

LOS VÍNCULOS AFECTIVOS EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL. RESULTADOS DE UN ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO SOBRE EMOCIONES Y VIOLENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
EMOTIONAL TIES IN THE STUDENT EXPERIENCE. RESULTS OF A SOCIO-EDUCATIONAL STUDY ON EMOTIONS AND VIOLENCE IN SECONDARY EDUCATION

Pablo Daniel García¹
Darío Hernán Arevalos²
Carina Viviana Kaplan³

Resumen

Este artículo analiza los resultados de un estudio socioeducativo sobre las relaciones entre las emotividades de jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas y la producción de las violencias. Se propone comprender el bienestar y el malestar que genera la experiencia de habitar la escuela desde su propia perspectiva. Se presentan resultados de una encuesta aplicada a 4023 estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La mayoría de los y las encuestados manifiesta sentir alegría, felicidad y respeto; mientras que una minoría aduce sentir vergüenza, soledad, tristeza, inferioridad, miedo, humillación y culpa. Los datos recabados dan cuenta que los vínculos afectivos significativos con pares generacionales y adultos en el ámbito escolar favorecen la construcción de la valía social.

Palabras Clave: estudiantes; afectividad; escuela; encuesta

Abstract

This article analyzes the results of a socio-educational study on the relationships between the emotions of young schoolchildren from urban-peripheral areas and the production of violence. It aims to understand the well-being and discomfort generated by the experience of living in school from your own perspective. Results of a survey applied to 4023 secondary students from the Province of Buenos Aires, Argentina are presented. The majority of those surveyed say they feel joy, happiness and respect; while a minority claims to feel shame, loneliness, sadness, inferiority, fear, humiliation and guilt. The data collected show that significant emotional ties with generational peers and adults in the school environment favor the construction of social worth.

Keywords: Students; Affectivity; School; Survey

Fecha de recepción: 1/11/2023
Fecha de evaluación: 1/11/2023
Fecha de evaluación: 1/11/2023
Fecha de aceptación: 2/11/2023

Introducción

La experiencia estudiantil se encuentra profundamente imbricada con la condición juvenil como construcción sociocultural (Bendit & Miranda, 2017). La escuela es un espacio público de sociabilidad por excelencia donde los y las jóvenes interiorizan una representación acerca de su valía social. En el tránsito por esta institución, la estructura emotiva se configura a partir de las vivencias compartidas, la conformación de grupos de afinidad y las relaciones conflictivas que devienen de coexistir con personas que piensan, sienten, actúan y se comunican de manera diferente (Kaplan & Arevalos, 2021).

La afirmación emocional a través de los demás, esto es, la concreción del deseo de expresar abiertamente las emociones y de convivir con otras personas con las que se está a gusto (Elias, 1990), es un aspecto central en todo proceso educativo para la constitución identitaria. El lenguaje de las emociones en la trama educativa pone de manifiesto un sistema de valores propios de la comunidad de la que formamos parte. Las relaciones de intersubjetividad se nutren de normas colectivas implícitas o, más bien, de orientaciones de comportamiento de acuerdo con la apropiación de un cierto universo cultural (Arevalos et al., 2022). En este sentido, “las culturas afectivas y las culturas académicas se imbrican en el proceso de construcción de la experiencia escolar” (Kaplan, 2022b, p.12).

Este artículo analiza los resultados de un estudio socioeducativo sobre las relaciones entre las emotividades de jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas y la producción de las violencias. Se propone comprender el bienestar y el malestar que genera la experiencia de habitar la escuela desde la perspectiva de los y las estudiantes.

Partimos del supuesto de que la escuela opera como un microcosmos de lo social. La trama afectiva que se teje en el cotidiano escolar precisa ser interpretada considerando las transformaciones del largo plazo de las sensibilidades (Kaplan & Arevalos, 2021; Kaplan & Krotsch, 2018).

El alto grado de individualización de la Modernidad va de la mano con la enorme multiplicidad y variabilidad de las relaciones interpersonales que conforman las existencias humanas. En este marco, el individuo se encuentra atravesado por la contradicción entre una intensa búsqueda de afirmación emocional a través de los demás, “un anhelo de dar y recibir calor” (Elias, 1990, p.159), y la necesidad de renunciar a dar cauce a sus impulsos, fundamentalmente, ante la amenaza de perder los dos premios más preciados de la vida social: el respeto y el afecto. El incremento de la vigilancia propia respecto de la mirada de los otros da lugar a una mayor privatización del mundo interior y, en consecuencia, a un abismo entre el yo-nosotros que se traduce en un aislamiento emocional entre las personas, donde el individuo se desentiende de lo colectivo como condicionante de sus emociones

(Elias, 2009; Kaplan & Krotzsch, 2018).

La fragilidad de los vínculos humanos que caracterizan a este estadio de civilización se inscribe de manera particular en la constitución identitaria de las jóvenes generaciones que luchan por ser valoradas, reconocidas y respetadas para “ser alguien” en la vida (Elias & Scotson, 2016). En sociedades mercantilizadas, los imperativos culturales que refieren al exitismo individual y a la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad, del reconocimiento y de la felicidad (Ahmed, 2019; Béjar, 2015, 2018) se convierten en un renovado signo de opresión y desigualdad debido a que legitiman disposiciones emocionales basadas en la indiferencia hacia los otros y en la falta de compromisos duraderos entre los individuos (Ahmed, 2019; Le Breton, 2016; Sennett, 2006).

Frente a los procesos de individualización, la escuela ocupa un lugar preponderante no solo por poseer la autoridad legítima para la transmisión del acervo cultural de una generación a otra, sino en cuanto a su poder simbólico respecto a tender los canales sensibles que permitan el pasaje de los sentimientos de “no ser” hacia la concreción del “deseo profundo de ser” (Kaplan & Krotzsch, 2018, p.13). Desde esta perspectiva, la escuela puede ser posicionada como un territorio de esperanza donde se fabrican los soportes afectivos que contribuyen al desarrollo de la autoestima social y escolar (Kaplan, 2022a). La promoción de los valores de reciprocidad y de reconocimiento mutuo en este espacio social habilita experiencias de auto-respeto (Silva, 2018). Su propuesta cotidiana de convivencia que convierte al otro en un semejante, deja marcas y huellas vitales que se inscriben en la memoria biográfica (Arevalos, 2021).

La producción de lazos humanos significativos en el ámbito escolar sienta las bases para la composición de narrativas de sentido a través de las cuales las juventudes le atribuyen significado al tiempo presente y pueden pensarse en función de un futuro (Elias, 1989; Southwell, 2018). El *sentido*, en efecto, es una categoría relacional ligada al valor que nos confieren los otros y que nos permite avizorar un horizonte compartido.

Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica de la vida social, resulta sobremanera clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona de que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de la importancia que tiene para otras personas, así como de la que tienen otras personas para ella (Elias, 2009, p.40).

La mirada de reconocimiento en la escuela acontece cuando se conforman estructuras de relación que permiten a los y las estudiantes convivir, aprender, confiar y crecer junto a los demás (Aleu, 2019). La dinámica del “buen trato” se produce mediante una red de relaciones de reciprocidad que dotan de significado a la existencia.

Respetarse, ser respetado y respetar son los hilos del tejido social. Cuando alguien se siente respetado logra gozar de miramiento, es decir, hacerse ver, mostrarse en la esfera pública y ser considerado como un ser autónomo, y a la vez, como miembro de un mundo común (Kaplan, 2022b, p.25).

Las configuraciones escolares basadas en el respeto generan una sensación de protección que posibilita el desarrollo de la autoconfianza y de la confianza de los y las estudiantes dirigida hacia sus pares, a los adultos y a la institución escolar (Aleu, 2019; Cornu, 1999; Iglesias & Silva, 2021; Silva, 2018; Southwell, 2018). Viabilizan vínculos emocionales signados por la cooperación, la solidaridad y el compromiso recíproco que favorecen procesos de identificación y de pertenencia (Sennett 2003). Abren mundos posibles tendiendo puentes y contribuyendo a formar disposiciones o deseos para aventurarse a cruzarlos juntos, nunca en soledad, en tanto somos sujetos intrínsecamente interdependientes (Kaplan, 2022a).

El menosprecio en la dinámica escolar, por su parte, es una forma de violencia que se liga a un malestar de época provocado por las múltiples desigualdades que ponen en entredicho el valor y la dignidad de las personas (Dubet, 2020). En la escena educativa se expresa mediante el sentimiento de superioridad de unos sobre otros y tiene una profunda influencia en el desarrollo de la imagen que los y las estudiantes construyen de sí mismos, en su sentimiento de identidad y de orgullo (Elias & Scotson, 2016; Kaplan & Krotsch, 2018; Sulca, 2020). Las experiencias de humillación, exclusión e invisibilización estructuran una percepción invalidada del propio yo (De Gaulejac, 2008; Honneth, 2011). Establecen, en un espacio público significativo como la escuela, limitaciones simbólicas a uno de los requerimientos más elementales de la existencia humana que es el de poder “amar y ser amado” (Elias, 1990, p.156). El malestar que atraviesa a la condición estudiantil puede dar lugar a ciertas disposiciones físicas que asumen la forma *emoción corporal* que se revela a través de los sentimientos de vergüenza, culpa, miedo, timidez, entre otros (Bourdieu, 1999). El sonrojo, la turbación verbal, la torpeza, la timidez e incluso, el silencio de las y los estudiantes reportan una anticipación práctica acerca de su valor social que construyen a través de la mirada de los otros.

A partir de lo esbozado hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que la institución escolar no es un objeto sin vida, libre de emociones o producto de una sumatoria de individualidades por fuera de las relaciones de interdependencia que allí se establecen. Por lo cual resulta necesario analizar cómo la violencia y la inseguridad, la alegría y la tristeza, el placer y el miedo, caminan juntos en direcciones imprevistas estructurando la condición estudiantil (Dubet, 2020; Jackson, 2009; Kaplan, 2022b). Explorar en la estructura emotiva que se va conformando en la sociodinámica de los vínculos de intersubjetividad dentro de un marco institucional, nos convoca al desafío teórico epistemológico de dar cuenta de la existencia de una red de sentimientos

múltiples y contradictorios que traducen los modos situados en que los y las estudiantes construyen su identidad (Kaplan & Arevalos, 2021). La ambivalencia de los sentimientos y actitudes respecto del tránsito por la escuela requiere, en definitiva, asumir los matices propios de la complejidad de la escena educativa que se encuentran presentes en las imágenes y valoraciones que se construyen.

La escuela es una institución compleja y los alumnos son seres complejos. Con seguridad no todos los chicos que se manifiestan «a favor» de la escuela lo están inequívocamente, ni tampoco todos los estudiantes cuya respuesta se coloca en la columna del «no» (...) Para entender más plenamente la información proporcionada por esta burda clasificación de los estudiantes debemos llegar a una consideración de la variabilidad que probablemente existe en ambas bandas de la dicotomía me gusta-no me gusta. En otras palabras, tenemos que añadir matices de grises a la imagen en blanco y negro (Jackson, 2009, p.94).

Este artículo presenta una serie de resultados de la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022)⁴realizada a 4023 estudiantes de instituciones de educación secundarias públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Metodología

Se recuperan parcialmente los resultados de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”. Algunas preguntas que orientaron a esta investigación fueron las siguientes: ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen los y las estudiantes en su experiencia escolar? ¿Qué tipo de tensiones existe entre la condición estudiantil y la condición juvenil? ¿Qué papel ocupan las emociones en las relaciones de poder entre grupos de pares? ¿Qué sentidos se han construido en el largo plazo sobre las emociones y las sensibilidades de los y las estudiantes?, entre otras.

Nos posicionamos como equipo de investigación desde un enfoque cualitativo (Marradi, Archenti & Piovani, 2018) para la construcción de un diseño interpretativo. No nos planteamos contrastar y validar las hipótesis/conjeturas presentadas, sino realizar una exploración de éstas en base a los datos empíricos (Sirvent, 2023) a fin de establecer su pertinencia para una posterior etapa de trabajo que nos permita eventualmente avanzar en el proceso de validación teórico-empírica de las hipótesis/conjeturas.

Para construir respuestas a las preguntas de investigación, nos propusimos diseñar una encuesta de amplia cobertura basada en un diseño muestral no probabilístico. La encuesta desarrollada nos permitió caracterizar a la población estudiantil en base a ciertas variables de interés para la investigación sin pretensiones

de convalidar los resultados estadísticamente, sino más bien realizar “un sondeo de actitudes, creencias y opiniones” (Archenti, 2007, p. 203) sobre las experiencias emocionales que construyen los y las estudiantes y la producción de las violencias en el ámbito escolar.

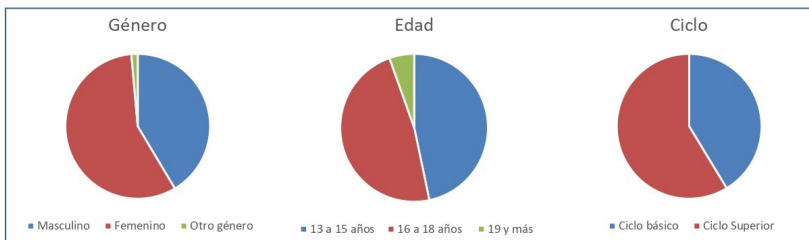
Los componentes que finalmente conformaron la encuesta pueden dividirse en cinco bloques. El primer bloque está compuesto por los datos sociodemográficos que remiten a la condición estudiantil. El segundo bloque de preguntas busca identificar las percepciones del/la encuestado/a sobre sus emociones en la experiencia escolar. El tercer bloque de preguntas se refiere a la relación entre experiencias emocionales y expresiones de violencia en la escuela. El cuarto bloque de preguntas se refiere a los modos de comunicación de las emociones y la tramitación institucional del dolor social en la escuela. Finalmente, el último bloque de la encuesta se refiere a los sentimientos anticipatorios sobre el futuro.

Este artículo en particular se basa en el segundo bloque de preguntas de la encuesta en el que, como se mencionaba, se busca identificar las percepciones del/la encuestado/a sobre sus emociones en la experiencia escolar. La afirmación emocional mediante el encuentro intra e intergeneracional es un aspecto central en los procesos educativos para la constitución identitaria. La escuela no puede ser entendida como un espacio libre de sentimientos o como una sumatoria de individualidades por fuera de las relaciones emocionales de interdependencia donde violencia, inseguridad, alegría, tristeza, placer y miedo se manifiestan. Por ello, en este grupo de preguntas que hemos titulado “vínculos afectivos y experiencia estudiantil” se recopilan algunos indicadores referidos a las emociones y sentimientos que genera el tránsito por la escuela. Las preguntas de este bloque indican sobre los sentimientos que estructuran la condición estudiantil, el acompañamiento cotidiano por parte de actores significativos, el deseo de estar en la escuela y lo que extrañan de ésta cuando los y las estudiantes se ausentan.

La encuesta administrada incluyó preguntas cerradas con opción dicotómica o de elección múltiple (con una o más opción de respuesta) y mixtas (con opciones de respuesta, pero incluyendo la opción “otros”).

Se ha aplicado la encuesta (en formato digital, mediado por la plataforma SurveyMonkey) a 4023 estudiantes 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.

Figura 1: Características sociodemográficas de la muestra construida.



Fuente: Elaboración propia.

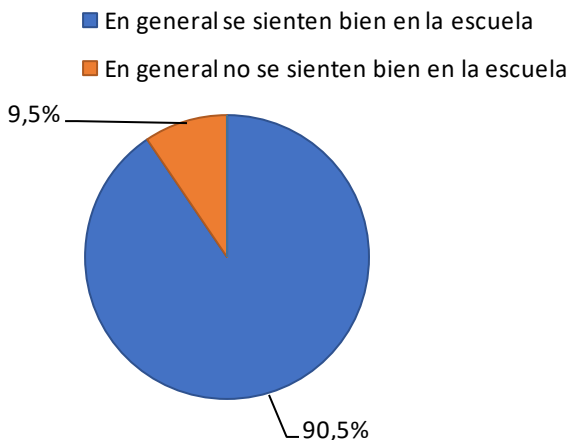
El total de la muestra construida se conforma con 4023 casos. En relación con el género, se identifican con el género masculino 1667 estudiantes, con el género femenino 2299 y con otros géneros, 57. Con respecto a la edad, 1878 afirman tener entre 13 y 15 años; 1926 entre 16 y 18 años y 219, 19 años 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).

Resultados

A partir de la encuesta realizada a estudiantes secundarios de educación común y técnica de zonas urbano-periféricas de la Provincia de Buenos Aires con alto índice de vulnerabilidad social, nos proponemos comprender el bienestar y el malestar que genera la experiencia de habitar la escuela desde la perspectiva de los y las jóvenes.

Una de las preguntas iniciales incluidas en la encuesta indicaba: ¿En general cómo te sentís en la escuela? Frente a este ítem, en términos generales, la mayoría de los y las estudiantes (90,5%) afirma sentirse bien. En menor medida (9,5%) hay quienes aducen no sentirse bien (ver Figura 2).

Figura 2: Bienestar y malestar en la escuela



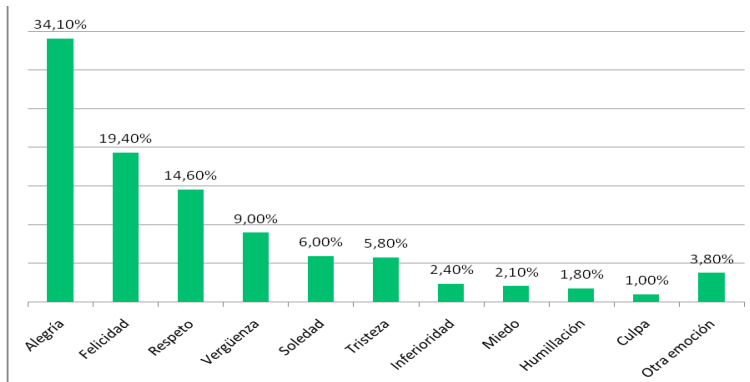
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El bienestar como expresión mayoritaria entre los y las jóvenes nos ofrece información relevante acerca del valor simbólico que tiene la escuela para este grupo social. Aunque sea vivenciado de modo singular (que se traduce en lo que “yo siento”) no puede ser aislado de las experiencias comunes que dan sustento a un cierto orden afectivo escolar.

El bienestar en la escuela se vincula a una serie de sentimientos experimentados con mayor asiduidad en su cotidiano: alegría 34,1%; felicidad 19,4% y respeto 14,6%. Estos sentires que genera la experiencia de habitar el espacio escolar no implican posesiones intercambiables que individuos y grupos adquieran por portar una determinada cualidad personal o grupal, sino que se constituyen a partir de las relaciones significativas de interdependencia mediante las cuales las juventudes se afirman emocionalmente junto a los demás. La posibilidad de gozar del miramiento, como sujetos autónomos y, al mismo tiempo, como parte de un colectivo, es una marca propia de la escena educativa frente a un mundo social injusto e individualizado donde el afecto y el respeto se convierten en bienes simbólicos escasos.

Aun cuando la mayoría de los y las estudiantes manifiesten un bienestar subjetivo en la escuela, es necesario considerar de algún modo los sentimientos que pueden engendrar un tránsito doloroso por este espacio social. A este respecto, encontramos que existen un conjunto de emociones que, aunque sean indicadas con menor frecuencia, los y las jóvenes experimentan: vergüenza 9,0%; soledad 6,0%; tristeza 5,8%; inferioridad, 2,4%; miedo 2,1%; humillación 1,8%; culpa 1,0% (ver Figura 3, pregunta de respuesta múltiple).

Figura 3: Sentimientos habituales en la escuela.

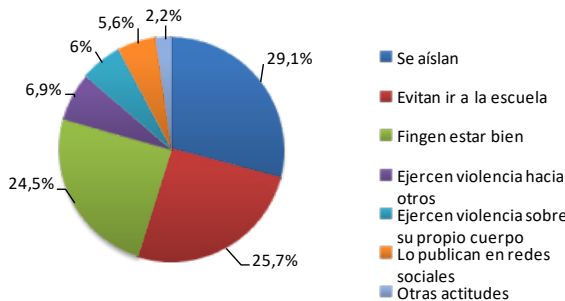


Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

En relación con la experiencia de soledad en la escuela, los y las estudiantes señalan que cuando sus compañero/as se sienten solo/as, se aíslan (29,1%), evitan ir a la escuela (25,7%) o fingen estar bien (24,5%). En menor medida, ejercen violencia hacia los otros (6,9%), sobre su propio cuerpo (6%), lo publican en redes sociales (5,6%) o llevan a cabo otras actitudes (2,2%) (ver Figura 4, pregunta de respuesta múltiple).

Podemos decir que la experiencia de soledad tiene lugar a partir de la ausencia de reciprocidad emocional con los pares generacionales y los adultos de la institución escolar. En muchos casos, conduce a los y las jóvenes a desarrollar una serie de estrategias orientadas a cortar los canales por donde circula toda posibilidad de intercambio intersubjetivo con quienes no les brindan reconocimiento.

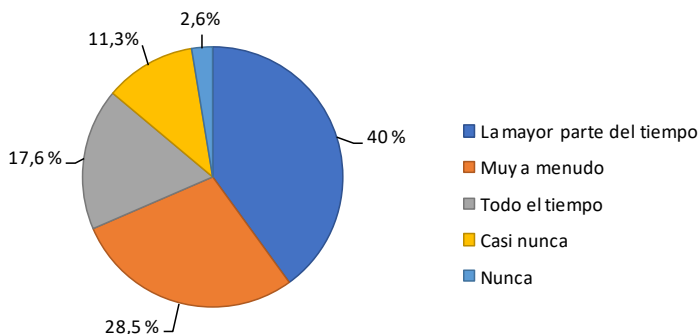
Figura 4: Actitudes de los y las estudiantes frente a las experiencias de soledad en la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

En relación con el bienestar emocional, hemos indagado en las percepciones sobre la felicidad en la escuela. La mayoría de los y las encuestados/as manifiestan sentirse felices: la mayor parte del tiempo (40%), muy a menudo (28,5%) y todo el tiempo (17,6%). Sin embargo, un 11,3% señala que casi nunca se ha sentido feliz y un 2,6% afirma no haber vivido nunca esta experiencia dentro del espacio escolar (ver Figura 5).

Figura 5: ¿Soy feliz en la escuela? (Experiencias de los y las estudiantes).



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

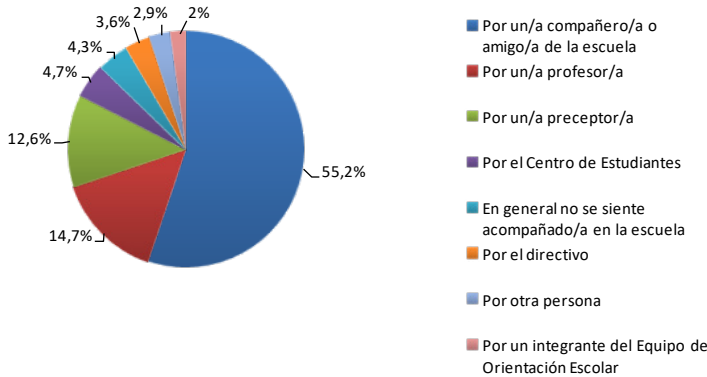
Nuestra pregunta sobre la felicidad en la escuela toma como antecedente el trabajo de Jackson “La vida en las aulas” (2009) donde se sistematiza los resultados de una serie de estudios realizados en Estados Unidos sobre las actitudes y sentimientos de los y las estudiantes hacia la vida escolar⁵. Estos trabajos dan cuenta de que existe una impresión general de satisfacción con la escuela que suele ser contrarrestada por la presencia de una minoría que se siente disconforme.

El estudio antecedente descrito nos condujo a asumir ciertos resguardos a la hora de explorar en la felicidad que genera el tránsito por la escuela. Uno de ellos se basó en evitar abordar a esta experiencia en contraposición con la infelicidad (simplificando la complejidad de lo escolar en actitudes dicotómicas). A su vez, considerar a la felicidad como la expresión de un bienestar que presenta matices ligados a ciertos momentos vividos en el espacio escolar (la mayor parte del tiempo, muy a menudo, todo el tiempo, casi nunca, nunca). Finalmente, se tuvo en cuenta la relación entre la felicidad y el valor simbólico de las relaciones de interdependencia que los y las estudiantes construyen con pares y adultos de la escuela.

Uno de los aspectos fundamentales que refieren a la relevancia de los vínculos escolares en relación con la felicidad se liga al hecho de sentirse en compañía en el cotidiano escolar. Los y las encuestados/as destacan sentirse acompañado/as mayormente por un/a compañero/a o amigo/a de la escuela (55,2%). En menor medida, hay quienes indican que este acompañamiento se lo brinda un/a profesor/a

(14,7%), un preceptor/a (12,6%), el centro de estudiantes (4,7%), el directivo (3,6%) o algún integrante del Equipo de Orientación Escolar (2%) (ver Figura 6, pregunta de respuesta múltiple).

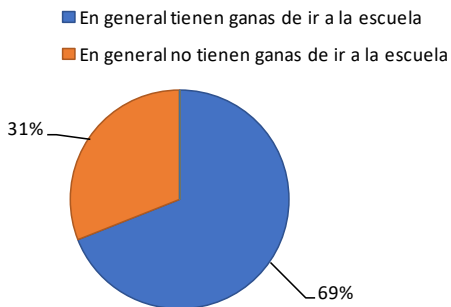
Figura 6: Acompañamiento cotidiano en la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El porcentaje de estudiantes que indicó sentirse acompañados/as en la escuela es similar al que manifestó sentirse feliz. Al respecto podemos afirmar que el bienestar en el espacio escolar cobra significado partir de los vínculos significativos que establecen sobre todo con compañeros/as y amigos/as. El valor simbólico que los y las jóvenes le atribuyen a las relaciones emocionales de interdependencia se encuentra profundamente ligado a la necesidad de componer una narrativa de sentido bajo la identidad de un *nosotros* (Elias, 1990). La importancia que asume la sociabilidad escolar como condición de posibilidad para “sentirse bien” también puede evidenciarse en el hecho de que la mayoría expresa tener ganas de ir a la escuela (69,2%) (ver Figura 7).

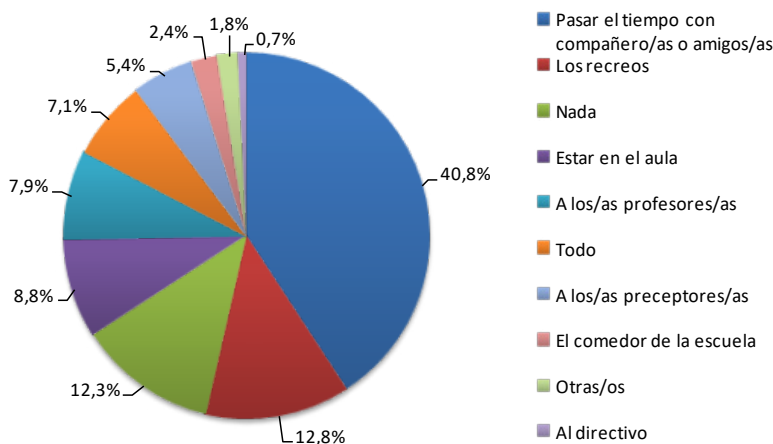
Figura 7: Deseos de ir a la escuela de los y las estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El bienestar en la escuela no solo tiene lugar a partir de los momentos compartidos con otros significativos, sino que se evidencia en lo que extrañan de ésta cuando no asisten a clases. Al indagar acerca de lo que más extrañan del cotidiano escolar al ausentarse, los y las encuestados/as destacan: pasar el tiempo con compañero/as o amigo/as 40,8%, los recreos 12,8% y estar en el aula 8,8% (ver Figura 8, pregunta de respuesta múltiple).

Figura 8: Lo que los y las estudiantes extrañan de la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El carácter temporal de toda experiencia humana cobra sentido a partir del registro de los recuerdos que nos resultan valiosos en nuestra vida. Su evocación nos permite afirmarnos en el presente desde un pasado que nos indica quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser ante la mirada de reconocimiento que nos brindan los demás. Las añoranzas a los momentos vividos con compañeros/as o amigos/as y adultos, especialmente, durante los recreos o cuando están juntos en el aula, dan cuenta que, en la escuela, se construyen experiencias significativas que organizan y dan significado a su vida. Estas vivencias dejan marcas en la subjetividad que se inscriben en su memoria biográfica.

Discusión

Las perspectivas estudiantiles recabadas dan cuenta que el tránsito por la escuela es de intensa carga emocional. Los sentimientos múltiples y contradictorios de la estructura emotiva que se traman en la sociodinámica escolar se construyen a partir del reconocimiento de los pares generacionales y adultos. La mirada del otro, en efecto, se encuentra intensamente investida como experiencia afectiva en la medida

que se la siente como una señal de reconocimiento o de menosprecio (Arevalos et al., 2022).

De acuerdo con los datos recabados, la mayoría de los y las encuestados/as manifiesta sentirse bien en la escuela. Esta experiencia se encuentra ligada a una serie de sentimientos que aducen sentir con mayor frecuencia: alegría; felicidad y respeto.

La alegría y la felicidad se configuran a partir de las relaciones significativas que construyen, sobre todo, con compañeros/as y amigos/as de la escuela. Los vínculos de reciprocidad emocional con los pares generacionales habilitan procesos de identificación y de pertenencia que se traducen en la producción de símbolos, discursos, creencias, pasiones y lenguajes desde los cuales otorgan sentido al mundo (Bendit & Miranda, 2017).

El sentimiento de respeto en las relaciones intra e intergeneracionales expresa la mutua imbricación entre el reconocimiento dirigido hacia los otros y la aceptación de sí a partir de éste (Silva, 2018). En efecto, “sentirse respetado/a” no implica una posesión que el individuo asuma *per se*, por una cualidad específica de su personalidad, ni una transacción que pueda ser medida o cuantificada, por ejemplo, en el hecho de que “si alguien me respeta, yo lo respeto”; sino una modalidad de relación significativa signada por vínculos de reciprocidad que confirman al individuo en su existencia social (Aleu, 2019; Iglesias & Silva, 2021; Kaplan, 2022a; Sennett, 2003).

Las distintas expresiones de respeto se producen en el entramado de configuraciones por donde circulan los lazos de compañerismo, solidaridad, cooperación, admiración, autoridad, entre otros (Sennett, 2003). En la escuela, en tanto espacio público de sociabilidad, el hecho de sentirse o no sentirse respetado/as por compañeros/as, amigos/as, docentes, preceptores y/o directivo, deja de estar identificado estrictamente con lo individual para ingresar a un orden de articulación con lo colectivo más allá de las tensiones inherentes de todo encuentro intergeneracional (Southwell, 2018).

Aun cuando la alegría, la felicidad y el respeto sean emociones experimentadas por la mayoría, es necesario considerar de algún modo las emotividades que pueden engendrar malestar en el tránsito por la escuela. No puede resultarnos indiferente el hecho de que mientras para algunos la experiencia escolar sea constitutiva de la subjetividad para otros signifique una vivencia dolorosa (Jackson, 2009; Autor, 2022a).

Existe una minoría de encuestados/as que manifiestan sentir vergüenza, soledad, tristeza, inferioridad, miedo, humillación y culpa. Sentimientos que cercenan toda posibilidad de afirmación emocional a través de los demás. Esta experiencia que se funda en la ausencia de identificación y reciprocidad deja al individuo solo, encerrado en su propio dolor (De Gaulejac, 2008).

Los y las estudiantes afirman que cuando sus compañeros/as se sienten en soledad en la escuela, se aíslan, desestiman su participación en los lugares y momentos compartidos o fingen estar bien. Estas estrategias de evitación que se materializan en disimular lo que sienten, permaneciendo indiferentes (sin tomar partido en los acontecimientos de la dinámica escolar) como así también en la inasistencia a clases, constituyen una forma de cortar los canales para el intercambio intersubjetivo con pares generacionales y adultos de la institución escolar.

La experiencia de soledad en la escuela es producto del menosprecio vivido o de una percepción anticipada de una indiferencia deshumanizante (Elias, 2009; Kaplan & Krottsch, 2018). Pone de manifiesto una dinámica de poder entre grupos escolares sustentada en el par superiores- inferiores (Sulca, 2020).

Las prácticas de menosprecio estructuran sentimientos de vergüenza y de culpa que se traducen en la autoexclusión y en el silencio (Dubet, 2020; Elias & Scotson, 2016). El hecho de que existan estudiantes que “fingen estar bien” en la escuela nos convoca a pensar en el silenciamiento de las propias emociones como una renuncia a pronunciarse, a poder decir “aquí estoy yo” dentro de un colectivo. En este marco, los y las jóvenes están atravesados/as por la contradicción entre decir lo que les pasa, de poder expresar lo que sienten, y el temor a que su imagen se derrumbe ante la mirada de los demás (De Gaulejac, 2008; Sulca, 2020).

El silencio en las dinámicas escolares, en efecto, más que suponer la ausencia de sonoridad, materializa un sufrimiento, una forma significativa de comunicación hacia un entorno que resulta inaprensible (Arevalos, 2021; Bourdieu, 1999; Le Breton, 2021). Se instituye como la última trinchera frente a una amenaza real o potencial de la cual se pretende escapar, aunque más no sea, desde la mera presencia física (Honneth, 2011). El aislamiento o autoexclusión, aún cuando se comparta el mismo espacio físico, convierte a la presencia silenciosa en el escenario escolar en guardiana de lo indecible, de lo impronunciable, es decir, de aquello que guardamos como secreto en nuestra memoria, por pertenecer a zonas oscuras marcadas por la violencia, por lo no dicho (De Gaulejac, 2008).

Por su parte, quienes “evitan ir a la escuela” a partir de la experiencia de sentirse en soledad, buscan proteger al propio yo desde la ausencia o la invisibilidad. Le Breton (2016) caracteriza a esta práctica bajo la figura antropológica de *blancura* en tanto que supone un período de renuncia más o menos pronunciado de los sujetos a los espacios sociales de intercambio provocado por la dificultad de existir. Desde esta perspectiva, podemos interpretar que la abdicación temporal o permanente a participar en la trama escolar constituye una vía de escape de las marcas identitarias que ligan a los y las jóvenes con los demás, tales como ser compañero/a, integrante de una determinada escuela, amigo/a, alumno/a, entre otros. El intento de desaparecer, refugiándose en la ausencia, en definitiva, es una manera de desprenderse del peso

de la propia identidad ante el agobio emocional de convivir con otros.

Retomando la expresión mayoritaria de “sentirse bien” en la escuela, al indagar acerca de la felicidad, gran parte de los y las encuestados/as afirma que se sienten felices “la mayor parte del tiempo”. Esta expresión del bienestar, tal como lo hemos señalado, se liga al valor simbólico que le atribuyen a las configuraciones escolares. Cobra materialidad cuando los y las estudiantes se sienten escuchados y respetados en cuanto a lo que les afecta, es decir, cuando el espacio escolar se instituye como un territorio afectivo común de reciprocidades a partir del cual se produce el reconocimiento mutuo (Southwell, 2018).

La experiencia de felicidad que destacan los y las estudiantes en su paso por la escuela puede ser entendida entonces como la expresión de un bienestar subjetivo que se construye colectivamente a partir de relaciones significativas. La relevancia de poder ser parte de distintos agrupamientos con los propios pares radica en el hecho de que estas configuraciones habilitan procesos de identificación y de pertenencia necesarios para la validación del yo como parte de un nosotros. A este respecto, cuando los y las encuestados/as indican sentirse felices, no solo manifiestan una emoción personal, sino que expresan un sentir colectivo que se produce en el contexto institucional escolar.

Los vínculos solidarios y fraternos en la escuela confieren formas de reconocimiento que se erigen como resistencia al aislamiento emocional, a la soledad y al desamparo que caracteriza al mundo social contemporáneo. Estas configuraciones escolares les permiten afirmarse en cuanto a sus anhelos, deseos y proyectos, como así también encontrarse unidos frente a los distintos acontecimientos de su vida cotidiana que los conmueven como el desprecio, la violencia, el desamor, el abandono y la muerte (Arevalos, 2021).

La felicidad en la escuela, como construcción permanente y común fundada en el respeto y la confianza, pone en entredicho a los discursos emocionales de sociedades mercantilizadas que reducen a esta experiencia a una cuestión individual y privada. Este sentir colectivo permite reponer algo de una humanidad resquebrajada por el individualismo y falta de compromisos de las personas con los problemas que atañen a la vida social (Ahmed, 2019; Béjar, 2015, 2018; Sennett, 2006).

La experiencia de felicidad puede ser entendida a partir de la importancia que los y las jóvenes le confieren al hecho de que en el espacio escolar se sienten acompañado/as especialmente por sus compañeros/as de sala y amigos/as de la escuela. En menor medida, indican que esta compañía se las brinda un/a profesor/a, un/a preceptor/a, el centro de estudiantes, el directivo o algún integrante del Equipo de Orientación Escolar. El acompañamiento al que se refieren, en términos de implicación afectiva, va más allá del mero hecho de estar rodeados de otras personas (Honneth, 2011). Uno se siente acompañado porque percibe que hay alguien allí con quien se

pueda contar y, al mismo tiempo, se dispone a ocupar ese lugar cuando los demás lo precisan. La compañía de personas significativas presupone la construcción de un mundo común a partir de relaciones de confianza mutua que fundan estructuras de relación: uno cree en el otro y éste cree en sí mismo gracias a ello. Este doble aspecto de la confianza nos permite comprenderla como una ofrenda de libertad, una renuncia a reducir a los demás a la propia manera de ver el mundo y, a través de ella, un empoderamiento recíproco (Curnu, 1999). La confianza permite ensanchar la red afectiva, donde las personas aprenden a mirarse en y desde los ojos del otro (Kaplan, 2022b). En el ámbito escolar, esta modalidad de relación se convierte en un contrapeso frente a otras dinámicas vinculares de la vida social general signadas por la discriminación, la humillación e invisibilización donde se ensombrece toda posibilidad de reciprocidad emocional entre los individuos.

La importancia de los vínculos de interdependencia escolar como condición del bienestar subjetivo también puede evidenciarse respecto a lo que más extrañan de la escuela al ausentarse. Los y las encuestados/as afirman que lo que más añoran es poder pasar el tiempo con los compañeros/as o amigos/as, lo recreos y estar en el aula. La carga emotiva dirigida hacia estos momentos memorables con otros significativos no se reduce al tiempo físico medido en horas, minutos y segundos; sino que se refiere, en términos simbólicos, a una vivencia subjetiva de lo temporal que marca los sentidos de su existencia a través de las experiencias compartidas (Elias, 1989). Sentidos que les permiten componer una narrativa acerca de quiénes son y quiénes pueden llegar a ser bajo un universo común. La evocación de las experiencias colectivas por parte de los y las estudiantes convierte al tiempo escolar en un indicador social relevante donde la escuela se posiciona como un lugar privilegiado en la estructuración biográfica de este grupo social (Southwell, 2018).

Recuperar las percepciones respecto de lo que extrañan de la escuela nos ha permitido indagar en los recuerdos valiosos que dan sentido a su existencia en el presente. La producción de la memoria es un elemento significativo en el proceso de constitución subjetiva y no una simple recopilación de recuerdos factuales (Arevalos, 2021). La capacidad de recuperar selectivamente los momentos de la vida permite la fabricación de una existencia singular en el marco de un colectivo, en efecto, cuantos mayores son las experiencias que pueden grabarse en la memoria, mayores son las posibilidades de afirmación como sujetos únicos e irrepetibles.

Partiendo de la base que nuestra identidad se funda en las huellas de la memoria social, la institución escolar ocupa un lugar importante en torno a la edificación de lazos de reciprocidad a partir de los cuales el “yo” se resignifica constantemente con el registro de las experiencias emotivas que hacen posible la articulación entre la existencia individual y la existencia colectiva (Elias, 1990; Kaplan & Arevalos, 2021).

Conclusiones

El análisis de los datos recabados en la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022) realizada a 4023 estudiantes de instituciones de educación secundaria públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, nos permite afirmar que el bienestar en el cotidiano escolar es una expresión mayoritaria entre las y los jóvenes. Sin embargo, hemos constatado que existe una minoría de estudiantes que manifiesta sentir vergüenza, soledad, tristeza, inferioridad, miedo, humillación y culpa. Emotividades que pueden estar en la base de un malestar que se tramita mediante una serie de estrategias como aislarse del grupo de pares, permanecer en silencio en el espacio áulico o dejar de asistir a clases.

Los sentimientos múltiples y contradictorios de la estructura emotiva que se traman en la sociodinámica escolar traducen los modos situados en que los y las estudiantes construyen su valía social a partir de la mirada de los demás. La búsqueda por afirmarse emocionalmente junto a sus pares generacionales (amigos/as y compañeros/as) y adultos de la institución escolar nos habilita la formulación de interrogantes acerca de los significados que los y las jóvenes le atribuyen al hecho de “ser feliz” en su tránsito por la escuela.

Desde la sociología de la educación de matriz crítica, consideramos necesario tomar distancia de aquellas perspectivas que reducen a la felicidad a una noción meramente psicológica (Béjar, 2015, p.2). Concepción que se encuentra presente como imperativo cultural de nuestra época donde se construye un relato auto referencial de felicidad ponderando ciertas habilidades socio afectivas tales como ser asertivo, mostrarse positivo y adaptable. Competencias que constituyen manifestaciones específicas de capital social de las sociedades de mercado (Kaplan, 2022b) y que, al mismo tiempo, engendran una serie de malestares como el estrés y la depresión (Béjar, 2018).

La felicidad desde la mirada estudiantil a partir de la valoración de los vínculos de sociabilidad que posibilitan el reconocimiento recíproco, pone en cuestión las disposiciones emotivas signadas por el egoísmo, la indiferencia emocional hacia los otros y la falta de compromiso de las personas con la vida colectiva (Ahmed, 2019). Al respecto, la escuela lejos de ser una institución de reproducción de los discursos imperantes acerca de las emociones y sentimientos, es un espacio de producción de sentidos, donde “ser feliz” cobra significado colectivo a partir de las posibilidades de sentirse respetados y valorados; de percibirse en compañía con personas significativas y de vivir momentos junto a los demás que sean dignos de ser recordados.

Todas estas experiencias que los y las estudiantes conquistan en su paso por la escuela van a contramarcha de las relaciones que propone una sociedad

mercantilizada que “fomenta un culto al yo tendiente a producir y reproducir una desconexión afectiva de los otros” (Kaplan, 2022b, p.45). Podemos decir entonces que la felicidad que se construye en su cotidiano no es una búsqueda futura sustentada en la promesa de poseerla individualmente con la proyección de los deseos hacia objetos investidos del mercado (Ahmed, 2019), sino la concreción de un bienestar que deviene de las vivencias compartidas en un espacio común significativo.

Los vínculos duraderos y estables que se fabrican en el ámbito escolar se instituyen como condición de posibilidad para la concreción de una felicidad colectiva al contrarrestar los procesos de individualización de la vida social que dificultan la creación de relaciones privilegiadas con los otros y dejan a los individuos sumergidos en una soledad y en un aislamiento deshumanizante (Elias, 1990; Le Breton, 2016). Aun considerando las dinámicas contradictorias de la convivencia atravesadas por modos de hablar, sentir, conocer, actuar y pensar de manera diferente, la conformación de los lazos afectivos en la escuela fundados en la confianza y el respeto sienta las bases del bienestar subjetivo de los y las estudiantes.

La dimensión emocional de la condición estudiantil que hemos indagado en este trabajo de investigación, interpela el lugar de la escuela en cuanto a su fundamento ético y político de ampliar las posibilidades de reconocimiento mutuo en su cotidianeidad para la constitución identitaria de las jóvenes generaciones, en tanto sujetos que sienten, piensan y buscan proyectarse a futuro, nunca solos, sino a través de la compañía humana. Los sentidos que se construyen mediante la mirada apreciativa de pares y adultos significativos dan cuenta que esta institución es un espacio simbólico valioso a partir del cual se sostiene las experiencias de quienes luchan por encontrar allí un lugar en el mundo.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Aleu, M. (2019). Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes. *Propuesta Educativa*, 28 (51), 61-72. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n51/n51a06.pdf>
- Archenti, N. (2007). El sondeo. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani (Eds.), *Metodología de la Ciencias Sociales* (pp. 203-2014). Emecé.
- Arevalos, D.H. (2021). Memoria colectiva frente a la muerte de un par generacional: la elaboración del sufrimiento desde la perspectiva de jóvenes estudiantes. *Perspectivas em Diálogo*; 8 (17), 398-414. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12727>
- Arevalos, D.H., Glejzer, C. & Kaplan, C.V. (2022). La afectividad como trama cultural. Lecturas desde David Le Breton. Autor (Dir.). *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp.87-102). Homo Sapiens Ediciones.

- Béjar, H. (2015). La identidad ensamblada. La ordenación de la felicidad. *Papeles del CEIC*, 2 (133), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.13234>
- Béjar, H. (2018). *Felicidad. La salvación moderna*. Tecnos.
- Bendit, R. & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, (46), 4-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100004>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: G. Frigerio y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Novedades Educativas.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol Izquierdo Editores.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI editores.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (2009). *La soledad de los moribundos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. & Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Iglesias, A. & Silva, V. S. (2021). *Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas*. *Revista de Educación, UNMDP*, (22), 149-169. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800/4998
- Jackson, Ph. W. (2009). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kaplan, C.V. (2022a). El afecto como símbolo de lo humano. La pedagogía del trauma en pandemia desde las contribuciones de Norbert Elias. En Autor y otros (Coord.). *Tiempos de cambio. Diálogos desde Norbert Elias* (pp. 293-316). Colección Saberes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Tiempos%20de%20cambio_interactivo.pdf
- Kaplan, C.V. (2022b). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C.V. & Arevalos, D.H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En Autor (Dir.). *Los sentimientos en la escena educativa* (pp.9-30). Colección Saberes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13139/Los%20sentimientos%20en%20la%20escena%20educativa_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaplan, C.V. & Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (8), 119-134. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/45/4510011/>
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Siruela.
- Le Breton, D. (2021). *Estallidos de la voz. Una antropología de las voces*. Topía.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI editores.

Sennett, R. (2003). *El respeto*. Anagrama.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Silva, V. S. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela: Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los y las jóvenes estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71353>

Sirvent, M.T. (2023). *La investigación social en educación*. Miño y Dávila editores.

Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Revista Ensamble*, 4 (8), 69-85. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/100/91>

Sulca, E. M.A. (2020). Vínculos generacionales y experiencias emocionales en el ámbito de una escuela rural albergue. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), 16-100. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.156>

Notas

¹ Doctor en Educación (UNTREF-UNLA), Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF), Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO), Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social (CLACSO), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor-investigador en NIFEDE-UNTREF. Coordinador Académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Coordinador Académico del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Director Adjunto de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación del NIFEDE-UNTREF. Contacto: pgarcia@untref.edu.ar

² Doctor en Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos"; bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan (IICE-UBA). Ayudante de Primera, Cátedra de Teorías Sociológicas y Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA); Miembro del equipo de coordinación del Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Contacto: dar.arevalos@gmail.com

³ Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Magister en Ciencias Sociales y Educación, FLACSO Argentina; Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Directora del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" (IICE-UBA); Prof. Titular Ordinaria, Cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Prof. Titular Regular, Cátedra de Sociología de la Educación y Cátedra de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Contacto: kaplancarina@gmail.com

⁴ Desarrollada en el marco del Proyecto PIP-CONICET 2021-2023 (1220200102508CO)

“Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas urbano periféricas de la Provincia de Buenos Aires” (Resolución N° 2021-1639) y del Proyecto UBACyT 2023-2025 (20020220300119BA) “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires” (Resolución N° 2023-1384). Estos proyectos forman parte del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁵ Una de las investigaciones pioneras recuperadas por Jackson es la de Samuel Tenenbaum quien elaboró un cuestionario sobre las actitudes de los y las estudiantes hacia su escuela, sus profesores y sus compañero/as. El cuestionario se aplicó a 639 alumno/as de sexto y séptimo curso de tres escuelas de la ciudad de Nueva York emplazadas en áreas de ingresos altos, medios y bajos. Uno de los ítems característicos de este estudio que indaga sobre la felicidad en la escuela ha sido inspirador para la conformación de nuestra encuesta.