

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Miedos y vergüenzas en la configuración escolar. Sentidos y prácticas ligados a la experiencia emocional de los estudiantes de nivel secundario.

García, Sebastián.

Cita:

García, Sebastián (2010). *Miedos y vergüenzas en la configuración escolar. Sentidos y prácticas ligados a la experiencia emocional de los estudiantes de nivel secundario. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/545>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

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

Miedos y vergüenzas en la configuración escolar. Sentidos y prácticas ligados a la experiencia emocional de los estudiantes de nivel secundario.

Magister Sebastián García¹

Introducción

El estudio de las emociones ha sido un objeto de investigación hegemónico por las disciplinas psicológicas. Sin embargo la teoría social no ha sido ajena a las cuestiones emocionales. Según Illouz (2007) en las teorías clásicas de la sociología las emociones no son un elemento ausente; las descripciones de la modernidad realizadas por estos relatos tienen referencias y descripciones que dan cuenta de la presencia de estas en la sociedad moderna. Por ejemplo, en Weber la angustia es una emoción subyacente en las prácticas del empresario capitalista y su ética protestante, en tanto en Marx la alienación tiene consecuencias emocionales sobre los sujetos, en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con su trabajo.

Pese a ello las emociones, salvo en algunas corrientes o autores específicos, no ha sido un objeto de estudio dominante dentro de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular. Algunos de los esfuerzos en el campo de las ciencias sociales han sido abordados por historiadores como Duby (1995) y Delumeau (2002a) en donde el miedo ha sido el foco de indagación. Por otra parte a partir de los años 80 del siglo XX empiezan a proliferar estudios sobre la inseguridad (Kessler 2009); objeto complejo de abordar ya que el significante remite en forma indistinta a tanto a cuestiones ligadas a la objetividad de los delitos, como a cuestiones subjetivas ligadas al sentimiento experimentado individualmente. Asimismo los estudios críticos sobre el tema dan cuenta que las relaciones causales entre delito y sentimiento de inseguridad no se muestran consistentes, entrando en el análisis otras dimensiones de análisis que deben ser contempladas para el estudio de este tipo particular de temor (Roché 2002; Kessler 2007 y 2009; Isla 2007; Dammert y Arias 2007; Miguez e Isla 2010).

¹ Becario doctoral del CONICET, doctorando por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, miembro del equipo de investigación del UBACyT F014 dirigido por la Dra. Carina Kaplan, con sede en el IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente de las cátedras de Sociología de la Educación en las Facultades de Filosofía y Letras (Llomovate) y Sociales (Krotsch) de la UBA. Correo electrónico: sebastiangarcia77@yahoo.com.ar

En el caso de la sociología las obras de Elias (1987; 1998) y de Sennett (1982, 2000, 2006, 2007) han manifestado una sostenida preocupación por las emociones, en especial en lo referente al miedo y vergüenza. Para ambos autores la vida emocional de los sujetos es indisociable de la red de relaciones en donde se constituye la experiencia subjetiva de los individuos; destacando el fundamento netamente social de la experiencia emotiva², proponiendo el estudio específico de las configuraciones sociales en donde el miedo y la vergüenza se constituyen, circulan, se reproducen, se inhiben, se expresan o se controlan.

Delimitación del problema y aspectos metodológicos del estudio.

Nuestro objeto de estudio busca reconstruir la experiencia emocional de miedo y vergüenza de los jóvenes escolarizados en el nivel secundario; específicamente los temores que tienen lugar en sus trayectorias educativas por el nivel.

Consideramos relevante poder dar cuenta de manera exhaustiva de las prácticas y sentidos que se ligan a la experiencia emotiva de los jóvenes, ya que estas no son sólo un reflejo objetivo, o una simple cuestión irracional. Los miedos y la vergüenza conforman una estructura emotiva, un habitus emocional, *“buena parte de las disposiciones sociales son también disposiciones emocionales”* (Illouz 2007:16)

La construcción de una sociología comprensiva, que tenga como objetivo dar cuenta de la acción social desde la perspectiva subjetiva, no puede descuidar el lugar de las emociones en la génesis de las prácticas de los individuos.

Para abordar este objeto se diseñaron dos instrumentos de indagación. Por un lado un cuestionario semiestructurado que relevó la evaluación de los estudiantes sobre sus instituciones, el miedo experimentado por los jóvenes en el espacio escolar y los objetos ligados a esta emoción. Así se buscó contemplar dos dimensiones entrelazadas de las emociones de temor: por un lado *el juicio subjetivo* (la evaluación que los sujetos hacen de su entorno) y por el otro la *experiencia subjetiva de miedo*, focalizando en la periodicidad del temor sentido.

² En esta línea autores como Bauman (2003, 2007), Lebreton (1999) y Reguillo (2000) realizaron aportes significativos para la conceptualización y el estudio de los miedos desde una perspectiva socio-antropológica.

Este cuestionario³ fue aplicado a 663 estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias de cuatro ciudades de nuestro país: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Plata, Salta y Río Gallegos. Los estudiantes pertenecían a 16 escuelas públicas de nivel secundario/ polimodal. Se tomaron 4 escuelas de cada ciudad, 2 a la que asistían mayormente alumnos de sectores medios y 2 a la que concurrían mayoritariamente alumnos de sectores populares⁴.

El otro instrumento que se utilizó fue una entrevista exploratoria, que abarcaba tres grandes ejes de análisis⁵, de los cuales solo trabajaremos para la presente exposición aquel remite específicamente las *emociones de miedo y vergüenza de los estudiantes*. Este instrumento fue aplicado a 22 estudiantes que habían participado del cuestionario.

Los miedos en la configuración escolar: interacciones y producción de la estructura emotiva.

El trabajo empírico permitió relevar múltiples dimensiones sobre el objeto de estudio. A continuación presentaremos algunos puntos destacados desarrollados en la tesis de maestría⁶ y otros que están en la fase de exploración de la tesis doctoral⁷.

³ La aplicación del mismo se enmarcó en un proyecto de investigación más amplio, dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan: PICT 17339 (2005-2008): *“Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones”*

⁴ La selección de la muestra se realizó a partir de un muestreo intencional y no probabilístico, en concordancia con las características del estudio. Para ello se elaboraron entrevistas a informantes claves y se consultaron fuentes secundarias. Se eligieron escuelas que no estuvieran bajo la órbita de ningún programa o política de intervención frente a la violencia. También se buscó que poseyeran una estructura curricular, administrativa y pedagógica similar. Además se tomó en cuenta que ninguna de las instituciones estuviera incluida dentro de regímenes especiales (adultos, educación especial, reingreso, acelerados, formación profesional, etc.).

⁵ El primero que indaga *los sentidos de la violencia en la escuela*, poniendo especial énfasis en las prácticas nominadas como violentas en la escuela, las motivaciones o aspectos que las desencadenan y las causas que según los estudiantes hacen que una persona se comporte de manera violenta.

El segundo eje profundiza *los tipos de conflictualidad que atraviesan la escuela media*, poniendo especial interés en aspectos territoriales (País, provincia, barrio, escuela) y en los usos de la mirada.

El tercer eje busca profundizar en *las emociones de miedo y vergüenza de los estudiantes*, considerando los sentimientos de vergüenza y desagrado en la escuela, y los objetos del miedo dentro y fuera de la institución educativa.

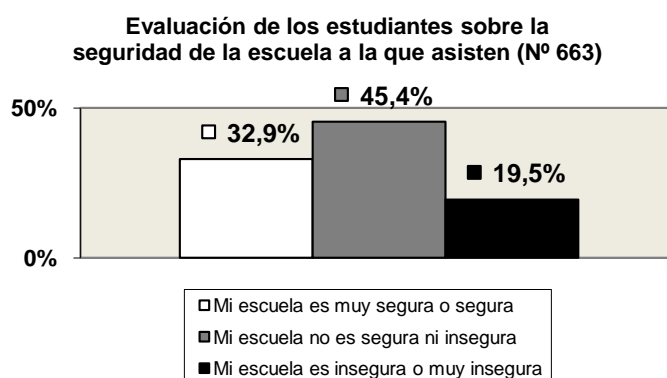
⁶ *“Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria”*. Tesis de maestría presentada bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan en la Universidad de San Andrés, Fecha de defensa: 5 de agosto de 2010.

⁷ *“La construcción social de las emociones en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre el miedo y la vergüenza en relación con la experiencia escolar de estudiantes secundarios.”* Proyecto de tesis doctoral con sede en la FFyL de la Universidad de Buenos Aires.

Los relatos del miedo y la seguridad en la escuela.

El análisis sobre esta emoción contempló dos dimensiones de indagación⁸. La primera refiere a la “evaluación subjetiva de la seguridad”⁹ que los alumnos hacen de sus escuelas. La segunda, se centra en la “periodicidad de la experiencia de miedo”.

¿Cómo evalúan los estudiantes la seguridad de sus escuelas?¹⁰ Observamos que 2 de cada 10 alumnos considera que su escuela es insegura o muy insegura¹¹. En tanto, 3 de cada 10, afirma que la misma es segura o muy segura¹². En tanto la gran mayoría mantienen un juicio neutral (5 de cada 10).



La otra dimensión que se indagó fue la periodicidad del miedo experimentado. ¿Que declaran sentir los estudiantes secundarios? La mitad de los alumnos que respondieron al cuestionario (N 663) dice sentir miedo. De este 50%, la gran mayoría (46,3%) manifiesta haberlo tenido alguna vez, en tanto un 4,3% expresa haberlo sufrido siempre o casi siempre, lo cual pone de relieve que, aún cuando el miedo es experimentado por un número considerable de estudiantes, presenta un carácter fluctuante y discontinuo.

⁸ Esta indagación sobre dos dimensiones se apoya en las reflexiones hechas por Delumeau (2002c). Las dos dimensiones se encuentran en el uso del lenguaje francés, inglés, español e italiano. En estas lenguas, existen palabras que remiten a hechos objetivos y otras que dan cuenta de la experiencia subjetiva. El autor hace notar en su trabajo, que es a partir del renacimiento que las palabras que remiten a la dimensión subjetiva, a la experiencia sentimental o emocional de los sujetos, empiezan a tener presencia tanto en lenguaje de uso, como en los diccionarios sobre las lenguas nativas.

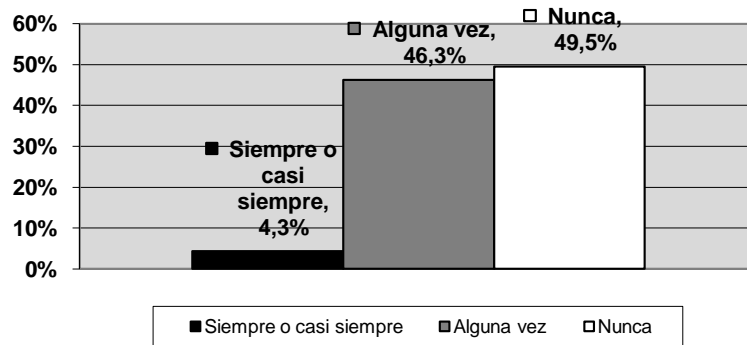
⁹ La evaluación subjetiva de la seguridad contempla los actos de sentido que el sujeto hace sobre su entorno (juicios), su intento de objetivar el mundo circundante; no contemplamos aquello que algunos autores denominan sentimiento de inseguridad o sensación de inseguridad.

¹⁰ La indagación sobre la consideración subjetiva de la seguridad de la escuela implicó mantener el significativo sin explicitar, dejando que los estudiantes argumentaran los motivos por los cuales ellos sostenían sus afirmaciones (ya sea que la escuela fuese considerada segura o insegura). Esto se trabajó de manera cualitativa, codificando las respuestas abiertas y reagrupando en diferentes dimensiones.

¹¹ A este grupo de evaluaciones se las denomina como *evaluación negativa*.

¹² A este grupo de evaluaciones se las denomina como *evaluación positiva*.

Periodicidad de la experiencia de miedo en la escuela
declarado por los estudiantes (N 663)



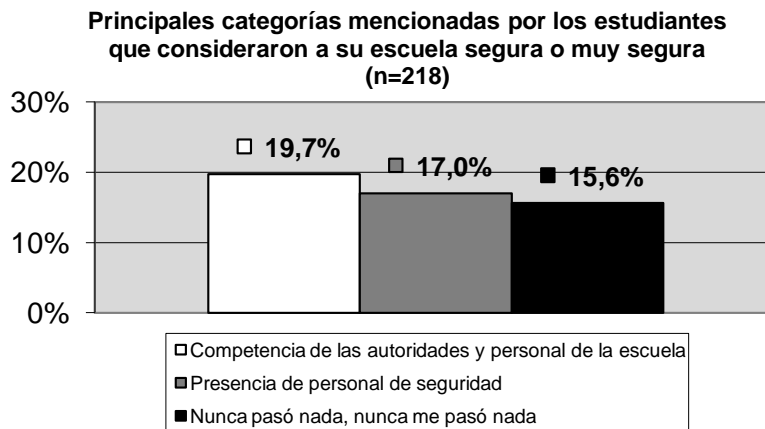
La relación entre estas dos dimensiones del miedo no implica causalidad, sino que se intenta dar cuenta de las relaciones existentes entre dos aspectos –evaluación y experiencia- de un mismo objeto (emoción de miedo). Cuando se cruzaron ambas variables se pudo constatar la siguiente tendencia: las evaluaciones positivas de la seguridad de la escuela se relacionan mayormente con una nula o baja periodicidad de la experiencia de miedo y viceversa, las apreciaciones negativas de la escuela se vinculan en mayor medida con un mayor sentimiento de temor. Así de los estudiantes que nunca han experimentado miedo, el 45,5% juzgó como segura a su escuela. En tanto al considerar al grupo de los que tuvieron miedo habitualmente (siempre o casi siempre) observamos que un 63% adjetivó a su escuela como insegura.

Sin embargo podemos preguntarnos ¿cuál es el alcance de esta emoción en el espacio escolar? Para tener una descripción más precisa del miedo en la escuela resulta relevante compararlo con los temores experimentados en el barrio donde las instituciones tienen su anclaje socio-espacial. Aquí, las diferencias encontradas son relevantes. Los estudiantes que nunca tuvieron miedo en el barrio donde está ubicada la escuela representan un 29,1%, en tanto en la escuela éstos conforman un 49,5%. Estas diferencias marcadas dan cuenta de que las emociones de miedo tienen su anclaje en interacciones sociales específicas, en campos de acción o en configuraciones sociales, en donde estas cobran todo su sentido práctico (Bourdieu 2007).

Argumentos en torno a la evaluación de la seguridad de la escuela.

Para analizar los sentidos que construyeron los estudiantes sobre la seguridad de su escuela se tomaron en cuenta los argumentos esgrimidos por ellos. Sus juicios fueron reagrupados en

diferentes categorías¹³, presentándose a continuación las tres categorías que dominan el campo semántico de aquellos estudiantes que consideraron segura o muy segura a su institución (32 %).



Como observamos en el gráfico anterior, un 19,7% de los estudiantes se refiere a la *Competencia de las autoridades y personal de la escuela*. Aquí se englobaron argumentos tales como: “Nos cuidan bien”, “Están pendientes de nosotros”, “Existe una buena dirección”, “Nos ayudan y nos respaldan frente a los problemas”, “Las personas que hacen a la escuela se involucran”, entre otros. Podemos observar que en estas justificaciones coexisten diferentes atributos otorgados a la autoridad. Estos fueron centralmente: la competencia, el cuidado, el compromiso y la responsabilidad. En estos argumentos se ponen de relieve cualidades comunicativas que permiten formas específicas de reconocimiento de los jóvenes. Podría sostenerse que ciertas relaciones de autoridad permitirían a los estudiantes controlar de manera eficaz sus miedos.

La centralidad de esta categoría nos lleva a plantear la siguiente hipótesis: la creencia por parte de los estudiantes sobre la existencia de una autoridad que esta investida de dichos atributos aumenta la consideración positiva de la propia escuela en cuanto a la seguridad. La evaluación positiva de la escuela parecería vincularse en buena medida con un tipo particular de ejercicio de la autoridad¹⁴ asociado a prácticas de cuidado y protección. Esto evidencia que

¹³ Cabe destacar que los argumentos de los estudiantes fueron trabajados de manera cualitativa y cuantitativa, codificándose los argumentos similares en categorías previas que luego fueron reagrupadas. Esta primera categorización abarcó más de 150 categorías. Es importante mencionar los porcentajes se calcularon sobre los subtotales de casos: Evaluación positiva de la seguridad de la escuela a la que asisten n=218 y Evaluación negativa de la escuela a la que asisten n=129.

¹⁴ Las relaciones entre intervención de la autoridad escolar y evaluación positiva de la seguridad de la escuela pueden observarse en el Relevamiento del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas antes mencionado. Este estudio sostiene que en las escuelas donde se dan prácticas de intervención de los docentes y autoridades ante conflictos y violencias, hay una mejor evaluación por parte de los estudiantes respecto al trato

los miedos no son solo aspectos reactivos y residuales, sino que estos conforman una estructura cognitivo - emotiva que permite dar sentido al mundo escolar, clasificando a determinados objetos y sujetos como amenazantes o no.

Asimismo resulta interesante notar que los atributos de las autoridades que están ligados al juicio positivo de la institución están connotados por los que podemos denominar un tipo particular de *capital emotivo* (Illouz 2007). ¿Qué queremos sostener con ello? Más que atributos ligados al capital cultural de las autoridades (diversos saberes, conocimientos disciplinares y didácticos) lo que destacan los estudiantes son atributos cercanos a la competencia emocional: capacidad de escuchar a los jóvenes, empatía, responsabilidad, compromiso. Según Illouz “*De la misma manera que los campos culturales están estructurados por la competencia cultural –la capacidad de relacionar artefactos culturales de manera tal de indicar una familiaridad con la cultura elevada que sanciona la clase alta-, los campos emocionales están regulados por la competencia emocional o la capacidad de desplegar un estilo emocional que definen e impulsan los psicólogos*” (2007:139). La incidencia del discurso y de las prácticas psicológicas y psicopedagógicas¹⁵ en el campo educativo posibilita la instauración de competencias emocionales (ya sea como prácticas empíricamente constatables o como discursos normativos sobre los saberes requeridos en el oficio de enseñante) en los agentes de la transmisión¹⁶.

Retomando el análisis de los argumentos, observamos que otra de las categorías centrales fue la *Presencia de personal de seguridad*, que concentró a un 17% de los alumnos. La misma remite específicamente a la presencia de personal de seguridad privada o de la fuerza policial.

Es interesante destacar que las dos categorías anteriores dan cuenta de dos formas del ejercicio de la autoridad y del poder que remiten, en el caso de la primera, a formas más próximas a la autorregulación de los comportamientos, en tanto en la segunda, dan cuenta de mecanismos heterocoactivos de control; señalándose así la combinación entre formas

que les es dispensado por pares y adultos. El informe sostiene que “(...) *la percepción de buen trato por parte de los adultos es mucho más sensible a la intervención docente. Cuando los docentes no actúan, la percepción de buen trato por parte de ellos disminuye sustantivamente.*” (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas 2008: 33).

¹⁵ Al respecto para dar cuenta de la incidencia del discurso “psi” en educación recomendamos la lectura de De LAJONQUIERE, L. (2000) *Infancia e Ilusión (Psico) pedagógica*. Buenos Aires, Paidós.

¹⁶ Es interesante notar que la literatura sobre el *oficio docente* contemporáneo destaca toda esa suerte de competencias blandas, que escapan a los saberes didácticos y disciplinarios, que son necesarias para ser un buen docente. Ver entre otros las argumentaciones de Tedesco (2003) y de Tenti Fanfani (2007).

represivas del control de la violencia y formas pedagógicas típicas del ejercicio de la autoridad escolar contemporánea. Posiblemente estas formas de ejercicio de la autoridad regulen miedos ligados a objetos sociales claramente diferenciados. Es decir las autoridades de la fuerzas de seguridad pública o privada, permitirán regular ciertas prácticas sobre las que las autoridades escolares no tienen competencia práctica y/o legal. En tanto estas últimas son las destinatarias centrales de las prácticas de cuidado, de velar por las formas de socialización y de sociabilidad juvenil que tienen lugar en el espacio escolar.

En tercer lugar, los estudiantes mencionaron en un 15,6% que *Nunca pasó nada, nunca me pasó nada*. En esta categoría se incluyen argumentos como: “Hasta ahora no pasó nada”, “Nunca pasa nada”, “Nunca tuve problemas”, “Nunca me pasó nada”. Estos argumentos vinculan la evaluación de seguridad con una experiencia vivida que permite realizar estimaciones subjetivas acerca de la escasa o baja probabilidad de que les suceda “algo” riesgoso o peligroso. Al respecto es interesante notar la presencia en el discurso de los estudiantes de elementos propios de los dispositivos de seguridad descritos por Foucault (2006): el cálculo probabilístico marca un estilo de gobierno y de autogobierno de los sujetos. Los estudiantes esgrimen aquí un juicio que se apoya en su vivencia ligada a la experiencia de victimización. El no haber sufrido determinadas prácticas (tales como robos agresiones, humillaciones, “accidentes”, entre otras) permite construir un juicio positivo sobre el espacio escolar.

Cambiando el eje de análisis, retomamos a continuación los juicios que hacen foco en la inseguridad de la escuela (19,5%). Al respecto constatamos que los *problemas edilicios* constituyen el principal eje sobre el que se organiza su juicio negativo: “no existen matafuegos”, “no hay salidas de emergencia”, “se inunda siempre y hay problemas eléctricos”, “se nos cae parte del techo”, entre otros. Argumentos esgrimidos por un 34,9% de los jóvenes que evaluó a su escuela como insegura.

En segundo lugar, los estudiantes mencionan la *falta de control en las entradas y salidas* (27,7%), poniendo el foco de atención en las regulaciones entre el adentro y el afuera escolar, y en lo concerniente a la circulación espacial de los sujetos.

En tercer lugar (14,7%), aparece una categoría contemplada en el código penal: *los robos*. A éstos le siguen le siguen *las peleas entre alumnos* (9,3%), *la falta de control al interior de la*

institución (7%), el incumplimiento de normas (5,4%)¹⁷ y, por último, la presencia de armas blancas o de fuego (4,7%).

Al retomar los argumentos de los estudiantes en su conjunto podemos destacar la mixtura de categorías ligadas con la evaluación de la inseguridad de las instituciones educativas, dando cuenta así de la complejidad de elementos que se entrelazan con las emociones de miedo, y relativizando la interpretación reduccionista, sumamente extendida en el sentido común, que asocia el denominado sentimiento de inseguridad y el delito.

En las percepciones de los estudiantes parecerían predominar los sentidos construidos en la experiencia escolar donde las emociones de miedo están atravesadas por el deterioro de condiciones edilicias y por las formas de ejercicio de la autoridad escolar. Es decir los sentidos se ligan a las dinámicas propias de instituciones educativas específicas.

Objetos vinculados al miedo en la escuela.

En este punto se analizaron los objetos ligados al miedo. En relación con las situaciones, es importante destacar que las más temidas son aquellas producidas por el dispositivo escolar. En primer lugar se ubica el temor a las malas calificaciones (40,9%), seguida por el miedo a ser objeto de sanciones disciplinarias (22,2%). Es interesante notar que estas situaciones son propias de la dinámica del ejercicio de la violencia simbólica (Bourdieu 1998) o bien de las micropenalidades constitutivas del dispositivo disciplinario (Foucault 2002). En tercer lugar, los estudiantes mencionan el recibir burlas, insultos o cargadas (20,8%).

En relación con las situaciones que revisten mayor gravedad, se observa que éstas presentan porcentajes relativamente menores en comparación a las tres primeras. Al respecto, el temor a recibir amenazas es expresado por el 11,2%, el temor a ser agredido físicamente en el interior

¹⁷ Si bien la falta de control y el incumplimiento normativo podrían haber sido reagrupadas decidimos mantenerlas separadas ya que *la falta de control dentro de la institución* remitió centralmente al ejercicio de la autoridad y a la eficacia de los mecanismos o dispositivos de vigilancia, control y sanción (“Los profesores no hacen nada”, “no se revisa a los alumnos”, “no nos cuidan en las horas libres”, “no hay control”). A su vez, *el incumplimiento normativo* englobó los argumentos que remitieron centralmente a acciones de los sujetos (“Los alumnos son desobedientes”, “son unos inadaptados”, “no respetan los valores”, “no respetan las normas de convivencia”, “no respetan a la autoridad”, “siempre hay alumnos que hacen bardo”)

de la escuela representa el 7,5%¹⁸ y el miedo a ser víctima de robos es enunciado por un 2% de los estudiantes.

En síntesis ¿A que sienten miedo los estudiantes? Podemos agrupar los miedos en relación con tres grandes grupos: A) En primer lugar, encontramos aquellos miedos que se vinculan con elementos propios de la disciplina y el desempeño académico (sanciones y calificaciones); B) Luego, podemos notar la presencia de miedos relacionados con usos descalificadores del lenguaje, y que cuentan con diferentes grados de legitimidad o aceptabilidad social –existen diferencias cualitativas entre, por ejemplo, una burla y una amenaza verbal–; C) En tercer lugar, los sentimientos se asocian a formas de violencia física –ya sea dentro o fuera de la escuela– y violencia contra la propiedad (robos). En los estudios que abordan las prácticas delictivas estas formas de violencia están tipificadas dentro del código penal.

Por último, destacamos que las percepciones de los estudiantes en relación con el contenido de sus temores, se liga mayormente a situaciones impersonales que a sujetos particulares¹⁹, concentrándose los miedos en mayor medida en los escenarios funcionales de la configuración escolar, y distanciándose de los vínculos personales con sujetos de la institución.

Exploraciones cualitativas: Vergüenza y sentimiento de desagrado.

Desde nuestro enfoque consideramos a la vergüenza como un tipo particular de miedo (Elias 1987, Goudsblom 2008). Para superar el obstáculo y la distancia entre las reglas del sentir y las reglas de expresión del miedo (Kessler 2009), tomamos la decisión, por un lado, de incorporar al análisis la vergüenza, ya que suponíamos que esta emoción permitiría superar ciertas limitaciones entorno a la expresividad del miedo. Sabemos, por estudios empíricos, que los varones son más reticentes que las mujeres a manifestar abiertamente esta emoción; de hecho en el estudio que llevamos a cabo las mujeres declararon sentir miedo más usualmente que los hombres. Estas diferencias remiten quizás más a las reglas de expresión que a las reglas del sentir. Asimismo supusimos que indagar acerca de la vergüenza nos

¹⁸ Es importante destacar que el miedo a ser golpeado cerca de la escuela (y por la tanto fuera de ella) es del 16%.

¹⁹ En tanto un 69,5% de los estudiantes declara que no hay ninguna persona que prefiera evitar tratar porque le genera miedo, un 15,4% declara que no ha tenido miedo respecto a situaciones particulares.

permitiría abordar ciertos miedos sociales de menor intensidad. Por otra parte, decidimos no solo indagar la vergüenza propia sino también lo que Elias (1987) denomina sentimiento de desagrado (vergüenza ajena).

El abordaje sobre la vergüenza permitió ampliar y complejizar los sentidos vinculados a las emociones de miedo en el espacio educativo. Explorando una diversidad de sentidos y de situaciones que no eran contempladas por los estudiantes cuando se les planteaba abiertamente la cuestión de “sus temores”.

Lo interesante de la vergüenza es que es un tipo particular de temor que está en la génesis y en el desarrollo del proceso civilizatorio (Elias 1987). Este implica el pasaje de formas de coacción heterónomas hacia formas de auto coacción, autocontención, autorregulación de las conductas y de las emociones. Así las formas de violencia externa dejan lugar a las formas de regulación interna y la vergüenza es una emoción propia de este pasaje. Implica un temor a tornarse inadecuado a no responder a las demandas o mejor dicho a las expectativas de los grupos del que uno forma parte, a quedar al margen de determinado rango social o grupo, a no adecuarse a la dinámica propia de una configuración específica (Elias 1987; Goudsblom 2008; Sennett 2003²⁰).

¿Cuáles son las situaciones que activan esta emoción en los estudiantes secundarios? En primer lugar es importante destacar que en las situaciones de entrevista les resultó más accesible hablar de las situaciones revestidas del sentimiento de desagrado, que las que daban cuenta de la propia vergüenza. En segundo lugar destacamos que si bien encontramos una considerable variabilidad de situaciones que se ligan a esta emoción, hubo dos que atravesaban la mayoría de las entrevistas:

A) la vergüenza al no saber

B) la vergüenza a formas ritualizadas de exposición escolar

²⁰ En el respeto, Sennett ilustra la distancia que existe entre vergüenza y culpa: “*un criminal que roba con éxito un banco puede luego sentir culpa por lo que ha hecho, un ladrón que estropea el trabajo puede sentir vergüenza. (...) uno se siente culpable de haber hecho trampa en un examen, y avergonzado si no aprueba.*” (Sennett, 2003: 122)

El *temor al no saber* atraviesa las interacciones entre los diferentes actores al interior de la clase. Lo que se puede decir y no decir, así como quien puede hablar, sobre qué y en qué momentos está atravesado por un tipo particular de miedo propio de la configuración escolar, teniendo efectos en la estructura emotiva de los sujetos, manifestado mayormente como un sentimiento de desagrado. Este tipo de miedo muestra la sedimentación y la presencia de los elementos disciplinarios descriptos por Foucault (2002).

Para los estudiantes este *no saber* trasciende los contenidos curriculares de lo que podríamos denominar currículo explícito. Este *no saber* es también el no saber comportarse como es debido o como se espera que uno se comporte, no conocer las pautas de interacción y de relación propias de la institución escolar, y que suele asociarse discursivamente a significados que remiten a lo infantil o a la inmadurez de los sujetos:

“Portarse mal es una señal de inmadurez” (Alumno de Buenos Aires, sectores medios).

“Me da vergüenza cuando son re pavotes, son pendejos, infantiles” (Alumno de Buenos Aires, sectores populares)

Por otro lado las formas de ritualidad propias de la institución escolar, que ponen en juego el entrecruzamiento de miradas, son situaciones que los estudiantes encuentran vergonzantes. Estas formas de ritualización escolar no solo ponen en juego elementos propios de la vigilancia jerárquica (Foucault 2002) sino que implican un vínculo más complejo, en donde la mirada de los pares tiene un peso significativo en la movilización de la vergüenza. Es decir lo vergonzante aquí no sería la falta de adecuación al mandato sostenido por la autoridad escolar sino precisamente la adecuación a los mandatos y formas escolares que se tornan intolerables ante la mirada de los pares. La sociabilidad juvenil y estudiantil confronta con los rituales de la socialización escolar.

Aquí dos son las situaciones mayormente presentes en los relatos de los estudiantes. Por un lado, *los actos escolares*, en donde la vergüenza a cantar, bailar, leer un discurso, o bien a portar los símbolos patrios, se torna insoportable de sostener ante la mirada de los pares. Por el otro, *el “pasar al pizarrón”*, práctica que implica un doble aspecto: exposición y evaluación pública del sujeto.

“Pasar al pizarron, mas cuando no sabes algo y te piden que pases...”
(Alumna de Rio Gallegos, sectores medios)

En este punto, debemos destacar que esta forma de vergüenza parece estar relacionada con la *vergüenza al no saber*, aunque sólo en aquellos aspectos ligados a los saberes disciplinarios explicitados en el curriculum escolar. En este punto parecen complementarse y multiplicar sus efectos la vigilancia jerárquica, ejercida por la autoridad escolar, y la mirada de los pares que participa de la ritualidad escolar en la asignación de rangos y clasificaciones ligadas al desempeño académico.

A primera vista estos miedos parecerían escapar a vínculos con la violencia, pero una mirada más atenta permite hipotetizar que estas formas de vergüenza tendrían una fuerte relación con el ejercicio de la violencia simbólica.

Conclusiones.

En esta fase del desarrollo de nuestro proyecto de investigación estamos habilitados a sostener algunas premisas en el estudio del miedo y la vergüenza.

En primer lugar pudimos dar cuenta de que las emociones de miedo y de vergüenza forman parte de la estructura emotiva de los estudiantes, conforman una suerte de habitus emocional, constituido en su trayectoria socioeducativa, a partir del cual evalúan o emiten juicios objetivantes de las instituciones educativas, controlan sus emociones en concordancia con las pautas de interacción propias de cada espacio y momento educativo. Los objetos y sujetos amenazantes / vergonzantes solo lo son en la medida que los individuos han internalizado estos esquemas de apreciación y acción conformados en la experiencia escolar.

Asimismo, observamos que los objetos ligados al temor, así como los argumentos ligados a los juicios sobre la seguridad de la institución escolar, remiten centralmente a cuestiones ligadas al funcionamiento de los dispositivos escolares (formas de evaluación y sanción), al ejercicio de la autoridad escolar (competencias de las autoridades) y a las condiciones materiales de la institución (cuestiones de precariedad en la infraestructura edilicia).

Por su parte, al poner el foco en las situaciones vergonzantes (tanto las de vergüenza propia, como las revestidas por el sentimiento de desagrado) pudimos notar que estas situaciones siguen estando ligadas a cuestiones escolares:

- a. Una vergüenza vivida de manera personal ligada a la exposición a formas de ritualización típicamente escolar, en donde sobresalen: la participación en actos escolares y el pasar al pizarrón.
- b. Un sentimiento de desagrado (o vergüenza ajena) que se liga a la “la ignorancia”, al “no saber”, dirigido básicamente al comportamiento de los pares.

Estas complementan y completan el cuadro de los temores propios del dispositivo escolar.

Por otra parte no debemos dejar de mencionar que en la escuela las emociones de miedo parecen controlarse de manera más eficaz que en la vía pública. Al analizar comparativamente el miedo sentido en la escuela y en el barrio donde se ubica la escuela encontramos diferencias significativas. La escuela parece ofrecer así un espacio donde ciertas emociones de miedo, sin duda presentes en la cotidianeidad escolar, pueden controlarse de manera más eficaz en comparación con el barrio donde esta se ubica. Esto podría deberse a que dentro de la escuela se constata el ejercicio de ciertas figuras de autoridad, basadas en la regulación de los comportamientos a partir de la palabra; y una mayor posibilidad de previsión de las conductas de los sujetos que habitan la institución. Lo que los sujetos hacen dentro de las instituciones parecería estar sometido a formas de regulación más eficaces, al tiempo que sus comportamientos parecerían tornarse más previsibles, poniendo de relieve, a partir del análisis de las emociones de miedo y vergüenza, los límites simbólicos entre el afuera y el adentro escolar.

Por último queremos dejar planteados algunos interrogantes que orientan las indagaciones futuras. La cuestión central que nos planteamos es si las emociones de miedo y vergüenza exploradas se ligan a formas autocoactivas de regulación del comportamiento o bien a prácticas heterocoactivas. Es decir, el miedo a las calificaciones puede remitir a los castigos que pueden consignar los padres (heterocoacción) o bien puede ser vivido como un fracaso personal, o como la falta de inteligencia o talento (autocoacción).

Las transformaciones contemporáneas en las formas de regulación social muestran cambios profundos en el ejercicio del poder y de la autoridad (Sennett 1982, 2000), en tanto se instalan nuevas formas de control al interior de las instituciones (Boltanski y Chiapello 2002; Tenti Fanfani 2007). Las formas de *regulación en red* –o *las conexiones*– no parecen favorecer las formas de autocontrol y la formación de un carácter sólido y proyectado a largo plazo (Sennett 2006; Boltanski y Chiapello 2002).

En este contexto ¿cómo interpretar los miedos de los estudiantes? En cuanto a la vergüenza uno podría hipotetizar que es una forma íntimamente ligada a las formas de autocontrol. La vergüenza al fracaso escolar y social tiende a ser vivida como una experiencia individual; como una falta de capacidad individual de hacer frente a la supervivencia social (en la familia, en la escuela, en el trabajo). Esto implica preguntarse:

¿El sentido del miedo, de la vergüenza y de la culpa se asocia a cuestiones subjetivas internalizadas, o a mecanismos o prácticas que el sujeto vive como externas a su persona?

¿Los miedos y vergüenzas se ligan a cuestiones de transgresión moral, legal, normativa, o tienden a vincularse a aspectos como la capacidad, el talento, la potencia, el aguante, la inteligencia, las competencias?

La respuesta a estos interrogantes debería permitirnos dar cuenta de las distinciones entre miedos, vergüenzas y culpas ligadas a lógicas de acción diferencial y a registros discursivos diversos.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2007) *Miedo Líquido*. Buenos Aires, Paidós.
- BERICAT ALASTUEY, E. (2000): “La sociología de la emoción y la emoción en la sociología”, *Papers, Revista de Sociología*, N° 62, pp. 145-176.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTÍN, M. (1998): “Las categorías del juicio profesoral”, en *Propuesta Educativa* N° 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires, pp. 4-18.
- CARRA, C. Y SICOT, F. (1997) “Une autre perspective sur les violences scolaires; l’expérience de victimation”. In B. CHARLOT, J. C. EMIN (coord.) *Violences à l’école. État des savoirs*. Paris, Armand Colin.
- CASTEL, R. (2004) *La inseguridad social*. Buenos Aires, Manantial.
- CHARLOT, B. Y EMIN, J.C. (coord.) (1997) *Violences à l’école. État des saviors*. París, Armand Colin.
- DAMMERT, L. Y ARIAS, P. (2007) “La construcción de una sociedad temerosa: crimen y castigo en Chile”. En ISLA, A. (comp.) *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el cono sur*. Buenos Aires, Paidós.
- De LAJONQUIERE, L. (2000) *Infancia e Ilusión (Psico) pedagógica*. Buenos Aires, Paidós.
- DEBARBIEUX, E. (1996) *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*. París, ESF.
- DELUMEAU, J. (2002a) *El miedo en Occidente*. Madrid, Taurus.
- DELUMEAU, J. (2002b) “Miedos de ayer y de hoy”. En *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín, Corporación Región.
- DELUMEAU, J. (2002c): “‘Seguridad’: Historia de una palabra y de un concepto”. En *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín, Corporación Región.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- DUBY, G. (1995) *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Santiago de Chile, Andrés Bello.
- DUSSEL, I. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- ELIAS, N. (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. España, Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. (1994) “Civilización y violencia”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 65, pp. 141-151.

- ELIAS, N. (1998) “Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual”. En ELIAS, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Norma.
- ELIAS, N. (1998) *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Norma.
- ELIAS, N. (2003) “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”. En Revista española de investigaciones sociológicas, N° 104, pp. 219-251.
- FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GALLO, P. (2008) “‘De cuando las maestras eran bravas’: un apunte sobre la violencia en las escuelas”. En MIGUEZ, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- GARCÍA, S. (2008) “Previsibilidad, civilidad y miedos: un estudio en escuelas medias de cuatro ciudades argentinas”. En: Anales del XI Simposio Internacional Proceso Civilizador: Civilización, Cultura e Instituciones. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, P. 192-203.
- GARCÍA, S. (2009) “La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela”. En KAPLAN, C. (Coord.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- GOUDSBLOM, J. (2008) “La vergüenza como dolor social”. En KAPLAN, C. V. (Coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ILLOUZ, E. (2007) *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz.
- ISLA, A. (2007) *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el cono sur*. Buenos Aires, Paidós.
- ISLA, A. Y MIGUEZ, D. (2003) *Heridas urbanas violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires, Editorial De Las Ciencias.
- KAPLAN, C. V. (2006) (Dir.) *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (Coord.) (2008) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (Dir.) (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. y ORCE, V. (coords.) (2009) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- KESSLER, G. (2007): “Miedo al crimen”. En Isla, A. (Comp.) *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el cono sur*. Buenos Aires, Paidós.
- KESSLER, G. (2009) *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LE BRETON, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- MIGUEZ, D. (2009) “Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar”. En KAPLAN, C. y ORCE, V. (coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- MIGUEZ, D. e ISLA, A. (2010) *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires, Paidós.
- REGUILLO, R. (2000) “La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas”. En ROTKER, S. (ed.) *Ciudadanías del miedo*. Venezuela, Editorial Nueva Sociedad.
- ROCHÉ, S. (2002) *Tolérance Zéro? Incivilités et insécurité*. París, Odile Jacob.
- SENNETT, R. (1982) *La autoridad*. Madrid, Alianza.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, R. (2002) *El declive del hombre público*. Barcelona, Península.
- SENNETT, R. (2003) *El respeto*. Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, R. (2006) *La cultura en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, R. (2007) *Carne y piedra*. Madrid, Alianza.
- TEDESCO J. C. (2003) *Una política integral para el sector docente*. Documento de trabajo n° 6; Serie “Documentos de trabajo” de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.
- TENTI FANFANI, E. (1999) “Civilización y descivilización. Norbert Elías y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea”. Revista Sociedad N° 14, Facultad de Ciencias Sociales–UBA, Buenos Aires.
- WOUTERS, C. (2008) “La civilización de las emociones: formalización e informalización”. En Kaplan, C. V. (Coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.