



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

[jmizzuno@uninorte.edu.co](mailto:jmizzuno@uninorte.edu.co)

Universidad del Norte

Colombia

Mutchinick, Agustina

Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados

Zona Próxima, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 30-49

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85317326003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORTS

## Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados

*The violence and confidence in  
high school from the point of  
view of high school students*

Agustina Mutchinick

zona próxima

Revista del Instituto  
de Estudios en Educación  
Universidad del Norte

nº 13 julio – diciembre, 2010  
ISSN 1657-2416



Cristo Hoyos. Sin título.

### AGUSTINA MUTCHINICK

MAGISTER EN EDUCACIÓN CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO). DOCTORANDA. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (IIICE- FFYL- UBA) / CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (CONICET)  
DIRECCIÓN POSTAL: PUÁN 480. PISO 4. OFICINA 440. CIUDAD DE BUENOS AIRES. ARGENTINA.  
agustinamutchinick@gmail.com

El artículo presenta parte de los resultados de una investigación más amplia que analizó, a partir del estudio de las percepciones de estudiantes secundarios, las mediaciones entre la configuración de la confianza de los estudiantes hacia la escuela y la producción de prácticas vinculadas a las violencias en el marco de ciertas transformaciones estructurales y el surgimiento de nuevos procesos que reconfiguran el espacio social (mutaciones en las instituciones sociales), sectores cada vez más numerosos de la población con limitaciones objetivas para encontrar un lugar en los sistemas de interdependencia, conformación y permanencia de vínculos débiles y del surgimiento de “nuevas” formas de violencia. Para ello se aplicó un cuestionario a 663 jóvenes que en 2006 cursaban los últimos años en escuelas estatales de cuatro ciudades de la Argentina. Entre los resultados obtenidos, observamos que los estudiantes conciben a la escuela como una institución confiable y que uno de los factores que más intensamente se asocia a dicho sentimiento de confianza son las representaciones que ellos poseen acerca de la justicia impartida por las autoridades escolares.

PALABRAS CLAVE: confianza, violencia, escuela secundaria.

## RESUMEN

## ABSTRACT

The article presents part of the results of a broader investigation that analyze, base on the study of perceptions of secondary students, the mediations between the trust that students have towards the school and the production of practices related to violence, framed under certain structural changes and the emergence of new processes that reconfigure social spaces (mutations in social institutions), a bigger number of people with barriers to find a place in the systems of interdependence, the conformation of weak ties, the emergence of “new” forms of violence. For this purpose, we apply a questionnaire to 663 students attending the 2006 school year in public schools from four different cities of Argentina. Results show that the students think of the school as a trustable institution, and that one of the factors most intensely associated with the feelings of trust towards the school are the representations that students have about justice given by scholar authorities.

KEYWORDS: trust, violence, high school.

*Es imposible ir por la vida sin confianza. Ello significaría ser prisionero en la peor de las celdas, uno mismo.*  
Graham Greene

## INTRODUCCIÓN

El artículo presenta parte de los resultados de una investigación más amplia que analizó, a partir del estudio de las percepciones de estudiantes secundarios, las mediaciones entre la configuración de la confianza de los estudiantes hacia la escuela y la producción de prácticas vinculadas a las violencias en el marco de ciertas transformaciones estructurales y el surgimiento de nuevos procesos que reconfiguran el espacio social (mutaciones en las instituciones sociales), sectores cada vez más numerosos de la población con limitaciones objetivas para encontrar un lugar en los sistemas de interdependencia, conformación y permanencia de vínculos débiles, surgimiento de “nuevas” formas de violencia (Castel, 1998, 2004; Sennett, 2000, 2006; Bauman, 2002a, 2002b; Wacquant, 2004).

Estudiamos la confianza por ser un elemento medular de la vida en sociedad. La vida en sociedad demanda constantemente que se confíe en: el buen funcionamiento de los sistemas, las instituciones, el otro, en uno mismo. Es clave para la constitución del Yo y el establecimiento de vínculos interpersonales. Permite anticipar el futuro y ofrece seguridades presentes multiplicando, de esta manera, las posibilidades de acción. Sin ella, los individuos vivirían en una frecuente incertidumbre debiendo considerar cada uno de los componentes de sus acciones y de las acciones de los demás cada vez que pretendan realizar cualquier actividad (Simmel, 1900/1978 y 1906; Giddens, 1993; Luhmann, 2005). En relación con la escuela, diversos autores (Cornu, 1999; Miguez, 2000) señalan que la confianza

es un componente clave en la estructuración del espacio escolar.

Por su parte, la problemática de las violencias en la escuela ha adquirido en los últimos años un gran protagonismo en la opinión pública; es uno de los tópicos con mayor eco en la sociedad y uno de los temas por el cual muestran más preocupación los gobernantes y los medios masivos de comunicación. Estos últimos subrayan diariamente episodios de violencia que allí tienen lugar. La vida escolar, así como la vida cotidiana de los jóvenes, se muestra atravesada exclusivamente por la violencia.

Mencionemos que nuestro abordaje de las violencias en la escuela no sólo coloca el foco en los actos de violencia más espectaculares y resaltados por los medios de comunicación (agresiones con armas, abusos sexuales, etc.), los cuales ocurren esporádicamente, sino también en aquellos que por su cotidianidad y reiteración tornan intolerable la estadía en la escuela: los ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado, tales como palabras hirientes, groserías diversas, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos (Charlot, 2008), todas ellas son victimizaciones más tenues, designadas a través del concepto genérico de incivildades.<sup>1</sup>

Las incivildades en la escuela se refieren a aquellos comportamientos que desafían los códigos de convivencia. Si bien habitualmente no son

<sup>1</sup> Debarbieux (2001) señala que la mayor parte de los trabajos recientes (Debarbieux, 1996; Facy, 1997) coinciden en que los crímenes y delitos en el medio escolar no presentan una relevancia cuantitativa. De hecho, afirma que las investigaciones sobre victimización demuestran que, si un número importante de alumnos y docentes son victimizados, en la inmensa mayoría de los casos, lo que se considera como violencia no emerge meramente del código penal sino que se agrupa sobre las categorías de “violencia verbal” o de “falta de respeto”.

penalizados, son intolerables por el sentimiento de no respeto que generan en quienes las padecen. Son acciones que son vividas como violentas por las víctimas. "La incivilidad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros." (Debarbieux, 1997, p.19).

Como mencionamos, son las incivildades las que imprimen principalmente el sentido de las violencias en la escuela (Debarbieux, 1996, 2001; Kaplan, 2009); si bien en dichas instituciones han tenido lugar ciertos incidentes que estremecen a la sociedad, sus manifestaciones son ocasionales. La violencia en la escuela argentina, como sostiene Miguez (2008), se presenta como una conflictividad de baja intensidad.

Consideramos que es preciso enriquecer y ahondar en el examen sobre las vinculaciones entre la confianza en la escuela y las violencias, ya que ambos elementos poseen una fuerte impronta en la construcción de la subjetividad en el espacio escolar. La investigación aporta un análisis socioeducativo respecto de las relaciones entre ambos componentes a partir de una trama teórico-empírica y, en este sentido, contribuye a delinear una dimensión original en lo referente al estudio de las violencias y la escuela.

El análisis de la investigación consta de tres grandes segmentos y tiene como base las percepciones de los estudiantes. Por un lado, se indagaron los sentimientos de confianza de los estudiantes hacia una serie de instituciones de la sociedad, particularmente, hacia la escuela. Las respuestas se interpretaron según ciertas variables como la condición socioeconómica del alumnado, la ubicación socio geográfica del establecimiento, aspectos de la trayectoria escolar y el género de los estudiantes. Por otro lado, se

exploraron las asociaciones entre la configuración de la confianza de los estudiantes hacia la escuela y ciertos mecanismos claves de los procesos de socialización y biografización que se encuentran fuertemente ligados a la problemática de las violencias: la previsión del comportamiento social de los otros y la proyección del propio futuro. Por último, se analizaron las experiencias de victimización en el ámbito escolar y su imbricación con los sentimientos de confianza de los estudiantes hacia la escuela. En el presente trabajo comentaremos algunos de los resultados del primer y tercer segmento.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este proyecto se sitúa en un enfoque teórico-metodológico de carácter procesual y relacional en oposición a una mirada sustancialista. En la vida social no existen sustancias, sino relaciones, por lo tanto, se hace necesario dar cuenta de la constitución de los individuos en sociedad, en configuraciones particulares (Elias, 1999; Bourdieu, 2000).

Asimismo, consideramos que junto con el análisis de las constricciones externas, se torna necesaria la comprensión profunda de las consecuencias personales que han tenido las transformaciones culturales del nuevo capitalismo. La subjetividad, sostiene Lechner (2002), es un fenómeno complejo que abarca valores y creencias, disposiciones mentales y conocimientos prácticos, normas y pasiones, experiencias y expectativas y es tan real y relevante como las exigencias de la modernización socio-económica.

En el análisis del mundo escolar es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos objetivos y las percepciones y los sentidos de los actores, configurando una particular relación

entre las constricciones y probabilidades objetivas y las esperanzas y posibilidades simbólico-subjetivas.

Se trata de una investigación exploratoria que combinó diferentes técnicas de la investigación social cuantitativa. El trabajo de campo se llevó a cabo en septiembre y octubre de 2006. La población objeto de estudio se compone de estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias estatales de cuatro ciudades de la Argentina: La Plata, Río Gallegos, Salta y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.<sup>2</sup>

La selección de la muestra se realizó a partir de un muestreo intencional y no probabilístico en concordancia con las características del estudio. En cada ciudad se seleccionaron dos escuelas secundarias públicas estatales que atienden mayoritariamente a sectores populares y dos que atienden mayoritariamente a sectores medios. La condición económica del alumnado de cada escuela se estableció a partir de entrevistas a informantes claves.

Para la recolección de información, se elaboró y aplicó un cuestionario de carácter semi-estructurado a 663 estudiantes, de los cuales: 1) 277 son hombres y 386 mujeres; 2) 189 asisten a escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, 174 a escuelas de La Plata, 119 a escuelas de Río Gallegos y 181 a escuelas de Salta; 3) 323 concurren a escuelas a las que asisten predominantemente jóvenes de sectores socioeconómicos bajos y 340 a escuelas a las que asisten mayoritariamente alumnos de niveles medios; y 4) 310

<sup>2</sup> La elección de las localidades se efectuó en base a sugerencias realizadas por el Coordinador del Observatorio Argentino de Violencia en la Escuela, Dr. Daniel Miguez y en relación al análisis de las bases existentes en la DINIECE del Ministerio de Educación de Argentina.

presentan una trayectoria escolar interrumpida y 293, una trayectoria escolar no interrumpida<sup>3</sup>. Estas variables (la condición socioeconómica del alumnado, la ubicación socio geográfica del establecimiento, aspectos de la trayectoria escolar y el género de los estudiantes) atravesaron la totalidad del estudio.

El análisis de los datos se realizó a partir de análisis univariados y bivariados (distribución de frecuencias, tabulaciones cruzadas).

## ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

### Percepciones sobre la confianza hacia las instituciones

En este apartado analizamos en qué medida la escuela, en un trasfondo de cambios estructurales y de reconfiguraciones sociales, económicas y culturales (debilitamiento de los marcos institucionales de la modernidad, procesos de exclusión cada vez más amplios, erosión de la sociabilidad cotidiana, mayor fragilidad y fluidez de los vínculos sociales, entre otros) representa para los estudiantes un espacio confiable. Asimismo, se

<sup>3</sup> Definición operacional de la variable Trayectoria escolar: 1 Interrumpida 2 No Interrumpida

¿Repitió algún grado de la escuela primaria/EGB o secundaria/polimodal?

Sí: 1 No: 2

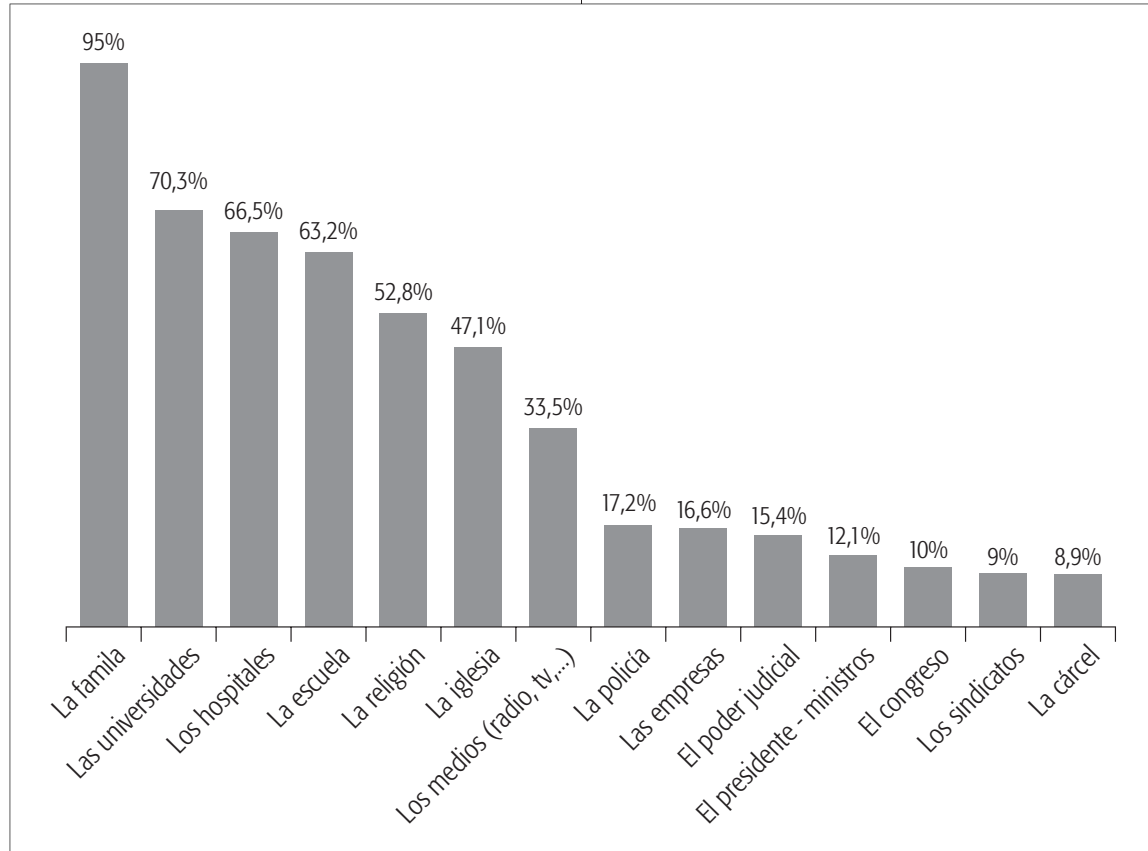
¿Abandonó alguna vez la escuela primaria/EGB o secundaria/polimodal?

Sí: 1 No: 2

Aquellos que respondieron afirmativamente en al menos uno de los dos casos presentan una trayectoria escolar interrumpida (1).

Aquellos que respondieron negativamente en ambos casos presentan una trayectoria escolar no interrumpida (2).

El índice de trayectoria interrumpida, en el caso de esta muestra, es alimentado principalmente por la repitencia, dado que el abandono es relativamente más bajo.



**Gráfico 1.** Estudiantes que confían en las instituciones

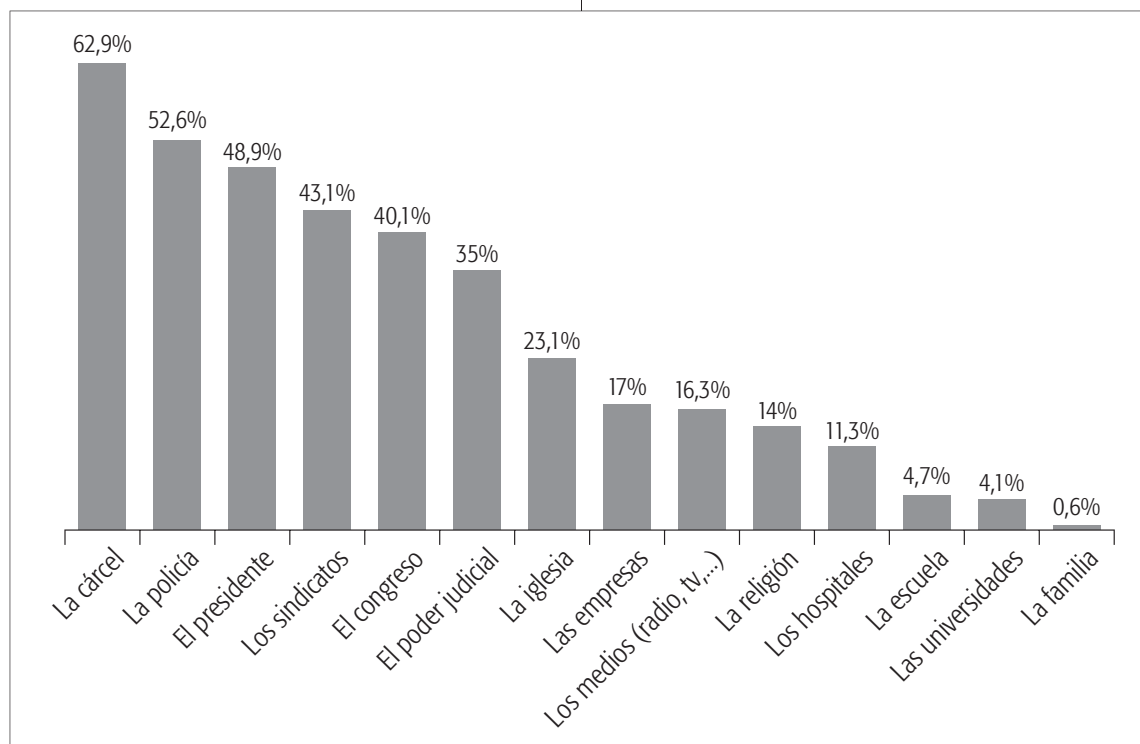
examinan los sentimientos de confianza que los alumnos establecen con otras instituciones para situar los lazos de socialización en una red más amplia de configuraciones<sup>4</sup>. Indagamos la confianza de los sujetos hacia las instituciones de la sociedad porque consideramos que ella constituye un componente central de la vida

<sup>4</sup> Hyman (1971) sostiene que "Para salvaguardar las interpretaciones, el analista usualmente proporciona normas recogiendo datos de fenómenos paralelos de los mismos individuos (coloca preguntas que se refieren a otros eventos, de tal modo que sus respuestas sirven de normas de evaluación)" (Briones, 1997, p.77).

social que facilita las interacciones entre extraños disminuyendo la incertidumbre que generan las mismas.

Con este fin, se solicitó a los estudiantes encuestados que indicaran de las instituciones presentadas en un listado los sentimientos de confianza que cada una de ellas les suscitaba. Las respuestas se analizaron según las variables mencionadas más arriba: la condición socioeconómica del alumnado, la ubicación socio geográfica del establecimiento, aspectos de la trayectoria escolar y el género.





**Gráfico 2.** Estudiantes que desconfían en las instituciones

La institución más confiable es la familia: el 95% afirma confiar en ella. A su vez, los estudiantes le adjudicaron un papel central en las formas de comportamiento social de los jóvenes en la medida en que la desestructuración familiar y/o la ausencia de los padres son visualizados como los factores más importantes para llevar a un joven de hoy a actuar de manera violenta (46,3%).

Las universidades y los hospitales también tienen un alto porcentaje de alumnos que afirman confiar en ellos: poseen, respectivamente, un 70,3% y un 66,5% que confía y un 4,1% y un 11,3% que desconfía.

El cuarto lugar lo ocupa la escuela: el 63,2% expresa confiar en ella y sólo un 4,7% menciona su desconfianza<sup>5</sup>. (Ver gráficos 1 y 2).

Por el contrario, instituciones punitivas como la cárcel, la policía y el poder judicial, presentan altos porcentajes de estudiantes que sienten desconfianza. Por caso, mientras que el 62,9% de los sujetos encuestados dice desconfiar de la cárcel, sólo un 8,9% la considera una institución confiable. El poder judicial y la policía también presentan marcadas diferencias entre los que confían y desconfían, siendo considerablemente

<sup>5</sup> El resto (31,2%) manifestó no confiar ni desconfiar de la escuela.



mayor el peso de esta última. En lo que a la desconfianza hacia la cárcel se refiere, nos interrogamos acerca de si podría estar relacionada con la pérdida de su rol reformador, tal como sostiene Wacquant (2004). Dicho autor afirma que la prisión, en la actualidad se ha transformado, en ciertos contextos, en la nueva respuesta que brinda el Estado ante la pobreza y la exclusión al tornarse un contenedor de los rechazados de la sociedad de mercado.

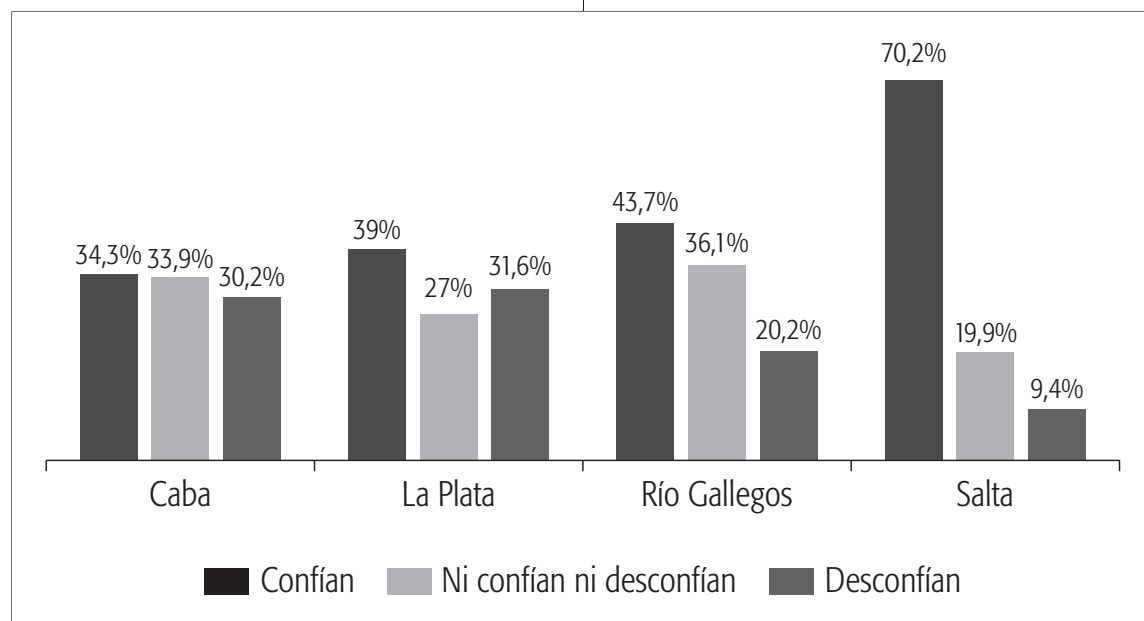
Se advierten notables diferencias entre aquellas instituciones que constituyen lo que Bourdieu (1998) denomina la mano izquierda del Estado (simbolizada por la educación, la salud, la asistencia) y aquellas que se incluyen en la mano derecha (policía, justicia y prisión).

Otras instituciones que también exhiben una considerable diferencia a favor de la descon-

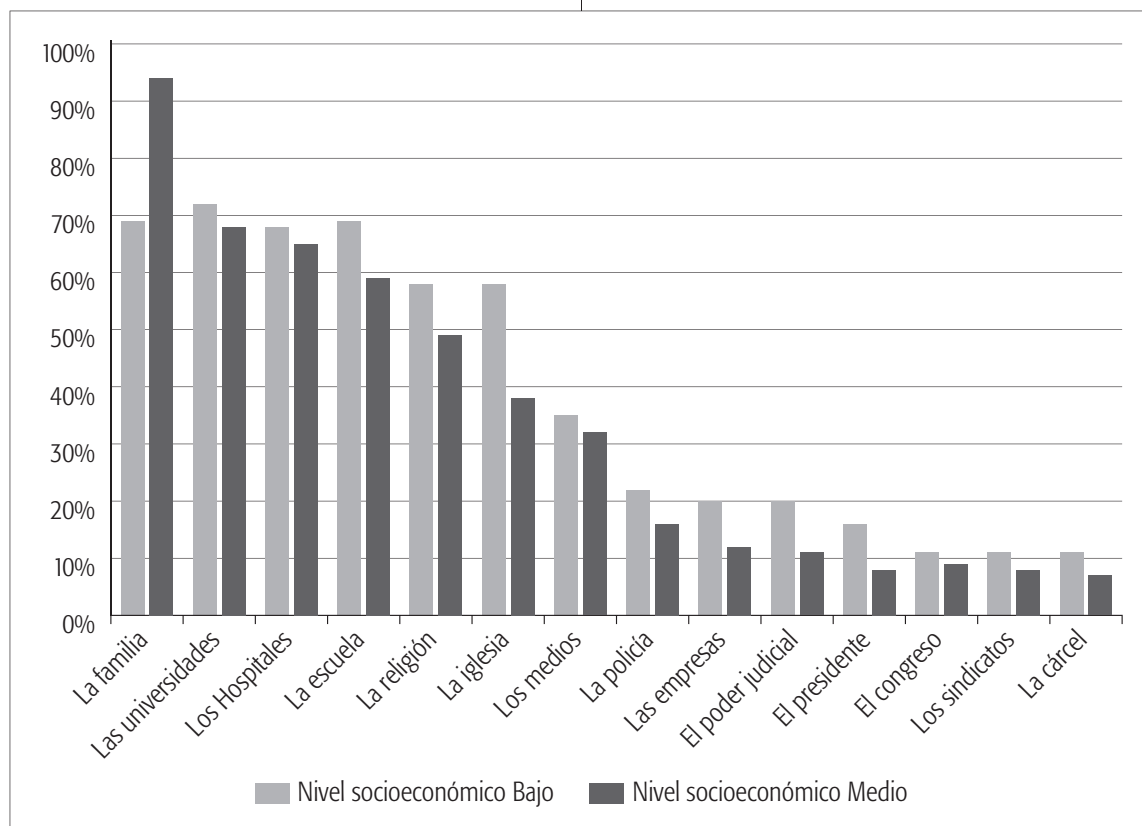
fianza son aquellas relacionadas con la esfera de la representación política: el presidente, los ministros y el congreso.

Si analizamos las respuestas de los alumnos según la ciudad en la cual se encuentra la escuela (Ciudad de Buenos Aires, La Plata, Río Gallegos y Salta), se observa que Salta se distingue claramente de las restantes localidades cuando se le consulta a sus estudiantes acerca de la confianza que les generan la religión y la Iglesia. Con respecto a esta última, mientras que la Ciudad de Buenos Aires, La Plata y Río Gallegos no superan un 44%, Salta posee un 70,2% de alumnos que mencionan confiar en la Iglesia (Gráfico 3).

Algo similar ocurre con la religión: Salta presenta un 69,6% de alumnos que menciona confiar cuando las restantes localidades no superan el 48,1%. Complementariamente, para ambas



**Gráfico 3.** Sentimiento de confianza hacia la Iglesia por parte de los estudiantes según localidad



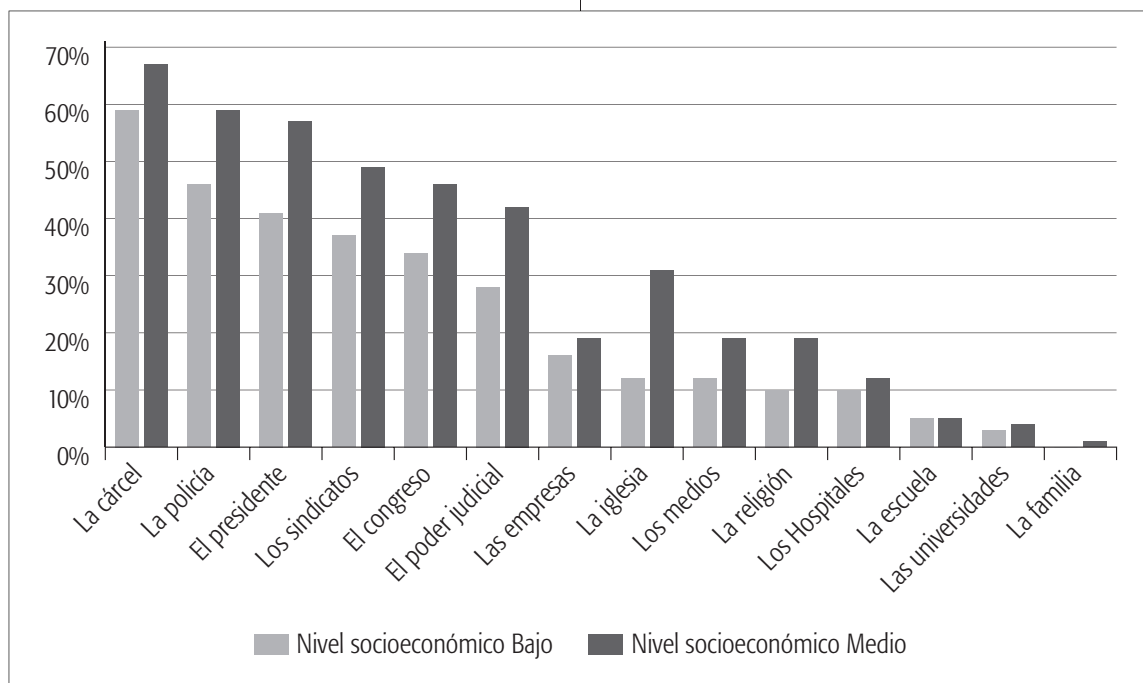
**Gráfico 4.** Estudiantes que confían en las instituciones según nivel socioeconómico.

instituciones, esta ciudad tiene, en comparación con el resto, un bajo porcentaje de desconfianza<sup>6</sup>. Cuando analizamos los sentimientos de confianza en función del origen socioeconómico del alumnado, se advierte la existencia de una leve

tendencia: aquellos estudiantes que concurren a escuelas de sectores populares consideran más confiables al mismo tiempo que desconfían menos de las instituciones de la sociedad que los de escuelas de niveles medios.<sup>7</sup> (Ver gráficos 4 y 5). Ello puede deberse a la mayor dificultad que los estudiantes de este sector poseen en el acceso a espacios de inclusión social, económica y cultural por fuera de dichas instituciones. ¿Podrían considerarse las mayores posibilidades de acceso a organizaciones alternativas a las

<sup>6</sup> A diferencia de las otras localidades, en Salta observamos que en tres de las cuatro escuelas donde realizamos el trabajo de campo había imágenes o figuras religiosas. La presencia de la religión en las instituciones escolares públicas que se daba de hecho en la provincia, fue formalizada a fines de 2008 cuando la Legislatura salteña sancionó una nueva Ley de Educación Provincial que contempla la enseñanza religiosa en escuelas públicas y privadas (LEY N° 7546. Ley de Educación de la Provincia de Salta. Sancionada el día 18 de Diciembre de 2008. Publicado en el Boletín Oficial de Salta N° 18021 el día 06 de Enero de 2009.)

<sup>7</sup> El caso de la desconfianza hacia la escuela es el único en el cual no se observa dicha tendencia ya que los alumnos de sectores menos favorecidos presentan un mayor porcentaje.



**Gráfico 5.** Estudiantes que desconfían de las instituciones según nivel socioeconómico.

instituciones modernas tradicionales por parte de los niveles medios como uno de los factores asociados a una menor legitimación? Se puede interpretar de los resultados del estudio que en un contexto caracterizado por el debilitamiento de los marcos institucionales de la modernidad, los sujetos con capital cultural, social y económico menos legitimado revelan una mayor confianza en las instituciones analizadas y en las posibilidades que representan.

La Iglesia es la institución que presenta las mayores diferencias entre ambos sectores sociales. Mientras un 57% de los alumnos de escuelas de sectores populares confía y un 13,6% desconfía de dicha institución; los porcentajes se modifican considerablemente para los sectores medios (37,6% y 32,1% respectivamente). El

hecho de que esta institución desempeñe roles esenciales en varios barrios populares puede ayudar a comprender la alta valoración que sus habitantes tienen de la misma y los sentimientos que en ella depositan.

El hecho de que los estudiantes construyan una trayectoria escolar interrumpida (que hayan repetido o abandonado en algún momento la escuela) o continua no parece intervenir en la producción de la confianza hacia las instituciones educativas (escuela y universidades). Habría que considerar si el hecho de que los jóvenes aquí estudiados hayan proseguido sus estudios secundarios y se encuentren en la recta final difumina las singularidades que podrían observarse en otros momentos del recorrido escolar.

## Victimizaciones en el ámbito escolar

En el presente apartado analizamos las relaciones entre las victimizaciones experimentadas por los estudiantes en el ámbito escolar y la producción de la confianza hacia la escuela.

## Discriminación

Nos interesa especialmente referirnos a una forma particular de violencia: las discriminaciones; ya que, como mencionamos, son estos fenómenos más sutiles los que frecuentemente se observan en el aula y los que por sus reiteradas apariciones pueden producir un estado de intranquilidad y malestar.

El 93% de los estudiantes menciona que en su escuela hay prácticas discriminatorias y el 32,9% manifiesta haber sido discriminado. De estos últimos, la mayoría indica a compañeros del curso (65,6%) o a estudiantes de otros cursos (34,9%) como autores de la discriminación. También se menciona a familiares de alumnos (7,3%), a docentes (6,9%) y a directivos de la escuela (5%).

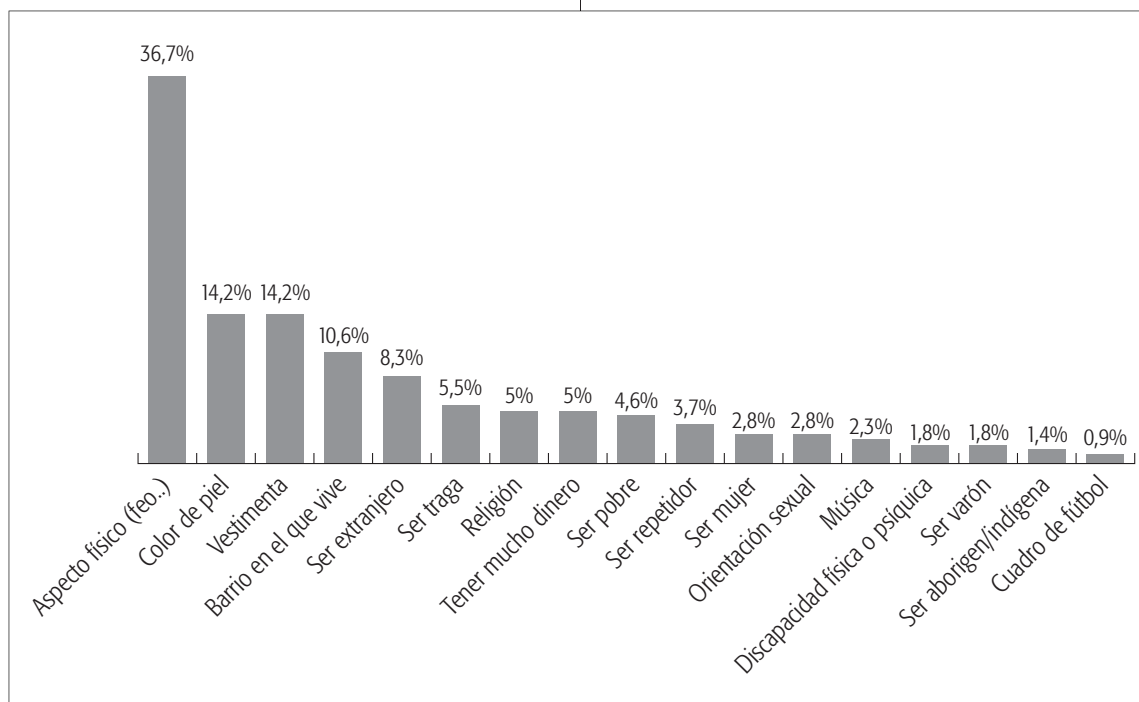
Entendemos la discriminación como una práctica social orientada a la exclusión de lo diferente que reposa sobre la base de una representación de la alteridad en términos de negatividad y perniciosidad. Esta inferiorización del otro se manifiesta en prácticas y discursos a través de los cuales se estigmatiza al grupo, reservándole un trato diferencial de humillación y exclusión; la otredad no sólo representa la diferencia sino el peligro, la ignorancia, el salvajismo (Edelstein, 1998, p. 266).

La discriminación es una forma de distinción social en donde las identidades se encuentran jerarquizadas, donde el establecimiento de fronteras simbólicas entre nosotros y los otros implica una desvalorización de ese otro, diferente a mí; es la definición de un nosotros a partir de un rechazo y menoscabo hacia un otro lejano y externo; es la degradación de la diferencia en desigualdad (Todorov, 2008).

En *Estigma. La Identidad Deteriorada* (2006), Erving Goffman observa cómo a lo largo de la historia, las sociedades establecen distintos medios para categorizar a las personas y los atributos que se consideran como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. De esta manera, al encontrarse frente a un extraño, las primeras apariencias permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su identidad social.

Los procesos de estigmatización producen, en la mayoría de los casos, situaciones de discriminación que son legitimadas por una supuesta teoría racional que argumenta la inferioridad del estigmatizado y el peligro que él representa. Así, se oculta el proceso histórico a través del cual se formó dicho estigma y su vinculación con las relaciones de poder y con las bases mismas de la estructura social.

En nuestra investigación, las principales características por las cuales los estudiantes mencionan sentirse discriminados son: por el aspecto físico (feo, gordo, etc.), por el color de piel y por la vestimenta que usan. Es interesante observar que existe mayor discriminación por ser "traga" (estudioso) que por haber repetido algún año escolar o por tener mucho dinero que por ser pobre (Ver Gráfico 6).



**Gráfico 6.** Características por las cuales los estudiantes se sienten discriminados.

Si examinamos los motivos de la discriminación en función del autor de la misma, se advierte que los estudiantes encuestados señalan que los alumnos y las autoridades discriminan principalmente por las mismas razones: el aspecto físico (feo, gordo, etc.), el color de piel, la vestimenta. Sin embargo, se encuentran diferencias entre unos y otros en ciertas características tales como estudiar mucho (ser traga), ser aborigen, profesar cierta religión, tener una discapacidad física o psíquica o escuchar cierta música, que no se han adjudicado a las autoridades escolares pero sí a los pares.

Por otra parte, si bien no se observan diferencias significativas en las características por las cuales los sujetos se han sentido discriminados entre escuelas a las que concurren mayoritariamente

sectores medios y aquellas de sectores populares, se advierte que los estudiantes de estas últimas mencionan en mayor medida haber sido discriminados por una autoridad escolar. Mientras que el 9,3% de los estudiantes de niveles medios declaran haber sido discriminados por un docente, directivo u otro personal de la escuela, esta cifra alcanza el 27,3% en las escuelas de sectores populares.

Elias (2003), en su Ensayo acerca de las Relaciones entre Establecidos y Forasteros, afirma que la diferencia fundamental entre los grupos sociales se basa en una desigual distribución de poder. Los establecidos disfrutaban de un grado de cohesión grupal superior a los forasteros y, por lo tanto, poseen un exceso de poder con relación a ellos: su mayor cohesión posibilita

reservar para sus miembros las posiciones sociales de un mayor potencial de poder, lo cual a su vez refuerza su cohesión; también pueden excluir de ellas a los miembros de otros grupos. El eje de esta figuración es el desequilibrio de poder y las tensiones a él inherentes. Ciertas características distintivas de los grupos, tales como el color de piel o la clase social, ocultan con frecuencia esta fuente diferencial de poder entre los grupos interrelacionados. La aversión u odio sentido por los miembros de un grupo establecido hacia aquellos de un grupo forastero, y el temor a que un contacto más estrecho con estos últimos pueda contaminarles, son similares donde los dos grupos difieren sustancialmente en su apariencia física como donde los dos son físicamente indistinguibles. La exclusión y la estigmatización de los forasteros por parte del grupo establecido son instrumentos que le permiten a este último preservar su identidad, afirmar su superioridad y mantener a los demás en el lugar que les es asignado.

Elias (2003) sostiene que en todas las sociedades los individuos disponen de un abanico de términos para estigmatizar a otros grupos, los cuales varían en función de los rasgos sociales y las tradiciones de los grupos afectados; términos que resultan significativos únicamente en el contexto de unas relaciones específicas entre establecidos y forasteros.

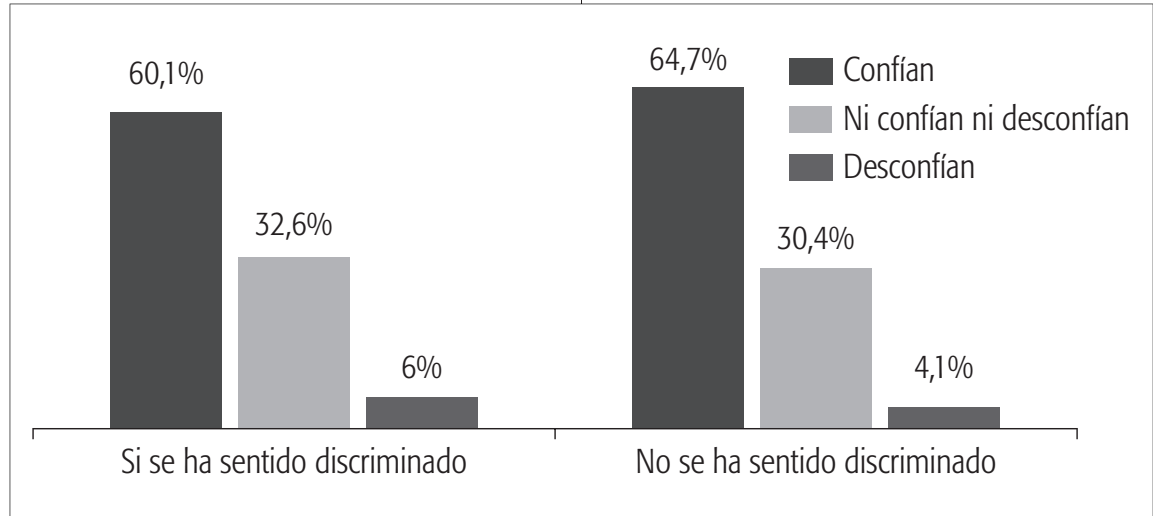
Es interesante destacar que la discriminación, al no presentar heridas visibles, corre el riesgo de permanecer oculta frente a otras problemáticas de efectos más evidentes (como las peleas, los robos, etc.). Ello representa un serio peligro porque este tipo de agresión, si bien no lastima el cuerpo,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

Mencionemos que los estudiantes consideran los insultos, las humillaciones y las burlas como comportamientos violentos. Perciben como violentos los insultos de los docentes hacia los alumnos (71,3%); los insultos de los alumnos hacia los docentes o directivos (69,5%); las humillaciones de los docentes/ directivos hacia los alumnos (61,5%); las humillaciones entre alumnos (60,8%); los insultos entre alumnos (60,8%); el escupirse entre compañeros (59,1%); que un maestro le diga a un alumno que no le da la cabeza (58,7%); las faltas de respeto/ burlas hacia los compañeros (54,9%); las faltas de respeto/ burlas hacia los docentes o directivos (54,3%) y las humillaciones de los alumnos hacia los docentes o directivos (51%).

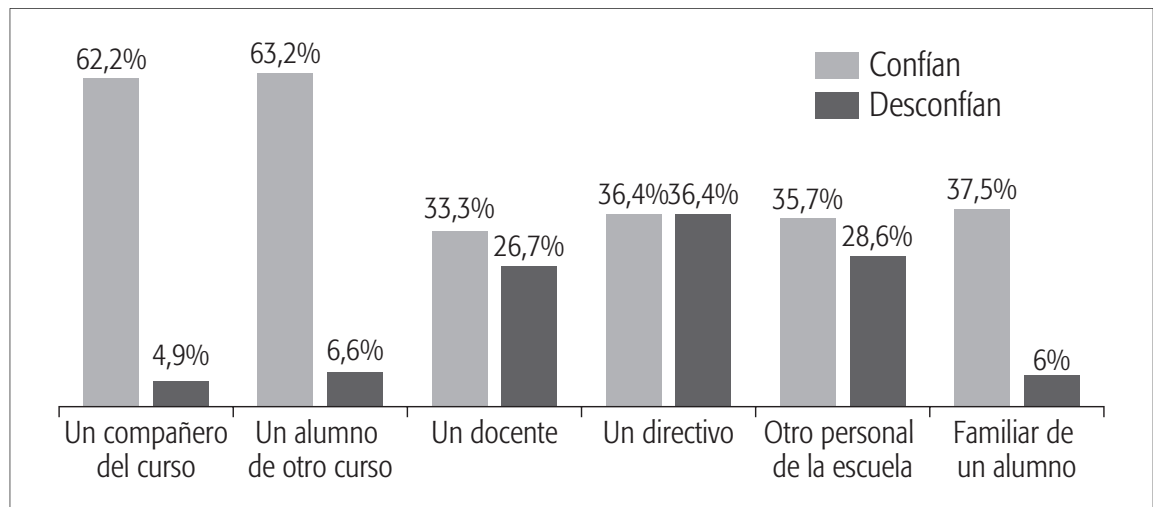
Antes de continuar, es importante señalar que aquí analizamos únicamente las prácticas de discriminación percibidas por los sujetos. Es decir, existen también mecanismos de discriminación en las prácticas pedagógicas que son imperceptibles para los discriminados, para los que discriminan o para ambos.

En relación con las vinculaciones entre las victimizaciones en el ámbito escolar y los sentimientos de confianza hacia la escuela, observamos que el haber sido víctima de discriminación no se asocia necesariamente con la desconfianza hacia la institución escolar. Como se advierte en el Gráfico 7 entre los que se han sentido discriminados y los que no, no se sugieren diferencias considerables.

Sin embargo, si bien en líneas generales no observamos diferencias entre ellos, sí hallamos que entre los alumnos que mencionan haber sido discriminados hay una variación en dicha confianza según quién es señalado como el autor de la discriminación. Es decir, cuando es un par, alrededor de un 60% de los alumnos considera



**Gráfico 7.** Sentimiento de confianza hacia la escuela por parte de los estudiantes según si se han sentido o no discriminados en la institución.



**Gráfico 8.** Sentimiento de confianza hacia la escuela por parte de los estudiantes según el autor de la discriminación.

a la escuela como confiable (porcentaje similar al obtenido para el total de la muestra); mientras que cuando es una autoridad de la escuela, el porcentaje disminuye a un 35% (Ver Gráfico 8).

Estos resultados nos invitan a profundizar en las vinculaciones entre la producción de la confianza hacia la escuela y las percepciones de los estudiantes sobre la autoridad escolar. Ello es lo



que haremos en el próximo apartado cuando analicemos si los alumnos perciben la existencia de arbitrariedades e injusticias en el ejercicio de la autoridad y si se establecen asociaciones entre estas construcciones simbólicas y la confianza hacia la escuela.

### Justicia escolar

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

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

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

Otros estudiantes hacen referencia a la incompetencia y arbitrariedad de las autoridades en

la aplicación de la normativa: "Los directivos sancionan sin saber que pasó realmente"; "Depende del humor de los directivos"; "Sancionan como quieren".

También reconocen como causas de las disparidades, las diferencias que se establecen por el origen socioeconómico de los alumnos: "Hay preferencia por los alumnos de mayor nivel social", "Los de menos recursos son menos respetados"; por su capital social: "Los hijos de los directores y profesores son beneficiados", "Porque hay padres amigos de los docentes"; y por su rendimiento escolar "Hacen diferencias con los que tienen buenas notas".

Según la percepción de los encuestados, no todos los estudiantes son juzgados con la misma vara ya que a la hora de establecer las puniciones, entran a jugar las taxonomías de las autoridades sobre ciertas características escolares, sociales y económicas producidas acerca de los alumnos, lo cual es vivido como arbitrario e injusto por estos.

La aplicación de sanciones según criterios tácitos presenta además otra fuerte vinculación con la violencia al entrañar la posibilidad de generar cierto resentimiento en los sujetos y fomentar lo que Debarbieux et al. (1999) llaman la radicalización de los núcleos "duros" estudiantiles.

Estimamos que la confianza de un sujeto hacia una institución se encuentra vinculada a las representaciones que posee sobre la justicia que allí se imparte. Consideramos que la representación por parte de los estudiantes del sistema escolar de sanciones como una esfera arbitraria e injusta se asocia a una menor confianza hacia la escuela.

Los datos analizados nos permiten afirmar que, entre aquellos que consideran los castigos esco-

lares justos y aquellos que tienen una percepción contraria, encontramos ciertas diferencias al manifestar su confianza hacia la escuela: el 71,9% de los estudiantes que señalan que las sanciones en general son justas confía en la escuela frente a un 51,6% de los que consideran a estas sanciones arbitrarias. Asimismo, el 75,3% de los que manifiestan que en su escuela los conflictos se resuelven de manera justa expresa confianza hacia ella, un porcentaje claramente distinto al que observamos entre aquellos que sostienen que en el ámbito escolar los conflictos no se resuelven o se resuelven de manera injusta (57,4% y 53,4 respectivamente) (Cuadros 1 y 2).

De esta manera, sería dable asumir que la percepción de castigos justos se asocia a mayores niveles de confianza de los estudiantes hacia la escuela.

Mencionemos que el descrédito hacia la justicia escolar se vincula también con la inseguridad que los estudiantes manifiestan sentir en relación

con su escuela. Varios alumnos, al establecer las razones de dicha inseguridad se refirieron a cuestiones relacionadas con la falta de resolución o resolución injusta de los conflictos que tienen lugar en la institución: episodios violentos sin resolución, el hecho de que no se expulsa a los alumnos ante hechos graves, que “todo el mundo hace lo que quiere acá dentro” y que “las cosas se van de contexto”. La percepción de que no existe una relación clara entre el incumplimiento de una norma y su castigo es, para varios estudiantes, uno de los motivos para considerar a su escuela insegura.

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

**Cuadro 1.** Los sentimientos de confianza hacia la escuela por parte de los estudiantes según sus percepciones sobre la justicia de las sanciones y castigos impartidos por docentes y directivos de sus escuelas.

Sentimientos de confianza hacia la escuela	Percepción sobre la justicia de las sanciones y castigos impartidos por docentes y directivos de la escuela a la cual concurre			Total
	Sí, en general son justos	No, en general no son justos	Ns/ Nc	
Confían	71,90%	51,60%	40%	63,20%
Ni confían ni desconfían	24,90%	40,10%	20%	31,20%
Desconfían	2,10%	7,60%	40%	4,70%
Ns/ Nc	1,10%	1%	0%	1%
Total	100% (n=381)	100% (n=277)	100% (n=5)	100% (n=663)

**Cuadro 2.** Los sentimientos de confianza hacia la escuela por parte de los estudiantes según sus percepciones sobre la resolución de conflictos que tienen lugar en la escuela a la cual concurren.

Sentimientos de confianza hacia la escuela	Percepción sobre la justicia de las sanciones y castigos impartidos por docentes y directivos de la escuela a la cual concurre				Total
	Resuelto de manera justa	Resuelto de manera injusta	Sin resolución	Ns/ Nc	
Confían	75,30%	53,40%	57,40%	76,90%	63,20%
Ni confían ni desconfían	22,20%	40,30%	33,80%	23,10%	31,10%
Desconfían	1,70%	6,30%	6,80%	0%	4,70%
Ns/ Nc	0,80%	0%	2%	0%	1%
Total	100% (n=239)	100% (n=198)	100% (n=222)	100% (n=13)	100% (n=663)

**Cuadro 3.** Evaluación de los estudiantes sobre la seguridad de la escuela a la cual concurren según sus percepciones sobre la resolución de conflictos que tienen lugar en dicha institución.

Evaluación de la escuela en relación con la seguridad	Percepción sobre la justicia de las sanciones y castigos impartidos por docentes y directivos de la escuela a la cual concurre				Total
	Resuelto de manera justa	Resuelto de manera injusta	Sin resolución	Ns/Nc	
Mi escuela es segura	43,10%	28%	25,20%	46,20%	32,80%
Mi escuela no es ni segura ni insegura	41,80%	50,30%	45%	46,20%	45,40%
Mi escuela es insegura	12,10%	19,60%	28,40%	0%	19,50%
Ns/ Nc	2,90%	2,10%	1,40%	7,70%	2,30%
Total	100% (n=239)	100% (n=189)	100% (n=222)	100% (n=13)	100% (n=663)

El cuadro 3 refuerza la vinculación entre las percepciones de injusticias en la resolución de conflictos y la evaluación de la escuela en relación con la seguridad: de aquellos alumnos que consideran que los conflictos se resuelven de manera justa, un 43,1% evalúa que su escuela es segura, mientras que de aquellos que afirman que en su escuela los conflictos se resuelven de

manera injusta o no se resuelven, menos de un 28% manifiesta dicho sentimiento de seguridad. La percepción de seguridad constituye un aspecto fuertemente relacionado con la confianza. La confianza al reducir la complejidad social ofrece ciertas seguridades sin las cuales el sujeto no podría desenvolverse en ella.

## CONCLUSIÓN

Diversos autores (Lechner, 2002; Bauman, 2002a, 2002b; Dubet, 2006) señalan como uno de los rasgos distintivos del presente escenario, el debilitamiento de los marcos institucionales de la modernidad. Si bien, en líneas generales, las instituciones han perdido parte de su autoridad y legitimidad para timonear la existencia de los sujetos, evaluamos relevante considerar las particularidades de cada una de ellas y los diferentes espacios que representan en la vida de los individuos.

Entendemos que la escuela tiene su propia especificidad y que su estudio no debe subsumirse a una indagación que contemple a las instituciones en general. Una de sus características más sobresalientes, por lo menos en Argentina, es su concurrencia obligatoria y su estadía prolongada. Ella es una de las instituciones modernas a las cuales no sólo es imperativo asistir sino que además hay que hacerlo durante un período de tiempo extenso.

Este trabajo pretende complejizar el análisis que de la escuela se realiza y complementar las miradas sobre dicha institución que enfatizan la pérdida del monopolio sobre la transmisión de saberes y sobre la constitución de las subjetividades e identidades de los estudiantes con estudios que den cuenta de los sentidos que ella posee en la vida de los jóvenes que allí concurren<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Investigaciones recientes (Feijoo y Corbetta, 2004; Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Bracchi y Gabbai, 2009) señalan la valoración positiva que los jóvenes hacen de la escuela y la relevancia que le otorgan en la constitución de su identidad y como esfera fundamental para la integración social.

Por otro parte, se exploraron las vinculaciones entre victimizaciones en el ámbito escolar y los sentimientos de confianza hacia la escuela. Si bien no observamos diferencias importantes entre los que se han sentido y los que no se han sentido discriminados en lo que a la confianza hacia la escuela se refiere, encontramos una considerable variación entre los primeros según quién es señalado como el autor de la discriminación.

Cuando se señala a un par como autor, la confianza hacia la escuela es similar a la observada para el conjunto de los sujetos estudiados; mientras que cuando el autor de dichas prácticas es, según el estudiante, una autoridad, la confianza exhibe valores considerablemente menores.

De esta manera, podemos establecer como hipótesis sustantiva, articulaciones entre la confianza hacia la escuela y ciertas consideraciones de los estudiantes acerca del trato que reciben de las autoridades escolares. Esto nos invita a reflexionar sobre el peso diferencial que los distintos actores tienen en la construcción de la configuración de la confianza hacia la escuela por parte de los estudiantes.

## Referencias

- Bauman, Z. (2002a). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002b). Conversación 3: La ambivalencia de la modernidad. En Z. Bauman & K. Tester (eds.), *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. (pp. 99- 135). Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. París: Raisons d'agir Editions.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1998). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. España: Trilce.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (eds.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios, Novedades Educativas.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1- État des lieux*. Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, É. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educ Pesq [online]*, 27, (1), 163-193. Retrieved from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000100011.
- Debarbieux, E., Dupuch A., & Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le handicap socio-violent. En Charlot & Emin (eds.). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire: vol. 2. Le désordre des choses*. Paris: ESF éditeur
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (eds.). (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, L. (1998). El chiste y la exclusión: aproximación sociológica a los chistes discriminatorios. En Margulis y Urresti (dir.) *La segregación negada: cultura y discriminación social*. (pp. 265- 276). Buenos Aires: Biblos.

- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1999). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 104, 219-251.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Kaplan, C. V. (ed.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Chile: LOM, Colección Escafandra.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Barcelona: Antropos.
- Miguez, D. (2000). Lo privado en lo público durante la modernidad tardía. Nuevas relaciones interpersonales en las organizaciones socializadoras argentinas. *Espacios en Blanco*, 39.

- Miguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.

- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Simmel, G. (1906). The sociology of secrecy and of secret societies. *American Journal of Sociology*, 11, 441-498.
- Simmel, G. (1978). *The Philosophy of Money*. (T. Bottomore & D. Frisby, trans.). London: Routledge and Paul Kegan (Trabajo original publicado en 1900).
- Todorov, T. (2008). *La conquista de América: El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.