

La emoción de miedo. Una mirada desde la sociología de la educación

The emotion of fear. A look from the sociology of education

Darío Hernán Arevalos¹
Carina Viviana Kaplan²

Resumen

El miedo a los otros se ancla en las condiciones de vida de la modernidad y afecta de manera particular a las juventudes cuyo período vital precisa de la constitución de vínculos significativos que habiliten su entrada y permanencia en el mundo social. Este artículo analiza la producción de los miedos de estudiantes secundarios en el ámbito escolar. Los testimonios obtenidos en el marco de un estudio cualitativo nos permiten interpretar que las prácticas de humillación y de violencia física establecen límites simbólicos en el desarrollo de la (auto) valía social. La escuela como espacio público de socialización opera como soporte afectivo en la conformación de relaciones de convivencia signadas por el respeto y la confianza mutua.

Palabras clave: educación secundaria; jóvenes estudiantes; miedo; humillación; violencia física.

Abstract

Fear of others is anchored in the conditions of life of modernity and particularly affects young people whose vital period requires the constitution of meaningful bonds that enable their entry and permanence in the social world. This article analyzes the production of fears of secondary school students in the school environment. The testimonies obtained in the framework of a qualitative study allow us to interpret that the practices of humiliation and physical violence establish symbolic limits in the development of social (self-) worth. The school as a public space of socialization operates as an affective support in the conformation of coexistence relationships marked by respect and mutual trust.

Keywords: secondary education; young students; fear; humiliation; physical violence.

Recepción: 26/10/2021

Evaluación 1: 01/11/2021

Evaluación 2: 10/11/2021

Aceptación: 12/11/2021

Introducción

Este artículo se propone interpretar las experiencias emocionales de jóvenes estudiantes vinculadas a la producción de los miedos en el espacio escolar que funcionan como límites simbólicos en la conformación de lazos afectivos significativos. Consideramos a esta emotividad como signo de época afecta de manera particular a las juventudes cuyo período vital se caracteriza por la búsqueda de estima, respeto y reconocimiento en los vínculos intra e intergeneracionales para su constitución identitaria (Kaplan, 2011; Kaplan y Szapu, 2020; Kaplan y Arevalos, 2021).

Desarrollamos la estructuración de los miedos en la modernidad desde las contribuciones de autores clásicos y contemporáneos de la teoría social. Luego avanzamos en el análisis de testimonios de jóvenes de escuelas secundarias sobre la humillación entre pares y la violencia física.

El miedo, una mirada de largo plazo

El miedo es una emoción con historia. Aun cuando la posibilidad de experimentarlo sea un aspecto invariable de la humanidad, su intensidad y los motivos que se ligan a éste aparecen determinados siempre por las relaciones que las personas establecen con otras, “por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta” (Elias, 1987, p.528). Siendo un rasgo inherente de la naturaleza humana, opera como garantía contra los peligros al permitirnos escapar provisoriamente de la muerte. Sin embargo, cuando sobrepasa una dosis soportable el individuo “puede morir de miedo, o al menos ser paralizado por él” (Delumeau, 2002, p.13).

Un recorrido por la historia de las mentalidades demuestra que no solo las personas particulares, sino también las colectividades e incluso las civilizaciones, pueden estar atrapadas en un permanente diálogo con sus miedos. En este sentido “son individualmente experimentados, socialmente construidos y culturalmente compartidos” (Reguillo Cruz, 2006, p. 32).

En la sociología procesual de Norbert Elias (1987) el miedo es elemento central del proceso civilizatorio al constituirse en uno de los motores de la transformación de los comportamientos. Desde una perspectiva de larga duración que va desde el siglo XIV al XVIII, se sostiene que la diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos centrales constituyen rasgos distintivos de la modernidad que se traducen en cambios en los hábitos psíquicos y corporales orientados a la interiorización de este sentimiento.

Aquí, como en cualquier parte, la estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social. Los miedos constituyen una de las vías de unión —y de las más importantes— a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales. El motor de esa transformación civilizatoria del comportamiento, como el de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia (Elias, 1987. p. 127-128).

La regulación de las pasiones se encuentra estrechamente ligada a la pacificación de lo social debido a las transformaciones en las formas de organización de las relaciones humanas, esto es, a la estructura estatal de la sociedad. Las redes de interdependencia en donde se inserta el individuo (familia, grupos sociales, nación, etc.) no operan únicamente como restricción exterior. También participan en las estructuras interiores de su personalidad modelando las formas de sensibilidad y los pensamientos. De este modo, el miedo se inscribe en el *habitus* como huella social configurando una estructura emotiva que dependerá cada vez menos de las heterocoacciones:

El hombre tiene que resolver dentro de sí mismo una parte de las tensiones y de las pasiones que antiguamente se resolvían directamente en la lucha entre individuos (...) Las coacciones pacíficas que ejercen sobre sus relaciones con los demás van incrustándose en su personalidad. Se consolida un aparato de costumbre peculiar, un «super-yo» específico que pretende regular, re-formar o reprimir continuamente sus afectos de acuerdo con la estructura social. Pero los impulsos, los afectos pasionales, que ya no pueden manifestarse de modo inmediato en las relaciones entre los hombres, suelen combatir de modo igualmente intenso en el interior del individuo contra la parte vigilante de este (Elias, 1987, p. 459-460).

La conformación de un aparato sociogenético de autocontrol psíquico es producto de la mutua imbricación entre un grado superior de “diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los «controles estatales»” (Elias, 1987, p.11).

Cuanto más extensa es la red de interdependencias mayor es el riesgo de los individuos a ceder a sus pasiones espontáneas. Elias introduce el término de *economía afectiva* que supone “la contención de los afectos, la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente para alcanzar a la lejana cadena causal y a las consecuencias futuras” (Elias, 1987, p.454). De modo que todos los aspectos sociales que ponen en peligro la vida en común y, particularmente, la existencia de cada individuo, se ven cercados de un modo más comprensivo por reglas sociales y por reglas de la conciencia.

En estas sociedades, el individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones, la efervescencia que le impulsa a atacar físicamente a otro (Elias, 1987, p. 454).

El proceso de civilización supone el pasaje gradual de la violencia física a la violencia simbólica (Kaplan y Krotsch, 2018). En este marco, el miedo a la degradación personal y a la disminución del prestigio social funciona como un mecanismo psíquico que asegura la regulación de los instintos y la modelización de los comportamientos marcan la pauta como modelo a seguir. La susceptibilidad ante cualquier amenaza a nuestra existencia en la vida social se encuentra conmovida por la sensación de inseguridad y de vulnerabilidad propias del mundo que vivimos y nos toca habitar.

De acuerdo con Bauman (2007) el miedo se experimenta como una realidad cotidiana en cada uno de los espacios de reproducción social y representa una experiencia angustiosa. A diferencia de los animales, los seres humanos conocemos un sentimiento adicional, un miedo derivativo, que regula y orienta la conducta independientemente si existe una amenaza presente o no. Los peligros que despiertan a esta particular manera de vivir dicha emotividad pueden ser de tres clases. En primer lugar, se encuentran los que amenazan al cuerpo y a las propiedades de las personas. Por otro lado, se encuentran los peligros de naturaleza más general que atentan con la duración y la fiabilidad del orden social del que depende la seguridad del medio de vida (la renta, el empleo) o la supervivencia (en el caso de invalidez o vejez). Finalmente, están aquellos que amenazan el lugar de la persona en el mundo: su posición en la jerarquía social, su identidad (de clase, de género, étnica, religiosa) y, en líneas generales, su inmunidad a la degradación y la exclusión social.

Los miedos contemporáneos que recorren la agenda de las preocupaciones existenciales asumen diferentes máscaras.

[Los temores] pueden manar de la oscuridad, de las calles o de los destellos de las pantallas de la televisión; de nuestros dormitorios y de nuestras cocinas; en nuestros lugares de trabajo y en el vagón del metro en el que nos desplazamos hasta ellos o en el que regresamos a nuestros hogares; de las personas con las que nos encontramos y de aquellas que nos pasan inadvertidas; de algo que hemos ingerido y de algo con lo que nuestros cuerpos hayan tenido contacto (Bauman, 2007, p.13).

La percepción de los peligros que exceden toda posibilidad de control en los individuos es consecuencia de nuestra capacidad de constituir un juicio axiológico y cognitivo que remite a un lugar, un horario y, fundamentalmente, a ciertos grupos considerados cultural y socialmente amenazantes (Kessler, 2009). El miedo a los otros en un contexto signado por la precariedad de los vínculos humanos conduce a que las personas solo puedan confiar en sí mismas y a ponderar sus intereses individuales por encima de lo colectivo (Bauman, 2011). Las exigencias de una sociedad profundamente individualizada que sustenta la falsa creencia de una existencia autónoma e independiente producen un desplazamiento de la seguridad social hacia la seguridad psíquica y física frente a los riesgos de un mundo competitivo, cambiante e imprevisible.

El proceso de individualización y el consecuente aislamiento emocional propio de las sociedades modernas nos hace ver a los otros como una amenaza latente. El muro afectivo que se constituye a partir de la pérdida de confianza mutua conduce a las personas a una insondable soledad al experimentar sus miedos como falta de reconocimiento. La carencia de implicaciones afectivas en la vida social convierte al miedo a no existir para los demás en una emoción de época que atraviesa a grupos sociales con menores condiciones económicas, culturales y sociales para realizarse.

El miedo en la condición estudiantil

Entre las emociones que han sido estudiadas al interpretar las experiencias de subjetivación en las sociedades contemporáneas, el miedo ocupa un lugar relevante (Delumeau, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2009; Kaplan, 2013). El análisis de esta emoción en el espacio escolar no conduce a afirmarnos sobre el reconocimiento de que se liga con la experiencia social de los individuos y grupos (Bericat Alastuey, 2000; Illouz, 2007; Luna Zamora, 2010, Kaplan, 2013, Arevalos, 2020).

Los testimonios juveniles que aquí se analizan fueron obtenidos en el marco de un estudio socioeducativo cualitativo de carácter exploratorio³ cuyo objetivo general ha sido comprender las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen estudiantes de educación secundaria⁴. En este trabajo empírico se llevaron a cabo 40 entrevistas en profundidad a jóvenes que asisten a los últimos años de dos escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

El análisis de las narrativas estudiantiles nos permite interpretar que la experimentación de los miedos en las dinámicas escolares tiene lugar a partir de dos tipos de amenazas: a) la humillación entre pares; b) la violencia física.

a) La humillación entre pares

Las prácticas de humillación son una particular forma de relación social en la cual ciertos individuos o grupos son ubicados en una posición de inferioridad generando un sentimiento de agravio (efecto simbólico de la dominación) (Bourdieu, 1991; Kaplan, 2009; Mutchinick, 2016; Kaplan, 2018; Kaplan & Szapu, 2019). En este sentido, supone un diferencial de poder en los vínculos de interdependencia que deja expuesto al sujeto a un juicio público. Una de las consecuencias de la humillación es la estimación inconsciente de carácter negativo sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que percibimos que los demás tienen de nosotros.

Los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye (Kaplan, 2008, p.60).

En el espacio escolar la amenaza de quedar por fuera de los vínculos con los pares o de formar parte de una configuración que los ubica en un lugar desvalorizado opera como signo de humillación que produce heridas subjetivas. Los procesos de inferiorización que atraviesan la condición estudiantil debido a cierta “*forma de ser*” o a la “*manera de hablar*” se tramitan a través de prácticas de aislamiento.

Entrevistada: En la escuela prefiero andar sola. Porque me pone mal el rechazo [...] Si no me hablan, no hablo. Una vez que te abris, te discriminan o se burlan. Es así.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistado: He tenido compañeros que los han ninguneado⁵, que les han hecho cosas, no ha sido muy grave pero, en cierto punto, los hacían sentir mal. Tengo un compañero del que todavía se siguen burlando por su forma de ser y su manera de hablar. A mí me da lástima porque anda solo, se aísla. Yo no lo trato así, pero la mayoría lo discrimina.

[Estudiante varón, 6to año]

El miedo al *rechazo*, a las burlas y a la discriminación puede conducir a las y los estudiantes a “aislarse” para protegerse del agravio. Los juicios negativos por parte del grupo de pares estructuran la forma en que las y los jóvenes se auto-perciben en la trama social. El temor a no ser valorados establece límites a las posibilidades de reconocimiento mutuo. La falta de estima los conduce a borrarse en la discreción, en la soledad y ausencia transformando “el vínculo social en desierto, para comportarse en espectador indiferente que ya no puede ser afectado por nada” (Le Breton, 2016, p.23).

La dificultad de poder constituir vínculos afectivos con los pares es una de las principales fuentes de sufrimiento en la vida escolar. Hecho que puede constatarse en las respuestas estudiantiles frente a la pregunta por las situaciones que los hace sentir mal:

Entrevistado: ¿En la escuela? El bullying, que te traten mal o lo otro: que nadie te hable, te de bola.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistada: No tener a nadie en quien confiar. Uno viene acá para estudiar, para tener un título. Pero también es importante que encuentres personas que te valoren y respeten. Ahora ya no pasa, porque en el curso nos hemos unido mucho como grupo, pero en los primeros años había compañeros que estaban re solos. No se integraban.

Entrevistador: ¿Y por qué crees que no se integraban con los demás?

Entrevistada: Porque nadie les daba bola, entonces estaban todo el tiempo callados. Encima, si en la clase algún profesor te hace participar y vos cada vez que hablás los demás te miran raro, se ríen o hablan por lo bajo, es obvio que no te vas a dar con nadie.

[Estudiante mujer, 6to año]

La práctica de aislamiento al percibir que “nadie te hable, te de bola” o cuando los demás “te miran raro, se ríen o hablan por lo bajo” se encuentra profundamente imbricada a la invisibilización en tanto negación de la existencia en sentido de lo humano. Siendo la contraparte del reconocimiento, en términos de implicación afectiva, esta forma de relación social se funda en el menosprecio a la integridad, a la dignidad y a los derechos como persona (Honneth, 2011).

El miedo a la humillación puede encontrar su contrapeso en las relaciones afectivas de amistad que se tejen en el espacio escolar.

Entrevistado: Hay varios grupos en nuestro curso. Nosotros somos tres, Carlos, Pablo y yo, el año pasado nos hicimos amigos. Nos sentamos en el medio, a la izquierda. Somos, por así decirlo, distintos a los demás. Cuando vine a esta escuela, el año pasado, ellos fueron los únicos con los que me pude relacionar de verdad.

Entrevistador: ¿Con los demás tuviste problemas?

Entrevistado: Problemas, problemas...No. Cuando sos nuevo entendés que hay un grupo que ya está armado y te tenés que acomodar. Al principio me senté al fondo, pero no me sentía cómodo con los que se sentaban ahí [...] Hablaban entre ellos, y para mí, a veces hasta decían cosas sobre mí. Me sentía incómodo con esas actitudes. Yo no les caía muy bien y ellos tampoco a mí. Yo diría que eran indiferentes, por eso con ellos es solo un “hola” y nada más.

Entrevistador: ¿Y cómo comenzó la amistad con Carlos y Pablo?

Entrevistado: En un recreo yo estaba sentado en el árbol del patio comiendo un sándwich y me hablaron. Me preguntaron de qué escuela venía y al toque hablamos de otras cosas. Nos dimos

cuenta que teníamos cosas en común. La única diferencia es que estaban en la escuela desde primer año. Ellos se sentaban donde nos sentamos ahora y como yo no, ellos no se daban con nadie del curso. Así que pedí a la preceptora que nos deje sentar juntos, los tres, ellos adelante y yo solo atrás.
Entrevistador: Me decías que ustedes eran distintos a los demás compañeros del curso...

Entrevistado: No es que seamos mejores o peores. Ponele, hacen juntadas en una casa, organizan un partido de fútbol y ni nos invitan. Entonces nosotros hacemos la nuestra, nos juntamos por lo general en lo de Pablo y la pasamos bien juntos sin preocuparnos que los demás te miren mal o te traten con indiferencia.

[Estudiante varón, 5to año]

La mirada valorativa de los pares generacionales resulta nodal en la constitución identitaria de las juventudes en la medida que habilita su entrada y la permanencia en el mundo social. En este sentido, “abre mundos imaginarios tendiendo puentes y contribuyendo a formar disposiciones o deseos para aventurarse a cruzarlos, nunca en soledad, dado que somos seres intrínsecamente interdependientes” (Kaplan, 2017, p. 47). Las relaciones de amistad que se producen en la escuela operan como soporte afectivo⁶ frente al desprecio. Estos lazos de confianza suelen ser el punto de partida para el desarrollo de un conjunto de estrategias colectivas tales como reunirse en un espacio seguro y confiable evitando el sufrimiento que produce “la indiferencia” o “que te miren mal”.

En ciertas ocasiones, el temor a la humillación se expresa a través del sentimiento de vergüenza frente a la posibilidad real o simbólica de que nuestro propio yo sea vea expuesto ante la opinión social.

Entrevistado: En la escuela siempre nos dicen “el que necesita hablar, ya saben”. Pero hay muchos que tienen miedo de hablar de sus problemas. A veces en los talleres de convivencia o en los de educación sexual preguntan, piden ejemplos, y muchos no se animan. Uno que los conoce, sabe que no quieren decir nada, vos los mirás a ver si dicen algo y miran para otro lado.

Entrevistador: ¿Y por qué pensás que no se animan a contar lo que les pasa?

Entrevistado: Porque no se animan, son tímidos o les da vergüenza. Una compañera, que sabíamos que estaba pasando situaciones de violencia con el novio, en un taller no quiso hablar. Yo pensé que iba a decir algo, pero se quedó callada. Supongo que no es fácil asumir estas cosas delante de todos, quedar mal.

[Estudiante varón, 5to año]

La vergüenza es un tipo de miedo que juega papel significativo en la internalización de pautas culturales configurando modos de autoacción y autorregulación de los sujetos y sus interacciones (Elias, 1987). La práctica de evitación de la estudiante con vistas a “no quedar mal” es expresión de la pérdida de la (auto) confianza para simbolizar el propio sufrimiento en la red interpersonal en la que participa.

El aislamiento y el silencio a raíz de la violencia sufrida traduce un miedo paralizante que suele tramitarse a través de ciertas prácticas de violencia que recaen sí mismos.

Entrevistada: Me tocó vivir a mí una situación de maltrato. No era un novio, pero era alguien que con quien salía. Medio jodido el tema. Es que hoy en día la mayoría es así. Tenía miedo de que se entere que yo salía a la plaza con mis amigos. Y gracias a una charla que nos dio la profesora de biología me dije: ¿por qué tengo que estar haciendo esto? Yo siempre buscaba no hacer bulla y estuve mucho tiempo callada, hasta que me di cuenta no podía seguir así.

Entrevistador: ¿A qué te referís con “no hacer bulla”?

Entrevistada: Tenía miedo a que la situación sea peor si hablaba.

Entrevistador: O sea que “hacer bulla” es para vos evitar problemas...

Entrevistada: Si y también porque me daba cosa, vergüenza. No es fácil sacar para afuera lo que te pasa, asumir que tu novio te pega o maltrata. Es más como una bronca con vos misma.

Entrevistador: ¿Y hasta el momento que te animaste a hablar qué hacías?

Entrevistada: Me lo guardaba, era la época que me cortaba, ¿viste que te conté?

[Estudiante 6, mujer, 6to año]

Las heridas sociales que se traduce en la vergüenza de “sacar para afuera lo que te pasa” pone de manifiesto evaluación negativa de sí mismo que se ha interiorizado (Goudsblom, 2008; Kaplan, 2016; Nussbaum, 2006). De acuerdo con Wieviorka (2006) la violencia es una experiencia desubjetivante que sucede cuando el sujeto no puede constituirse en actor y concretar sus demandas debido a la agresión física y/o simbólica a la que se ve sometido. Frente a la dificultad de construir lazos afectivos significativos la violencia contra el propio se instituye como símbolo de soberanía ante un universo exterior que les resulta inaprehensible (Kaplan y Szapu, 2020). El dolor controlado al mantenerse dentro de los límites de lo tolerable para el sujeto que realiza una herida autoinfligida sustituye de manera imaginaria el sufrimiento que estructura a su vida afectiva.

Si las profundas relaciones de dependencia emocional constituyen una necesidad vital, el miedo a no ser queridos y respetados se convierte en una condición deshumanizante.

Entrevistado: Yo vengo de otro colegio, me cambié porque ahí la pasaba muy mal. Me sentía maltratado por todos, no solo por mis compañeros, sino por los preceptores y profesores, más que nada sentía que ya no le importaba a nadie. Encima en mi casa sentía que nadie me escuchaba. Mi hermano estaba en la suya. Y mi tía estaba laburando todo el día afuera porque es docente de otra escuela y no me sentía en confianza para decirle que la estaba pasando mal. Fue un momento horrible de mi vida, extrañaba a mi mamá que era el único apoyo que tenía. Me sentía muy solo. Como te dije no tenía ganas de estar más y por eso me quise cortar el cuello con un vidrio. Después de esa situación, mi tía se volvió más atenta, me cambió a esta escuela y ahora estoy más tranquilo. Tengo dos amigos acá.

[Estudiante varón, 5to año]

Tal como puede interpretarse en esta narrativa, el miedo a no existir para los demás en el hecho de “no importarle a nadie” puede favorecer la formulación de interrogantes acerca del sentido de la propia existencia. Sobre todo, teniendo en cuenta que durante la juventud la mirada valorativa de los propios pares resulta nodal en un momento de la vida donde “las viejas referencias de seguridad [propias de la socialización primaria] desaparecen, mientras que las nuevas no están instauradas” (Le Breton, 2011, p.39).

El miedo a los otros que se estructura en el ámbito escolar se encuentra en la base del debilitamiento de los vínculos de confianza necesarios para la constitución subjetiva. Es producto de las distintas formas de violencia que se experimentan en los espacios sociales compartidos y representa un quebrantamiento a la dignidad humana.

La violencia vivida o sufrida es una pérdida, una privación, un atentado a la integridad de la persona, del grupo y de la sociedad [...] puede conducir también a una percepción totalmente negativa de la experiencia humana, en general; es factor de des-subjetivación al punto de que, a menudo, después de haberla sufrido la vida parece imposible (Wieviorka, 2016, p.102)

Las prácticas de humillación que fundan la producción de los miedos en el espacio escolar establecen límites simbólicos para la conformación de su (auto) valía social y escolar necesaria para vivir plenamente el presente y proyectarse en el futuro.

b) La violencia física

Las violencias en la escuela se enmarcan en procesos más amplios de exclusión que inciden sobre la constitución de la subjetividad. Su abordaje involucra la comprensión de las transformaciones en las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia.

En contextos de marginalidad urbana las juventudes se encuentran ante la dificultad de construir su propia valía social debido a ciertos imperativos basados en el exitismo y la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad y el reconocimiento (Zabludovsky, 2011). Los frágiles cimientos que sostienen la conformación de una narrativa presente y futura trae aparejado prácticas de violencia que operan como una señal para ser mirados, identificados y visibilizados, en una intensa búsqueda por reafirmar su estima social (Kaplan, 2011).

Las narrativas estudiantiles permiten interpretar que las prácticas violencia que atraviesan las dinámicas institucionales escolares están en la base de la producción de los miedos que se experimentan en su interior.

Entrevistado: En tercer año un compañero que se llamaba Rodrigo le encantaba pelear. Tuvo muchos problemas acá y por suerte dejó de venir. Su ex novia que va a la otra división me dijo que tenía problemas con el padrastro que era violento con todos en su familia. Igual no se justifica que venga a la escuela a descargar su bronca [...] Era todo un tema cuando venía, porque buscaba todo el tiempo quilombo y no solo con los chicos que vienen a este curso [...] Yo no lo trataba ni bien ni mal. Si me decía algo, por más que no me gustaba, le hablaba tranquilo. No teníamos otra relación. A veces te miraba para provocarte y si vos le devolvías la mirada, te decía ¿“tenés algún problema”? y seguro que se armaba algo. Yo, que no me gusta tener problemas con nadie, preferí siempre bajar la mirada si me provocaba, miraba para abajo y listo.

Entrevistador: ¿Sabés por qué dejó de venir a la escuela?

Entrevistado: Porque se fue a vivir con los tíos a Mar del Plata. Lo sé por la chica que te conté. La madre a cada rato tenía que venir a hablar por los bardos que armaba Rodrigo acá. Parece que no lo podía contener y lo mandó con sus tíos.

[Estudiante Varón, 6to año]

La mirada puede convertirse en uno de los principales motivos de pelea. “Mirar mal” en ocasiones, va más allá de ser un acto de descortesía para transformarse en un gesto de hostilidad hacia el otro o de falta de respeto (Kaplan, 2013). La forma de mirar constituye un modo de afrontar situaciones de violencias e idear mecanismos de regulación de conflictos. Al respecto, se encuentra fuertemente investida de supuestos y apreciaciones valorativas que pueden desencadenar o evitar futuros enfrentamientos. El mantenimiento del control expresivo del estudiante como “hablar tranquilo” o “no devolver la mirada” es una estrategia de prevención ante la posibilidad de que un gesto disruptivo desencadene los “problemas”.

A la luz de la noción de *escena* esbozada por Goffman (2009), es posible interpretar que la forma de presentación hacia los demás dependerá de la información que deseamos transmitir dado que la misma contribuye a definir la situación de la interacción. Esta fachada deberá estar acorde con el escenario -*setting*- de lo contrario podrá generar una sensación embarazosa a los interlocutores. La impresión que el estudiante pretende ofrecer en este caso, puede entenderse como una forma de “atemperar cualquier expresión de riqueza, fortaleza espiritual o autorespeto” (Goffman, 2009, p. 23).

En este relato también se destaca la importancia de “mirar para abajo” como modo de transmitir reserva o miedo. En el encuentro cara a cara con el otro, la expresividad mediante el acto gestual adquiere significado dentro de un orden simbólico compartido en la interacción social. Coincidiendo con Le Breton (2010), los rostros no tienen significación propia en sí, sino que

son el resultado de “una negociación recíproca [...] sustentada en las palabras dichas, en los gestos y mímicas intercambiadas” (p. 108).

Las relaciones de violencia entre pares que están en la base de la producción de los miedos se encuentran ligada a las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan a la vida de las juventudes por fuera del espacio escolar. En las narrativas estudiantiles se afirma que debido a las diversas situaciones de peligro que conlleva transitar por el barrio, algunos jóvenes portan elementos tales como navajas o cuchillos para protegerse. La presencia de estos objetos en el espacio escolar provoca conflictos en la convivencia junto a los otros y, a su vez, puede poner en riesgo la permanencia en la institución.

Entrevistador: ¿Sentiste alguna vez miedo de alguien en la escuela?

Entrevistada: Antes sí, cuando era más chica sí, antes el colegio era heavy. Vos venías y estaban las pibas que no las podías ni mirar porque te pegaban directamente, algunas traían cuchillos a la escuela y te asustaban. No venían a estudiar, sino a armar bardo.

Entrevistador: ¿Y sabés por qué llevaban ese tipo de cosas a la escuela?

Entrevistada: Porque querían hacerse ver, onda, “mirá lo que te puede pasar”. *Entrevistador: ¿Y alguna vez te sucedió algo con eso?*

Entrevistada: No, por suerte no. Yo igual siempre trataba de que mi hermano o mi viejo me vengán a buscar, porque no sabés si te puede pasar algo afuera.

Entrevistador: ¿Y siguen pasando cosas así?

Entrevistada: No, ya no. A una de ese grupo la acusaron con la directora y llamaron a los padres y todo. Desde ese momento no se vieron más cosas así. En la escuela se habla de estas cosas, tenemos talleres de convivencia donde vienen de gente de afuera para hablarnos. También ayuda mucho que vos puedas contar si ves algo raro como lo que te conté al director o preceptor.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Sentiste o sentís miedo a alguien?

Entrevistado: Sí, una vez sentí miedo cuando un compañero me mostró un cuchillo, no era amigo mío, pero lo conocía hacía tiempo y me llevaba bastante bien, era un miedo de que si alguna vez pasaba algo podía sacar un cuchillo y hacerme daño, era un cuchillo así (hace gestos con las manos) y me lo mostró, encima en la escuela.

Entrevistador: ¿Y por qué te lo mostró?

Entrevistado: Para decirme: “no se metan conmigo que tengo un cuchillo”.

Entrevistador: ¿Qué pasó en la escuela, lo usó alguna vez?

Entrevistado: No. Me dijo que nunca lo iba a usar en la escuela, porque él venía a estudiar y no a pelear.

Entrevistador: ¿Pero lo traía habitualmente?

Entrevistado: Lo traía habitualmente, tengo entendido que supuestamente lo usaba por defensa, por si le llegaban a robar o si alguna vez se peleaba con alguien en la calle. Eso me dijo, lo que me generó miedo.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés situaciones de conflicto en el barrio que terminaron mal? Entrevistado: Sí, de vez en cuando se arma quilombo en la puerta o en la esquina de la escuela.

Entrevistador: ¿Y cómo se resuelven esos problemas?

Entrevistado: A veces separa alguien de la escuela, un adulto. Pero no siempre, porque a veces hasta que alguien aparezca la cosa ya pasó. Igual, al otro día, se trata de resolver, o sea, más si es una pelea entre chicos que vienen a esta escuela. Hacen reuniones con los padres, se busca llegar a acuerdos.

Entrevistador: ¿Crees que funcionan estas medidas?

Entrevistado: Sí, yo creo que, si no fuera así, un problema, una pelea empieza un día y no se termina más. Si nadie ayuda a hacerte entrar en razón, no se termina más.

Entrevistador: ¿Y qué sentís frente a estas situaciones de conflictos?

Entrevistado: Me preocupa, me da miedo. Porque uno nunca sabe si en algún momento te puede pasar a vos estar en un problema que termine así, con violencia.

[Estudiante varón, 6to año]

La modernidad se constituye bajo el régimen de visibilidad que estructura una manera de existir a través del ser visto (Cerbino, 2012). La lucha por “*hacerse ver*”, aun cuando ello implique llevar a cabo prácticas de violencia, expresa la necesidad de reivindicación de respeto y reconocimiento en un mundo social donde las condiciones materiales y simbólicas para desarrollarse son escasas. Mostrarse como violento o amenazante no solo opera como un medio para proyectarse frente a los pares generacionales a nombre de “*conmigo no te metas*” o “*mirá lo que te puede pasar*”. Es una forma de preservarse con vida ante el peligro que supone el ataque de pandillas o asaltos repentinos en su experiencia cotidiana.

Resulta interesante recuperar de estos relatos el lugar que se le atribuye a la intervención institucional por parte de los directivos, preceptores y/o docentes ante las situaciones de violencia que provocan miedo en su interior y alteran la construcción de los vínculos escolares. En ciertos casos, cuando estos actores institucionales son alertados sobre la portación de elementos como navajas o cuchillos, intervienen reuniéndose con los padres y los estudiantes con vistas a dirimir los conflictos mediante el diálogo y la construcción de acuerdos. En efecto, en contextos de violencias concatenadas donde se conectan la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico (Auyero & Berti, 2013), la escuela se constituye como un espacio de pacificación de los vínculos sociales reconocido y valorado por las y los entrevistados.

Entrevistador: ¿Alguna vez sucedió que en la escuela haya ocurrido conflictos por problemas que sucedieron en el barrio?

Entrevistado: Si pasó muchas veces, porque hay bronca entre pibes de distintos colegios o por problemas entre bandas. Por eso, muchas veces en la puerta se juntan y dicen: “vamos a darle”.

Entrevistador: ¿Y alguna vez te tocó a vos o algún compañero estar en una situación así?

Entrevistado: Sí. Hace dos años me tocó a mí, por una chica que salía conmigo. Yo no sabía que ella había sido novia de un pibe que para acá a la vuelta y que también viene a la escuela, pero a la tarde. Vino al mediodía cuando yo salí de clases, vino con otros pibes. Por suerte intervino el preceptor y el director del colegio. Se reunieron con nosotros y arreglamos las cosas. Yo sé que no tenía la culpa, que yo no le había hecho nada malo a nadie, pero eso no se lo podés a hacer entender a alguien que está sacado ¿entendés? Por eso, lo mejor que pudo pasar es que intervenga alguien neutral, un adulto que nos ayude a entender.

[Estudiante varón, 6to año]

La dificultad para constituir lazos significativos radica en ver al otro como fuente de peligro a la dignidad y/o a la integridad en lugar de visualizarlo como semejante. Frente a ello la escuela puede favorecer espacios de encuentros entre pares con vistas a producir lazos afectivos signados por el respeto y la confianza mutua.

De acuerdo con Reguillo Cruz (2003), cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás, se disloca, las violencias se fortalecen. A este respecto, el hecho de compartir juntos el mismo espacio social no significa necesariamente estar unidos, cohesionados. La convivencia en ámbito escolar requiere necesariamente pensar a la constitución de los vínculos teniendo en cuenta las conflictividades latentes.

Una reflexión final

La escuela es un espacio público significativo donde participan individuos de una misma generación que comparten experiencias, conforman amistades, grupos de afinidad,

solidaridades, como así también relaciones conflictivas que devienen de vivir junto a otros diferentes.

El miedo a los otros que se estructura a partir de las experiencias de humillación y de las prácticas de violencia en el ámbito escolar establece límites simbólicos para la constitución de lazos afectivos significativos en un momento vital donde el reconocimiento, el respeto y la confianza de los pares generacionales son fundamentales para la construcción de la (auto) estima social.

La humillación entre pares se encuentra en la base de prácticas de aislamiento y sentimientos de vergüenza producto de una imagen negativa de sí mismo que se ha interiorizado. Siendo que somos necesariamente interdependientes, esta emotividad se encuentra ligada a la pérdida del sentido de la propia existencia al arrojarnos a una profunda soledad. Por su parte, la violencia física que tiene lugar ante la dificultad de constituir relaciones de convivencia basadas en el respeto mutuo interpela a la función de la institución escolar en torno a la pacificación de los vínculos que se tejen en su interior.

Las narrativas estudiantiles nos conducen a afirmar que el tránsito por el espacio escolar constituye una experiencia de intensa carga emocional. Aun con todas sus deudas pendientes, las heridas subjetivas provocadas por miedos que configuran las biografías juveniles pueden hallar en la institución escolar un ámbito propicio para ser reparadas. La intervención institucional, valorada por las y los entrevistados, se convierte en un soporte afectivo fundamental para construir una narrativa de sentido desde un *nosotros*.

Referencias bibliográficas

- Arevalos, D. H. (2020). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*. Tesis de doctorado no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de Sociología* 62, 145-176.
- Bourdieu, P. (1991). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil (Primera)*. Quito: Santillana.
- Duschatzky, S. & Corea C. (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Delumeau, J. (2002). *El miedo en Occidente*. Madrid: Taurus.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2009) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp.13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trott.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

- Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). *La Escuela Media en Debate* (pp.179-192). Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* 35, 95-103.
- Kaplan, C. V (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C.V. Kaplan (ed.). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp.211-21), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: HomoSapiens.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9,117-128.
- Kaplan, C. V., & Krotsch, L. F. (2018). La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*. V (8), CLACSO, pp. 119-134.
- Kaplan, C. V. & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*, Ciudad de México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan C.V. & Arevalos, D. H. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación FHUNMDP*, 193-208.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros: Ensayo de Antropología*, Buenos Aires: Letra viva.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires: Topia.
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid: Siruela.
- Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En A. Scribano y P. Lisdero (Comp.). *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp.15-39). Córdoba: CEA-CONICET.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Educación y Ciudad*. 31, 15-24.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Reguillo Cruz, R. (Marzo de 2003). Violencia y después. Culturas en reconfiguración. *Conferencia Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*, Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo.
- Reguillo Cruz, R. (2006). Los miedos contemporáneos: sus laberintos, sus monstruos, sus conjuros. En J. M. Pereira y M. Villadiego (Eds.). *Entre miedos y goces. Comunicación, vida pública y ciudadanías* (pp.25-54). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15(1-2), 337-347.
- Wieviorka M. (2016). Salir de la violencia. Una obra pendiente para las ciencias humanas y sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Nueva Época*, Año LXI, 226, 89-106.

Zabludovsky, G. (2011). Los Procesos de Individualización y la Juventud Contemporánea. *Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*, 7, 1-20

Notas

¹ Darío Hernán Arévalos es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Es Profesor Adjunto de la Maestría en Política Educativa, Centro de Investigación en Política Educativa (CIPE) - Secretaría de Investigación, Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). En el Instituto Superior Daguerre se desempeña como Profesor Titular de la materia Psicología Educativa. dar.arevalos@gmail.com

² Carina Kaplan es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires es Profesora Adjunta Regular de la cátedra de Sociología de la Educación y tiene a cargo la cátedra de Teorías Sociológicas. Dicta cursos de posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Es consultora y asesora en organismos públicos a nivel nacional e internacional. kaplancarina@gmail.com

³ El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas (Arevalos, 2020). Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11881>

⁴ La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de 6 años.

⁵ “Ningunear” es un término coloquial que se utiliza cuando una persona es ignorada o no es tomada en consideración.

⁶ Se recupera la noción de soporte (Martuccelli, 2007) entendido como un conjunto heterogéneo de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos e instituciones en virtud de los cuales los individuos construyen una narrativa de sentido. En efecto, los medios afectivos, materiales y simbólicos que estructuran la experiencia biográfica son los que nos permiten sostenernos frente al mundo.