y sentido se han debilitado, dejando de ser, en ciertas ocasiones, una referencia para la construcción de las subjetividades.

En el contexto actual una de las problemáticas con mayor eco en la sociedad es la violencia.

La policía, la justicia y la prisión (lo que Bourdieu llama la "mano derecha" del Estado), se encuentran cada vez más activas e insertas en las zonas inferiores del espacio social sustituyendo a "la mano izquierda" del Estado, simbolizada por la educación, la salud, la asistencia y la vivienda social. La desregulación social, el aumento del trabajo asalariado precario (en un marco de desempleo masivo) y el resurgimiento del Estado punitivo van de la mano: el

mercado de trabajo precarizado encuentra su complemento institucional en el "puño de hierro" del Estado, el cual tiene por función frenar los disturbios generados por la difusión de la inseguridad social.

La autora intenta indagar si existen articulaciones entre las situaciones de violencia que tienen lugar en la escuela y la confianza que los estudiantes expresan hacia dicha institución ya que diversas investigaciones establecen relaciones entre dimensiones o aspectos de la violencia y la confianza.

Los principales teóricos sociales e investigadores que analizan los cambios que a nivel global se vienen evidenciando en las últimas décadas advierten una disminución de la confianza en los sistemas sociales, en las instituciones, en la conducta de los demás y en las potencialidades de los sujetos.

En contextos de exclusión, donde las instituciones sociales imitan sus sentidos, predominarían sentimientos de desconfianza que dividen, separan, segregan y no permiten a los sujetos convivir e interactuar con lo diferente. La desigualdad tiene cada vez mayor vinculación con el aislamiento y el confinamiento.

En esta línea, Lechner advierte que la región de Latinoamérica, que ostenta las mayores desigualdades sociales en el mundo, presenta asimismo los mayores niveles de desconfianza. En este sentido, se considera que la confianza en el ámbito escolar debe ser interpretada en el entramado de sociedades profundamente desiguales y polarizadas. La confianza se encuentra imbricada con los procesos de desigualdad y segmentación. La erosión de la sociabilidad cotidiana acentúa el miedo al otro.

Si bien lo planteado por los distintos autores da cuenta de los procesos que están aconteciendo en las instituciones y la sociedad en su conjunto, la autora considera que la escuela tiene su propia especificidad y que su estudio no debería subsumirse a una indagación que contemple las instituciones en general. Una de sus características más salientes, por lo menos en Argentina, es su concurrencia obligatoria y su estadía prolongada. Ella es una de las escasas instituciones modernas a las cuales no solo es imperativo asistir sino que además, hay que hacerlo durante un período de tiempo extenso. Estas cualidades dan lugar a analizar si la escuela, a diferencia de otras instituciones más transitorias, representa para los estudiantes un espacio con cierta continuidad donde construir una narrativa a mediano plazo.

Las miradas sobre dicha institución que plantean que ha perdido parte de su poder para la constitución de subjetividades y la determinación de prácticas sociales o que en lugar de ser un sitio seguro y de integración social, de socialización y de resguardo, se tornó un escenario de acontecimientos violentos, deben complementarse con miradas que dan cuenta de los sentidos que esta institución tiene en la vida de los jóvenes que allí concurren.

Confianza o "con fianza"

La confianza es un elemento clave de la vida moderna. La vida en sociedad demanda constantemente que se confíe: en el buen funcionamiento

de los sistemas, en las instituciones, en el otro, en uno mismo. Sin ella los individuos vivirían en una frecuente incertidumbre debiendo analizar cada uno de los componentes de sus acciones y de las acciones de los demás cada vez que pretendan realizar cualquier actividad, por mínima que esta sea. La confianza anticipa el futuro y ofrece seguridades presentes multiplicando, las posibilidades de acción.

Diversos autores abordan la cuestión de la confianza. En las traducciones al español de la lengua inglesa, el término "confianza" y el término "fiabilidad" son utilizados tanto para significar "trust" como "confidence".

Entre dichos autores se encuentra Georg Simmel. Este entiende que la confianza existe cuando creemos en alguien o en algún principio. Diferencia el tipo de confianza que descansa solamente en una forma débil de conocimiento inductivo de aquel que incluye un elemento de lo que él llama "creencia supra teórica". A modo de ejemplo, menciona para el primer tipo las siguientes situaciones: si el granjero no confiara en que su tierra dará grano este año como en los años anteriores, él no sembraría. Aquí se trata de un conocimiento de tipo inductivo débil.

En lo que refiere al segundo tipo de confianza, menciona que, en el caso de la confianza en alguien, hay un elemento adicional que es difícil de describir, que está asociado con la fe religiosa: cuando alguien dice que cree en Dios esto expresa un estado mental que va más allá de cualquier conocimiento.

Simmel afirma que "Sin la confianza general que los sujetos tienen entre ellos, la sociedad se desintegraría". Considera que escasas relaciones se basan íntegramente sobre el conocimiento certero que se tiene de la otra persona y que muy pocas durarían si la confianza no fuese tan fuerte como, la prueba racional o la observación personal o la constatación empírica de los hechos.

En el período moderno, la existencia de los individuos se basa en una serie de presupuestos que estos nunca pueden rastrear hasta sus orígenes ni verificar, pero que deben aceptar a partir de la fe y la creencia. En un grado mucho más amplio del que las personas son conscientes, la vida civilizada depende de la fe en el honor de los demás: desde el sistema económico, hasta la ciencia, en la cual la mayoría de los investigadores deben utilizar innumerables resultados obtenidos por otros, que no están directamente sujetos a verificación. Las decisiones más importantes descansan sobre un complicado sistema de concepciones, la mayoría de las cuales supone la confianza de que no se ha sido engañado.

Niklas Luhmann también aborda el concepto de confianza. Comparte con Simmel la idea de que la confianza es un hecho básico de la vida social y que sin ella el individuo sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes. Sin embargo sus teorizaciones presentan claras diferencias con las de aquél. Para Luhmann la confianza es un mecanismo de reducción de la complejidad social que permite ofrecer seguridades presentes a planificaciones y orientaciones dirigidas al futuro. Es una relación social con su propio sistema especial de reglas y se da dentro de un marco de interacción que está influenciado tanto por la personalidad como por el sistema social, y no puede

estar asociado exclusivamente a uno u otro. La confianza reduce la complejidad social en la medida que supera la información disponible y generaliza las expectativas de comportamiento, al reemplazar la insuficiente información por una seguridad internamente garantizada. Manifestar confianza es anticipar el futuro; es comportarse como si el futuro fuera cierto. Sin embargo, esta reducción de la complejidad no debe entenderse como eliminación de los eventuales peligros. La confianza es una apuesta, hecha en el presente, hacia el futuro y se fundamenta en el pasado.

A medida que el orden social se vuelve cada vez más complejo y variable tiende a perder su carácter evidente, su familiaridad dada por hecho, porque la experiencia cotidiana solamente puede considerarlo o anularlo en una forma fragmentaria. Por otra parte, la gran complejidad del orden social crea una necesidad más grande de coordinación y de aquí una necesidad que ahora se satisface cada vez menos por medio de la familiaridad. En estas circunstancias, la familiaridad y la confianza deben buscar una relación nueva y que sea recíprocamente estabilizadora, la cual ya no se basa en un mundo inmediatamente experimentado, asegurado por la tradición. La seguridad de tal relación ya no puede darse apartándose de extraños, enemigos y lo no familiar. Entonces, la historia deja de ser el recuerdo de las cosas experimentadas y se vuelve simplemente una estructura predeterminada que es la base para la confianza en los sistemas sociales.

Para Anthony Giddens la fiabilidad es una forma de 'fe' en la que la confianza puesta en resultados probables expresa un compromiso con algo más que una mera comprensión cognitiva".

Sobre la noción de fiabilidad descansan los mecanismos de desanclaje. Por desanclaje entiende el "despegar" las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales. Diferencia dos tipos de desanclaje que están intrínsecamente implicados en el desarrollo de las instituciones sociales modernas: señales simbólicas y sistemas expertos.

Las señales simbólicas son medios de intercambio que pueden ser pasados de unos a otros sin consideración por las características de los individuos o grupos que los manejan en una particular coyuntura. Distingue varios tipos de señales simbólicas como, por ejemplo, los medios de legitimación política o el dinero.

Los sistemas expertos hacen referencia a sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en que se vive. Estos sistemas tienen en común con las señales simbólicas que sustraen las relaciones sociales de la inmediatez de sus contextos. "Los dos tipos de desanclaje suponen, y fomentan, la separación entre tiempo y espacio paralelamente a las condiciones para el distanciamiento tiempo-espacio que promueven". La fiabilidad está relacionada con la ausencia en el tiempo y el espacio. No habría necesidad de confiar en nadie cuyas actividades fueran constantemente visibles y cuyos procesos mentales fueran transparentes, o fiarse de cualquier sistema cuyo funcionamiento fuera completamente conocido y comprendido. La primera condición de los requisitos de

la fiabilidad es la carencia de completa información.

Para el lego, la fiabilidad en los sistemas expertos no depende de un aprendizaje de esos procesos ni del dominio del conocimiento que ellos producen. Si bien, muchas veces, está presente en la fiabilidad que los actores legos mantienen en los sistemas expertos, un elemento de lo que Simmel llama "conocimiento inductivo débil". Esto se debe a que existe un elemento pragmático en la "fe" que descansa sobre la experiencia comprobada de que tales sistemas generalmente funcionan como deben funcionar y además, frecuentemente, existen agencias reguladoras que están sobre y por encima de las asociaciones llamadas a proteger a los consumidores de los sistemas expertos.

Giddens entiende la fiabilidad como lo que deriva de la fe. Es el eslabón entre fe y confianza. El "conocimiento inductivo débil" implica la confianza, sustentada sobre una especie de dominio de las circunstancias que justifican esa confianza; mientras que la fiabilidad es en cierto sentido ciega. Esta última va implicada de manera fundamental en las instituciones de la modernidad y no se confiere a individuos sino a capacidades abstractas.

En relación con la escuela diversos autores señalan que la confianza es un componente clave en la estructuración del espacio escolar. Daniel Miguez postula dos características de las organizaciones socializadoras: en primer lugar, que forman parte del conjunto de los sistemas expertos y, en segundo lugar, que están fundadas en relaciones interpersonales de confianza.

En la actualidad, existen diversos discursos y análisis que plantean una merma de la confianza.

Zygmunt Bauman afirma que en la actualidad, los tres pilares de la confianza que menciona Alain Peyrefitte (confianza en nuestras propias fuerzas, en las conductas de los demás y en las instituciones) parecen tambalearse. El malestar de las dos primeras es, un efecto derivado del detrimento de la tercera, de la confianza institucional. Argumenta que no se debería pensar en tres pilares o dimensiones de la confianza, sino que la confianza en uno mismo y en los demás emana de la confianza en la robustez y la durabilidad de las instituciones. El desvanecimiento de los marcos institucionales de la modernidad conllevaría la desintegración de la confianza en la conducta de los otros y en uno mismo.

Bauman afirma que con la Modernidad los individuos fueron desincrustados de sus escenarios heredados, pero asimismo, reincrustados en ese nuevo escenario que surgía. Todos los moldes que se rompieron fueron remplazados por otros. No ocurrió así con el advenimiento de la fase actual de la era moderna, que el autor denomina "modernidad líquida", en la cual se desarraigó sin volver a plantar.

En esta nueva etapa dominan las personas que se mueven y actúan más rápido, las que se acercan a la instantaneidad de movimiento. La dominación consiste en la capacidad de escapar mientras se despoja a los dominados de la posibilidad de detener o limitar estos movimientos. Si la modernidad pesada era una época de compromiso mutuo, que mantenía el capital y el trabajo dentro de una jaula de hierro de la que ninguno podía escapar; la modernidad

liviana solo ha dejado a uno de ellos dentro de la jaula convirtiéndose en un período de descompromiso y elusividad. La mayoría sedentaria es gobernada por una élite nómada y global para la cual cualquier trama densa de nexos sociales es un obstáculo para su movilidad. Así las responsabilidades y los compromisos que la confianza requiere para desarrollarse se tornan un inconveniente para aquellos que son capaces de obtener la "fianza" que posibilita la libertad de un movimiento rápido y constante.

Tanto en la política como en la empresa lo que predomina sobre el proceso es el pensamiento a corto plazo, lo cual produce en los sujetos inseguridad ontológica y ansiedad flotante. La incertidumbre y la vulnerabilidad en las que se encuentra hoy el individuo socava la confianza en sí mismo y en su capacidad de contrarrestar los riesgos a los cuales se ve sometido.

Confianza y desconfianza en las instituciones

En este apartado se indaga si la escuela, en un trasfondo de cambios estructurales y de reconfiguraciones sociales, económicas y culturales es considerada por los alumnos como un espacio confiable. Para ello, se solicitó a los estudiantes encuestados que indiquen para cada una de las instituciones presentadas, si ella les generaba Mucha Confianza/ Confianza/ Ni Confianza ni Desconfianza/ Desconfianza/ Mucha Desconfianza. Dar cuenta de la confianza que los estudiantes declaran tener hacia la escuela requiere analizar asimismo, los lazos de confianza/ desconfianza que establecen con otras instituciones, para situar los vínculos con la escuela en una red más amplia de relaciones.

Los datos de la investigación realizada permiten afirmar que en términos de la percepción de los estudiantes, la mayoría expresa confianza en la escuela: el 63,2% declara confiar en ella y solo un 4,7% menciona que desconfía.

La institución que presenta el nivel de confianza más alto es la familia; casi la totalidad de los alumnos (95%) señala que posee un sentimiento de confianza hacia ella. Las universidades y los hospitales también tienen un alto porcentaje de alumnos que afirma confiar en ellos.

Por el contrario, en relación con la cárcel, la policía y el poder judicial, una mayor cantidad de estudiantes declara sentir desconfianza hacia dichas instituciones. En lo que a la desconfianza hacia la cárcel se refiere, podría estar relacionada con la pérdida de su rol reformador, tal como sostiene Wacquanl. Dicho autor afirma que la prisión, en la actualidad se ha transformado, en ciertos contextos, en la nueva respuesta ante la pobreza y la exclusión al tornarse un contenedor de los rechazados de la sociedad de mercado.

Otras instituciones que también exhiben una considerable diferencia a favor de la desconfianza son aquellas relacionadas con la esfera de la representación política: el Presidente y los ministros, el Congreso y los sindicatos.

Se destacan las diferencias entre aquellas instituciones que constituyen la mano izquierda del Estado (la educación, la salud, la asistencia) y aquellas que se incluyen en la mano derecha (policía, poder judicial y prisión). Mientras que

las últimas encabezan el ranking de la desconfianza hacia las instituciones, las que pertenecen al primer grupo encabezan el ranking de confianza hacia las instituciones.

Cuando se analiza la confianza en función del origen socioeconómico de la escuela, las posiciones relativas tienden a mantenerse; sin embargo, aquí puede advertirse la existencia de una leve tendencia en términos de la percepción de los estudiantes: los que concurren a escuelas de sectores populares presentan una inclinación a confiar más y a desconfiar menos de las instituciones de la sociedad que los de escuelas de niveles medios.

En cuanto a cómo se explica esta tendencia, se podría señalar que en un contexto caracterizado por el debilitamiento de los marcos institucionales de la modernidad, los sujetos con capital social y económico menos legitimado confiarían más en las instituciones analizadas y en las posibilidades que representan.

La Iglesia es la institución que presenta las mayores diferencias entre ambos sectores sociales en los porcentajes de confianza y desconfianza. Mientras los alumnos de escuelas a las cuales concurren mayoritariamente sectores populares tienen un nivel de confianza del 57% y un nivel de desconfianza del 13,60%; los alumnos de escuelas a las cuales concurren predominantemente sectores medios presentan porcentajes del 37,60% y 32,10% respectivamente. El hecho de que esta institución tenga, en varios barrios populares, una fuerte presencia y que represente un espacio de referencia y socialización para gran parte de sus habitantes, puede ayudar a comprender los sentidos que los estudiantes de esos sectores le otorgan y los sentimientos que en ella depositan.

En relación con las instituciones educativas no se observan importantes diferencias en el nivel de confianza y desconfianza entre aquellos estudiantes que tienen una trayectoria escolar interrumpida y aquellos que no. Se podría suponer que los que han tenido un recorrido escolar con trayectorias no lineales tienen una relación más conflictiva con la institución; sin embargo, ello no se ve reflejado en los niveles de confianza que declaran tener. En este sentido, habría que considerar si el hecho de que los jóvenes aquí estudiados hayan proseguido sus estudios secundarios y se encuentren en la recta final, difumina los límites en lo que a la confianza hacia la escuela se refiere, entre aquellos que presentan trayectorias interrumpidas y aquellos que presentan trayectorias lineales.

Violencias en el ámbito escolar. La discriminación

Diversos autores afirman que la previsibilidad y la confianza se debilitan de manera apreciable en sociedades con altos niveles de delincuencia.

La confianza entre los miembros de una sociedad incrementa la previsibilidad porque permite a cada quien actuar según sus percepciones referidas a que otros probablemente manifestarán comportamientos específicos y esperados. El delito constituye una instancia particularmente grave de la falta de previsibilidad y, por ende, una amenaza seria a la confianza pública.

Norbert Elías, señala el vínculo entre la violencia y la previsibilidad de los comportamientos. En la Edad Media, sostiene el autor, tiene lugar un grado relativamente bajo de dominio de las pasiones: el sujeto está aquí mucho más dispuesto y acostumbrado a saltar con igual intensidad de la alegría más desenfrenada al abatimiento más profundo y la penitencia; y a menudo, es suficiente con pequeñas impresiones para desatar el miedo y la transformación repentina. Este período puede ser caracterizado por una cercanía constante del peligro y una intranquilidad e inseguridad continua. Por lo tanto, predecir la conducta ajena y la propia resulta una complicada tarea.

Los cambios de la sociedad y la metamorfosis de las relaciones interhumanas que tienen lugar en la Modernidad modifican el comportamiento y el sistema emotivo del individuo. Con el monopolio de la violencia física por parte de los Estados modernos y el aumento de la diferenciación de funciones en el interior de estas sociedades, tiene origen el establecimiento de estructuras de personalidad autorreguladas y la posibilidad de prever la conducta propia y la ajena. Para desenvolverse en la sociedad se torna imprescindible poder anticipar ciertos comportamientos de los individuos con los cuales se interactúa directa e indirectamente. En estas sociedades, el individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; la amenaza que supone el hombre para el hombre se somete a una regulación estricta y se hace más calculable gracias a la constitución de monopolios de la violencia física. Esta violencia se queda reducida a un monopolio de un grupo de especialistas y desaparece de la vida de los demás. Ya no se vivencia una inseguridad permanente, sino una forma peculiar de seguridad.

Interesa en este apartado hacer referencia a una forma particular de violencia: las discriminaciones, ya que son estos fenómenos más sutiles los que más frecuentemente se observan en el aula y los que por sus reiteradas apariciones pueden producir un estado de intranquilidad y malestar.

Se entiende la violencia en la escuela no solo como actos penalizables, sino también como un conjunto de victimizaciones más tenues: indisciplina, discriminaciones, faltas de respeto, entre otras. La autora coincide con Debarbieux cuando argumenta que la violencia escolar no puede considerarse solamente a las acciones que transgreden el código penal; sino que también debe dar cuenta de las formas de violencia nominadas como incivildades, es decir, acciones que sin ser ilegales, implican una amenaza contra el orden establecido, trasgrediendo los códigos elementales de la vida en sociedad y el código de las buenas costumbres; acciones que son vividas como violentas por las víctimas.

En relación con las discriminaciones, el 93% de los estudiantes menciona que en su escuela hay prácticas discriminatorias, y el 32,9% manifiesta haber sido discriminado. De estos últimos, la mayoría indica a compañeros del curso o a estudiantes de otros cursos como autores de la discriminación. También se menciona a familiares de alumnos. Un porcentaje menor, declara haber sido discriminados por un docente o directivo de la escuela.

Los organismos internacionales establecen que "se produce discriminación

cuando a una persona se le hace una distinción que tiene como resultado un trato injusto o desleal basado en su pertenencia o en la creencia de que pertenece a un grupo particular".

Las acciones, actitudes o comportamientos discriminatorios dificultan o impiden la participación de ciertos individuos o grupos en la institución escolar. En este sentido, Galeana, analiza los factores que confluyen para la deserción escolar en los alumnos de escuelas primarias en zonas de bajo ingreso económico-social, y señala que, entre las características comunes a los niños desertores, existe una baja autoestima provocada por el sentimiento de discriminación hacia su presentación física, costumbres, hábitos y formas de hablar por parte de maestros, compañeros y libros de texto.

Íntimamente relacionada con la discriminación se encuentra lo que plantea Carina Kaplan en relación a las clasificaciones y valoraciones de los alumnos. Concibe que son actos productivos; el categorizar a un alumno y situarlo dentro del grupo de los "talentosos" o de los "no talentosos", de los "inteligentes" o de los "no inteligentes". No es una operación inocente en tanto implica no solo una descripción de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación a futuro.

Desde que la escuela es escuela, los estudiantes fueron clasificados en distintas categorías: buen alumno, mal alumno, alumno con buen comportamiento, alumno con mal comportamiento, alumno inteligente, alumno vago, alumno que se esfuerza, entre otras. Dichas expectativas que ponen en juego los docentes se transforman, en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad impactando en su trayectoria escolar y social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada niño/adolescente va conociendo sus límites y también sus posibilidades. Las formas que se usan para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos tienen más sentido que el que aparenta tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por describirlos. Los actos de clasificación, estigmatización y discriminación que tiene lugar en la institución escolar son productivos y tienen consecuencias en la construcción social de las representaciones y las trayectorias estudiantiles.

En la investigación, los principales motivos por los cuales los estudiantes se han sentido discriminados son por el aspecto físico, por el color de piel, por la vestimenta que usa y por el barrio en el que vive. Existe mayor discriminación por ser "traga" que por haber repetido algún año escolar y por tener mucho dinero que por ser pobre.

Las características físicas de los individuos juegan un papel importante en sus universos simbólicos y en la trama de relaciones que ellos establecen en el espacio escolar. Los tres motivos que más se esgrimen como causas de la discriminación refieren estrictamente a lo visual.

Bourdieu y Saint Martín mencionan al hexis corporal del alumno (el porte y los modales, la apariencia física), como una de las referencias tácitas o inconscientes desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor en relación con los distintos estudiantes.

Los juicios que pretenden aplicarse a toda la persona tienen en cuenta no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara) sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético, y sobre todo los modales y el porte).

Si se examinan los motivos de la discriminación en función de la persona que ha discriminado, se observa que las características centrales que, según los estudiantes encuestados, dan pie a la discriminación son las mismas para los alumnos como para las autoridades de la escuela. Es decir, los primeros como los segundos discriminan principalmente por los mismos motivos: aspecto físico, color de piel, vestimenta y el barrio en el que vive el alumno.

La discriminación, al no presentar heridas visibles, corre el riesgo de permanecer oculta frente a otras problemáticas de efectos más evidentes (como las peleas, los robos). Ello representa un serio peligro para la escuela porque este tipo de agresión si bien no lastima el cuerpo, presenta secuelas de orden psicológico y/o moral, muchas veces, indelebles.

Afortunadamente los estudiantes no naturalizan estas situaciones: más del 50% considera que los insultos, las humillaciones y las burlas son hechos violentos. Existe toda una serie de situaciones, más allá de las contempladas en el código penal que son consideradas violentas por el alumnado. Entre ellas se encontraron los insultos de los docentes hacia los alumnos; los insultos de los alumnos hacia los docentes o directivos; las humillaciones de los docentes/ directivos hacia los alumnos; las humillaciones entre alumnos; los insultos entre alumnos; escupirse entre compañeros; que un maestro le diga a un alumno que no le da la cabeza; las faltas de respeto/ burlas hacia los compañeros; las faltas de respeto/ burlas hacia los docentes o directivos y las humillaciones de los alumnos hacia los docentes o directivos .

Es importante señalar que aquí se analizan únicamente las discriminaciones percibidas por los sujetos. Es decir, existen también mecanismos de discriminación en las prácticas pedagógicas que reproducen roles y concepciones discriminatorias, pero que son imperceptibles para los discriminados, para los que discriminan o para ambos.

Violencias en el ámbito escolar y confianza hacia la escuela

De acuerdo a los resultados de la investigación, el haber sido víctima o que algún familiar o amigo haya sido víctima en la escuela de ciertas situaciones como robo y hurto de pertenencias, amenazas verbales, daño intencional de pertenencias, agresiones con golpes, entre otras, no se vincula necesariamente con un menor nivel de confianza en la institución escolar. Los que han sufrido alguno de estos episodios no muestran variaciones en los niveles de confianza en relación con aquellos que no han atravesado estos sucesos.

Sin embargo, si bien no se observaron diferencias entre los estudiantes que han sido discriminados y aquellos que no, en lo que a la confianza hacia la

escuela se refiere, si se constató que entre los alumnos que mencionan haber sido discriminados hay una variación en dicha confianza según quién haya sido el autor de la discriminación. Cuando la discriminación la efectúa un par, la confianza representa alrededor de un 60%, mientras que cuando lo hace una autoridad de la escuela, el porcentaje disminuye al 35%.

Pareciera ser que el hecho de no sentirse contenido y tratado justamente por parte de las autoridades de la institución es un elemento que se articula con la confianza que el estudiante declara tener hacia la escuela.

Percepción de la justicia escolar

Uno de los factores que podría intervenir en la confianza que los estudiantes presentan hacia la escuela es su percepción de la justicia escolar, sus construcciones simbólicas sobre la justicia que se imparte en la escuela. Por tanto se podría inferir que la desconfianza hacia la escuela y sus autoridades está relacionada, entre otras cuestiones, con la arbitrariedad y la injusticia en el ejercicio de la autoridad.

Aquí se contempla la concepción de justicia tal como fue desarrollada por Rawls, la cual se enuncia mediante dos principios: primero, cada persona que participa en una práctica o, que se ve afectada por ella, tiene igual derecho a la más amplia libertad compatible con una libertad similar para todos; y segundo, las desigualdades son arbitrarias, a no ser que pueda razonablemente esperarse que redundarían en provecho de todos y siempre que las posiciones y cargos a los que están adscriptas, o desde los que pueden conseguirse, sean accesibles a todos. Estos principios expresan la justicia como un complejo de tres ideas: libertad, igualdad y recompensa.

El propósito de este trabajo es además dar cuenta de la credibilidad de los estudiantes en la justicia escolar en términos de resolución de conflictos, sin detenerse en los significados que dicha categoría representa para ellos.

Los resultados de este análisis revelan que un porcentaje significativo de estudiantes afirma que el mecanismo de sanciones que la institución instaura es injusto: el 41,8% de los alumnos encuestados no considera justos los castigos impuestos por los docentes y directivos de la institución escolar y el 62% manifiesta que en su escuela los conflictos no se resuelven o se resuelven de manera injusta.

Los motivos que ellos atribuyen al hecho de que, ante el incumplimiento de una norma, no se aplican las mismas sanciones para todos los estudiantes, son variados. La mayoría señala que hay distinciones entre los alumnos pero no especifica qué es lo que establece esas desigualdades.

Algunas respuestas adjudican las disparidades en los castigos a las diferencias en el comportamiento escolar de los estudiantes: "A los que tienen antecedentes malos les dan mayor sanción"; "Menos sanciones a los que generalmente hacen cosas malas". Las respuestas no se encaminan en una única dirección, en el sentido de que el mal comportamiento asiduo es motivo de aumentos en los castigos, mientras que otros lo consideran un atenuante.

También, los estudiantes reconocen como causas de las disparidades, las

diferencias que se establecen por el origen socioeconómico de los alumnos.

En los dichos de los estudiantes se ven reflejados ciertas clasificaciones hegemónicas del discurso/lenguaje escolar: "los alumnos de buen comportamiento y los alumnos de mal comportamiento"; "los alumnos de buen rendimiento y los alumnos de mal rendimiento" Estas clasificaciones escolares funcionan, a pesar de su aparente neutralidad, como legitimación y refuerzo de las clasificaciones sociales.

Percepción de la justicia escolar y confianza hacia la escuela

La confianza/ desconfianza de un sujeto hacia una institución se encuentra vinculada a las representaciones que posee sobre la justicia que allí se imparte. Al respecto, la investigación de Damniert en Argentina que muestra que las formas de impunidad o la ineficiencia judicial se relacionan con el aumento de las emociones de inseguridad de los sujetos y con la pérdida de confianza en dichas instituciones. Para la autora de este artículo la representación de la justicia escolar como un espacio arbitrario por parte de los estudiantes se asocia a una menor confianza hacia la escuela.

Los datos analizados permiten afirmar que entre los alumnos que consideran los castigos escolares justos y aquellos que tienen una percepción contraria, se encuentran ciertas diferencias al manifestar su confianza hacia la escuela: el 71,9% de los estudiantes que señalan que las sanciones en general son justas confía en la escuela frente al 51,6% de los que consideran a estas sanciones arbitrarias. Asimismo, el 75,3% de los que manifiestan que en su escuela los conflictos se resuelven de manera justa expresa confianza hacia ella, un porcentaje claramente distinto al que se observa entre aquellos que sostienen que en el ámbito escolar los conflictos no se resuelven o se resuelven de manera injusta (57,4% y 53,4 respectivamente). El descrédito hacia la justicia escolar se vincula también con la inseguridad que los estudiantes manifiestan sentir en relación con su escuela. Varios alumnos, al establecer las razones de dicha inseguridad se refirieron a cuestiones relacionadas con la falta de resolución o resolución injusta de los conflictos que tienen lugar en la institución: episodios violentos sin resolución, el hecho de que no se expulsa a los alumnos ante hechos graves, que "todo el mundo hace lo que quiere acá dentro" y que "las cosas se van de contexto". La percepción de que no existe una relación clara entre el incumplimiento de una norma y su castigo es, uno de los motivos para considerar su escuela insegura.

También se hace referencia entre los motivos de la inseguridad en la escuela a ciertos aspectos que si bien no son cuestiones de justicia escolar, pueden pensarse como variables que inciden sobre esta problemática: nula o pobre presencia de autoridades, directivos y docentes que no tienen conocimiento de las situaciones, falta de comunicación con los estudiantes y de interés en ellos.

Las percepciones de los estudiantes en relación a cómo se resuelven los conflictos en la institución escolar se articulan con su valoración de la escuela como un espacio seguro o inseguro. De aquellos alumnos que consideran que

los conflictos se resuelven de manera justa, un 13,1 % cree que su escuela es segura, mientras que de aquellos que afirman que en su escuela los conflictos se resuelven de manera injusta o no se resuelven, menos de un 28% manifiesta dicho sentimiento.

Algunas consideraciones

En este capítulo se ha abordado la confianza hacia la escuela por parte de estudiantes de escuelas secundarias públicas de zonas urbanas. Se considera que ésta es una de las líneas a indagar si se pretende dar cuenta del lugar que hoy ocupa dicha institución para los alumnos y de los sentidos que le otorgan a su experiencia escolar.

Mientras los discursos de gran parte de los medios y de la opinión pública enfatizan y se horrorizan con la gran cantidad de episodios violentos que ocurren en la escuela, una mirada más compleja y abarcadora permite observar que la confianza hacia la escuela está más vinculada a la justicia que se imparte en el ámbito escolar que a los hechos violentos que allí ocurren. La confianza/ desconfianza por parte de los estudiantes presenta mayores variaciones cuando se la relaciona con las consideraciones sobre la justicia escolar de los alumnos que cuando se la asocia a los índices de victimización.

Esto no significa que para los estudiantes sea lo mismo que haya o no violencia en la escuela, sino que pone de manifiesto que la confianza hacia la institución escolar, elemento necesario para que tenga lugar la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra articulada fundamentalmente con la percepción que los estudiantes tienen de la justicia escolar en términos de resolución de conflictos.