

El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación

Social pain at school. An analysis of student perceptions of reparation processes

Carina V. Kaplan

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
kaplancarina@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>

Pablo Daniel García

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
pgarcia@untref.edu.ar

Ezequiel Szapu

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Hurlingham, Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
soysapu@gmail.com

Recibido: 17 de noviembre de 2023

Aceptado: 23 de noviembre de 2023

RESUMEN:

La experiencia estudiantil necesita ser interpretada en el marco de procesos de estructuración de una red sentimental bajo una trama de interdependencias. En este artículo se comparten los hallazgos de un estudio socioeducativo que busca comprender las relaciones entre las experiencias emocionales de las y los estudiantes y su relación con la producción de las violencias en la escuela secundaria. La administración de una encuesta a 4023 jóvenes de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires posibilitó una aproximación a sus percepciones en torno a la comunicación de las emociones y los modos de intervención institucional ante situaciones de violencia. En contextos de desigualdad se torna pertinente la pregunta por el valor simbólico de la escuela en la tramitación del dolor social.

PALABRAS CLAVE: experiencias emocionales, escuela, jóvenes estudiantes, comunicación de las emociones, tramitación del dolor social.

ABSTRACT

The student experience needs to be interpreted within the framework of structuring processes of a sentimental network under a web of interdependencies. This article shares the findings of a socio-educational study that seeks to understand the relationships between the emotional experiences of students and their relationship with the production of violence in secondary school. The administration of a survey to 4,023 young people of secondary education in the Province of Buenos Aires made it possible to approach their perceptions regarding the communication of emotions and the modes of institutional intervention in situations of violence. In contexts of inequality, the question about the symbolic value of the school in the processing of social pain becomes pertinent.

KEYWORDS: Emotional experiences, school, young students, communication of emotions, processing social pain.

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente artículo es compartir una serie de hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta que explora las relaciones entre las experiencias emocionales de las y los estudiantes y su relación con la producción de las violencias en la escuela secundaria. La encuesta, denominada *Los sentimientos en la escuela* (2022)¹, fue respondida por 4023 jóvenes de 72 escuelas secundarias públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de 24 distritos educativos de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires.

El foco de este escrito está puesto en el análisis de las respuestas obtenidas referidas a la dimensión de la comunicación de las emociones y la tramitación del dolor social en los distintos ciclos que conforman la escuela secundaria en Argentina. Se retoman las percepciones de las y los estudiantes del ciclo básico y del ciclo superior en torno a la posibilidad de compartir sus emociones en el ámbito escolar, así como los lugares más propicios para expresarse. Asimismo, se interpretan los modos de intervención por parte de la escuela ante distintas situaciones de violencia y el tipo de estrategias reconocidas por las y los estudiantes para abordarlas. Reconstruir las vivencias de las y los jóvenes a lo largo de su pasaje por la escuela secundaria representa una forma de develar las conflictividades que atraviesan a la condición estudiantil. Tomar registro de los distintos momentos del recorrido escolar permite dar cuenta de lo que perdura y lo que cambia en el devenir de las trayectorias educativas.

Partiendo del supuesto de que un análisis de las emotividades de las y los estudiantes nos permite pensar respecto a la potencialidad de la escuela como espacio de reparación simbólica de las heridas sociales es que surgen las siguientes preguntas: ¿Qué espacios son identificados por las y los jóvenes para conversar en torno a las emociones en la escuela? ¿Cuáles son los modos de intervención institucional ante situaciones de violencia? ¿Cuáles son las continuidades y los cambios que se presentan a lo largo de la escolaridad con respecto a experiencias emocionales y las violencias en la escuela?

ASPECTOS TEÓRICOS

Bajo el supuesto de que los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por relaciones de interdependencia, es posible afirmar que las experiencias emocionales son fundantes de la subjetividad de cualquier individuo, al influir en los modos de ser percibido por los demás y por sí mismo. Las condiciones materiales y simbólicas de existencia, el origen social y los vínculos al interior del seno familiar son estructurantes de los diversos modos de ser y de sentir (Bourdieu, 1987). Los lazos afectivos en las sociedades modernas refieren a compromisos que se establecen entre sujetos o entre sujeto y entorno.

Más allá de admitir que las emociones son cruciales en la constitución del psiquismo y de lo social (Ahmed, 2018), estamos en condiciones de afirmar que, en las ciencias sociales, la dimensión afectiva ha sido un objeto de estudio que ha quedado relegado, otorgándole un tratamiento

marginal también en el campo de la investigación educativa (Abramowski y Canevaro, 2017; Kaplan, 2018; Nobile, 2014). “La ‘construcción social de la realidad’ (...) ha prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales concretos y a la realidad emocional de las sociedades” (Bericat Alastuey, 2000, p. 146). Recién entrados los años 80 del siglo XX, comienza a afianzarse un diálogo sistemático entre la sociología de la socialización escolar y el campo de la sociología de las emociones y del cuerpo (Montandon, 1992). El denominado *giro afectivo* -en el marco del *giro subjetivo*- marca el inicio de una nueva etapa en la que la emoción se inscribe como categoría interpretativa de las prácticas de convivencia democrática en las instituciones escolares (Kaplan, 2021).

Para avanzar en el conocimiento en torno a las violencias en el ámbito escolar, es preciso tomar en consideración las transformaciones de la sensibilidad de época que median en las relaciones de convivencia (Di Leo, Sustas y Guelman, 2018; Furlan y Ochoa Reyes, 2018; Kaplan y Szapu, 2020). Asumiendo un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural, es que estamos en condiciones de sostener el carácter procesual y relacional de las emotividades (Elias, 1998; Kaplan, 2022). Lo psíquico y lo social se imbrican en el ser humano dando paso a la dimensión política y pública del afecto (Ahmed, 2018, 2019). No existen afectos por fuera de los intercambios simbólicos o, en otras palabras: “Las emociones no se entrenan, afloran de las características de los entramados y las relaciones de interdependencia mutua” (Nobile, 2023, p. 11). Ello significa que la estructura emotiva es una de las caras de la estructura social (Kaplan, 2018, 2020).

En el caso particular de las juventudes, los afectos están íntimamente ligados al proceso de construcción identitaria propio de esta etapa (Le Breton, 2011, 2017). Sus experiencias emotivas se van estableciendo en distintas esferas de sus vidas, entre las que la escuela ocupa un lugar fundamental como espacio de socialización generacional. Se torna necesario, en este punto, tomar en consideración que la condición estudiantil es producto de la intersección entre posiciones estructurales y disposiciones subjetivas (Kaplan y García, 2006).

Por tal motivo, es preciso situar el contexto socio-histórico, cultural e institucional en el que tienen lugar las emotividades de las y los estudiantes en su paso por la escuela secundaria (Bracchi y Gabbai, 2009). En América Latina la tendencia de las últimas décadas ha girado en torno a la expansión de la obligatoriedad de la educación (Filmus y Kaplan, 2012; Southwell, 2020). En el caso particular de Argentina, hasta 1993, la escuela primaria, comprendida por 7 años (de 1er grado a 7mo grado) era el único tramo obligatorio. A partir de ese año, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE), se produce un cambio en el esquema de niveles vigentes hasta ese entonces. La obligatoriedad se extiende hasta los 10 años, quedando compuesta por la sala de 5 o preescolar y el ciclo completo de EGB integrado por tres tramos de tres años cada uno (EGB 1: 1ro, 2do y 3er año; EGB 2: 4to, 5to y 6to año; y EGB 3: 7mo, 8vo y 9no año) en todo el territorio nacional.

En 2006, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), la obligatoriedad se extendió hasta el final de la secundaria, alcanzando los 13 años. A ello se le suma que, en el año 2014, se dicta la Ley N° 27045/14 la cual modificó los artículos N° 16, 18 y 19 de la LEN, incorporando la sala de 4 años como obligatoria. Se completa así un total de 14 años de obligatoriedad escolar en toda la extensión del territorio argentino.

Este tipo de reformas que se sucedieron en nuestro país, pero que también tomaron lugar en otros países de Latinoamérica, ha posibilitado la inserción al sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos (Bottinelli, 2017; Fridman, Otero y Salti, 2020; Gentili, 2011; Kessler, 2014). Sin embargo, este incremento de la tasa de escolarización se dio en el marco de múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales, lo que deja entrever cómo la condición estudiantil está atravesada por una trama de desigualdades que requieren de una mirada relacional, dado que remiten a condiciones materiales objetivas y a constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan y Piovani, 2018). Estas diferencias en los procesos de escolarización se enmarcan dentro de lo que Goran Therborn (2015) denomina como *campos de exterminio de la desigualdad*, en tanto experiencias que involucran “un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (p. 9).

En nuestro caso examinamos el caso de la juventud por ser uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión (Benza y Kessler, 2020; Di Piero, 2022; Finnegan, 2016; Formichella y Krüger, 2020; García, 2017, 2019). La desigualdad característica de las sociedades contemporáneas invade las trayectorias educativas configurando experiencias signadas por la falta de oportunidades, la exclusión y la estigmatización. Las y los jóvenes, y más particularmente aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y bajo condiciones de pobreza, son depositarios de juicios negativizantes otorgándoles la etiqueta de violentos (Kaplan, 2011; Muchembled, 2010).

Siguiendo a Emilio Tenti Fanfani (1999), es posible argumentar que en contextos de fragmentación se abre paso la conformación de ciertos hábitos y comportamientos inciviles que dificultan la integración social. Los procesos de segregación y estigmatización en la trama escolar van configurando un dolor que tiene su génesis en las interacciones cotidianas, por lo que es posible afirmar que se trata de una emoción de carácter colectivo. “Lo que atraviesa a todos los testimonios que nos brindaron los jóvenes es que la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica” (Kaplan, 2016, p. 62).

Ante las vivencias desubjetivantes, se configura en las y los estudiantes una red emotiva asociada a sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, exclusión, tristeza, ira o soledad, entre otros. La necesidad de afrontar estas emociones requiere del despliegue de distintas estrategias de tramitación por parte de las y los jóvenes. Ante la falta de diálogo, o de una mirada de confianza en la que sentirse reconocidos, se abren paso los actos de violencia física (contra otros o contra uno mismo) o simbólica. A lo largo de varios años, la escuela secundaria y quienes forman parte de ella, tienen la oportunidad de intervenir en las trayectorias educativas de sus estudiantes con el objetivo de colaborar en la reparación de las heridas sociales.

Dos antecedentes que retoman los tópicos del presente artículo desde un análisis que involucra los distintos ciclos de la escuela secundaria a partir de la realización de encuestas a sus estudiantes son las investigaciones del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (OAVE)² y el Informe de primeros resultados de la *Encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil* (Kaplan et al., 2021).

Durante su funcionamiento, el OAVE realizó cuatro estudios cuantitativos en los que se relevaron incidentes de violencia en las escuelas. Enmarcados en el Operativo Nacional de Evaluación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación, los tres primeros fueron llevados a cabo en los años 2005³, 2007⁴ y 2010⁵ respectivamente⁶. En el informe realizado en 2014, se realiza una serie de modificaciones al instrumento de recolección de datos a los fines de indagar también aspectos de la convivencia escolar, es decir, aquellas dimensiones que hacen al funcionamiento institucional y al modo en que se dan los vínculos en la escuela. Particularmente, vale la pena retomar este último estudio dado que, además de las percepciones en torno a las violencias en la escuela, se incluyen en el nuevo cuestionario las percepciones de las y los estudiantes sobre las normas de la institución y las condiciones de participación y escucha. La muestra estuvo compuesta por 26626 estudiantes de nivel secundario de escuelas de gestión estatal y privada de los principales centros urbanos de las 24 jurisdicciones de la Argentina (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las 23 provincias). En cada escuela se encuestó a todos los estudiantes de 2° y 5° año (ciclo básico y ciclo superior u orientado), o su correspondiente en el caso de tratarse de la estructura de nivel medio de 6 años.

Destacamos de los resultados del estudio, que el índice de victimización de las y los estudiantes es alto en más del 24%. El mismo se construyó en torno a las siguientes preguntas: ¿Se burlaron de vos por alguna característica física? ¿Se dijeron en público cosas feas de vos? ¿Te sentiste discriminado por cuestiones raciales, religiosas o de nacionalidad? ¿Te sentiste discriminado por tu condición social? ¿Se burlaron de vos través de la Web?

En lo relativo a la violencia sufrida por las y los estudiantes de parte de sus pares, la situación más recurrente entre las opciones planteadas en la encuesta es “Se burlaron de vos por alguna característica física” con el 43,7%. Al referirse a la violencia sufrida según el ciclo escolar, el 28,5% de estudiantes del ciclo básico reporta haber sufrido algún tipo de violencia, contra el 17,20% del ciclo superior.

Por otro lado, en noviembre de 2020 se aplicó la *Encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil* a un total de 2206 jóvenes de 1ero a 6to año de 15 escuelas secundarias públicas de gestión estatal urbanas periféricas pertenecientes a diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires. El estudio fue llevado adelante por el equipo del Programa de investigaciones sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, coordinado por Carina Kaplan. Si bien este análisis focaliza en cuestiones vinculadas a la pandemia y, particularmente, al periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dado el contexto en el que se llevó adelante, representa un antecedente respecto al modo de recuperar aspectos vinculados a las experiencias emocionales desde la voz de las y los estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes de la encuesta es posible mencionar que 6 de cada 10 estudiantes perciben haber vivenciado un sentimiento de soledad durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, destacando que las mujeres se han sentido más solas que los varones. En relación a ello, las principales respuestas sobre lo que más extrañan de la escuela presencial son “pasar tiempo con compañeros/as” (41%), “extraño todo de la escuela” (30%) y “estar en el aula” (28%). También resulta interesante rescatar que el 77% de las y los encuestadas/os se sintió acompañada/o por docentes y preceptores de la escuela.

Como mencionábamos unos párrafos atrás, el dolor social está conformado por una red emotiva en la que priman sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, exclusión, tristeza, ira o soledad, entre otros, y se erige como una forma de padecimiento que perdura en el tiempo y resulta difícil de suprimir (Arevalos, 2020; Kaplan y Szapu, 2020; Szapu y Kaplan, 2021; Szapu, Sulca y Arevalos, 2022). Las situaciones de violencia, tanto físicas como simbólicas, se encuentran en la base de este sufrimiento y van configurando subjetividades negadas y negativizadas. La posibilidad de encontrar un otro en quien sentirse reconocido, de hallar espacios de diálogo en los que poder compartir el sufrimiento, son instancias que posibilitan la tramitación del dolor social. La escuela, en este sentido, tiene la potencialidad de colaborar en la reparación de las heridas simbólicas.

MÉTODO

Este artículo se enmarca en un trabajo de investigación más amplio que tiene como objeto de estudio las relaciones entre las experiencias emocionales construidas por las y los jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas y la producción de las violencias. Una serie de preguntas de carácter general son las que guían nuestra indagación: ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen las y los estudiantes en su experiencia escolar? ¿Qué tensiones existen entre la condición estudiantil y la condición juvenil? ¿Qué papel ocupan las emociones en las dinámicas de poder entre grupos de pares generacionales? ¿Qué sentidos se han construido en el largo plazo sobre las emociones y las sensibilidades de las y los estudiantes?

Para buscar respuestas a estas preguntas de investigación, como equipo de trabajo nos hemos propuesto la realización de un estudio multimétodo con enfoque cualitativo (Porta y Silva, 2003). Construimos un diseño de tipo interpretativo (Gutiérrez, 1999) que no se planteó validar una hipótesis presentada, sino que buscó la construcción de una exploración a partir del “amasado” de los datos empíricos (Sirvent, 2006).

Uno de los principales instrumentos con los que hemos realizado nuestra indagación es una encuesta de amplia cobertura que aplicamos a estudiantes de nivel secundario que asisten a instituciones de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires. Para la selección de las instituciones participantes se adoptó el muestreo teórico (Sirvent, 2006) considerando los criterios de ubicación urbana periférica y la atención a población estudiantil de sectores populares (Southwell, 2015). La muestra estuvo conformada por jóvenes de escuelas secundarias públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires. Se avanzó en la delimitación del muestreo intencional, no representativo, de las y los estudiantes siguiendo criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967). La construcción de la encuesta se realizó a partir de una serie de reuniones de equipo y se estructuró utilizando la plataforma de encuesta online SurveyMonkey. Su implementación nos permitió caracterizar a la población estudiantil en base a ciertas variables de interés para la investigación (Gallart, 1993) a los fines de “un sondeo de actitudes, creencias y opiniones” (Archenti, 2007, p. 203) sobre las experiencias emocionales que construyen las y los estudiantes en el ámbito escolar.

Los componentes que conforman la totalidad de la encuesta se organiza en cinco bloques: a) datos sociodemográficos que remiten a la condición estudiantil, b) percepciones del/la encuestado/a sobre sus emociones en la experiencia escolar, c) relación entre experiencias emocionales y expresiones de violencia en la escuela, d) modos de comunicación de las emociones y tramitación institucional del dolor social en la escuela y e) sentimientos anticipatorios sobre el futuro y la trayectoria de formación.

Este artículo en particular se basa en el tercer bloque de preguntas que indagan respecto a la generación de espacios de conversación sobre las emociones y los referentes con los cuales se comparten estos espacios. También indagan respecto a los modos de intervención escolar ante situaciones de violencia, tanto física como simbólica y los efectos de estas intervenciones.

La encuesta fue autoadministrada (en formato digital, mediado por la plataforma Survey Monkey) y la han completado 4023 estudiantes de 1ro a 6to año que asisten a establecimientos educativos estatales de nivel secundario de educación común y técnica de zonas urbanas de la Provincia de Buenos Aires con alto índice de vulnerabilidad social. Se trata de una muestra basada en criterios construida a partir de la accesibilidad a los equipos directivos escolares y supervisores que se mostraron dispuestos a distribuir la encuesta entre sus estudiantes. El criterio para la inclusión en la muestra fue cumplir con la condición de ser estudiante del nivel medio de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, de los distritos escolares seleccionados para participar. En la Provincia de Buenos Aires, las distintas modalidades de escuela secundaria suman al menos 6 años de escolaridad que se organizan en un ciclo básico de 3 años y un ciclo orientado o superior también de 3 años. En cuanto a las modalidades, es posible distinguir las orientaciones en: Economía y Administración; Arte (con 5 lenguajes); Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Turismo; Educación Física; Comunicación; y Lenguas Extranjeras. Todas ellas dependientes de la Dirección Provincial de Nivel Secundario y de la Dirección de Educación Artística (para el caso de las de arte). Por otra parte, se encuentran las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Técnico Profesional, cuya orientación es Técnica o Agraria y que se componen de un ciclo básico de 3 años y un ciclo superior de 4 años (ya que se suma un último año de prácticas profesionales).

La encuesta fue difundida por equipos de supervisión de los diferentes distritos escolares entre directivos y a través de ellos, llegó a los estudiantes con el consentimiento informado de los padres o responsables del hogar por tratarse de menores de edad. De los 137 distritos escolares existentes en la provincia de Buenos Aires, se computaron respuestas de estudiantes que asisten a 72 instituciones educativas ubicadas en 24 distritos. Los distritos participantes fueron: Almirante Brown, Berisso, Cañuelas, Esteban Echeverría, Florencio Varela, General Rodríguez, General San Martín, José C. Paz, La Matanza, La Plata, Laprida, Lomas de Zamora, Luján, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Navarro, Quilmes, San Andrés de Giles, San Miguel, Tres Arroyos, Tres de Febrero, Vicente López.

Para dar mayor especificidad al perfil de estudiantes que han respondido la encuesta, es posible mencionar que 1667 se identifican con el género masculino, 2299 con el género femenino y 57 con otros géneros. A la vez, 1878 afirman tener entre 13 y 15 años; 1926 entre 16 y 18 años y 219, 19 años o más. Finalmente, en relación con el ciclo de formación que se encuentran cursando, 1662 afirman estar en el ciclo básico (1, 2 o 3 año) y 2361 se ubican en el ciclo superior (4, 5 y 6 año o 7

año de escuela técnica). Esta última distinción reviste especial importancia por el objeto de estudio de este artículo.

Resulta importante destacar, en lo que respecta a los aspectos éticos de la investigación, que cada estudiante que ha participado de la encuesta lo hizo por su propia voluntad, fue informado de los objetivos del trabajo que se realizaría y se mantuvo el anonimato de las identidades de todos los participantes. A la vez, al momento de difundir los resultados, se ha optado por difundir datos generales de la muestra (género, edad, y ciclo escolar al que asisten quienes respondieron) omitiendo todo dato referido a las instituciones a las que asisten.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a partir del procesamiento de la tercera sección de la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022). Los mismos están organizados en dos apartados, cada uno de los cuales busca ahondar en una de las dimensiones seleccionadas para este artículo. Al interior de cada uno de ellos se retoman las respuestas de las y los estudiantes deteniendo particularmente la mirada en las similitudes y diferencias halladas en relación a los ciclos básicos por un lado y orientado o superior por el otro.

La comunicación de las emociones en la escuela

En primer lugar, se recuperan las respuestas vinculadas a la percepción de las y los estudiantes referidas a los espacios e interlocutores para conversar sobre sus experiencias emocionales. Se identifica una serie de recurrencias entre ambos ciclos, así como también se mencionan diferencias que pueden funcionar como indicadores a tener en cuenta para futuros análisis.

Tabla 1: En general, ¿cómo te sentís en la escuela?

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
En general me siento bien	1.533	38,1%	2.107	52,4%	3.640	90,5%
En general me siento mal	129	3,2%	254	6,3%	383	9,5%
TOTAL (N)	1.662	41,3%	2.361	58,7%	4.023	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Como puede apreciarse en la Tabla 1, con 1.533 sobre un total de 1.662 respuestas en el ciclo básico y 2.107 sobre un total de 2.361 respuestas en el superior, las y los jóvenes de ambos ciclos afirman que se sienten bien en la escuela. Este resulta un punto de partida fundamental para acercarnos a una comprensión de las percepciones y vivencias en torno a la comunicación de las emociones y los modos de intervención institucional ante situaciones de violencia. La escuela representa, en primera instancia, un espacio en el cual sentirse a gusto, lo que abre a la posibilidad de mostrarse quizás más

permeables a las propuestas tendientes a abordar las emotividades y conflictos por parte de los profesionales de cada institución.

Tabla 2: Soy feliz en la escuela...

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
La mayor parte del tiempo	663	16,5%	945	23,5%	1.608	40,0%
Muy a menudo	429	10,7%	717	17,8%	1.146	28,5%
Todo el tiempo	370	9,2%	338	8,4%	708	17,6%
Casi nunca	174	4,3%	282	7,0%	456	11,3%
Nunca	26	0,6%	79	2,0%	105	2,6%
TOTAL (N)	1.662	41,3%	2.361	58,7%	4.023	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

En la Tabla 2, la escuela es identificada en más del 86% de las respuestas como un lugar en el que las y los estudiantes se sienten felices. En ambos ciclos, las tres respuestas más frecuentes ante la pregunta sobre ser feliz en la escuela son “La mayor parte del tiempo”, “Muy a menudo” y “Todo el tiempo”, seguidas, en última instancia, por “Casi nunca” y “Nunca”.

Partiendo de estas primeras dos Tablas (Tabla 1 y Tabla 2), estamos en condiciones de afirmar que las y los jóvenes manifiestan sentirse bien en la escuela. A partir de esta aseveración es que toma relevancia la pregunta respecto a cuáles son los espacios y referentes escolares que identifican para compartir sus emociones.

Tabla 3: En tu escuela, ¿encontrás espacios para conversar sobre tus emociones?

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Si	874	27,2%	1.153	35,9%	2.027	63,1%
No	435	13,5%	749	23,3%	1.184	36,9%
TOTAL (N)	1.309	40,8%	1.902	59,2%	3.211	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Nota: En este caso la cantidad de respuesta varías con respecto al total de la muestra porque no todos los encuestados/as respondieron a esta pregunta.

En la Tabla 3 se observa que, tanto en el ciclo básico como en el superior, la posibilidad de contar con espacios para conversar sobre las emociones aparece con mayor frecuencia que la imposibilidad de hacerlo. Sin embargo, si hacemos foco en la diferencia entre las respuestas afirmativas y las negativas en cada ciclo, se advierte que en el básico el porcentaje que corresponde al “Si” representa

el doble que las referidas al “No”, mientras que en el superior esta distancia se achica. Este dato indica que a medida que avanza la escolaridad, la identificación de espacios institucionales que se consideran propicios para el diálogo sobre las emociones va disminuyendo. Algo similar ocurre cuando analizamos las respuestas en torno a los referentes con los cuales conversar sobre estas temáticas (Tabla 4).

Tabla 4: ¿A quiénes de tu escuela le contás tus emociones? (*opciones múltiples)

	Estudiantes con pertenencia a				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
A un/a compañero/a o amigo/a de curso	765	16,4%	1.013	21,7%	1.778	38,1%
A un/a compañero/a o amigo/a de otro curso	246	5,3%	321	6,9%	567	12,2%
A mi novio/a	173	3,7%	303	6,5%	476	10,2%
Al Centro de Estudiantes	45	1,0%	47	1,0%	92	2,0%
A un/a profesor/a	116	2,5%	169	3,6%	285	6,1%
Al/a preceptor/a	127	2,7%	175	3,8%	302	6,5%
A un/a integrante del Equipo de Orientación Escolar	53	1,1%	70	1,5%	123	2,6%
A los directivos	30	0,6%	55	1,2%	85	1,8%
No hablo de mis emociones con nadie en la escuela	315	6,8%	534	11,4%	849	18,2%
A otra persona de la escuela. ¿Quién?	50	1,1%	59	1,3%	109	2,3%
TOTAL (N)	1.920	41,1%	2.746	58,9%	4.666	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

En cuanto a quiénes son registrados como los principales interlocutores para conversar sobre las emociones en la escuela (Tabla 4), es posible separar las respuestas en función de aquellas opciones que incluyan a un par generacional y las que remiten a los referentes adultos. De este modo, el conjunto que representa a las y los compañeros/as, parejas y el Centro de Estudiantes, es el más seleccionado por las y los jóvenes de ambos ciclos, marcando una coincidencia con respecto a quienes son más elegidos como referentes para conversar sobre las emociones.

Ahora bien, si comparamos las respuestas que refieren a los adultos, notamos que en el caso del ciclo básico son levemente superiores a quienes manifiestan no conversar sobre sus emociones en la escuela. A diferencia de ello, en el ciclo superior son más quienes seleccionaron la opción “No hablo de mis emociones con nadie de la escuela” (11,4%) que la sumatoria de todas las opciones que refieren a un/a adulto/a de la escuela (10,1%). Esto podría vincularse a los datos obtenidos al

preguntar respecto a los espacios para conversar sobre las emociones en la escuela, donde en el ciclo superior puede observarse una disminución en la identificación de los mismos (Tabla 3).

Tabla 5: ¿En qué espacios de tu escuela se conversa sobre las emociones? (*opciones múltiples)

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
En una materia	418	11,7%	518	14,5%	936	26,2%
En los espacios de ESI	241	6,7%	317	8,9%	558	15,6%
En un taller/espacio extracurricular	83	2,3%	97	2,7%	180	5,0%
En los espacios de tutoría	53	1,5%	62	1,7%	115	3,2%
En el Centro de Estudiantes	149	4,2%	150	4,2%	299	8,4%
En reuniones con profesores/as, preceptores/as, directivos	136	3,8%	202	5,6%	338	9,4%
En los recreos con mis compañero/as o amigos/as	459	12,8%	622	17,4%	1.081	30,2%
En otro espacio. ¿Cuál?	18	0,5%	53	1,5%	71	2,0%
TOTAL (N)	1.557	43,5%	2.021	56,5%	3.578	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

Entre los espacios que identifican las y los encuestados/as para conversar sobre las emociones, se advierte que la respuesta más frecuente en ambos ciclos es “En los recreos con mis compañeros/as y amigos/as” (495 respuestas en ciclo básico y 622 del ciclo superior). En este sentido, se mantiene una constante al identificar a los pares generacionales y los/as espacios que se comparten con ellos/as como los más propicios para el diálogo en torno a lo que sienten. Las siguientes opciones más elegidas en ambos ciclos son “En una materia” y “En los espacios de ESI”.

La primera diferencia entre ciclos la hallamos recién en el siguiente puesto en cuanto a la frecuencia. Para el superior, la opción que se ubica en el cuarto lugar es “En reuniones con profesores/as, preceptores/as, directivos”, mientras que en el básico lo hace “En el centro de estudiantes”. Más allá de esta diferencia, vale la pena detenerse en la respuesta sobre el centro de estudiantes dado que representa otra instancia de diálogo con pares generacionales. Sin embargo, resulta preciso hacer la salvedad de que no todas las escuelas que formaron parte de la muestra contaban al momento de la toma del instrumento con un centro de estudiantes activo, lo cual repercute en que el caudal de respuestas pueda ser menor.

Abordaje institucional de situaciones de violencia

A continuación, se presentan los resultados que reflejan la percepción de las y los estudiantes en torno al modo de abordaje de las situaciones de violencia en las escuelas. Vale la pena aclarar que se consideran de manera diferenciada aquellas violencias físicas de otros tipos de violencia como humillaciones, faltas de respeto, de género, entre otras.

Tabla 6: En general, ¿en tu escuela se realizan acciones específicas frente a situaciones de violencia física?

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Si	971	30,7%	1.316	41,6%	2.287	72,2%
No	322	10,2%	557	17,6%	879	27,8%
TOTAL (N)	1.293	40,8%	1.873	59,2%	3.166	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Nota: En este caso la cantidad de respuestas varían con respecto al total de la muestra porque no todos los encuestados/as respondieron a esta pregunta.

Si consideramos el total de respuestas ante la pregunta sobre si en la escuela se realizan acciones frente a situaciones de violencia física (Tabla 6), se advierte que poco más de la cuarta parte de las respuestas son por la negativa (27,8%), mientras que casi tres cuartos son por el “Si” (72,2%). Sin embargo, al recuperar lo que ocurre al interior de cada ciclo, es posible notar que esta relación no se mantiene. En el ciclo básico, la cantidad de respuestas afirmativas (971) representan más que el triple de las negativas (322). Mientras tanto, en el ciclo superior, la relación entre ambas se aproxima más al doble (1316 respuestas por el “Si” contra 557 por el “No”). Este acercamiento podría estar indicando una disminución en cuanto a la percepción de la intervención pedagógica ante la violencia física.

Tabla 7: En general, ¿en cuáles de las siguientes situaciones interviene tu escuela? (*opciones múltiples)

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Cuando hay humillaciones / insultos / burlas entre estudiantes	795	15,3%	977	18,8%	1.772	34,0%
Cuando un/a estudiante se siente rechazado/a	153	2,9%	157	3,0%	310	6,0%
Cuando un/a estudiante se siente solo/a	105	2,0%	106	2,0%	211	4,0%
Cuando hay faltas de respeto entre estudiantes	333	6,4%	471	9,0%	804	15,4%

Cuando hay faltas de respeto entre estudiantes y profesores/as	384	7,4%	739	14,2%	1.123	21,6%
Cuando hay una situación de la violencia de género entre estudiantes	253	4,9%	407	7,8%	660	12,7%
En general la escuela no interviene en estas situaciones	78	1	167	3,2%	245	4,7%
Otra situación. ¿Cuál?	31	0,6%	54	1,0%	85	1,6%
TOTAL (N)	2.132	40,9%	3.078	59,1%	5.210	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

En la Tabla 7, más allá de haber similitudes en las opciones seleccionadas con mayor frecuencia en cada uno de los ciclos, resulta interesante hacer foco en quienes plantean que en general la escuela no interviene ante este tipo de situaciones. Aquí puede observarse que, si bien es leve la diferencia y baja la cantidad de estudiantes que optaron por esta respuesta, la misma representa el 3,56% del total en el ciclo básico (78 de 2132), mientras que para el ciclo superior es del 5,4% (167 de 3078). Aquí también surge una tendencia hacia el no reconocimiento de la acción de la escuela ante otras situaciones de violencia en la medida en que las y los jóvenes avanzan en su escolaridad, como pasaba al analizar la pregunta sobre la intervención escolar frente a la violencia física (Tabla 6).

Tabla 8: ¿De qué modo interviene la escuela ante situaciones de violencia física? (*opciones múltiples)

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Genera un espacio de diálogo con las personas involucradas en la situación	614	12,9%	861	18,0%	1.475	30,9%
Genera un espacio de diálogo con todo el curso	393	8,2%	479	10,0%	872	18,3%
Genera un espacio de diálogo con toda la escuela	213	4,5%	347	7,3%	560	11,7%
Convoca a padres/madres y/o adultos a cargo para conversar sobre lo sucedido	524	11,0%	764	16,0%	1.288	27,0%
Aplica sanciones disciplinarias	196	4,1%	357	7,5%	553	11,6%
Interviene de otra manera. ¿Cómo?	12	0,3%	17	0,4%	29	0,6%
TOTAL (N)	1.952	40,9%	2.825	59,1%	4.777	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

Tabla 9: ¿De qué modo interviene tu escuela ante otras situaciones de violencia? (*opciones múltiples)

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Genera un espacio de diálogo con las personas involucradas en la situación	699	14,9%	962	20,5%	1.661	35,4%
Genera un espacio de diálogo con todo el curso	417	8,9%	582	12,4%	999	21,3%
Genera un espacio de diálogo con toda la escuela	190	4,0%	312	6,6%	502	10,7%
Convoca a padres/madres y/o adultos/as a cargo para conversar sobre lo sucedido	507	10,8%	749	15,9%	1.256	26,7%
Aborda la situación a partir acuerdos de convivencia institucional	90	1,9%	164	3,5%	254	5,4%
Interviene de otra manera. ¿Cómo?	10	0,2%	16	0,3%	26	0,6%
TOTAL (N)	1.913	40,7%	2.785	59,3%	4.698	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

Como muestran los números precedentes, al referirse a los modos de intervención de la escuela ante situaciones de violencia tanto física (Tabla 8) como ante otro tipo de situaciones de violencia (Tabla 9), el orden de las opciones elegidas se mantiene constante al comparar los totales y cada uno de los ciclos. En todos los casos, aunque con algunas leves diferencias en los porcentajes, asoma en primer lugar la generación de un espacio de diálogo con las personas involucradas en la situación, seguida por convocar a padres/madres o adulto a cargo, luego por una conversación con todo el curso y finalmente con toda la escuela.

La discrepancia más sustancial entre ambas tablas se da justamente en aquellas opciones que son particulares de cada tipo de situación, las cuales quedaron ubicadas en el quinto lugar. Al hablar de distintos tipos de violencia (Tabla 9), la opción refiere a abordar la situación a partir de los acuerdos de convivencia. Tanto en el total como al interior de los ciclos, esta respuesta representa aproximadamente la mitad que la opción que le antecede.

Para el caso de la violencia física (Tabla 8), la opción en cuestión es aplicar sanciones disciplinarias. En este caso, el porcentaje total es prácticamente igual al de la respuesta ubicada en el quinto lugar en la Tabla 9 (11,6% contra 11,7%). Pero vale la pena reparar que, en el ciclo superior, el orden de estas respuestas está invertido, priorizando la aplicación de sanciones (7,5%) a la conversación con toda la escuela (7,3%).

Comprendemos que las diferencias son mínimas y sutiles, sin embargo, sostenemos que pueden representar un indicador más de lo que se viene argumentando a partir de las tablas anteriores,

identificando un leve descrédito al diálogo en el segundo ciclo, lo cual también puede interpretarse en la siguiente tabla (Tabla 10).

Tabla 10: En tu opinión, estas intervenciones de tu escuela ¿en qué ayudan en la convivencia?
(*opciones múltiples)

	Ciclo lectivo				Total	
	Ciclo básico		Ciclo superior			
	Rtas.	%	Rtas.	%	Rtas.	%
Mejoran el trato entre los/as compañeros/as	843	19,0%	1.067	24,0%	1.910	43,0%
Hacen que los/as estudiantes se sientan mejor	385	8,7%	457	10,3%	842	18,9%
Influyen en que los/as compañeros/as no se sientan excluidos/as	224	5,0%	320	7,2%	544	12,2%
Influyen en la valoración entre estudiantes	195	4,4%	343	7,7%	538	12,1%
Las intervenciones de la escuela no ayudan en la convivencia	169	3,8%	370	8,3%	539	12,1%
Ayudan de otra manera. ¿Cuál?	27	0,6%	46	1,0%	73	1,6%
TOTAL (N)	1.843	41,5%	2.603	58,5%	4.446	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

*opciones múltiples: Al tratarse de una respuesta con opciones múltiples (en la que cada estudiante ha podido marcar más de una respuesta, la cantidad de respuesta supera la muestra).

Al preguntar en qué ayudan las intervenciones escolares en la convivencia, es posible observar una notoria diferencia en las respuestas de ambos ciclos. Más allá de que haya una coincidencia en las dos opciones elegidas con mayor frecuencia (“Mejoran el trato entre compañeros/as” y “Hacen que los/as estudiantes se sientan mejor”), se perciben discrepancias del tercer lugar en adelante. La más significativa se presenta ante la opción que sostiene que las intervenciones de la escuela no ayudan a la convivencia, la cual en el ciclo básico ocupa el quinto lugar (representando menos del 10% del total de respuestas del ciclo), pero que se ubica tercera en el ciclo superior (representando algo más del 15% del total de respuestas del ciclo).

A MODO DE CIERRE

La presentación de los datos obtenidos en la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022) permiten arribar a una serie de conclusiones cuya riqueza estriba en recuperar las percepciones de las y los estudiantes respecto a la comunicación de las emociones en el ámbito escolar y los modos de abordaje ante situaciones de violencia. Este análisis nos acerca a una mayor comprensión de las posibilidades y los límites de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

Lo primero que es preciso mencionar, son los datos compartidos en las dos primeras tablas (Tabla 1 y Tabla 2), donde la mayoría de respuestas afirman que las y los estudiantes expresan sentirse bien

en la escuela (90,5%), así como también indican ser felices la mayor parte del tiempo (40%), muy a menudo (28,5%) o todo el tiempo (17,6%). En aquellas opciones que posicionan a la escuela y sus actores como un espacio seguro y digno de confianza es que hallamos una mayor correspondencia entre los ciclos tanto por ser los ítems con mayor caudal de respuestas como por mantener una frecuencia similar en el ciclo básico y el superior.

En lo que respecta a la comunicación de las emociones, en ambos ciclos se identifica a la escuela como un espacio donde conversar sobre las mismas (Tabla 3), así como también hay coincidencia al elegir en primer lugar a los pares generacionales para compartir sus sentires (Tabla 4) y a los recreos como los momentos predilectos para hacerlo (Tabla 5).

Algo similar ocurre al procesar las preguntas referidas a la intervención escolar ante distintas formas de violencia. En la Tabla 6, el 72,2% de las respuestas indica que la escuela interviene ante la violencia física y en la Tabla 7, casi el 95% del total afirma que lo hace frente a otros tipos de violencia. Las Tablas 8 y 9, reflejan coincidencias entre los ciclos en cuanto a los modos de intervención ante las diversas situaciones que puedan presentarse, reconociendo que estas intervenciones ayudan de distintas formas en la Tabla 10 (86,3%).

Las similitudes enumeradas hasta aquí permiten dar cuenta del rol fundamental de la escuela en la tramitación de las heridas sociales. Representa para las y los jóvenes un espacio que habilita el diálogo sobre aquellas experiencias emocionales signadas por el dolor social. Es un lugar donde predomina la sensación de bienestar y en el cual se abordan de diversas maneras aquellas situaciones de violencia que pudieran afectarlos.

Las diferencias que se presentan entre el ciclo básico y el ciclo superior son pocas y pueden hallarse al mirar aquellas opciones que fueron seleccionadas en menor proporción. Más allá de eso, consideramos de interés relevar y analizar estos datos ya que, aunque no sea el número predominante, es importante continuar pensando formas para que las y los estudiantes que no encuentran en la escuela un espacio de apoyo y contención puedan hacerlo.

A lo largo del recorrido del texto y abarcando ambas dimensiones, notamos que hay una leve disminución respecto a la confianza conferida a la escuela y sus actores como lugar propicio para conversar sobre las emociones y en lo referente al tipo de intervenciones ante situaciones de violencia. En la Tabla 3, la cantidad de respuestas que señalan que no hay espacios para hablar sobre las emociones en la escuela representan un tercio del total, mientras que muestran un leve aumento en el ciclo superior. Algo similar ocurre al retomar el análisis de la Tabla 4, donde en el ciclo superior quienes eligieron la alternativa “No hablo de mis emociones con nadie de la escuela” (11,4%) representan un número mayor que la sumatoria de las opciones que refieren a un/a adulto/a de la escuela (10,1%). En el otro ciclo, esta relación es distinta alcanzando casi el mismo porcentaje ambas (6,9% las referidas a un/a adulto y 6,8% quienes no hablan de sus emociones en la escuela).

Al abordar la segunda dimensión que compete al presente artículo, notamos indicadores que nos permiten reafirmar lo que se viene marcando. Al preguntar respecto a si la escuela interviene ante actos de violencia física (Tabla 6), es posible advertir que, en el ciclo básico, el porcentaje de respuestas por el “Si” (30,7%) representan más que el triple de las negativas (10,2%) pero, en el superior, la relación se aproxima más al doble (41,6% afirmativas y 17,6% negativas). Más allá de representar un número bajo de respuestas, si posamos la mirada en aquellas que señalan que la

escuela no interviene ante otras situaciones de violencia, notamos que en el ciclo básico esta representa el 3,56% del total (322 sobre un total de 1293 respuestas), mientras que para el ciclo superior es del 5,4% (879 sobre un total de 3166 respuestas). Estos datos parecieran estar indicando que, a medida que las y los estudiantes avanzan en su escolaridad, la escuela como espacio en el cual conversar sobre las emociones va perdiendo legitimidad, así como la confianza en la intervención escolar ante distintas formas de violencia también va mermando. Como hemos mencionado anteriormente, esta comparación se realizó en base a cantidades que no son representativas. Sin embargo, seguimos sosteniendo la convicción de que es importante reparar en los indicadores obtenidos como un modo de pensar en el desarrollo de herramientas futuras para que ningún joven deje de sentirse bien en la escuela. La institución escolar y quienes la encarnan, tienen en sus manos la capacidad de colaborar en la reparación de las heridas sociales y apoyar las trayectorias de las y los estudiantes que pasan por sus aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNGS.
- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Archenti, N. (2007). El sondeo. En Marradi, A., Archenti, N. y J.I. Piovani (Eds.), *Metodología de la Ciencias Sociales* (pp. 203-204). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- Arevalos, D. H. (2020). El sentido de la vida y las prácticas ligadas al suicidio. Testimonios de jóvenes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 12(32), pp. 52-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7385196>
- Benza, G., y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers, Revista de Sociología*, 62, pp. 145-176. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>
- Bottinelli, L. (2017) Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Revista Sociedad*. 37, pp. 95-112.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 2(5), pp. 11-17. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostrestadodelcc.pdf>
- Bracchi, C., y Gabbai, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En Kaplan, C.V. (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Di Leo, P., Sustas, S. y Guelman, M. (2018). *Sujetos de cuidado. Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Di Piero, E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Justicia, meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias de la ciudad de La Plata*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

- Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*, pp. 290-329. Bogotá: Editorial Norma.
- Filmus, D., y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aguilar.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6, pp. 33-41. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>
- Formichella, M., y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. *Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur; Documento de Trabajo*, (5), pp. 1-19. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-aca9-ba12c4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fridman, D., Otero, E., y Salti, P. (2020). Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En: Southwell, M. (Dir.) *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*, pp. 61-94. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial universitaria.
- Furlan, A., y Ochoa Reyes, N.E. (2018). Educar las emociones como un problema ético. En Carina V. Kaplan (Ed.). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*, pp.15-26. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En Forni, F., Gallart, M.A. e I. Vasilachis de Gialdino. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, pp.107-151. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- García, P. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4(6), pp. 39-48.
- García, P. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En Dalla Corte, M. G., Carneiro Sarturi, R., Bôer Possa, L. (Org.) *Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação*, pp. 161-175. San Pablo: Pimenta Cultural. doi: 10.31560/pimentacultural/2019.454.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativo desde la investigación interpretativa y la investigación acción. En: Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (Eds.) *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 65-79). Sevilla, España: Alfar
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), pp. 95-103.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En Kaplan, C. V. (Dir.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, pp. 211-223. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, 9, pp. 117-128. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>

- Kaplan, C. V. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares. Una relación de imbricación. En Furlán, A. y Ochoa, N. (Coord.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 211-222) Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C.V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Educación en movimiento, Segunda época* (4) pp. 10-15. Recuperado de https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf#:~:text=La%20justicia%20afectiva%20apela%20a.ser%20justa%20como%20proyecto%20cultural
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad y la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V., y García, S. (2006). Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En Kaplan C.V. (Comp.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105-204). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J.I, y Salvia, A. (Comp.) *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. (pp. 221-264). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaplan, C. V., y 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., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/451>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Ley Federal de Educación (1993). N° 24075.
- Ley de Educación Nacional (2006). N° 26280.
- Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 101, pp. 105-122. Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_1313
- Muchembled, R. (2010). *Una historia violenta. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 6(14), pp. 68-80. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99410/Emociones__agencia_y_experiencia_escolar__el_papel_de_los_v%C3%ADnculos_en_los_procesos_de_inclusi%C3%B3n_escolar_en_el_nivel_secundario.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nobile, M. (2023). ¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional? Elementos para pensar la acción. *Haciendo Foco*. 6, pp. 3-12.

- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2009). *Violencia en las Escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/files/2015/09/Informe.2014.pdf>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. En *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), pp. 1-18.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FFyL UBA.
- Southwell, M. (2015). Infancias, escuela y educación: una mirada (entre)generaciones. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(6), pp. 1-4. doi: <http://dx.doi.org/10.32870/dse.v0i10.287>
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Szapu, E., y Kaplan, C. V. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17 (1). Recuperado de <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>
- Szapu, E., Sulca, E., y Arevalos, H. (2022). El dolor social en tiempos de pandemia. Miedo y soledad de jóvenes estudiantes ante la pérdida de soportes afectivos. *Revista Educación, política y sociedad*, 7(2), pp. 299-325. doi: <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.013>
- Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Revista Sociedad*, (14), pp. 7-28. Recuperado de <http://docplayer.es/122297140-Civilizacion-y-descivilizacion-norberto-elias-y-p-bourdieu-interpretes-de-la-cuestion-social-contemporanea.html>
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

NOTAS

1 La encuesta fue diseñada y aplicada por integrantes del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentran en desarrollo: Proyecto PIP CONICET 2021-2023 “Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas secundarias urbano periféricas de la provincia de Buenos Aires” y Proyecto UBACyT 2023 “Las violencias

en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires”, ambos dirigidos por la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2 El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas se creó en el año 2004, a partir del suceso conocido como *La Masacre de Carmen de Patagones* en el cual un alumno de 15 años llevó un arma de fuego y disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales. El propósito del Observatorio es estudiar la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar. A partir de investigaciones sistemáticas en escuelas de todo el país, el observatorio se propone generar estudios sistemáticos sobre el fenómeno que permitan establecer comparaciones a largo de varios años para poder determinar las variaciones del mismo. El organismo depende del Ministerio de Educación de la Nación y trabaja en conjunto con la Universidad Nacional de San Martín (Convenio N°366 del 2004). Para más información ver <http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>. Cabe destacar que, desde la asunción de la nueva gestión presidencial en el año 2016, el Observatorio ha discontinuado sus investigaciones no habiendo una información clara acerca de la continuidad o no de este organismo.

3 Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2009.

4 Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2010.

5 Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2013.

6 Dichos estudios se hicieron sobre muestras representativas de secciones educativas, y se aplicaron en todas las provincias del país en 2° y 5° año del nivel secundario. En ellos se indagaron situaciones (vividas durante el último año al momento de realizar la encuesta), vinculadas a lo que denominamos malos tratos o incivildades (gritos, exclusiones, burlas, insultos) y violencia propiamente dicha (golpes o lastimaduras, amenazas de daño, amenazas o lesiones de patotas, robo por la fuerza o con amenazas), tanto por parte de otros estudiantes como de adultos; haber visto o presenciado los alumnos situaciones de malos tratos y de violencia propiamente dicha que no los involucren directamente pero que sí involucren a otros estudiantes o a adultos de la escuela, percepción de la propia escuela como violenta o no violenta según los alumnos y por último, percepción sobre la presencia de los docentes durante episodios de violencia.