



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela

Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria

Autor:

Mutchinick, Agustina

Tutor:

Kaplan, Carina Viviana

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



**Las incivildades como dimensión simbólica de las
violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre
las relaciones de humillación desde la perspectiva de los
estudiantes de educación secundaria¹**

Tesis doctoral.

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Buenos Aires

2013

Autora: Magíster y Licenciada Agustina Mutchinick

Directora: Dra. y Prof. Carina Viviana Kaplan

¹ La presente tesis se inscribe en el proyecto UBACyT 20020100100616 "Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad" (Resolución Consejo Superior: 2657/2011) y en el proyecto PIP 112 201001 00159 "La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas" los cuales se enmarcan en el programa de investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Asimismo, esta tesis se desarrolló en el marco de una Beca Interna de Postgrado Tipo II de CONICET, Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Resolución N° 204 del 27 de enero de 2010.

RESUMEN

El presente trabajo analiza las relaciones de humillación entendidas como incivildades. De lo que se trata es de profundizar en la dimensión simbólica de las violencias en la escuela.

Uno de los aportes centrales de la tesis consistió en resignificar la categoría de incivildades, la cual ha sido extrapolada del campo de la criminología, con el propósito de contribuir a la construcción de una perspectiva que recupere la tradición socioeducativa crítica.

El estudio empírico tuvo como objetivo comprender las relaciones de humillación entre los estudiantes en la escuela secundaria desde el punto de vista de los alumnos en dos grupos escolares, entendiendo que es en el entramado de unas configuraciones particulares donde se estructura la producción de dichas modalidades de sociabilidad.

La trama teórico empírica desarrollada nos permite afirmar que las incivildades resulta una categoría válida para el estudio de ciertas prácticas y modos de sociabilidad en el espacio escolar que no representan una amenaza a la integridad física pero que tienen efectos profundos sobre la subjetividad de los individuos y grupos que las padecen.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
1. ESTADO DEL ARTE.....	12
1.1. Estudios sobre incivildades en la escuela.....	12
1.2. Un análisis crítico del concepto de incivildades desde la Sociología de la Educación.....	42
1.3. Humillaciones en la escuela. El campo de estudios empíricos.....	49
2. ENCUADRE TEÓRICO.....	57
2.1. La relación entre individuo y sociedad.....	57
2.2. Las incivildades en la escuela desde una perspectiva socioeducativa.....	81
2.3. Las relaciones de humillación en la escuela.....	91
ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO	
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	100
4. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	101
5. CONFIGURACIONES ANALIZADAS.....	106
6. LAS RELACIONES DE HUMILLACIÓN EN LA ESCUELA.....	118
6.1. Prácticas, sentimientos y potenciales efectos sobre la autoestima escolar y social.....	118
6.2. Las motivaciones de las humillaciones.....	142
6.3. Atributos sobre los que se manifiestan las relaciones de humillación.....	152
6.4. Respuestas de los estudiantes ante las humillaciones.....	185
6.5. Intervenciones de la escuela en relación con las humillaciones.....	199
7. CONCLUSIONES.....	208
8. BIBLIOGRAFÍA.....	216

INTRODUCCIÓN

Las violencias en el ámbito escolar es una temática que ha adquirido recientemente relevancia pública (en los medios de comunicación masivos, en el área de políticas públicas y/o de intervención, en el espacio académico).

Como objeto de estudio dentro del campo de la sociología en general y de la sociología de la educación en particular, su génesis en el plano internacional puede ubicarse en la década de los '70 y comienzos de los '80 en países como Estados Unidos y Francia. Sin embargo, es en la década de los '90 cuando comienza a consolidarse un abordaje más sistemático de la problemática, sumándose a estas dos naciones pioneras Inglaterra, España, México y Brasil, entre otros (Kaplan y García, 2006).

En nuestro país, es hace poco más de una década que comenzaron a desarrollarse estudios sobre las violencias en la escuela, provenientes tanto de centros gubernamentales como de instituciones académicas, en especial, desde el ámbito de las universidades (Kornblit, Mendes Diz y Frankel, 1991; Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2004; Garay, 2004; Alterman y Foglino, 2005; Kaplan, 2006 y 2009a, Bleichman, 2008; Kornblit, 2008; Miguez, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010; Di Leo, 2009, 2010, 2011a y 2011b; Noel, 2006 y 2009; Paulín, Tomasini y García Bastán, 2011; UNICEF y FLACSO, 2011; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; entre otros). Se trata de un campo académico en construcción..

La relevancia de la problemática en el campo académico estuvo fuertemente atravesada por la cobertura que le dieron a la misma los medios de comunicación. A partir de una espectacularización de ciertos episodios (uso de armas, abusos sexuales, golpizas, etc.) se ha forjado la creencia de que sucesos que

excepcionalmente tienen lugar en la escuela constituyen prácticas y vivencias habituales.²

La “violencia escolar” (...) prácticamente se ha constituido en una sección autónoma de periódicos gráficos, revistas de circulación masiva, en columnas de numerosos periodísticos televisivos, así como en preocupación constante de columnistas y formadores de opinión de emisoras radiales. De este modo, empieza a no resultar tan excepcional que la vida escolar esté atravesada por imágenes que parecían ser exclusivas de otros espacios sociales. (Brener y Kaplan, 2006: 81)

La imbricación entre el discurso mediático y la construcción de un campo de estudio sobre la problemática es una característica central que se observa no solo en nuestro país. También Francia, Brasil o México, entre otros, han experimentado cómo los medios de comunicación, especialmente los diarios y la televisión, han sido clave para la visualización y construcción del problema social y la conformación del objeto de estudio (Debarbieux, 1996; Spósito, 2001; Furlán, 2005).

Asimismo, la mediatización estuvo acompañada por la puesta en marcha de diversas iniciativas por parte de organismos estatales, organismos de la órbita privada y organismos internacionales que procuran dar respuestas a la problemática.³

Al respecto, en un contexto nacional, cabe resaltar la creación en el año 2004 del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, una iniciativa conjunta del

² En el marco del programa de investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por Carina V. Kaplan se realiza el acopio en un archivo digital de discursos e imágenes de medios gráficos y audiovisuales sobre los pares culturales “joven violento/no violento” y “alumno violento/no violento” con el propósito de interpretar sus efectos simbólicos.

³ En Argentina, en el marco de las investigaciones que realiza el equipo dirigido por Carina Kaplan, se analizaron durante el año 2005 y 2006, las políticas implementadas en torno a la temática de las violencias y la escuela secundaria en el contexto nacional dando cuenta de la gran presencia de propuestas elaboradas con el objetivo de afrontar distintos aspectos de la misma. (Kaplan y Mutchinick, 2006).

Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Universidad Nacional de San Martín, “cuyos propósitos consisten en sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas, contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ámbito educativo y la construcción de espacios de ciudadanía” (Kaplan y Mutchinick, 2006: 276).

Otro punto que da cuenta de la relevancia de la temática en nuestro país a nivel de las políticas públicas es el hecho de que el 21 de noviembre de 2012 la Cámara de Diputados de la Nación diera media sanción a un proyecto de ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas⁴.

Cabe destacar que también la Ley de Educación Nacional (Filmus y Kaplan, 2012) alude a esta problemática. Particularmente a la cuestión de la discriminación. A modo de ejemplo, mencionemos que en su artículo 11 inciso f señala entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” y en el inciso v añade “Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”.

Por otra parte, también puede mencionarse en el marco de las políticas públicas, la distribución y difusión por parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2012, del documento “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”; el cual está destinado a los inspectores y a todo el equipo de trabajo institucional de los diferentes niveles de enseñanza y modalidades.

Al igual que como ocurre generalmente con otros objetos de investigación de las ciencias sociales, las condiciones de producción de las violencias en la escuela

⁴ Link:

http://www.diputados.gov.ar/frames.jsp?mActivo=sesiones&p=http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dsecretaria/NUEVO/Periodo2012/BAT2012/bat_base.htm

como un objeto de estudio científico, se vieron atravesadas por cuestiones exógenas al campo académico (Karabel y Halsey, 1976).

Estos ámbitos (medios de comunicación, políticas públicas y/o de intervención, producciones académicas) producen discursos diferentes cuando no antagónicos sobre la violencia en la escuela: algunos dan lugar a discursos de denuncia, otros a discursos prescriptivos o normativos, otros a discursos analíticos. Sin embargo, si bien ellos tienen orígenes y características disímiles, contribuyen fuertemente a la visibilización de la problemática en los ámbitos donde tienen influencia.

Esta tesis se propone contribuir a la producción de una argumentación teórica y con base empírica referida al problema de las violencias en la escuela desde una perspectiva socioeducativa. Nos interesa indagar en las incivildades, esto es, aquellas prácticas escolares y modos de sociabilidad entre los estudiantes que no amenazan de manera directa la integridad física de los actores de la vida institucional, pero que, según nuestra hipótesis inicial, tienen efectos simbólicos en la construcción de la experiencia escolar y en la autoestima social y educativa de los sujetos que las sufren: insultos, burlas, apodosos ofensivos, palmadas en la cabeza, discriminaciones, humillaciones, entre otras. Particularmente, focalizamos el estudio en las relaciones de humillación.

El concepto de incivildades viene siendo propuesto en las últimas décadas por varios investigadores en un intento por profundizar la comprensión de esta dimensión de las violencias, aunque pocas veces es analizado en las investigaciones educativas. Entendiendo que es una categoría fértil, uno de los objetivos de la presente tesis es examinarlo críticamente a partir de una revisión e interpretación de las investigaciones que han utilizado dicho concepto y problematizar su pertinencia para el análisis de las prácticas al interior de la vida escolar. Se pretende aportar una argumentación teórica de base empírica que permita contrarrestar ciertos supuestos propios de los paradigmas hegemónicos de matriz criminalizante.

¿Por qué estudiar las incivildades? La primera de las cuestiones se relaciona con el hecho de que la categoría “violencia” abarca fenómenos de características disímiles. Como señala Carina Kaplan

...la violencia es un término que se utiliza para caracterizar a prácticamente todo lo escolar, lo cual termina explicando bastante poco y por lo tanto, no permite interpretar sus alcances y consecuencias (...) La falta de distinción sistemática entre los tipos de violencia práctica hace que no se puedan interpretar sus efectos sociales diferenciales, lo cual consideramos, resulta un obstáculo epistemológico que los propios investigadores debemos afrontar.
(2006: 21)

El presente trabajo pretende, a partir del estudio de las incivildades y especialmente de las humillaciones, contribuir en este sentido, introduciendo distinciones analíticas en relación con el fenómeno de las violencias en la escuela.

Por otro lado, si bien en los últimos años se ha instalado en la opinión pública la idea de que la escuela, y especialmente la escuela secundaria de gestión estatal, se encuentra atravesada por la violencia física, diversos trabajos dan cuenta de la prominencia de prácticas como las mencionadas más arriba (insultos, burlas, apodosos ofensivos, etc.) sobre situaciones que amenazan la integridad física de las personas, reforzando la idea de que son las incivildades las que establecen el denominado “clima de violencia” que se vivencia en las escuelas y las que dan cuenta de manera más pertinente de las violencias cotidianas insertas en las interacciones sociales del sistema escolar (Debarbieux, 1996, 2001, 2002; Carra y Sicot, 1997; Charlot, 1997; Debarbieux, Garnier, Montoya y Tichit, 1999; Viscardi, 2003; Kornblit, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010, Kaplan 2009a, Mutchinick, 2009b, García, 2010; entre otros). De esta manera, se hacen necesarios estudios que permitan visibilizar lo cotidiano por sobre lo excepcional.

El objetivo de esta tesis es contribuir en la comprensión de las incivildades como dimensión de las violencias en la escuela. Por un lado, como se mencionó, se

examinaron críticamente los trabajos que abordaron la categoría “incivildades”; para luego a partir de un estudio empírico profundizar en el conocimiento de esta dimensión y en el análisis de su pertinencia para la investigación de las prácticas escolares. Bajo esta pretensión es que se estudiaron las humillaciones entre pares en la escuela secundaria.

Entendemos que otro aporte de la presente tesis consiste en brindar material sobre la temática en nuestro idioma ya que los textos que abordan la cuestión de las incivildades se encuentran por lo general en francés y en contadas ocasiones se puede acceder a traducciones en español. En esta tesis se ponen a disposición una serie de trabajos emblemáticos que han sido traducidos y utilizados a lo largo de la argumentación.

Organización de la tesis

La presente tesis está compuesta de dos partes y siete capítulos.

La primera parte consta de dos capítulos donde se desarrollan el estado de la cuestión y las premisas teóricas.

El capítulo 1 corresponde al estado del arte y presenta 3 apartados.

1.1. Se realiza una revisión e interpretación de investigaciones de distintos países que abordan la categoría incivildades en la escuela.

1.2. Se analiza críticamente dicho concepto desde una perspectiva socioeducativa ya que el mismo tiene origen en el campo de la criminología y, por lo tanto, entendemos que requiere ser resignificado al analizar las prácticas escolares.

1.3. Se elabora un relevamiento sobre estudios que trabajan la temática de las humillaciones en el espacio escolar.

El capítulo 2 presenta el encuadre teórico, en el cual se retoman y recrean las conceptualizaciones y nociones de los autores del campo de la sociología

contemporánea que consideramos centrales para la argumentación de la tesis: Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Erving Goffman y Carina Kaplan. Presenta 3 apartados.

2.1. Se analiza la relación entre individuo y sociedad principalmente desde dos autores de referencia, Norbert Elias y Pierre Bourdieu, que nos permiten entender el vínculo entre estos términos sin caer en las oposiciones dicotómicas del determinismo y la libertad y abordarlos como una relación en la cual ambos se imbrican mutuamente.

2.2. Se establecen algunas ideas básicas a partir de las cuales nos aproximamos al concepto de incivildades desde una perspectiva socioeducativa; se pretende caracterizar dicha categoría de manera tal que pueda ser abordada empíricamente.

2.3. Se definen teóricamente las humillaciones desde autores como Norbert Elias, Erving Goffman y Carina Kaplan.

Los siguientes capítulos corresponden a la segunda parte de la tesis, donde se desarrolla el estudio socioeducativo.

El capítulo 3 comprende la descripción de los objetivos generales y específicos a alcanzar y las hipótesis de trabajo.

El capítulo 4 presenta el enfoque metodológico (el enfoque de indagación, la selección y descripción de la muestra, las técnicas de relevamiento y de análisis de la información)

Los capítulos 5 y 6 hacen referencia al análisis y articulación de los datos empíricos construidos durante la investigación.

El capítulo 5 describe las configuraciones/ grupos escolares estudiados (características de la escuela, de los estudiantes que concurren a la institución y particularmente del grupo escolar estudiado, los subgrupos existentes).

El capítulo 6 analiza y compara las relaciones de humillación en la escuela en configuraciones diversas. Se organiza en 5 apartados en función de las dimensiones que se establecieron en los objetivos.

- 6.1. Se indagan las prácticas que los estudiantes asocian con la humillación y aquellas que particularmente tienen lugar en las configuraciones estudiadas, estableciendo algunas de sus características centrales. También se examinan los sentimientos que se vinculan a dichos modos de sociabilidad y se aborda una serie de consecuencias sobre la autoestima y la experiencia escolar.

- 6.2. Se estudian las motivaciones que vehiculizan las relaciones de humillación; los motivos que identifican los alumnos por los cuales los estudiantes humillan a compañeros.

- 6.3. Se examinan los atributos a los cuales se refieren las humillaciones; es decir, sobre qué características se manifiestan las relaciones de humillaciones que tienen lugar en el grupo escolar. Este punto, además, nos permite dar cuenta de la jerarquía y legitimidad que poseen ciertas cualidades y prácticas en esa configuración particular; qué tipos de valores están legitimados en dicha configuración.

- 6.4. Se abordan las respuestas de los estudiantes destinatarios de estas modalidades de sociabilidad.

- 6.5. Se da cuenta de las intervenciones que realiza la institución ante las humillaciones.

En cada apartado se analizan y comparan simultáneamente ambas configuraciones. El único que no presenta esta lógica es el referido a los atributos sobre los que se manifiestan las humillaciones que, por las características particulares que asume cada grupo escolar, se analizó cada uno de ellos por separado.

Por último, el capítulo 7 se destina a las conclusiones centrales de la tesis en relación a la investigación.

1. ESTADO DEL ARTE

1.1. Estudios sobre incivildades en la escuela

Los estudios sobre la violencia en el ámbito escolar han abordado la temática desde concepciones diversas acerca de lo que se entiende por violencia y desde múltiples enfoques teórico-metodológicos.

Desde mi punto de vista, es posible establecer el desarrollo de tres grandes áreas de conocimiento que se han interesado por esta problemática: la criminológica, la psicoeducativa y la socio-pedagógica. Los estudios criminológicos abordan la “violencia escolar” a partir de aquellos comportamientos que se encuentran tipificados en el código penal o comportamientos protodelictivos; mientras que los estudios psicológicos, en su mayoría, se centran en las características y los procesos personales e interpersonales involucrados en las prácticas violentas. Finalmente, la mirada socio-pedagógica pretende realizar un análisis de las constricciones sociales e institucionales vinculadas a estos fenómenos y de las consecuencias subjetivas a las que dichas constricciones dan lugar (sobre la base de una clasificación de Ortega, 2002 citado en Blaya, Debarbieux, del Rey Alamillo y Ortega Ruiz, 2006). Nuestro interés se centra en esta última de las tres áreas, la socio- pedagógica, aunque retomando aquellas dimensiones psicosociales que resultan necesarias y pertinentes para abordar las dinámicas relacionales en el ámbito escolar. La ruptura que realiza esta tesis es con los enfoques criminológicos.

El objetivo de este apartado es realizar un relevamiento y análisis de los estudios que desde una perspectiva sociopedagógica se han desarrollado sobre las incivildades en la escuela en los últimos años en diversos países. Ello nos permitirá dar cuenta de los avances que han tenido lugar y los vacíos que se presentan.

Como mencionamos, el concepto de incivildades, durante las últimas décadas, viene siendo utilizado por varios investigadores en un intento por profundizar la comprensión sobre la violencia en las escuelas (Debarbieux, 1996, 2001, 2002; Carra y Sicot, 1997; Charlot, 1997 y 2002; Debarbieux y otros, 1999; Tavares dos Santos; 2001; Blomart, 2002; Clémence, 2002; Debarbieux y Blaya, 2002; Viscardi, 2003; Kornblit, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010; Kaplan, 2009a; Mutchinick, 2009b, entre otros).

Uno de los antecedentes más importantes lo constituyen los trabajos que desde el Observatorio Europeo de Violencia Escolar vienen realizando Eric Debarbieux y su equipo de investigación acerca de la violencia en las instituciones educativas.

Debarbieux partiendo de estudios sobre la percepción del sentimiento de inseguridad (Wilson y Kelling, 1982) y focalizando el concepto de incivildad, ha desarrollado una línea de investigación en la que, sin emitir a priori una definición de violencia, explora entre el alumnado y los docentes, la violencia inserta en el “complejo fenómeno del clima” (Blaya y otros, 2006: 295- 296). El clima representa, según el autor y su equipo, la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. Se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en la institución escolar y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de dicha comunidad. Tomando las palabras de Fernández Díaz, afirman que el clima escolar es:

El ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos (Blaya y otros, 2006: 295).

Su definición de la violencia en el medio escolar presenta tres dimensiones (Debarbieux, 1996):

1- los crímenes y delitos: robos, golpes y heridas, tráfico y uso de drogas, etc. Aquello que se encuentra tipificado en el Código Penal;

2- las incivildades: refieren a situaciones que trasgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas costumbres. No son necesariamente comportamientos ilegales, en el sentido jurídico, sino infracciones al orden concebido en los encuentros de la vida cotidiana. Son violencias cotidianas, repetidas (Debarbieux, 2008; Debarbieux y otros, 1999). Ellas pueden ser del orden del ruido, de la suciedad, de la ofensa, de todo lo que cause desorden. Con el objetivo de reflexionar acerca de la “degradación del clima escolar” Debarbieux (2001) adopta para el ámbito escolar el concepto de incivildad trabajado por Roché⁵.

3- el sentimiento de inseguridad: aquello que llama el “sentimiento de violencia”, que resulta de los dos componentes precedentes, pero proviene igualmente de un sentimiento más general relacionado con los diversos medios sociales de referencia.

No todas las dimensiones tienen la misma preponderancia en la vida escolar: la escuela, sostiene Debarbieux (1996) se encuentra a resguardo de las “violencias brutales” siendo la proliferación de las formas menos espectaculares de la violencia, las “incivildades”, las que dan testimonio de la desorganización del mundo escolar. Para los propios actores, afirma el autor, la cuestión no reside en los “incidentes dramáticos”, sino que, por el contrario, estos son minimizados; es “lo impalpable, el ambiente, las incivildades, lo que construye la inseguridad y genera un sentimiento de impunidad” (Debarbieux, 1996: 40). La violencia en la escuela no se refiere tanto al mundo del delito como al de las incivildades. Por efecto acumulativo, los pequeños desórdenes desorganizan el mundo escolar, es decir, su civilidad. Las incivildades son uno de los factores explicativos esenciales del “clima de los establecimientos” ya que producen una impresión global de desorden y violencia (Furlan, 2003).

⁵ Esto lo desarrollaremos en el apartado siguiente.

Las incivildades, señala el autor (1996), pueden parecer detalles anodinos, pero son demasiado repetidos como para no adquirir cierta significación. “La repetición es lo central” (Debarbieux, 2008). El desgaste del profesor se encuentra dentro de estas tensiones cotidianas: pequeños insultos entre alumnos, agitación, ruido, no escucha, sentimiento de impotencia. Por su parte, los estudiantes señalan que las incivildades pueden ser pequeñas observaciones cotidianas tales como “tú eres un inútil” o señalamientos sobre la responsabilidad y sobre la educación familiar, los cuales no son tolerados por ellos (Debarbieux, 1996). La mayoría de las veces la violencia es una cuestión de actos tenues y difícilmente perceptible, pero frecuentemente repetidos, lo cual, afirma Debarbieux puede llevar a grandes daños y traumas profundos en las víctimas y a un sentimiento de impunidad en el “perpetrador” (Debarbieux, 2002).

La incivildad que se revela en la escuela, señala, no debe ser pensada como un conflicto entre “bárbaros” y “civilizados”: la incivildad no es la no-civilización, ni la “mala educación”. Más que el enfrentamiento entre “barbarie y civilización” o “naturaleza y cultura”, se trata de una oposición entre estilos de socialización que derivan de las diferencias generacionales, sociales, culturales (Debarbieux y otros, 1999). Ella es “conflicto de civilidades”, pero no un conflicto de civilidades extrañas unas a otras y para siempre irreductibles; es, más bien, oposición de valores, de sentimientos, de pertenencias diversas (Debarbieux, 2001a).

Charlot y Emin (1997) también hacen referencia a que entre profesores y alumnos hay portadores de diferentes normas de conducta y que ambos grupos sociales utilizan diversos códigos culturales en las relaciones interpersonales, lo cual se manifiesta en formas menores y cotidianas de violencia en el espacio escolar.

La escuela, es el lugar de reencuentro entre el mundo de los estudiantes de medios desfavorecidos y el mundo de los “incluidos” y este reencuentro se efectúa frecuentemente sobre conflictos velados, ocultos, y, más raramente, sobre una brutalidad estridente (Debarbieux, 1996). Precisemos que el sistema educativo francés, al que refiere Debarbieux, ha sido históricamente selectivo y excluyente.

La pregnancia de las incivildades en la escuela es el signo de una ruptura profunda de la civilidad escolar, que revela una primera ruptura entre ‘Ellos y nosotros’, el mundo privado de los enseñantes de clase media y el mundo de sus alumnos y de los padres de clases populares (Debarbieux, 1996: 170).

El rechazo a la civilidad escolar se debe al sentimiento de su inutilidad, a su incapacidad de tener sentido para sus alumnos. En el límite, una cultura anti escolar se construye sobre este sinsentido y es muy posible que estos conflictos anuncien nuevas maneras de tener/ generar sentido, contra la escuela. “En estos casos, se trata menos de incivildades que de guerra de civilidades” (Debarbieux, 1996: 171). Es interesante mencionar que el autor afirma que el empleo de la expresión “guerra de civilidades” se debe a que en el estudio que se desarrolla en su libro de 1996 *La violence en milieu scolaire. I- État des lieux* se reveló el uso de un vocabulario guerrero en el análisis léxico de los diálogos entre los adultos.

La degradación del clima escolar y la violencia dentro de las estructuras escolares está fuertemente ligada a las características sociodemográficas de la población que concurre a la escuela. La sociología de la violencia en el medio escolar en Francia es para Debarbieux una sociología de la exclusión y la etnicidad (siendo que ambas sociologías están en dicho país totalmente emparentadas). La escuela participa de una situación social profundamente desigual. Investigaciones del autor (Debarbieux, 1996) muestran que la desigualdad social se correlaciona con una desigualdad en relación con la violencia en el medio escolar. Estas correlaciones no deben ser interpretadas como un “hándicap socioviolento” ligado a los individuos que componen los establecimientos sino a una dificultad de los establecimientos para integrar a las categorías sociales más desfavorecidas⁶. La violencia más dura como la más banal se inscriben dentro de la “fractura social”

⁶ El estudio “Pour en finir avec le handicap socio-violent” que realizó junto con Dupuch y Montoya (1997) da cuenta de la distribución desigual de las violencias en establecimientos con características sociodemográficas y socioeconómicas diversas. Una de las principales conclusiones que arroja el trabajo es que las escuelas más desfavorecidas son las que mayores índices de mal clima escolar y mayores tasas de victimizaciones presentan. La concurrencia a escuelas muy desfavorecidas –o desfavorecidas- aumenta las posibilidades de los alumnos de ser victimizados o de estar expuestos a un peor clima escolar.

de la exclusión. La incivilidad podría vincularse, de esta manera, con las relaciones de clase, expresando la frustración por una escuela que no puede mantener las promesas de inclusión igualitaria (Debarbieux, 1996). “La incivilidad escolar revela una dolorosa ruptura social, económica y étnica” (Debarbieux y otros 1999: 64).

Desde esta perspectiva, las incivildades se encuentran ligadas a la exclusión social y al individualismo consumista actual. En sus propias palabras: “Las incivildades revelan una crisis a la vez interna de los establecimientos escolares y un auténtico conflicto de civilizaciones, ligado a la exclusión social, como al individualismo desencantado del modo de vida de nuestra democracia”. (Debarbieux, 1996: 169). Afirma que las incivildades escolares deben también ser explicadas por la lógica postmoralista de los demócratas liberales consumistas e individualistas donde las personas se encuentran replegadas sobre la esfera privada, las relaciones son principalmente afectivas y existe un rechazo a hacerse cargo del “orden público”. El modelo de socialización familiar dentro de las clases medias contemporáneas es la negociación más que la coacción, el amor más que la obligación. El sueño ideal es una educación donde el niño se socialice por la dulzura de una autodisciplina libremente aceptada sin los recursos de la punición. Ahora bien, sostiene el autor, este modelo de la armonía afectiva está poco adaptado a la escuela.

Como se observa, Debarbieux pone el foco de las incivildades en una contraposición o ruptura entre los valores y estilos de socialización de la escuela y la de los estudiantes que concurren a ella, subrayando los conflictos que aparecen entre ambos cuando interactúan en la institución escolar. En rigor de verdad, deberíamos decir que esta ruptura se refiere no a toda la población escolar sino a las culturas estudiantiles de los sectores populares tradicionalmente eliminados de la escuela.

Cabe mencionar, en relación con las conceptualizaciones del autor, que si bien desde nuestra perspectiva entendemos que existen “conflictos de civilizaciones” en la

medida que los actores educativos no comparten ciertos códigos de conducta, lo cual puede ocasionar situaciones de violencia entre ellos, consideramos que este tipo de planteamiento puede invisibilizar o no dar cuenta cabalmente de que en estas relaciones sociales hay un individuo o grupo que se siente ofendido, maltratado o violentado. El concepto “conflicto de incivildades” acarrea el riesgo de desdibujar las relaciones de poder intrínsecas a ciertas interacciones como las burlas, las humillaciones, las discriminaciones, entre otras; mientras que por su parte, entendemos que el término incivildades, nos permite subrayar dichas relaciones y el malestar que ellas generan en aquellos que las sufren o padecen.

Por otra parte, consideramos que el conflicto, si bien puede devenir en violencia, es constitutivo de la dinámica escolar y no tiene *necesariamente* relación directa con ella.

Una cuestión central a tener en cuenta se refiere al hecho de que si bien la desigualdad social tiene una fuerte incidencia en el clima escolar, existe lo que Debarbieux y otros (1999) llaman el “efecto establecimiento” y “el efecto clase” que desafía la mirada fatalista de los determinantes sociales y pone a jugar un nivel de análisis microsociológico. Para los autores, el establecimiento es el nivel crucial de cualquier política de prevención o corrección ya que es en este ámbito en el que se deciden las principales batallas.

Cabe aclarar que en los últimos años, Debarbieux y su equipo han venido sosteniendo que el concepto “incivildad” puede dar lugar a interpretaciones de naturaleza evolucionista y ser utilizado para estigmatizar a individuos y a poblaciones que no se comporten según las reglas hegemónicas. Por lo que prefieren utilizar, en su lugar, el término microviolencia, cuyos mecanismos pueden ser descriptos en términos de incivildad o de intimidación (Debarbieux, 2002 y 2008). De esta manera, su trabajo se ha centrado en las microviolencias y sus consecuencias dentro de las escuelas primarias y secundarias (Debarbieux, 2008).

Otros autores que dan cuenta del predominio de las incivildades en el mundo escolar son Cécile Carra y François Sicot (1997). En su estudio sobre las victimizaciones de estudiantes de colegios del departamento de Doubs (Francia), afirman que las formas de violencia en la escuela se reparten entre dos grandes polos: los atentados a la integridad física (menos frecuente) y las incivildades (más frecuentes). En dicha investigación los autores dan cuenta del punto de vista de la víctima: las encuestas en las cuales se pregunta a los estudiantes si fueron víctimas de violencia en la escuela (y el tipo de violencia), dan lugar a que sea el propio alumno y no el investigador el que establezca qué es considerado como violencia. Las encuestas de victimización permiten captar la relatividad inherente a la noción de violencia. Asimismo, esta manera de aproximarse a la temática permitió acceder a aspectos de la misma que, por lo general, quedan fuera del campo de visión de las investigaciones como ser las circunstancias en las cuales estos fenómenos se producen, las reacciones de las víctimas, las consecuencias de estos actos.

Las encuestas se aplicaron en el año escolar 1994-1995 a 2855 estudiantes. Su análisis dio lugar a una serie de resultados que constituyen un insumo fundamental para nuestro trabajo, a saber:

- Las incivildades son las formas de violencia más frecuentes en la escuela. Los principales hechos de los cuales los alumnos dicen ser víctimas son faltas de respeto (47,8 %); ruptura de relaciones personales (27,7%); robos (23,7%); chantaje (15,8%); golpes (15,6%); racismo (9,7%); extorsión (4,3%); acoso/abuso sexual (2,8%).
- Las victimizaciones varían en función del tiempo y el lugar.
- Los agresores son mayormente conocidos por las víctimas.
- Los docentes son implicados como agresores en un 6% de faltas de respeto y en un 15% de actos de racismo.
- La violencia en la escuela se genera con mayor frecuencia entre pares.

Tanto Debarbieux como Carra y Sicot dan cuenta del carácter subjetivo y normativo de la violencia. Debarbieux (1996) sostiene que la violencia es una noción relativa, dependiente de los códigos sociales, jurídicos y políticos de las épocas y de los lugares donde cobran sentido. “Ella es siempre apreciada en referencia a las normas socioculturales” afirman Carra y Sicot (1997: 67). Nominar a un fenómeno como violento implica siempre un juicio de valor sobre ese hecho y este juicio se corresponde con determinadas normas sociales que son parte de la cultura global de la sociedad y con los valores del grupo de pertenencia, lo cual explica la variabilidad de lo que es nombrado como violento.

La violencia es un fenómeno relativo a una determinada época, a un ambiente social específico (Debarbieux, 2006 en Tavares dos Santos, 2009). Retomando a Yves Michaud, Debarbieux (1996) establece que no hay discursos ni saberes universales sobre la violencia. Los sujetos confrontados a los mismos hechos, pueden no entenderlos de la misma manera. La interpretación del fenómeno es al menos tan importante como el fenómeno en sí, de manera que “buscar la ‘verdad’ de la violencia” (Debarbieux, 1996: 60) nos obliga a investigar la mirada que presentan los sujetos.

No se trata aquí de una posición subjetivista y solipsista, sino de un intento por agrupar, según categorías sociales, los hechos calificados como violentos por los propios actores sociales que los sufren, los generan o son testigos de ellos. La variabilidad de esas calificaciones es significativa, en la escuela ellas difieren, por ejemplo, tanto entre alumnos y docentes como entre docentes y personal administrativo (Ballion, 1996).

Entender la violencia en la escuela como una noción ampliamente dependiente de los códigos morales, de las representaciones sociales de la educación, etc. conlleva ciertas opciones metodológicas. En el caso de Debarbieux y sus colaboradores, al igual que sus compatriotas Carra y Sicot, los investigadores no vuelcan en los cuestionarios una definición de la violencia ya que lo que se

pretende es obtener la definición de los propios actores sin que ella quede encerrada en un apriorismo reductor (Debarbieux, 1996).

La violencia escolar es una categoría inasible, sostienen Debarbieux y otros (1999), por lo tanto, más que intentar encontrar en lo real un concepto eterno y englobante, se aproximan a la noción a través de lo que ellos denominan “indicadores imperfectos”, pero pertinentes para una definición factual y una definición más fenomenológica. Es la multiplicidad de indicadores imperfectos, establece Debarbieux, lo que permite acceder a lo real. Los tres indicadores que utilizan en sus investigaciones son los siguientes (Debarbieux y otros, 1999):

- Indicadores de victimización y de delitos: extorsión, robos, golpes, etc.;
- Indicadores del ‘clima escolar’: relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros, relaciones entre los adultos;
- Indicadores de inseguridad: violencia y agresividad percibidas

En relación con las incivildades, Debarbieux (1996) sostiene que construir una “guía/ ficha”, una “grilla de observación”, es improcedente. El autor construye un índice con el cual intenta medir los sentimientos experimentados por los jóvenes con respecto a su escuela, según sus respuestas a un cuestionario que se organiza en función de las siguientes dimensiones: sentimiento general sobre el establecimiento, sobre las relaciones entre alumnos, sobre las relaciones alumnos/ profesores, sobre las relaciones alumnos/ directivos y otros adultos de la escuela, el grado de violencia percibida, la percepción del barrio en el que se encuentra la escuela, la agresividad entre alumnos y profesores y la calidad de la enseñanza. A partir de estas dimensiones se construye el *índice de clima escolar* (ICS- índice de climat scolaire) que mide el clima e indirectamente el nivel de incivildades de los establecimientos escolares (Debarbieux, 1996)⁷.

Bernard Charlot es otro autor que refiere al concepto de incivildades. En este caso, sostiene que:

⁷ Para una construcción detallada del ICS, ver Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. I- État des lieux*. Paris: ESF éditeur. p.126.

De un lado, (...) la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin arma, violación o acoso sexual, extorsión, vandalismo (...). Del otro lado, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, ataques cotidianos al derecho de cada uno de verse respetado: palabras hirientes, groserías diversas, empujones, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso (1997: 5).

Charlot señala que mientras los estudiantes se quejan de la falta de respeto hacia ellos o hacia sus asuntos personales, los profesores hacen referencia a una indiferencia creciente de los alumnos respecto a lo que ellos enseñan. En general, afirma el autor, los primeros son groseros sin respetar las formas, en tanto los segundos saben injuriar cortésmente a los estudiantes.

También Charlot reconoce la prominencia de las incivildades frente a otras formas de violencia en la escuela como los golpes, el uso de armas, los abusos sexuales. Sostiene que

Si la agresión física o la presión psicológica extrema (chantaje, extorsión) son más espectaculares y más angustiantes que las incivildades, son sin embargo estas últimas las que parecen hoy propagarse como un reguero de pólvora y constituir la principal amenaza para el universo escolar (Charlot, 1997: 5).

El autor hace referencia en sus trabajos a una distinción que realizan algunos sociólogos franceses que investigan la violencia en las escuelas: la distinción entre violencia, trasgresión e incivildad. El término violencia remite básicamente a las violaciones de la ley con utilización o amenaza de utilización de la fuerza física (lesiones, extorsiones, tráfico de droga en la escuela, insultos graves). Las trasgresiones refieren a los comportamientos contrarios a las regulaciones internas del establecimiento (no es ilegal desde el punto de vista de la ley: absentismo, no realización de trabajos escolares, faltas de respeto, etc.). Por su parte, las incivildades no contradicen ni la ley ni el reglamento interno del

establecimiento, sino las reglas de la buena convivencia (desorden, groserías, palabras ofensivas, generalmente ataques cotidianos -y con frecuencia repetidos- al derecho de cada uno de ser respetado) (Charlot, 2002).

Si bien esta categorización resulta útil, ya que permite comenzar a establecer distinciones fundamentales en una noción tan abarcadora como la de violencias en la escuela, requiere (y Charlot también lo advierte) mayores precisiones a partir de las cuales poder abordar dichos conceptos en su especificidad. Por ejemplo, las faltas de respeto son situaciones que pueden corresponder tanto a las indisciplinas si se viola alguna norma explícita en el reglamento escolar o a las incivildades si se relaciona con las reglas de convivencia. Como se observa, los márgenes entre una y otra categoría son un tanto escurridizos. Asimismo, hay que tener en cuenta que en la práctica las violencias, las transgresiones y las incivildades se dan, muchas veces, de manera articulada.

Así como la noción de *incivildades* fue abordada frecuentemente en las investigaciones francesas, trabajos sobre la violencia en el espacio escolar de otros países del viejo continente también han utilizado este concepto.

Es el caso de Bélgica, donde Janine Blomart (2002), retomando investigaciones que se han realizado en esa nación, afirma que la violencia viene aumentando en las escuelas primarias sobre la forma de incivildades, las cuales describe como un “comportamiento antisocial” cotidiano que toma diversas formas (ruido permanente, rudeza, renuencia a trabajar, pasividad, hostilidad y burlas) y “envenena” la atmósfera de las salas de clase, desgasta la energía de los profesores y degrada las relaciones entre los adultos, entre los estudiantes y entre los adultos y los estudiantes.

En Suiza, encontramos trabajos, como el de Alain Clémence (2002), que aborda la cuestión de las incivildades en las escuelas de ese país. El estudio forma parte del Programa Nacional de Investigaciones sobre la Violencia Cotidiana del Fondo Nacional Suizo de Investigaciones Científicas. En este caso, el autor enmarca

dentro de esta dimensión de la violencia actos tales como insultos, golpes, robos, vandalismo, extorsiones.

En Brasil Tavares dos Santos (2001) también trabaja con esta categoría en su estudio sobre la violencia en el espacio escolar en la ciudad de Porto Alegre (1996-2000). Retomando lo señalado en los estudios franceses, sostiene que los fenómenos de incivildades evidencian un conflicto en los códigos que orientan la conducta. La escuela se encuentra, según el autor, frente a un “conflicto de civilidades”. Afirma que son las combinaciones entre las relaciones de clase y las relaciones entre grupos culturales las que permiten un abordaje explicativo de la presencia en la escuela de la violencia: un espacio social marcado por un desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones pobres de las grandes ciudades. La comprensión de las relaciones entre la escuela y las prácticas de la violencia, sostiene Tavares dos Santos (2009), recae en la reconstrucción de la complejidad de las relaciones sociales, culturales y simbólicas que están presentes en la escuela.

Desde Uruguay, Nilia Viscardi en una investigación del año 1998 sobre la violencia en centros educativos realizada en dos Liceos Públicos de Montevideo, retomando la noción de incivildad de Charlot y Debarbieux, sostiene que, con relación al problema de la violencia, la mayoría de los hechos observados responden en realidad a incivildades.

Al analizar el conjunto de las sanciones escolares aplicadas en los Cuadernos de Conducta, podemos observar las diferencias en la emergencia del fenómeno: el 58% del total de las sanciones responden a incivildades (alteraciones del orden de la clase, inadaptación a normas sociales básicas, desinterés por la clase, infracción de normas escolares) y el 42% a violencias propiamente dicho (agresiones físicas y verbales hacia compañeros o hacia los docentes y depredaciones) (Viscardi, 1999 citado en Viscardi, 2003).

Según esta autora, lo que la violencia en el espacio escolar muestra es, sobre todo, una crisis de la eficacia socializadora de la escuela, que se traduce en la dificultad de la organización por transmitir normas y valores (Viscardi, 2003).

En la Argentina, también se encuentran trabajos que abordan las incivildades como una dimensión de las violencias en la escuela (Kornblit, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010; Kaplan 2009a; Mutchinick, 2009b; entre otros).

El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas lleva adelante cada dos años y desde el año 2005 un trabajo de investigación cuantitativo basado en un relevamiento de incidentes de violencia en las escuelas desde la perspectiva de los alumnos, realizado a través de una encuesta integrada al Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que implementa la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Su aplicación reiterada en periodos regulares tiene como propósito constituirse en un estudio sistemático y oficial que permita leer la evolución histórica de la problemática (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2010).

La encuesta se aplica a una muestra representativa de alumnos de 2° año de nivel secundario (o 9° año de EGB 3) y 5° año de nivel secundario (o 3° año de polimodal) de escuelas de gestión estatal y privada de todo el país. Aproximadamente, las tres cuartas parte de las secciones corresponden al sector de gestión estatal y el resto, al sector privado. Hasta el momento se han llevado a cabo tres relevamientos, en 2005, 2007 y 2010. El primer relevamiento⁸ (2005) se realizó sobre 1.360 cursos de 2° año de educación secundaria y a 1.575 secciones en 5° año de educación secundaria. El segundo relevamiento⁹ (2007) se realizó sobre 1984 cursos de 2° año del nivel secundario y 1999 secciones de 5° año del nivel secundario. Los resultados del último relevamiento (2010) están siendo procesados.

⁸ Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2008

⁹ Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2010

En estos trabajos se distinguen dos tipos de violencia. Por un lado, las incivildades, entre las cuales se incluyen las burlas, los insultos, los gritos, las exclusiones o la rotura de útiles u otras pertenencias; y por el otro, las situaciones de violencia en sentido estricto, entre las cuales se consideran las amenazas de daño de un compañero, golpes o lastimaduras, amenazas o lesiones de patotas, robo por la fuerza o con amenazas. Los datos exhibidos dan cuenta de una mayor presencia de las primeras frente a las segundas. Aquí haremos referencia a las incivildades.

Cabe mencionar que sin negar la aparición relativamente reciente de episodios y prácticas inéditos en el escenario de las escuelas argentinas, el Observatorio sostiene que muchos de los hechos calificados casi unánimemente de violentos por la opinión pública –peleas, agresiones, burlas– eran, hasta hace algunas décadas, rutinarios en la vida cotidiana de las instituciones y que, el hecho de que en los últimos años se haya comenzado a registrarlos como violentos, habla de un cambio en las sensibilidades éticas y políticas.

Si bien existen ciertos comportamientos que nos sorprenden por su intensidad y características como violentos y de los cuáles no tenemos registro en el pasado, también existen muchos que formaban parte de la rutina de nuestras escuelas de antaño, y a los que no se nos ocurría, hasta hace poco, calificar como ‘violentos’ (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008: 6).

En el primero de estos informes (2008) en relación con las incivildades entre pares se señala:

- La forma más habitual es la rotura de útiles u otros elementos que se llevan a la escuela (más de una tercera parte de los alumnos dice haber sido víctima de esta forma de incivildad), le siguen en importancia los gritos, las burlas y los insultos (entre el 12% y el 15% aproximadamente de los alumnos dice haber pasado por esas situaciones) y en última instancia se ubica el haber sido dejado de lado por parte de los compañeros, que solo se señala en un 7% de los casos.

- Las incivildades disminuyen a medida que aumenta el nivel de escolaridad: por cada cuatro alumnos afectados por esa situación en EGB3, se registran tres en Polimodal.
- Es mayor el porcentaje de varones que dice ser víctima de incivildades que el de mujeres. Esta situación se da particularmente en cuanto a burlas, insultos y rotura de útiles. En relación con gritos y exclusiones, los porcentajes son similares y no son significativas las diferencias por género.
- En relación con los sectores de gestión, tanto en EGB 3 como en Polimodal, la forma de incivildad más frecuente entre compañeros es la rotura de pertenencias, siendo mayor en las escuelas de sector privado. Respecto al resto de las incivildades, en EGB3 el sector estatal presenta porcentajes algo más altos que el sector privado, igualándose en Polimodal ambos sectores.
- Los estudiantes pertenecientes a sectores socialmente vulnerables manifiestan haber sido víctimas de incivildades con mayor frecuencia que aquellos que no presentan necesidades básicas insatisfechas. La mayor diferencia entre ambos sectores se registra en relación a las “exclusiones entre pares” y se presenta tanto en EGB 3 como en Polimodal.

En relación con las situaciones de incivildad protagonizadas por adultos se afirma que:

- La forma más señalada de incivildad de los adultos a los alumnos son los gritos, seguidos por las exclusiones y las burlas. La forma menos usual son los insultos. Con la excepción de los gritos –que fueron señalados por más de un 10% de los estudiantes- y de las exclusiones –que llegan al 7% en sectores vulnerables y en varones de EGB3– el resto de las incivildades son vivenciadas por alrededor del 5% de los encuestados.
- Es menor en todos los casos la percepción de incivildades ejercidas por parte de los adultos en polimodal.
- En el sector estatal es levemente mayor el porcentaje de alumnos que dice haber sido víctima de incivildades por parte de los adultos, con la excepción de los gritos, que son mencionados en mayor medida por los estudiantes de escuelas del sector privado.

-Los varones dicen ser víctimas de incivildades por parte de los adultos alrededor del doble de veces que las mujeres, con excepción de gritos en que la brecha se atenúa.

- La percepción de incivildades ejercidas por parte de los adultos es, en todas las situaciones, mayor entre los grupos socialmente vulnerables, respecto a los alumnos pertenecientes a grupos sociales no vulnerables.

Al analizar la incidencia de la intervención docente en las incivildades entre compañeros y las protagonizadas por los adultos, se argumenta que cuando hay una frecuente intervención, los casos de alumnos que dicen haber vivido situaciones de incivildad por parte de sus pares se reducen casi a la mitad, con excepción de rotura de pertenencias, que lo hace en menor medida. Asimismo, los gritos, insultos, burlas o exclusiones, que algunos alumnos dicen haber padecido alguna vez por parte de los adultos de la escuela, también disminuyen sustantivamente cuando hay una actitud de participación de los docentes. Estas situaciones se tornan prácticamente inexistentes cuando hay intervención docente (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008).

En el informe de 2010, se observa, en líneas generales, que los datos correspondientes al segundo relevamiento reproducen, aunque con un leve descenso y mínimas discrepancias, los hallazgos del informe precedente. Los resultados no muestran por lo general incrementos significativos en ninguna de las dimensiones analizadas sino, más bien, una ligera disminución en buena parte de las frecuencias reportadas (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2010).

Ana Lía Kornblit y su equipo, en un estudio sobre la convivencia y los vínculos violentos entre adolescentes escolarizados de todo el país, distinguen, retomando a Charlot (2002), entre lo que denominan, por un lado, *hostigamiento*, que incluye las transgresiones, comportamientos que van en contra de las reglas internas de la institución escolar (ausentismo, no realización de las tareas por parte de los alumnos, etc.) y las incivildades, las infracciones de las reglas de convivencia y

los ataques cotidianos al derecho a ser respetado y, por otro lado, la *violencia en sentido estricto o extrema*, que remite al uso de la fuerza para ejercer el poder o la dominación sobre el otro (por ejemplo, lesiones, robos, extorsiones) (Kornblit, 2008).

Esta investigación se realizó durante 2006. La estrategia metodológica utilizada para la recolección de datos fue una encuesta a 4971 estudiantes que en ese momento se encontraban cursando el nivel medio (tercer y cuarto año) o polimodal (primer y segundo año) en 85 escuelas públicas de 21 provincias de Argentina.

Los investigadores afirman que en las escuelas de la muestra, existe un porcentaje alto de los actos violentos denominados “hostigamiento” y un porcentaje menor de los actos caracterizados como “violencias propiamente dichas”. Las incivildades o actos disruptivos, señalan, son mencionados como la principal fuente de queja entre alumnos y docentes. El estudio encontró que en el último año más de la mitad de los alumnos participaron en situaciones de hostigamiento como víctimas o como agresores, mientras que el 17% estuvo involucrado en episodios de “violencia propiamente dicha” en alguna o ambas posiciones. En lo que respecta al hostigamiento no hay diferencias según el sexo, el estado económico o el turno en el que estudian, aunque sí se verifica una disminución de estos episodios a medida que asciende la edad, en parte por el cambio en el perfil de la población escolarizada en los años avanzados. A su vez, quienes repiten participan como víctimas en episodios de hostigamiento en menor medida que los que no repiten, pero no se verifican diferencias en lo que hace a su participación como agresores en estas situaciones. En relación con el estudio, quienes peor desempeño tienen más están involucrados en episodios de esta índole, a la vez que el disgusto con la escuela en general se muestra más en quienes agreden que en quienes son víctimas de hostigamiento.

El equipo dirigido por Carina Kaplan, del cual formo parte, viene realizando desde el año 2004 una serie de estudios donde se trabaja la problemática de las

violencias en el ámbito educativo desde una perspectiva disciplinaria de la Sociología de la Educación. Dichos estudios, los cuales constituyen un intento por avanzar hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo, en el marco de una sociología de las desigualdades escolares y, más particularmente, de una sociología de la exclusión, abordan la temática de las incivildades (Kaplan 2009a).

En el marco del proyecto de investigación “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones” (2004-2008), se administró un cuestionario a una muestra de 663 estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria en cuatro ciudades del país (La Plata, Río Gallegos, Salta y Ciudad de Buenos Aires).

En torno a los sentidos y frecuencia de las violencias se solicitó a los estudiantes que, sobre un total de 38 situaciones posibles de acontecer en los ámbitos educativos¹⁰, identificasen las que tipifican como violentas y la periodicidad de ocurrencia de las mismas.

¹⁰ 1 Los insultos entre alumnos

2 Los insultos de los alumnos hacia los docentes o directivos

3 Consumo de drogas en la escuela

4 Los insultos de los docentes hacia los alumnos

5 Faltas de respeto/ burlas hacia los compañeros

6 Faltas de respeto/ burlas hacia los docentes o directivos

7 Extorsión / pedido de favores “obligados” entre compañeros

8 Hurtos/ Robos entre alumnos de pertenencias de escaso valor económico (útiles, hojas, monedas)

9 No respetar símbolos patrios

10 Fumar en la escuela

11 Incumplimiento de normas

12 Hurtos/ Robos entre alumnos de pertenencias de alto valor económico (celulares, mp3, bicicletas, etc.)

13 Que un maestro responda a las preguntas de solo algunos alumnos

14 Escupirse entre compañeros

15 Hurtos/ Robos de pertenencias de la escuela de escaso valor económico (tizas, diskettes de la sala de computación, etc.)

16 Expulsar a un alumno del colegio

17 Consumo de alcohol en la escuela

18 Ensuciar la escuela de manera intencional

19 Daños de láminas, carteles o decoraciones de la escuela

20 Que un maestro le diga a un alumno que "no le da la cabeza"

21 Amenazas verbales entre alumnos

22 Malas condiciones del colegio: suciedad, falta de calefacción, malas condiciones edilicias, etc.

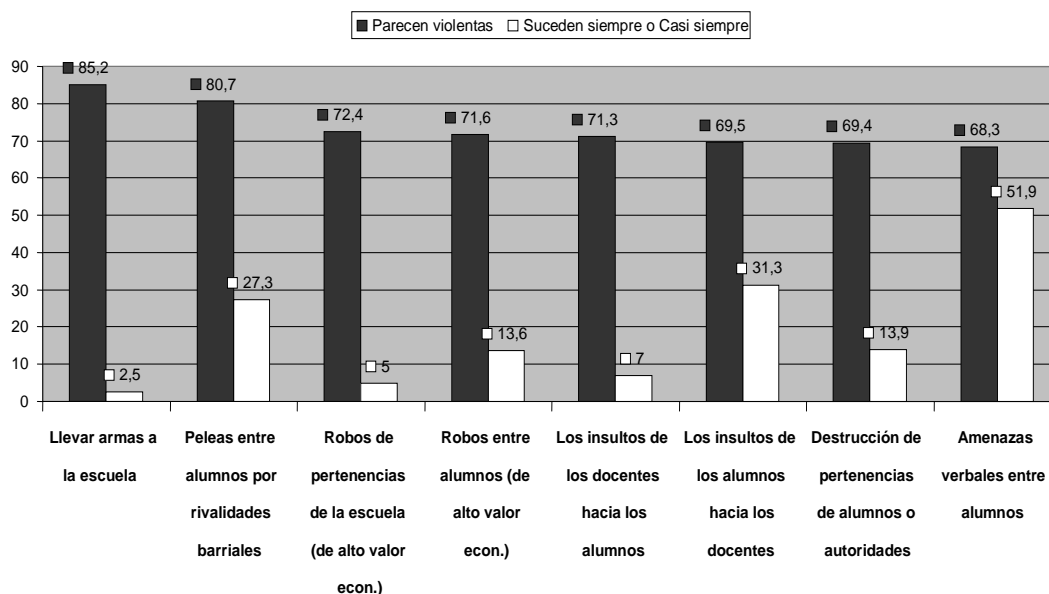
Estas situaciones fueron construidas a partir de una conceptualización amplia de las violencias, tomando en cuenta incivildades, trasgresiones, prácticas de discriminación y formas de violencia de extrema gravedad. Se integraron así situaciones contempladas en los marcos legales y situaciones que implican básicamente fricciones sobre las convenciones que regulan los usos y comportamientos en los espacios públicos, con el objeto de tener una descripción precisa y abarcativa sobre la complejidad del fenómeno de las violencias en las escuelas.

Ello permitió poner de relieve que en las instituciones estudiadas, las incivildades son los hechos más frecuentes en el espacio escolar, en comparación con las formas de violencia consideradas en los marcos legales.

El análisis de las tipificaciones permitió dar cuenta de las variaciones acerca de lo que se considera violento y no violento. El gráfico que se presenta a continuación detalla aquellas situaciones que más del 65% de los estudiantes han considerado como violentas: la portación de armas, las peleas, los robos de pertenencias personales y de la institución, los insultos y las amenazas verbales.

-
- 23 Destrucción de pertenencias de la escuela
 - 24 Peleas entre alumnos por rivalidades barriales
 - 25 Destrucción de pertenencias de alumnos, docentes, directivos
 - 26 Escritura de bancos y paredes en la escuela
 - 27 Desórdenes generales que impiden al docente llevar a cabo la actividad
 - 28 Humillaciones entre alumnos
 - 29 No prestar atención en clase
 - 30 Humillaciones de los docentes/ directivos hacia los alumnos
 - 31 Llevar armas a la escuela
 - 32 Que un docente ponga una mala nota ante un problema de conducta
 - 33 No obedecer al profesor
 - 34 Ratearse/faltar a clase
 - 35 Humillaciones de los alumnos hacia los docentes o directivos
 - 36 Venta de drogas en la escuela
 - 37 Sacar a un alumno de clase
 - 38 Hurtos/ Robos de pertenencias de la escuela de alto valor económico (computadoras, equipos de música, etc.)

Situaciones que fueron mayormente consideradas como violentas por los estudiantes (65% o más) y periodicidad de ocurrencia en las escuelas



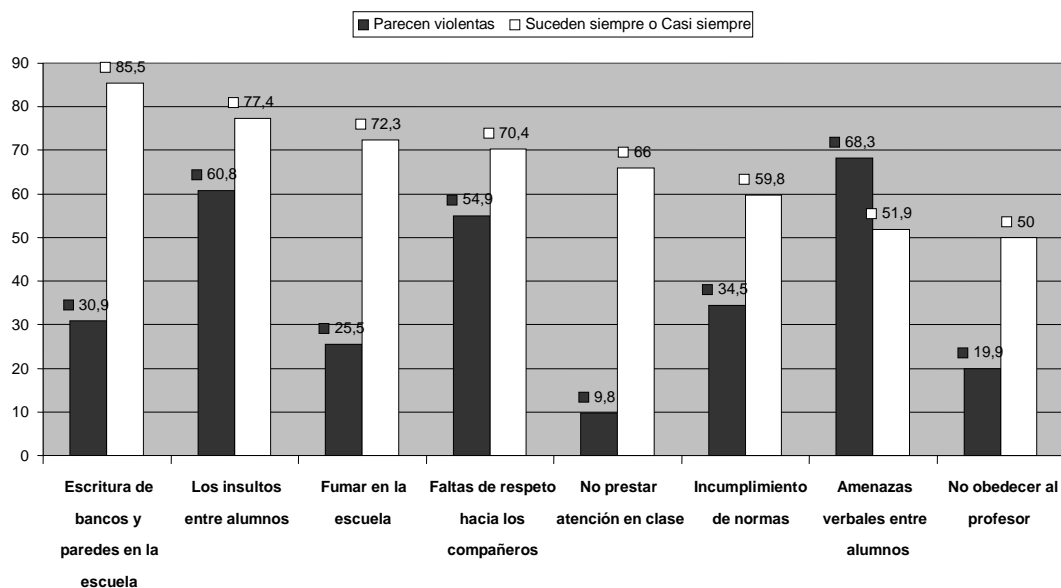
Puede notarse que solo dos de ellas (las referidas a los insultos) escapan a una denominación restringida. Por nominación o conceptualización restringida de la violencia se hizo referencia a aquellas formas de violencia que están consideradas en los marcos legales; generalmente se trata de una mirada que solo contempla aquellas prácticas objetivadas en las instituciones sociales jurídicas y punitivas.

Podemos observar que estas situaciones tienen una periodicidad relativamente baja (menos de 30% de los alumnos comentaron que “sucede siempre” o “sucede casi siempre”)¹¹, a excepción de los insultos de los estudiantes hacia los docentes (31,3%) y las amenazas entre alumnos (51,9%).

Cuando el análisis se desplaza hacia las situaciones que tienen una periodicidad de ocurrencia alta en las escuelas, su tipificación como violentas presenta variaciones. Los estudiantes perciben que aquellas que resultan ser más habituales son al mismo tiempo las consideradas como menos violentas o, como se observa en el gráfico siguiente, implican al menos una polarización de las respuestas.

¹¹ Los porcentajes de la frecuencia de periodicidad se calcularon agrupando las respuestas “sucede siempre” y “sucede casi siempre”.

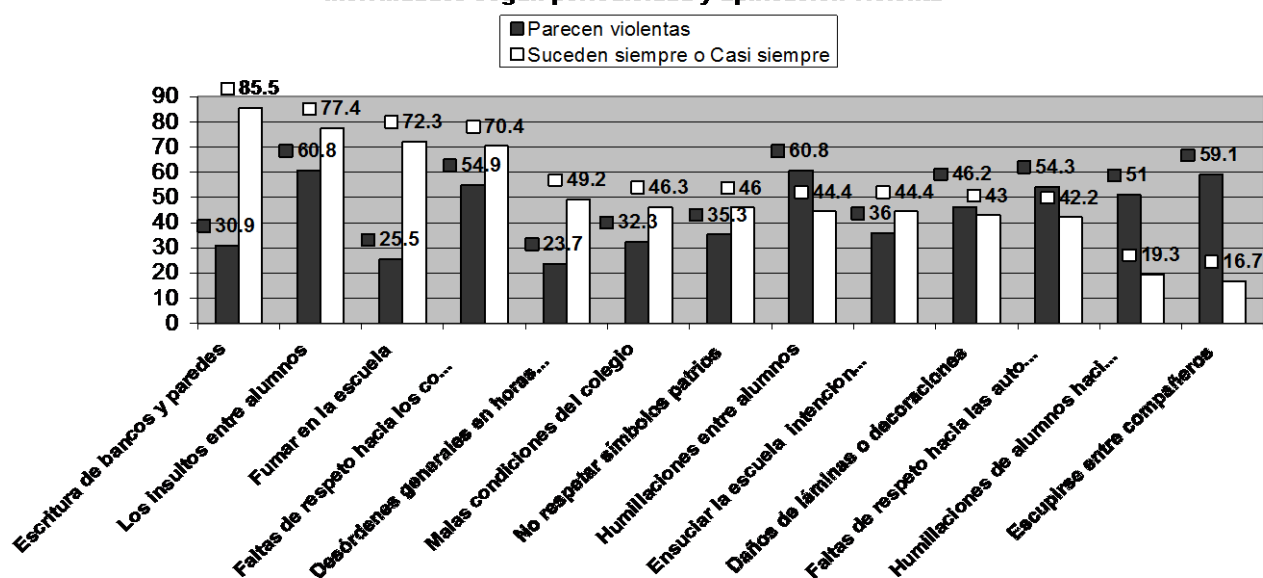
Situaciones más frecuentes y porcentaje de estudiantes que las consideran violentas



De las 8 situaciones descritas en el gráfico anterior, 7 de ellas escapan a la cartografía de los comportamientos contemplados en el código penal. Sólo las amenazas entre alumnos se incluyen dentro de éste.

El siguiente cuadro donde se analizan las incivildades refuerza esta idea de que ellas tienen una fuerte presencia en el ámbito escolar. Las situaciones que se plantearon a los estudiantes son las siguientes: escritura de bancos y paredes, insultos entre alumnos, fumar en la escuela, faltas de respeto entre compañeros, desordenes generales que impiden el desarrollo de la clase, malas condiciones del colegio, no respetar símbolos patrios, humillaciones entre alumnos, ensuciar la escuela intencionalmente, daños de láminas y/o decoraciones de la escuela, faltas de respeto hacia los docentes o directivos, humillaciones de los estudiantes hacia las autoridades y escupirse entre compañeros.

Incivildades segun periodicidad y tipificación violenta



De las 13 situaciones, 11 son consideradas por más del 40% de los estudiantes como muy habituales siendo la escritura de bancos y paredes la más habitual (85,5%). Estas prácticas son consideradas por los estudiantes como más frecuentes en sus escuelas, en comparación con las situaciones de violencia graves (portación de armas, las agresiones físicas, los robos y las amenazas).

Por otra parte, las incivildades presentan fuertes diferencias en cuanto a su consideración como prácticas violentas. Para nueve situaciones, los porcentajes de estudiantes que las consideran violentas oscilan entre el 60,8% - insultos y humillaciones entre alumnos- y el 35,3% - no respetar los símbolos patrios-, lo que deja entrever que hay un número no menor que no acuerda con esta tipificación. Ello no ocurre con las situaciones contempladas en los marcos legales donde la tendencia mayoritaria es a calificarlas como violentas.

Cabe destacar, en particular porque resultó un insumo central para la investigación base de la presente tesis, que son las incivildades referidas a las relaciones interpersonales (insultos, faltas de respeto, humillaciones) las que mayores porcentaje de alumnos consideraron violentas (Kaplan, 2009a; García, 2010). Por lo tanto, es sobre ellas que nos interesó poner el foco.

En el caso particular de las humillaciones, en relación a las tipificaciones se observa que gran parte de los estudiantes (más de la mitad) entiende estas relaciones como violentas, cualesquiera sean los actores implicados y la direccionalidad de la misma. Por su parte, en relación con la frecuencia, observamos que los estudiantes manifiestan la existencia de este tipo de relaciones entre los actores escolares, pero con variaciones según quienes sean los involucrados. Aquí se advierte que ellas tienen mayor presencia cuando los protagonistas son únicamente estudiantes que cuando se trata del vínculo entre estudiantes y docentes o directivos.¹².

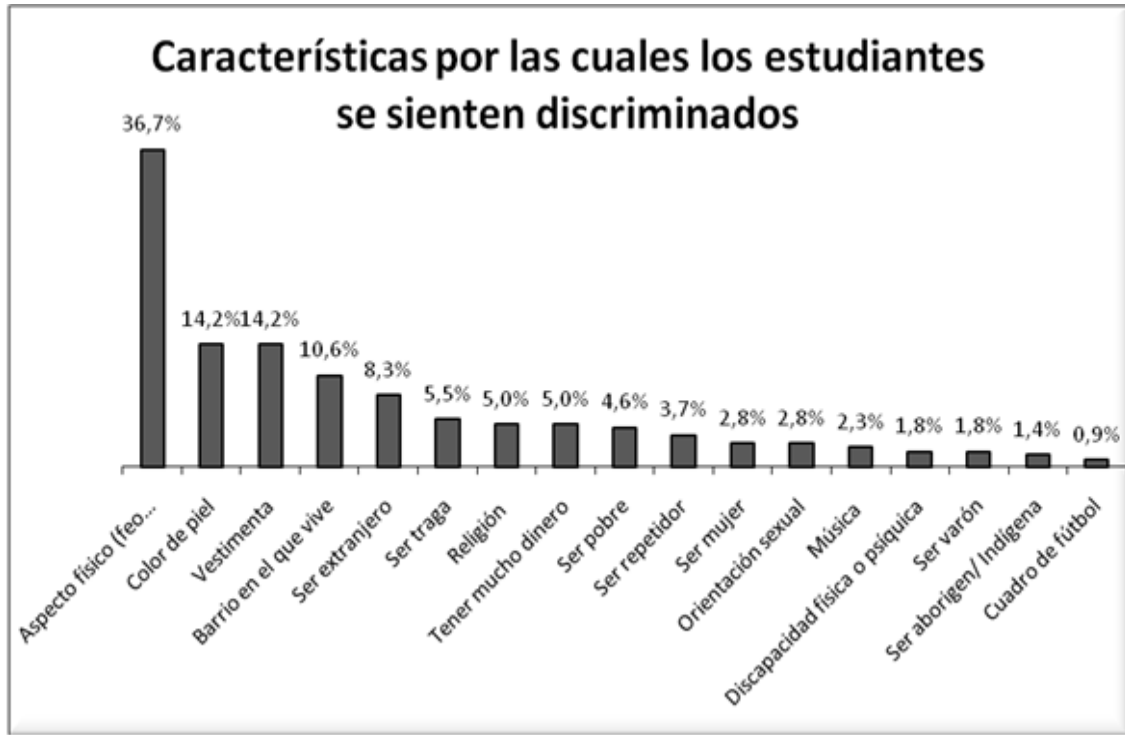
Estos resultados, que dan cuenta de la preeminencia de las relaciones de humillación entre estudiantes antes que entre otros actores educativos, fueron centrales en la focalización del objeto de estudio de la presente tesis.

En mi tesis de maestría “Violencias, Confianza y Escuela Secundaria. Un estudio socioeducativo sobre las percepciones de jóvenes escolarizados” (Mutchinick, 2009b), que también tuvo lugar en el marco de dicho proyecto, se abordó una práctica considerada incivil por varios de los autores mencionados: la discriminación. La conceptualización de las incivildades se realizó principalmente siguiendo la línea de los estudios de Eric Debarbieux aunque desde una mirada propia.

El estudio revela que el 93% de los estudiantes menciona que en su escuela hay prácticas discriminatorias y el 32,9% manifiesta haber sido discriminado. Las principales características por las cuales los estudiantes mencionan sentirse discriminados son por el aspecto físico -feo, gordo, etc.- (36,7%), por el color de piel (14,2%), por la vestimenta que usa (14,2%) y por el barrio en el que vive (10,6%). Es interesante observar que, aunque mínima, existe mayor

¹² Al gráfico presentado, se le puede sumar otro dato que no fue incorporado en esa oportunidad pero es también resultado de este estudio: la tipificación y la frecuencia de las humillaciones de los docentes/ directivos hacia los alumnos, los cuales presentan porcentajes de un 62% y un 11% respectivamente.

discriminación por “ser traga” (5,5%) que por haber repetido algún año escolar (3,7%) y por tener mucho dinero (5%) que por ser pobre (4,6%).



Al examinar 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 y el barrio en el que vive el alumno. 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.

El cuerpo considerado socialmente es el argumento que los sujetos establecen como mayor generador de discriminaciones. El color de la piel, la vestimenta, ciertos rasgos físicos dan cuenta de identidades desvalorizadas, de corporalidades despreciadas. Bourdieu y Saint Martín (1975) en su investigación *Les catégories de l'entendement profesoral* así como la línea de investigación desarrollada por Carina Kaplan en un contexto nacional (2008a) mencionan al hexis corporal del

alumno (el porte, el estilo, los modales, la vestimenta; es decir, la apariencia física)¹³ como una de las referencias tácitas o inconscientes, desde un punto de vista sociológico, en las apreciaciones del profesor en relación con los distintos estudiantes.

El hexis corporal es el soporte principal de un juicio de clase que se ignora como tal: todo pasa como si la intuición concreta de las propiedades del cuerpo, tomadas y designadas como propiedades de la persona, estuvieran en el principio de una comprensión y de una apreciación global de las cualidades intelectuales y morales (Bourdieu y Saint Martín, 1975: 73).

Se tiene en cuenta no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara) sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético, y sobre todo los modales y el porte) (Kaplan, 2008a).

Otra de las características que es señalada como motivo de discriminación es el barrio en el cual el estudiante vive. Al respecto, Araujo (2001) revela en su investigación *School experiences of Brazilian youngsters: the effects of violence in the construction of their identities* [Experiencias escolares de jóvenes brasileños: los efectos de la violencia en la construcción de sus identidades] cómo jóvenes alumnos, residentes de la Villa de la Luz, localizada en la periferia de Belo Horizonte, cuya cotidianeidad está marcada por la violencia, la inseguridad pública y la exclusión social, omiten su lugar de residencia como un mecanismo de defensa contra el estigma y la discriminación. Al estar las zonas desfavorecidas asociadas a la violencia, se genera hacia ellas un temor generalizado; por lo cual, ocultar donde uno vive puede ser estratégico para conseguir novio/a, un puesto de trabajo y, sobre todo, para no ser estigmatizado.

Carina Kaplan (2011a) al analizar los sistemas de percepción, clasificación y calificación que ponen en juego los jóvenes para dar cuenta de sus compañeros

¹³ Junto con las palabras y el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción).

tipificados como “violentos” afirma que el lugar de residencia (las villas de emergencia o los barrios más acomodados) constituye uno de los indicativos que distinguen entre un nosotros -incluidos, establecidos, aceptados- y un ellos -excluidos, forasteros, rechazados- premonitorios de maneras de comportarse y prácticas de interacción¹⁴ (Kaplan 2011a).

Consideramos que los trabajos del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, los del equipo de Ana Lía Kornblit, los de Carina Kaplan y los propios son un insumo clave para dar un marco general a la temática de las incivildades en la escuela argentina. Asimismo, entendemos que es necesario avanzar en estudios que permitan dar cuenta de las características que las incivildades adoptan en configuraciones particulares (Elias, 1987) ya que ellas, como veremos más adelante, se encuentran atravesadas por el contexto social e institucional del que forman parte y por los individuos que componen la configuración.

En definitiva, la revisión de estas investigaciones nos permite dar cuenta de los trabajos empíricos más relevantes que sobre la categoría incivildades en el ámbito escolar se vinieron realizando en los últimos años.

En ellos se subraya una característica central que adquiere la violencia en la escuela: el hecho de que ella dista mucho de asociarse a actos delictivos o “episodios de sangre”, como se los llama vulgarmente, y que si bien estos últimos, cuando suceden, poseen una gran difusión en los medios de comunicación, no son vertebradores de las experiencias que los estudiantes tienen en la escuela en relación con las violencias. Son las incivildades antes que estos actos, las que marcan el sentido de las violencias que se vivencian en el espacio escolar. Gran parte de los estudios sobre la temática (Debarbieux, 1996; Charlot, 1997; Carra y Sicot, 1997; Viscardi, 2003; Kornblit, 2008, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010, Kaplan 2009a, entre otros) afirman que son modos

¹⁴ Otros indicativos son la vestimenta (la moda, el peinado, uso de la gorra, las zapatillas), la apariencia física o la auto-presentación (robustez, gordura, delgadez, fealdad, belleza, modales), las marcas en el cuerpo (tatuajes, cicatrices), la tez (el color de la piel) y las formas de hablar (uso de palabras y modales en la comunicación verbal)

de sociabilidad entre los actores educativos que tienen una fuerte presencia en la escuela.

Centralmente lo que observamos es que si bien existen diferencias entre los autores en sus conceptualizaciones, falta exhaustividad y precisión en la definición de las incivildades. Se definen como infracciones o alteraciones al orden, a las reglas de convivencia, como ofensas y faltas de respeto; o son delimitadas por la negativa, contrapuestas a prácticas delictivas enmarcadas en el código penal o a situaciones que ponen en peligro la integridad física de las personas. Tal vez estas ambigüedades en parte se deban al estado de construcción en que se encuentra el campo de estudios sobre este fenómeno.

Entendemos que si bien las conceptualizaciones sobre incivildades son un avance en el corrimiento de la temática de las violencias de perspectivas que solo tienen en cuenta prácticas enmarcadas en el código penal, poniendo el foco en la cuestión de la convivencia escolar y en los diversos códigos de conducta y estilos de socialización, la extrapolación que se realiza del concepto desde la criminología pone en riesgo este esfuerzo. Ello lo analizaremos en el apartado siguiente.

Antes de ello, por último, quisiéramos mencionar ciertas diferencias que el concepto de incivildades mantiene con el de *bullying* ya que muchas veces se confunden o se utilizan como sinónimos, dejando de lado características medulares que otorgan especificidad a cada uno.

Los estudios sobre el bullying han tenido un gran despliegue en las naciones nórdicas, en España, en Estados Unidos y más recientemente en los países de Centroamérica (Olweus, 2004; Ortega Ruiz, 1994; Defensor del Pueblo, 2000). Olweus ha sido pionero en este tipo de indagaciones y es quien acuñó el concepto de Bullying o mobbing -amenazas y acoso entre escolares.

Según Olweus, la situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: “un alumno es agredido o se convierte en

víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (2004: 25). Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo, con amenazas, burlas o apodosos ofensivos. También comente una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. Asimismo, continúa el autor, es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien de manera intencional o negándose a cumplir los deseos de otra persona (Olweus, 2004).

El autor aclara que en determinadas circunstancias se puede considerar agresión intimidatoria a una situación *particular* más grave de hostigamiento, de manera que lo que queda excluido son las acciones negativas ocasionales y no graves, dirigidas a un alumno en un momento y a otro en otra ocasión. La agresión puede ser obra de un solo individuo o de un grupo (Olweus, 2004).

Señala que no se debe emplear los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza física o psicológica similares se pelean. Para hablar de una situación de acoso e intimidación debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica) entre la víctima y el agresor. El alumno expuesto a las agresiones tiene que tener dificultad para defenderse y en cierta medida se encuentra inerte ante el alumno o los alumnos que le acosan (Olweus 2004).

La diferencia central entre el enfoque del bullying y el de las incivildades que queremos resaltar aquí (existen otras), radica en el abordaje que realiza cada uno. Por lo general, el bullying es abordado desde una perspectiva psicológica o psicoeducativa, donde el análisis se centra en aspectos individuales, interpersonales y/o del grupo- aula. Estos estudios muchas veces tienden a individualizar el problema, poniendo el foco del análisis en el acosador y en la víctima (también en el grupo de alumnos o en sus familias), describiendo las

características particulares (sobre todo los atributos psicológicos) que, por lo general, tienen quienes asumen estos roles, sin poner en el centro del análisis el contexto social ni institucional en el cual tienen lugar estas interacciones, ejes que, desde nuestra perspectiva, resultan medulares para entender y comprender las relaciones interpersonales que se dan en la escuela. Asimismo, acarrea el peligro de focalizar las soluciones en los estudiantes involucrados, patologizándolos y de desresponsabilizar a la escuela y las mediaciones que ella realiza.

1.2. Un análisis crítico del concepto de incivildades desde la Sociología de la Educación.

Si bien las conceptualizaciones sobre las incivildades, como observamos en el apartado anterior, vinculan las violencias en la escuela con las transgresiones a los códigos de convivencia y con las contraposiciones existentes entre los valores y estilos de socialización de los sujetos que habitan las instituciones; el concepto proviene del campo de la criminología y por lo tanto, entendemos que debe ser revisado críticamente si nos interesa utilizarlo para el análisis de prácticas escolares.

La *noción* de incivildad ha adquirido en estos últimos años una cierta popularidad, pero el término es antiguo. Procede de la palabra latina *incivilitas*, que significa "no de un ciudadano"¹⁵ y pertenece al idioma francés desde el siglo XVII (Roché, 2002).

Es a partir de la criminología que este concepto vuelve a utilizarse. En los Estados Unidos, el artículo de 1982 de Wilson y Kelling titulado *Broken Windows* es el que impone esta noción.

La hipótesis de "las ventanas rotas" de Wilson y Kelling (2001) sugiere que el deterioro físico no reparado y conductas de desorden (ventanas rotas, ruido en las calles, adolescentes en las esquinas, acumulación de basura, borrachos y mendigos, etc.), desencadenan "mayor desorden y menor civilidad" en la comunidad, lo cual ahuyenta de la calle a muchos residentes, como por ejemplo los ancianos. Este escenario, a su vez, es propicio para la realización de delitos en la vía pública (tráfico de drogas, desmantelamiento de autos, robos violentos, etc.). Estos autores sostienen que

...el desorden y el delito están inexorablemente ligados, en una suerte de secuencia de desarrollo. Psicólogos sociales y oficiales de policía tienden a

¹⁵ "Incivility". Oxford Dictionaries. (2010). Oxford University Press. Recuperado de: <http://oxforddictionaries.com/definition/english/incivility>. Consultado: 10 de Agosto de 2012.

coincidir en que si una ventana de un edificio está rota y se deja sin reparar, el resto de las ventanas serán rotas pronto. Esto es cierto tanto en buenos barrios como en los más decadentes. (...) una ventana sin reparar es señal de que a nadie le preocupa, por lo tanto romper más ventanas no tiene costo alguno (Wilson y Kelling, 2001).

Sobre las conductas incivilizadas como “predelictuales” ha repercutido fuertemente la política de “tolerancia cero” que se viene utilizando en Nueva York, la cual intenta no sólo combatir el delito sino mantener el orden (Pegoraro, 2002). Son este tipo de políticas las que entienden que los problemas de seguridad deben resolverse con mayor dureza y represión policial, aun cuando ello implique el sacrificio de derechos y garantías. Para los expertos en seguridad la idea es “detectar los casos de predelinencia y tratarlos antes de que se transformen en delitos” (Alaín Pérez, 1999 citado en Pegoraro, 2002: 35). Pegoraro (2003) sostiene que esta política de “tolerancia cero” en los hechos solo persigue incivildades dejando impune los grandes delitos del poder (sobre todo los económicos). Según el autor, se trataría de una política punitiva “selectiva” o de una política que, en términos de Foucault (2002), administra diferencialmente los ilegalismos.

En Francia, por su parte, las reflexiones y las investigaciones desde mediados de la década de 1980 han destacado la importancia de las incivildades (o desórdenes) como fuentes de perturbación de la vida de la ciudad y su impacto en el sentimiento de inseguridad y en la degradación de los barrios, de las escuelas. (Roché, 2002).

Un autor que ha abordado con gran detenimiento la problemática de las incivildades es el francés Sebastián Roché. Para él, las incivildades constituyen amenazas a los rituales sociales con los cuales los sujetos evalúan la inocuidad de las relaciones con los otros y a los códigos que es necesario profesar para que la confianza interpersonal circule entre los individuos. (Roché, 1994).

Ellas desafían los códigos elementales de la vida colectiva, el orden público ordinario (no necesariamente como lo definen las autoridades públicas, sino el orden tal como se lo construye en la vida cotidiana) (Roché, 1994). Son incivildades los gestos obscenos, los insultos, las amenazas, las paredes manchadas por los graffittis, el vandalismo, las ventanas rotas, los ciclomotores o coches quemados, el consumo de drogas y alcohol en espacios públicos, la contaminación sonora y las degradaciones que son la rutina diaria de las grandes ciudades (Roché, 1994 y 1996).

Estos desórdenes que tienen lugar en los espacios públicos, son percibidos como una molestia, pero no necesariamente son calificados como delitos.

El orden público, menciona Roché, se sostiene en la negociación de las relaciones con los otros, en el respeto a las interacciones de civilidad (cortesía, deferencia, respeto de otros), es decir, en la presunción del carácter pacífico de los otros. Las incivildades ponen en desuso aquellos rituales interpersonales utilizados comúnmente por los individuos para tener a los otros a distancia y para asegurarse recíprocamente su inocuidad. Las incivildades constituyen los marcadores del desorden que impulsan al individuo a ponerse en alerta. Ellas se viven como una falta de respeto y un ataque a los derechos elementales (Roché, 1994).

Según el enfoque de Roché, la presencia de incivildades conduce a la toma de conciencia de la vulnerabilidad de la vida colectiva por parte de los individuos y los hace más conscientes de la complejidad y la fragilidad de la confianza mutua que presupone la civilización de las costumbres y el orden social que la acompaña. Sin embargo, estas señales que resultan amenazantes para el sujeto no son naturales o universales, sino que consisten en elaboraciones sociales, producto de procesos históricos particulares. El orden social es el resultado de una relación de fuerzas y las incivildades traducen sobre el orden público el conflicto que algunos grupos mantienen con la influencia que ejercen otros grupos e instituciones.

Estas se vinculan al mismo tiempo con el sentimiento de inseguridad y con la delincuencia (Roché, 1996) ya que pueden ser a la vez que fuente de un aumento del miedo, el punto de partida de la delincuencia en la calle (Roché, 2002). En este sentido, Roché sostiene que las causas de la delincuencia no se podrían deducir de macrofactores como la pobreza o la inestabilidad habitacional sin tener en cuenta las incivildades (Roché, 1994). Estas impulsan a los sujetos fuera de la vida social y al repliegue sobre sí y favorecen la desconfianza hacia instituciones tales como la policía, la justicia, etc., lo cual colabora en la conformación de un espacio social más proclive a los delitos (Roché, 1996).

El mismo Debarbieux (2008), quien ha retomado la noción de incivildades de las conceptualizaciones realizadas por Roché¹⁶, asume el origen de esta categoría cuando sostiene que es deudora de la teoría criminológica que describe un cambio global en la delincuencia y la inseguridad que sobrevino en la segunda mitad del siglo XX. Cambio que consiste principalmente en que, si bien los “crímenes de sangre” tuvieron una fuerte regresión, la inseguridad no es un fantasma, y que lejos de ser una inquietud injustificada, está ligada a microvictimizaciones, es decir, “pequeñas” infracciones y agresiones contra las personas, que no pueden ser tratadas por los poderes públicos. (Debarbieux, 2008)

Este concepto es un concepto de la criminología americana que desea llamar la atención sobre la importancia que revisten en la construcción de la delincuencia, los pequeños atentados a la seguridad, las microvictimizaciones que en su acumulación pueden empujar a un barrio o a un establecimiento escolar a “desviaciones” más claramente violentas. El término es por lo tanto un término técnico, no un concepto ético. La noción

¹⁶ Cabe mencionar que Debarbieux si bien retoma el concepto de Roché señala algunas preocupaciones y críticas en relación al mismo. En un pasaje de su libro “La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses” afirma: “el riesgo de esta noción de contornos borrosos es sobreestimar en la generalización, confundiendo toda puesta en duda del orden con una suerte de predelinencia. El uso corriente del concepto de incivildad puede largamente servir para justificar una excesiva represión.” (1999: 63) Asimismo, critica la negación de Roché de ligar la incivildad a la crisis económica y al desempleo y su subestimación de la importancia de las desigualdades sociales. Como vimos, Debarbieux sostiene que la incivildad y la inseguridad se encuentran determinadas socialmente. (Debarbieux y otros, 1999)

de incivilidad permite una mejor comprensión del sentimiento de inseguridad (Debarbieux y otros, 1999: 62).

Esta extrapolación del concepto de incivildades del campo de la criminología al campo educativo podría explicar en parte, el hecho de que Debarbieux (1996) defina a las incivildades en la escuela con referencia al código penal, oponiendo dichas prácticas a aquello que es ilegal, delictivo, como, por ejemplo, cuando menciona que no son necesariamente comportamientos ilegales, en el sentido jurídico, sino infracciones al orden concebido en los encuentros de la vida cotidiana.

Como vimos en el apartado anterior, en numerosos estudios relevados se intenta comprender prácticas escolares a partir de herramientas del campo judicial. Por ejemplo, en los últimos años en Francia, desde trabajos que investigan la violencia en las escuelas se viene realizando una distinción en la cual definen a las incivildades a partir del código penal, estableciendo que ellas no contradicen ni la ley ni el reglamento interno del establecimiento, sino las reglas de la buena convivencia (desorden, groserías, palabras ofensivas, generalmente ataques cotidianos -y con frecuencia repetidos- al derecho de cada uno de ser respetado) (Charlot, 2002).

Entendemos que esta extrapolación de conceptualizaciones del campo judicial al educativo puede generar un sesgo criminalizante sobre las prácticas escolares, las cuales deben ser comprendidas y atendidas desde perspectivas que poco tienen que ver con la justicia penal. Por el contrario, la tradición crítica de la sociología de la educación¹⁷ en la que se sitúa nuestra investigación, permite resituar la problemática e ir en contra de los discursos criminalizantes sobre los jóvenes y sus prácticas, al discutir el orden social injusto y desigual junto con los mecanismos y prácticas para su reproducción (Kaplan, 2011a).

¹⁷ Ver: Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (comp.) (2005): *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.

Comprender las relaciones y prácticas que se establecen en la escuela desde esta mirada judicializante conlleva el peligro de atender dichas prácticas y relaciones desde una perspectiva que lejos de intentar comprender las causas y las circunstancias que la originan, tenga como propósito castigar las conductas que se corran de la norma.

Además de ello, en la Argentina, esta distinción entre incivildades y prácticas delictivas o plausibles de ser castigadas penalmente es incorrecta, en el sentido de que, algunas de las primeras están contempladas en el código penal.

Por caso, los insultos pueden ser vistos como delitos contra el honor. En el artículo 110 el código penal establece: “El que intencionalmente deshonrare o desacreditare a una persona física determinada será reprimido con multa de pesos mil quinientos (\$ 1.500.-) a pesos veinte mil (\$ 20.000.-). En ningún caso configurarán delito de injurias las expresiones referidas a asuntos de interés público o las que no sean asertivas. Tampoco configurarán delito de injurias los calificativos lesivos del honor cuando guardasen relación con un asunto de interés público”.

Consideramos que la categoría incivildades es un concepto fértil que permite dar cuenta de un cúmulo de prácticas y relaciones que tienen presencia en el espacio escolar y que pueden quedar invisibilizadas cuando hablamos de violencia en la escuela, sin embargo, al mismo tiempo, entendemos que existen cuestiones que deben ser revisadas y que al ser llevado al ámbito escolar, el concepto debe ser resignificado, dotado de un sentido vinculado con lo que acontece en la escuela.

Es necesario analizar críticamente los conceptos que se utilizan para nombrar dichas prácticas y aportar a la construcción de una mirada sobre las incivildades que recupere la tradición socioeducativa crítica y que permita desnaturalizar el sentido de la doxa en vías a la elaboración de un paradigma alternativo. Este trabajo pretende ser un aporte en este sentido, en un intento de resignificación del concepto en el marco de la institución escolar con el objetivo de que la noción de

incivildades puede dar cuenta de parte de lo que ocurre en la escuela en relación con las violencias.

1.3. Humillaciones en la escuela. El campo de estudios empíricos.

En este apartado se relevan investigaciones que abordan uno de los fenómenos catalogados bajo la categoría incivildades y sobre el cual se realiza el estudio empírico de la presente tesis: las relaciones de humillación.

Las humillaciones en el espacio escolar se constituyen como un objeto de estudio escasamente abordado desde una perspectiva socioeducativa. En ocasiones, las investigaciones sobre las violencias en la escuela refieren a esta temática como una de las modalidades que tienen lugar en la institución, pero no la abordan como objeto de indagación específico (Debarbieux, 1996, 2002; Gómez Nashiki, 1996; Charlot, 1997; Kaplan, 2009a, Mutchinick, 2009b; García, 2010; entre otros).

A continuación se describen algunas de las investigaciones relevadas que remiten a la cuestión de la humillación en la escuela.

Dubet hace referencia a esta temática cuando plantea en uno de sus trabajos (2005) que las formas de violencia de los estudiantes no siempre se vinculan a la crisis social; son, más bien, el producto de las humillaciones sufridas por los alumnos a lo largo de su trayecto formativo; humillaciones que corroen su autoestima. El problema, desde la mirada de los estudiantes, se relaciona con la evaluación de la totalidad de su ser de manera despreciativa y humillante centrada íntegramente en los logros académicos, obturándose toda posibilidad de considerar otras dimensiones de la subjetividad.

Muchas de las prácticas de violencia que se dan en las escuelas francesas, afirma Dubet (2005) tienen que ver con las experiencias de fracaso, frustración y humillación que los jóvenes, en especial los hijos de inmigrantes, de obreros o de franceses de grupos étnicos no blancos, vivencian en su pasaje por una escolarización liceísta, que en el caso de los trayectos científicos se aleja de su capital cultural, y en el caso de los trayectos menos jerarquizados, como los

tecnológicos y profesionales, no les garantiza una inserción en un mercado de trabajo cada vez más excluyente. En este contexto la violencia es una suerte de respuesta a esta frustración experimentada.

Pero esta contestación violenta contra los que estigmatizan a los estudiantes es sólo una de las posibles. Las prácticas de repliegue o aceptación, y el abandono de los estudios son otras de las respuestas a la humillación propinada.

En *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Dubet y Martucelli plantean que las denuncias de los estudiantes no se dirigen centralmente ni contra el peso del trabajo escolar, ni contra la organización y la disciplina. Lo que se vive como una amenaza contra el sujeto es un sentimiento de desprecio. "... el desprecio se revela explícitamente en los dichos y las actitudes de los profesores; entonces es experimentado como una injuria y como una humillación" (Dubet y Martucelli, 1998: 328). El desprecio penetra toda la experiencia escolar. Por tal motivo los autores plantean que el sistema de educación secundario se encuentra atravesado por una *cadena de desprecio*. Cuando los estudiantes constatan su fracaso en términos de rendimiento académico, observando la distancia entre el trabajo realizado y las calificaciones obtenidas, tienden a interiorizar los juicios invalidantes que se realizan sobre ellos: "...no tienen entonces otra solución que sentirse incapaces, nulos, bestias, no hechos para los estudios" (Dubet y Martucelli, 1998: 329). Terminan ocupando así el lugar que se les asigna en la *cadena de desprecio* acomodándose a una imagen desvalorizada de sí mismos. Para Dubet (1991) el *desprecio* o la *falta de respeto* constituyen una cuestión central sin el cual la experiencia de los estudiantes de liceo no puede ser verdaderamente comprendida.

Pierre Merlé (2006), por su parte, aborda la humillación de los docentes hacia los estudiantes mencionando que estas prácticas se han transformado en un fenómeno extendido en el sistema educativo francés. Sin embargo, afirma, la humillación es un objeto de investigación sensiblemente abandonado y, por lo tanto, los efectos que ella tiene sobre los procesos de aprendizaje y la estima de sí de los alumnos

son prácticamente desconocidos. “La sociología de la humillación de los estudiantes es casi inexistente (...) Las prácticas de humillación de los estudiantes así como los efectos que ellas producen sobre ellos son largamente desconocidos” (Merlé, 2006: 38).

A partir de un trabajo realizado en el año 2000, con una muestra de 872 alumnos, el autor da cuenta de que uno de cada cinco señala haber sido humillado por sus profesores "a menudo" o "bastante a menudo". ¿Que expresaron los estudiantes en relación a las formas típicas de humillación que experimentan en sus escuelas?:

- Un 38% sostuvo que sus docentes no los respetan.
- Un 17% señaló que se dirigen hacia ellos con palabras violentas o crueles.
- Un 14% declaró que no los dejan expresarse.
- Un 11% mencionó el haber sido sancionado sin razón.
- Un 11% dijo ser humillado en público.
- Un 10% manifestó haber sido ignorado.
- Un 8% expresó haber sufrido notas injustas.
- Un 6% señaló ser víctima de gestos violentos.

El estudio muestra que los estudiantes “flojos” escolarmente se encuentran más involucrados en estas situaciones.

Con el objetivo de profundizar la temática, Merlé recogió y analizó una serie de testimonios escritos por 495 estudiantes inscriptos en la IUFM de Bretagne¹⁸. Se indagó sobre las experiencias educativas de aquellos que mencionan ser humillados y las consecuencias en términos de aprendizaje. A partir de estos insumos se elaboró una tipología de las formas de humillación distinguiendo, por un lado, la degradación escolar ligada al estatus de alumno y, por el otro, la injuria ligada a la persona. Asimismo, se sostiene que la humillación de los estudiantes, analizada como una “interacción perturbadora/ disruptiva” es una práctica profesoral contraria al progreso escolar de los estudiantes y hace que sea difícil, si no imposible, la búsqueda del aprendizaje.

¹⁸ Instituto Universitario de Formación de Docentes de Bretagne

Este trabajo representa un insumo central de la tesis ya que da cuenta de los efectos que estas modalidades de relación generan en la experiencia escolar de los sujetos que son humillados.

También en Colombia se relevaron estudios donde se hace referencia a la humillación de los docentes hacia los estudiantes. Los trabajos de Parra Sandoval y equipo (1992) realizados en diez escuelas de ese país, dan cuenta de cómo el regaño y la humillación están incorporados a las formas pedagógicas de trabajo del maestro de manera tal que aparecen sistemática y permanentemente en su relación con el alumno, aún sin eventos particulares que los provoquen.

Asimismo, estudios realizados en España, como los de Suárez Pazos (2004) advierten que las humillaciones de los docentes hacia los estudiantes constituyen una práctica generalizada en las escuelas.

Una mención especial merece la obra de Michel Foucault quien remite a las humillaciones en su conceptualización sobre la microfísica del poder. En “Vigilar y Castigar” afirma que la disciplina, a través de la sanción normalizadora, utiliza en la escuela (como en otras instituciones), a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles entre los que se encuentran “pequeñas humillaciones” (2002: 183) (además menciona el castigo físico leve, las privaciones menores, etc.).

Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: ... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto (2002: 183).

El poder disciplinario tiene como función principal el “enderezar conductas” y su éxito se debe al uso de instrumentos simples. Uno de ellos es la vigilancia jerárquica, que para su funcionamiento requiere el despliegue de ciertas técnicas de observación capaces de ejercer el control de la conducta. Si bien la vigilancia jerárquica se organiza bajo una estructura piramidal de arriba abajo, también de

cierta forma lo hace de abajo arriba y lateralmente, puesto que el poder se apoya en “vigilantes perpetuamente vigilados” (p.182) que interiorizan la mirada vigilante. Por otra parte, encontramos la ya mencionada “sanción normalizadora”, que tiene como fin hacer “punible el dominio indefinido de lo no conforme” (p.184), es decir, “corregir” la conducta desviada de la norma, a través de un doble mecanismo de castigo-recompensa. Las disciplinas establecen una “infra-penalidad”; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío. Lo punible en la penalidad disciplinaria es todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones; el castigo intenta reducir estas desviaciones y ser esencialmente correctivo. Por último, el examen constituye un mecanismo que combina los dos instrumentos anteriores: las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona.

En Argentina, la investigación realizada conjuntamente entre el Programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y el Área de Educación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de Argentina (UNICEF Argentina) (2011) sobre clima escolar, situaciones conflictivas y violencia en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires también aborda, en el marco de un amplio estudio, las humillaciones en el ámbito escolar.

Cabe destacar que en el informe de dicha investigación, “Clima, conflictos y violencia en la escuela”, se señala que los resultados de la misma son similares a los que se obtuvieron a través de las investigaciones elaboradas por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas a nivel nacional (UNICEF y FLACSO, 2011).

El estudio se realizó a través de una encuesta a 1690 alumnos (pertenecientes a los últimos tres años de la educación secundaria) y 93 directivos, 36 entrevistas a padres, docentes y directivos y 8 grupos focales a docentes y alumnos de escuelas

secundarias públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires). El diseño de la investigación ha sido cuali-cuantitativo.

El informe señala que a los fines de la investigación se ha optado por operacionalizar el concepto de violencia sobre la base de una serie de delimitaciones teóricas. Se menciona que

...se priorizarán como indicadores aquellos aspectos que permitan detectar la presencia de agresiones físicas, en el sentido real o potencial de daño físico (RICHEs 1986), al tiempo que se incorporarán dimensiones tendientes a recoger agresiones susceptibles de causar daño psíquico así como fenómenos que tienen que ver con la intimidación, humillación y burla (“bullying”) o el acoso, así como las diversas formas de discriminación que pueden acompañar o estar en el origen de todas o algunas de estas prácticas, las cuales pueden no involucrar daño físico, pero sí pueden ser manifestaciones previas al surgimiento de agresiones físicas o acompañarlas habitualmente (UNICEF y FLACSO, 2011:21).

A continuación reseñamos los resultados de dicho estudio en relación con las humillaciones:

En las entrevistas a profesores, se observa que los docentes afirman que muchas veces se maltrata al alumno, se le brinda un trato despectivo, y en algunos casos incluso se los humilla.

Por su parte en las encuestas, donde se analizaron las respuestas según el área geográfica (CABA y GBA) y el tipo de gestión (pública y privada) de las escuelas, el sexo de los estudiantes y el nivel educativo del principal sostén del hogar de los alumnos, se recogieron los siguientes datos en relación con las humillaciones.

Al consultar a los estudiantes sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase durante 2009, un 66,1% contestó afirmativamente. Por otro lado, independientemente del conocimiento de esas situaciones, más de dos de cada diez alumnos estuvieron preocupados de sufrir ese tipo de circunstancias durante ese año. El estudio advierte un mayor porcentaje de alumnos varones (en relación con las mujeres) y del segmento alto del nivel educativo del principal sostén del hogar (en relación con los segmentos medio y bajo) que declaran conocer casos de estudiantes humillados o ridiculizados frecuente o constantemente en clase.

También un 7,4% de los alumnos menciona haber sido humillado o insultado frecuentemente por un profesor frente a compañeros. Aquí sí existen diferencias estadísticas significativas entre los dos distritos estudiados (CABA y GBA): se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas del Gran Buenos Aires.

En las encuestas a directores, se observa que, con respecto a situaciones en las cuales un estudiante insultó o humilló verbalmente a otro alumno, el 12,3% expresa que ello no ocurrió nunca, el 3% que ocurrió una vez, el 17,2% que ocurrió dos veces, el 43,7% de tres a cinco veces y el 20,9% más de cinco veces (en general se observa una mayor ocurrencia en la Ciudad de Buenos Aires). Para las situaciones de insulto o humillación de un profesor a un estudiante, un 77,2% expresa que no ocurrió nunca, un 12,1% que ocurrió una vez, un 5,9% que ocurrió dos veces y un 0,7% entre tres y cinco veces.

Nos interesa señalar que el informe sostiene que una serie de hechos que pueden referirse a una “violencia más leve” tiende a pasar desapercibida por profesores, preceptores y directivos, de modo que los resultados muestran la coexistencia de una fuerte incidencia de burlas, humillaciones, acosos y discriminación junto con afirmaciones positivas relativas al buen clima escolar y a la ausencia de situaciones de violencia en las instituciones.

En base a los estudios relevados, podemos establecer que las investigaciones sobre las humillaciones se centran principalmente en las relaciones docente-alumnos, siendo insuficientes los trabajos que intentan dar cuenta de cómo esta modalidad de interacción tiene lugar entre estudiantes. Entendemos que ello debe ser revertido ya que lo que se puede observar en las investigaciones que exploran esta cuestión (Kaplan, 2009a, García, 2010) es que no solo es una problemática extendida en el ámbito escolar, sino que los propios alumnos consideran dichas interacciones y prácticas como fenómenos violentos que inciden en sus trayectorias y experiencias escolares.

2. ENCUADRE TEÓRICO

2.1. *La relación entre individuo y sociedad*

Entendemos el par epistemológico individuo-sociedad como una relación en la cual ambos términos se imbrican mutuamente, donde los cambios en las estructuras sociales se implican con las transformaciones en las prácticas y representaciones de los sujetos.

La sociología figuracional de Norbert Elias es una herramienta analítica central para comprender dicha relación¹⁹. Este autor (1987) afirma que los seres humanos únicamente se manifiestan como configuraciones (composiciones o figuraciones) y se comprenden inmersos en cambios estructurales. El devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales se realiza en una relación inseparable, la una de la otra.

En los escritos consultados en castellano, inglés y portugués los conceptos de configuración, figuración y composición se emplean para describir fenómenos semejantes, por lo cual en este trabajo se utilizan como sinónimos.

A modo de ejemplo, presentamos las siguientes citas:

- “El entramado de la remisión mutua entre los seres humanos, sus interdependencias, son las que vinculan a unos con otros, son el núcleo de lo que aquí llamamos composición, composición de unos seres humanos orientados recíprocamente y mutuamente dependientes” (Elias, 1987, *El proceso de la civilización*: 44).

- “A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes.” (Elias, 1996, *O Processo Civilizador. Volume I. Uma História dos Costumes*: 249).

¹⁹ El equipo de investigación del cual formo parte y que dirige Carina Kaplan participa anualmente del “Simposio Internacional Proceso Civilizador” sobre el pensamiento de Norbert Elias. Asimismo, soy miembro del “Grupo de investigación procesos civilizadores” coordinado por el Dr. Ademir Gebara (UFPE). Inscrito en el Directorio de Grupos de Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Brasil (CNPq). <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/processoscivilizadores.htm>

Otras citas que refuerzan esto:

-En la página de la Fundación Norbert Elias se lee: “He likened networks of interdependent human beings- **'figurations'** as he called them - to a dance: in constant flux yet structured”.

- En la edición castellana del “El proceso de la civilización” (1987) se lee: “El concepto de la **composición** puede ilustrarse fácilmente con una referencia a los bailes en sociedad” (p.45).

- En la edición portuguesa de “O Processo Civilizador. Volume I” se lee: “o que temos em mente com o conceito de **configuração** pode ser convenientemente explicado com referência às danças de salão” (p.249).

Cabe aclarar que en la medida de lo posible, se empleará el término utilizado en cada una de las obras referidas.

El ser humano, sostiene el autor, es una personalidad abierta que, en sus relaciones con los otros seres humanos, posee un grado superior o inferior de autonomía relativa, pero que nunca tiene una autonomía total y absoluta y que desde el principio hasta el final de su vida, se remite y se orienta a otros seres humanos y depende de ellos. El entramado de sus interdependencias es lo que vincula a unos con otros y el núcleo de lo que Elias llama composición, composición de unos seres humanos orientados recíprocamente y mutuamente dependientes (Elias, 1987). La imagen del ser humano es la imagen de muchos seres humanos interdependientes, que constituyen conjuntamente composiciones, esto es, grupos o sociedades de tipo diverso.

...aquello a lo que llamamos «sociedad» no es una abstracción de las peculiaridades de unos individuos sin sociedad, ni un «sistema» o una «totalidad» más allá de los individuos, sino que es, más bien, el mismo entramado de interdependencias constituido por los individuos (Elias, 1987: 44).

Elias (1987) utiliza para ilustrar esta idea de composición una referencia a los bailes en sociedad: si bien se puede hablar de un baile en general, nadie imaginará

un baile como una construcción al margen de los individuos o como una mera abstracción. Distintos individuos pueden realizar la misma composición de baile, pero sin una pluralidad de individuos compenetrados e interdependientes, no cabe hablar de baile. Como cualquier otra composición social, la composición de baile es relativamente independiente de los individuos concretos que la constituyen aquí y ahora, pero no es independiente de todos los individuos. Los bailes no son entes imaginarios que pueden abstraerse en función de observaciones de individuos aislados, considerados en sí mismos.

Los hombres gracias a su fundamental interdependencia se agrupan siempre en figuraciones específicas. Estas formas específicas de interdependencia unen a los hombres recíprocamente (Weiler, 1998a, Kaplan, 2008b). El concepto de figuración expresa la idea de que los seres humanos siempre dependen unos de otros y cumplen, unos para otros, unas funciones (Weiler, 1998b).

El sujeto, afirma Elias, solo puede convertirse en un ser humano individual dentro de una red de relaciones sociales y dentro de un marco de interdependencias con su familia, la escuela, la iglesia, la comunidad, el grupo étnico, la clase, el género, etc. (Van Krieken, 1998).

Las figuraciones formadas por seres humanos están prácticamente siempre en movimiento, son procesos (Elias, 2002).

Elias señala que los procesos de desarrollo y transformación psicológica, lo que él llama psicogénesis, solo pueden ser entendido en conexión con los procesos de transformación y desarrollo social, sociogénesis.

En su investigación *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*²⁰ (1987) donde estudia el fuerte aumento del autocontrol

²⁰ En una entrevista, Norbert Elias afirma que el libro se llama “El proceso de civilización” y no “El proceso de la civilización” como se lo ha traducido al castellano. Norbert Elias. Entrevista a Norbert Elias. Civilización y Subjetividad. Entrevista publicada en Le Nouvel Observateur, el 29 de abril de 1974.

emocional de los individuos a partir de la baja Edad Media y del Renacimiento temprano en Europa Occidental, Elias da cuenta de la relación existente entre los modos habituales de orientar el comportamiento y el cambio en las relaciones interhumanas, es decir, entre la estructura de las funciones psíquicas y la estructura de las funciones sociales.

Para hacer inteligible el proceso civilizatorio, sostiene el autor, se debe investigar la totalidad de los cambios morfológicos, psíquicos y sociales. El bosquejo provisional de una teoría de la civilización comprende, en palabras de Elias,

...un modelo de las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración (Elias, 1987: 11).

Es la estructura social la que exige y fomenta unas pautas determinadas y un dominio de las emociones.

La consideración de estos mecanismos de interrelación sigue teniendo importancia en un sentido general para la comprensión del proceso civilizatorio: sólo una vez que se ha observado el grado de necesidad con el que una determinada estructura social, una forma concreta de entramado social, a causa de sus tensiones internas, acaba por transformarse y por convertirse en otra forma de entramado, puede llegar a comprenderse como se produjeron aquellas transformaciones de las costumbres humanas, aquellos cambios en la modelación de los aparatos psíquicos que se observan siempre en la historia de la humanidad, desde los tiempos más primitivos hasta los actuales (Elias, 1987: 451).

Elias en su libro aborda las transformaciones específicas en la forma de vivir de los seres humanos que modelan su aparato psíquico en el sentido de una “civilización”. Al respecto, afirma que la orientación de la modificación del comportamiento en el sentido de una regulación cada vez más diferenciada del

conjunto del aparato psíquico, está determinada por la orientación de la diferenciación social, por la progresiva división de funciones y la ampliación de las cadenas de interdependencias en las que está imbricado directa o indirectamente toda manifestación del hombre aislado.

...desde los tiempos más primitivos de la historia occidental hasta la actualidad han venido diferenciándose progresivamente las funciones sociales como consecuencia del aumento de la presión de la competencia social. Cuanto más se diferencian las funciones, mayor es su cantidad así como la de los individuos de los que dependen continuamente los demás para la realización de los actos más simples y más cotidianos. Es preciso ajustar el comportamiento de un número creciente de individuos; hay que organizar mejor y más rígidamente la red de acciones de modo que la acción individual llegue a cumplir así su función social. El individuo se ve obligado a organizar su comportamiento de modo cada vez más diferenciado, más regular y más estable (Elias, 1987: 451).

No se trata solamente de una regulación consciente. La red de las acciones se hace tan complicada y extensa y la tensión que supone ese comportamiento “correcto” en el interior de cada cual alcanza tal intensidad que, junto a los autocontroles conscientes que se consolidan en el individuo, aparece también un aparato de autocontrol automático y ciego, que por medio de una barrera de miedos, trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado, pero que, precisamente por funcionar de este modo mecánico y ciego, suele provocar infracciones contra la realidad social de modo indirecto.

Quisiéramos mencionar aquí el ejemplo que Elias utiliza para reflejar esta diferencia entre la imbricación del individuo en una sociedad poco diferenciada y la imbricación en una sociedad más diferenciada: el ejemplo de los caminos y las carreteras.

...en los caminos escabrosos, sin asfaltar, batidos por el viento y por la lluvia de una sociedad de guerreros con una economía simple de carácter natural.

Con excepción de algunos casos, el tránsito es muy escaso y el peligro principal que, en este caso, es el que representa el hombre para el hombre, toma la forma de los asaltos de guerreros o de bandoleros. Si los hombres miran en torno suyo, si buscan a lo largo de su camino árboles y colinas, se debe, en primer lugar, a que han de estar siempre precavidos para no ser asaltados y, en segundo o tercer lugar, porque tienen que ocultarse de alguien. La vida en las grandes vías de comunicación de esta sociedad exige estar permanentemente dispuesto a luchar y a dar rienda suelta a las pasiones en la defensa de la propia vida o de las posesiones contra un ataque armado. El tránsito en las calles principales de una gran ciudad de una sociedad diferenciada de nuestro tiempo requiere una modelación muy distinta del aparato psíquico. Aquí queda reducido al mínimo el peligro de un asalto de bandoleros o de guerreros. Los automóviles circulan a velocidad de un lado para otro; los peatones y los ciclistas tratan de escabullirse entre la multitud de coches; hay guardias de la circulación en cada cruce importante con el fin de regularla con mejor o peor fortuna. (...) El peligro principal que supone aquí el hombre para el hombre es que, en medio de esta actividad, alguien pierda su autocontrol. Es necesaria una autovigilancia constante, una autorregulación del comportamiento muy diferenciada para que el hombre aislado consiga orientarse entre esa multitud de actividades. Basta con que la tensión que requiere esta autorregulación permanente supere a un individuo para ponerle a él y a otros en peligro de muerte. Por supuesto, sólo se trata de una imagen. La red de interacciones en que se imbrica cada acto individual dentro de esta sociedad diferenciada es mucho más complicada de lo que se deduce en este ejemplo, como también está más arraigado el autocontrol que se inculca a los individuos desde pequeños (Elias, 1987: 452-453).

El hábito psíquico del hombre “civilizado” y la constancia y diferenciación de las autoacciones están en perfecta correspondencia con la diferenciación de las funciones sociales y con la multiplicidad de los actos que han de adaptarse mutuamente de un modo permanente.

Cabe mencionar, junto con Elias (1987) que el esquema de las autoacciones, los modelos de la configuración impulsiva, son muy distintos según la función y la posición de los individuos dentro de este entramado.

Pero la diferenciación progresiva de las funciones sociales, va a decir Elias (1987), no es más que la primera y más general de las transformaciones sociales que se ofrecen a la consideración del observador cuando éste investiga las causas de los cambios de los hábitos psíquicos que impone una “civilización”. La estabilidad peculiar del aparato de autoacción psíquica se encuentra en íntima relación con la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales. Elias afirma que solamente con la constitución de tales institutos monopólicos estables se crea ese aparato formativo que sirve para inculcar al individuo desde pequeño la costumbre permanente de dominarse; sólo gracias a dicho instituto se constituye en el individuo un aparato de autocontrol más estable.

Cuando se constituye un monopolio de la violencia surgen espacios pacificados, ámbitos sociales que normalmente están libres de violencia. En ellos, las coacciones que pesan sobre los individuos aislados son distintas a las que existían antes de la constitución de dicho monopolio. En estas sociedades, la amenaza que supone el hombre para el hombre se somete a una regulación estricta y se hace más calculable. El individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones. Elias señala que ciertas formas de violencia, que siempre existieron pero que, hasta entonces, solamente se daban conjuntamente con la violencia física, se separan de ésta y quedan aisladas en los espacios pacificados. Las más visibles son la violencia y la coacción económicas. Una vez cambiada la estructura de las relaciones humanas, una vez constituidas las organizaciones monopolizadoras de la violencia física, en lugar de la coacción de las batallas y las guerras continuas, el control del individuo se mantiene por medio de las coacciones permanentes de funciones pacíficas, orientadas en función del dinero y del prestigio social (Elias, 1987).

Elias sostiene que el miedo a la pérdida o, incluso, a la disminución del prestigio social es uno de los motores más poderosos del cambio de las coacciones externas en autoacciones (Elias, 1987). Las emociones “peligrosas” tales como aquellas relacionadas con la violencia física pasan a ser evitadas, reprimidas y negadas de manera automáticamente creciente, es decir, gradualmente reguladas por los propios miedos más íntimos de una conciencia mucha más rígida y autoritaria (Wouters, 2008).

Cuanto más densa es la red de interdependencias en que está imbricado el individuo con el aumento en la división de funciones, cuanto más extensos son los ámbitos humanos sobre los que se extiende esa red, tanto más amenazado socialmente está quien cede a sus emociones y pasiones espontáneas y mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos. Por el contrario, en aquellos ámbitos en que los actos de violencia física constituyen un acontecimiento inevitable y cotidiano y en que las secuencias de dependencia del individuo son relativamente breves, no es necesario, posible o útil un dominio permanente e intenso de los impulsos o de los afectos. La falta de represión de los instintos y la mayor intensidad de la amenaza física donde aún no se han establecido monopolios centrales sólidos y fuertes, son manifestaciones complementarias.

En esta estructura social es mayor la posibilidad de dar rienda suelta a los instintos y a los impulsos en el caso de los vencedores y de los hombres libres, pero también es mayor el peligro a que cada cual está sometido a causa de los impulsos ajenos y también está más generalizada la posibilidad de la esclavitud y de la humillación sin límites en el caso de que una persona caiga en poder de otra (Elias, 1987: 455).

El dominio de las emociones espontáneas, la contención de los afectos y la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente son aspectos del cambio en el comportamiento que se producen al mismo tiempo que la monopolización de la violencia física y la ampliación de las secuencias de acción y de las

interdependencias en el ámbito social. “Se trata de una modificación del comportamiento en el sentido de la «civilización»” (Elias, 1987: 455).

Al aumentar los grupos de personas en relaciones de interdependencia y al excluirse de estas los actos de violencia física, surge un aparato social en el que las coacciones que los hombres ejercen unos sobre otros se transforman en autocoacciones; estas autocoacciones, que son funciones de una previsión y reflexión permanentes que se inculcan en el individuo desde pequeño, tienen parcialmente la forma de un autodomínio consciente, parcialmente también la forma de costumbres, y funcionan de modo automático. Su resultado es una contención regular de las manifestaciones instintivas y emocionales, según un esquema diferenciado peculiar a cada situación social.

Los procesos civilizatorios individuales y sociales se dan siempre allí donde, bajo la presión de la competencia, la división de funciones hace posible y necesaria la dependencia mutua de grandes concentraciones humanas y donde un monopolio de la violencia física hace posible y necesaria una cooperación desapasionada entre los hombres; se producen, por lo tanto, donde se establecen funciones que requieren una previsión y reflexión continuas sobre las acciones y las intenciones de los demás, a lo largo de prolongadas cadenas intencionales. Lo determinante del tipo y el grado de tales avances civilizatorios es la amplitud de las interdependencias, el grado de la división de funciones y la estructura de estas mismas funciones.

Son estos “autocontroles civilizatorios”, afirma el autor, que en parte funcionan de modo automático, los que se experimentan individualmente como un muro ya entre el sujeto y el objeto, ya entre el propio yo y la sociedad (Elias, 1987).

La transición a la experiencia de la naturaleza como un paisaje desde el punto de vista del observador, la transición a la experiencia de la naturaleza como objeto del conocimiento separado del sujeto del conocimiento como por una pared invisible, la transición a la autoexperiencia intensificada del ser humano aislado como un individuo reducido a sus propias fuerzas,

independiente y ajeno a los otros individuos y cosas, todas estas y otras manifestaciones evolutivas de la época manifiestan los rasgos estructurales del mismo avance civilizatorio. Todas ellas muestran los rasgos de la transición a un escalón superior de la autoconciencia en la que el control de los afectos, constituido como autoacción, es más fuerte, mayor la distancia reflexiva, menor la espontaneidad de los asuntos afectivos y en el cual, por lo demás, los hombres intuyen estas peculiaridades, pero sin tomar distancia frente a ellas y, por lo tanto, sin convertirlas, a su vez, en objeto de una investigación (Elias, 1987: 41).

Estas ideas, afirma el autor, nos acercan al núcleo de las peculiaridades estructurales individuales que son responsables de la auto-experiencia de los seres humanos como *homo clausus*. Lo que aparece como un muro invisible, que separa el “mundo interior” del individuo del “mundo exterior”, al individuo de la sociedad, etc. es la contención más firme, más universal y más regular de los afectos, característica del avance de la civilización (Elias, 1987).

Desde la perspectiva de este autor, se cuestiona el punto de vista del cientista social que concibe a la sociedad como un conjunto de individuos aislados, un amontonamiento desordenado y sin estructura de individuos absolutamente independientes los unos de los otros.

La idea de unos seres humanos aislados que deciden, actúan y existen en absoluta independencia mutua es una creación artificial de los individuos que resulta característica de una cierta etapa en el desarrollo de su autoexperiencia.

Esta autoexperiencia del aislamiento propio, del muro invisible, que separa a la propia «interioridad» de todos los hombres y cosas «fuera», propia de la Edad Moderna, adquiere la misma fuerza de convicción para una gran cantidad de personas que durante la Edad Media poseía la idea del movimiento del sol en torno a la tierra como centro del universo (Elias, 1987: 43).

Ni el individuo existe fuera de la sociedad ni la sociedad existe fuera y más allá del individuo. Dichas nociones no remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables, de los mismos seres humanos. El concepto de configuración, afirma Elias, es un instrumento conceptual que tiene intención de desalentar el pensarnos como si el “individuo” y la “sociedad” fuesen antagónicos o diferentes, colocando el problema de las interdependencias humanas en el centro de la teoría sociológica (Elias, 1970).

Las configuraciones son formadas por grupos interdependientes de personas. Los seres humanos están orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras. Ellos constituyen “telas de interdependencia” (Elias, 1970: 15) o configuraciones de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o estados. En este sentido, Elias señala que dicho concepto puede ser aplicado tanto a grupos relativamente pequeños como a sociedades de miles o millones de personas interdependientes.

El equilibrio de poder constituye un elemento integral de todas las relaciones humanas. Sean grandes o pequeñas las diferencias de poder, el equilibrio de poder está siempre presente donde quiera que haya una interdependencia funcional entre personas. “El poder no es un amuleto que un individuo posea y otro no; es una característica estructural de las relaciones humanas” (Elias, 1970: 81). Tiene un carácter relacional.

En el fondo, señala Elias (1999) lo que llamamos “poder” no es más que una expresión, algo más rígida y menos diferenciada, del especial alcance del margen de decisión propio de determinadas posiciones sociales, una expresión de una posibilidad particularmente grande de influir sobre la autodirección de otras personas y de participar en la determinación de su destino.

El equilibrio de poder debe considerarse como una relación dinámica (Elias, 2003).

En el seno de las configuraciones mutables (...) hay un equilibrio fluctuante y elástico y un equilibrio de poder, que se mueve para delante y para atrás inclinándose primero para un lado y después para el otro. Este tipo de equilibrio fluctuante es una característica estructural del flujo de cada configuración (Elias, 1970: 143).

Cabe señalar que los individuos debido a su interdependencia y al modo como sus acciones y experiencias se interpenetran forman un tipo de configuración que es relativamente autónoma del tipo de orden dominante (Elias, 1970). Esta idea es central en nuestro trabajo ya que uno de sus objetivos principales consiste en analizar las incivildades en el marco de configuraciones sociales diversas, lo cual no tendría sentido si las configuraciones no presentasen dicha autonomía.

Como mencionamos, los seres humanos son interdependientes, constituyen conjuntamente composiciones o configuraciones (grupos o sociedades de tipo diverso) y de esta interdependencia se deriva un orden que es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen. Este orden de interdependencia es el que determina la marcha del cambio histórico.

...los planes y las acciones, los movimientos emocionales o racionales de los hombres aislados se entrecruzan de modo continuo en relaciones de amistad o enemistad. Esta interrelación fundamental de los planes y acciones de los hombres aislados puede ocasionar cambios y configuraciones que nadie ha planeado o creado (Elias, 1987: 450).

Mediante la existencia simultánea de muchas personas, mediante su convivencia, sus acciones recíprocas, el conjunto de sus relaciones mutuas, se crea algo que ninguna de las personas individuales ha considerado, proyectado, premeditado o creado por sí misma, algo de lo que cada individuo, quiéralo o no, es parte, una estructura de individuos interdependientes (Elias, 1999).

Es en este sentido que Elias sostiene que la civilización no es “racional” ni “irracional” si por racional entendemos la consecuencia de un plan concebido por individuos aislados y por “irracional” un ir y venir arbitrario; sino que se genera y se mantiene por medio de la dinámica propia de una red de relaciones. La civilización se produce sin un plan previo, pero sigue una dirección peculiar. Es decir, en la base del cambio de las costumbres psíquicas en el sentido de una civilización, hay una dirección y un orden determinados, aunque no hayan sido planificados por seres humanos particulares.

...en ningún momento ha habido seres humanos individuales que hayan tratado de realizar esta transformación, esta «civilización», de modo consciente y «racional» por medio de una serie de medidas que persigan tal objetivo. Es evidente que la «civilización», como la racionalización, no es un producto de la ratio humana, no es el resultado de una planificación que prevea a largo término. Sería impensable que en la base de la paulatina «racionalización» se encontrara ya un comportamiento y una planificación «racionales» que actuaran a lo largo de los siglos. Es impensable que el proceso civilizatorio haya sido iniciado por seres humanos capaces de planificar a largo plazo y de dominar ordenadamente todos los efectos a cortoplazo, ya que estas capacidades, precisamente, presuponen un largo proceso civilizatorio (...) No obstante, esta transformación tampoco es un cambio caótico y sin estructura alguna (Elias, 1987: 449).

No es “racional” si por “racional” entendemos algo que surge de la reflexión intencional de los hombres aislados ni “irracional” si por “irracional” entendemos algo que ha surgido de modo incomprensible. “La civilización (...) se pone y se mantiene ciegamente en marcha por medio de la dinámica propia de una red de relaciones, por medio de cambios específicos en la forma en que los hombres están acostumbrados a vivir” (Elias, 1987: 451).

Sin embargo, cabe mencionar que la dirección señalada en esta teoría no debe entenderse “como un suceso natural, es decir, como una dirección siempre y necesariamente presente” (Elias, 1998: 521). Los procesos sociales, argumenta el

autor, presentan al menos dos direcciones: una civilización continuada o una descivilización y ambas realidades están presentes en todo momento, dado que existe una balanza entre las dos direcciones. De las circunstancias, sobre las cuales todavía no tenemos control, depende cuál de las direcciones logra el sobrepeso (Elias, 1998). En este sentido vale mencionar con Carina Kaplan (2009c) que los procesos de autodisciplina y autorregulación de los individuos y de pacificación social son contradictorios y nunca inexorables. En este punto Tenti Fanfani (1999) propone la hipótesis de que en los centros metropolitanos del capitalismo desarrollado se viven procesos de “descivilización” que producen un tipo de “habitus psíquico” con bajo control de las emociones y de los comportamientos. Este proceso “descivilizatorio” se da en concordancia con la desestructuración de las condiciones materiales y simbólicas típicas del capitalismo integrador y con el incremento y multiplicación de formas heterocoactivas de regulación de los comportamientos y las emociones. Estos habitus psíquicos no son propios de la naturaleza de ciertos sujetos sino de un estado cultural que se liga a determinadas condiciones sociales objetivas.

Por último, nos interesa señalar que al contrario de lo que indican muchas de las críticas que ha recibido la teoría eliasiana, ella de ninguna manera tiene un cariz teleológico. Si bien se señala una dirección, no se señala ningún *telos* o meta fija (Goudsblom, 2008). En palabras del autor:

...con este planteamiento, interesado en el descubrimiento de relaciones objetivas y en su clarificación, esto es, un planteamiento empírico-teórico que se concentra en los cambios estructurales específicos de larga duración, en «evoluciones», nos diferenciamos claramente de la idea metafísica que vincula el concepto de evolución bien con la idea de una necesidad mecánica, bien con la de una finalidad teleológica (Elias, 1987: 11).

Por su parte, las tesis del constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu también representan un insumo válido para entender la relación entre individuo y sociedad sin caer en las oposiciones dicotómicas del determinismo y la libertad.

Con el concepto de *habitus*, el autor, apunta a superar los dilemas ordinarios del condicionamiento y de la creatividad, de la conciencia y del inconsciente o del individuo y la sociedad. “La teoría del *habitus* está dirigida a fundamentar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que escape a la alternativa del finalismo o el mecanicismo” (Bourdieu, 1990: 114).

Es interesante mencionar, junto con Belvedere (Elias, 2009), que en su prefacio a la edición inglesa de *Los Alemanes*, Eric Dunning y Stephen Menell reparan en que Elias emplea recurrentemente el término *habitus* para referirse a ese “aprendizaje social incorporado” y que lo hace mucho antes de que su uso fuera popularizado por Bourdieu.

Bourdieu plantea una filosofía de la acción que toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que estos actúan o, con mayor exactitud, en su relación. Esta filosofía, que se condensa en un reducido número de conceptos fundamentales (*habitus*, *campo*, *capital*) presenta como piedra angular la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los *habitus*).

(Esta filosofía) se opone radicalmente a los presupuestos antropológicos inscritos en el lenguaje en el que los agentes sociales, y muy especialmente los intelectuales, por lo general suelen confiar para rendir cuenta de la práctica (particularmente cuando, en nombre de un racionalismo estrecho, consideran como irracional toda acción o representación que no esté engendrada por las razones explícitamente planteadas de un individuo autónomo, plenamente consciente de sus motivaciones). Y en la misma medida se opone a las tesis más extremas de un estructuralismo concreto, negándose a reducir los agentes, a los que considera eminentemente como

activos y actuantes (sin por ello convertirlos en sujetos), a meros epifenómenos de la estructura (cosa que la expone a parecer igualmente deficiente a los partidarios de ambas posturas) (Bourdieu, 1997: 8).

En los conceptos de campo y habitus, quedan asentados los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas y las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo.

¿Qué es lo que constituye a un campo? Dos elementos: La existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Un campo, afirma el autor, se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo. “Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera” (Bourdieu, 1990: 109).

La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha; es decir, de la distribución del capital específico²¹ que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores.

Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más a menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación; mientras que los que disponen de menos capital se inclinan a utilizar estrategias de subversión.

No hay que olvidar que toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está

²¹ Capital específico en el sentido de que el capital vale en relación con un campo determinado.

vinculado con la existencia misma del campo; de allí que surja una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos.

El mundo social, sostiene el autor, se puede representar en forma de espacio (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo. Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio. En la medida en que las propiedades retenidas para construir ese espacio son propiedades actuantes, Bourdieu (1990) también lo describe como un campo de fuerzas, es decir, como un conjunto de relaciones de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en ese campo y que son irreductibles a las intenciones de los agentes individuales o incluso a las interacciones directas entre los agentes.

...describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (Bourdieu, 1997: 49).

Las propiedades actuantes retenidas como principios de construcción del espacio social son las diferentes especies de poder o de capital vigentes en los diferentes campos. Las especies de capital son poderes que definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado (de hecho, a cada campo o sub-campo le corresponde una especie particular de capital, vigente como poder y como la que está en juego en ese campo).

La posición de un agente determinado en el espacio social puede definirse entonces por la posición que ocupa en los diferentes campos, es decir, en la distribución de los poderes que actúan en cada uno de ellos; estos poderes son

ante todo el capital económico, el capital cultural y el social, así como el capital simbólico (Bourdieu, 1990 y 1991).

En el campo social los agentes se distribuyen, en una primera dimensión, según el volumen global del capital que poseen y, en una segunda, según la composición de su capital; es decir, según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones.

La forma que reviste, en cada momento, en cada campo social, el conjunto de las distribuciones de las diferentes especies de capital (incorporado o materializado) como instrumentos de apropiación del producto objetivado del trabajo social acumulado define el estado de las relaciones de fuerza, institucionalizadas en los status sociales perdurables, socialmente reconocidos o jurídicamente garantizados, entre agentes objetivamente definidos por su posición en esas relaciones; determina los poderes actuales o potenciales en los diferentes campos y las probabilidades de acceso a los beneficios específicos que los campos proporcionan (Bourdieu, 1990: 207).

Las estructuras incorporadas, los habitus, producidos por los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, son definidos por Bourdieu (2007a) como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes (como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones) que pueden estar objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Son “colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007a: 86).

Bourdieu señala que si bien no se excluye de ningún modo que las respuestas del habitus vayan acompañadas de un cálculo estratégico que trata de realizar conscientemente la operación que el habitus realiza de otro modo (una estimación de las oportunidades que suponen la transformación del efecto pasado en objetivo

que se da por descontado), esas respuestas se definen en principio por fuera de todo cálculo, con relación a potencialidades objetivas.

El mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un 'carácter teleológico permanente', como dice Husserl, herramientas o instituciones, y eso se debe a que las regularidades inherentes a una condición arbitraria (en el sentido de Saussure o de Mauss) tienden a aparecer como necesarias, incluso como naturales, por el hecho de que están en el principio de los esquemas de percepción y de apreciación a través de los cuales son apprehendidas (Bourdieu, 2007a: 87).

Se observa por lo general una correlación muy estrecha entre las probabilidades objetivas (por ejemplo, las oportunidades de acceso a un determinado bien) y las esperanzas subjetivas (las "motivaciones" o "necesidades"). Ello no se da porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito. El autor afirma que dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se encuentran excluidas sin examen alguno, a título de lo impensable.

Las anticipaciones del habitus (suerte de hipótesis prácticas fundadas en la experiencia pasada), confieren un peso desmesurado a las primeras experiencias. De hecho, son las estructuras características de una clase determinada de condiciones de existencia las que producen las estructuras del habitus que a su vez se hallan en el principio de la percepción y de la apreciación de toda experiencia ulterior.

El habitus asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

Al escapar a la alternativa de las fuerzas inscritas en el estado anterior del sistema, en el exterior de los cuerpos y de las fuerzas interiores, motivaciones surgidas en el momento de la libre decisión; las disposiciones interiores, interiorización de la exterioridad, permiten a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica específica de los organismos en los cuales están incorporadas, es decir, de manera duradera, sistemáticamente y no mecánica. El habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción y de ellos solamente. Es a través del habitus (producto de la estructura) que la estructura gobierna la práctica. No lo hace según los derroteros de un determinismo mecánico, sino a través de las coerciones y los límites originariamente asignados a sus invenciones. El habitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos (pensamientos, percepciones, expresiones, acciones) que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción. La libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales.

El habitus es lo que permite producir prácticas en un número infinito, y relativamente imprevisibles (como las correspondientes situaciones), pero limitadas no obstante en su diversidad. Siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, el habitus tiende, por un lado, a engendrar todas las conductas "razonables", de "sentido común", que son posibles en los límites de esas regularidades y únicamente en éstas, y que tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica

característica de un campo determinado, cuyo porvenir objetivo anticipan; y por el otro, a excluir "sin violencia, sin arte, sin argumento", todas las "locuras" ("eso no es para nosotros"), es decir todas las conductas condenadas a ser sancionadas negativamente por incompatibles con las condiciones objetivas.

Las categorías de percepción del mundo social son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. En consecuencia, inclinan a los agentes a tomar el mundo social tal cual es, a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede o no "permitirse" implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar.²²

Es pertinente señalar junto con el autor que las prácticas no se dejan deducir ni de las condiciones presentes que parecen haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus, principio duradero de su producción, sino que solo es posible explicarlas a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que éste opera. El habitus es la historia incorporada, naturalizada y de ese modo olvidada en cuanto tal.

El habitus es la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato.

“Espontaneidad sin conciencia ni voluntad, el habitus no se opone menos a la necesidad mecánica que a la libertad reflexiva, a las cosas sin historia de las teorías mecanicistas que a los sujetos "sin inercia" de las teorías racionalistas” (Bourdieu, 2007a: 92).

²² Cabe mencionar que el autor señala que hay una parte de indeterminación y evanescencia que comportan los objetos del mundo social que es, junto con el carácter práctico, prerreflexivo e implícito en los esquemas de percepción y apreciación que se les aplican, el punto de Arquímedes objetivamente abierto a la acción propiamente política.

Como sentido práctico opera la reactivación del sentido objetivado en las instituciones. Es el que permite habitar las instituciones, apropiándose de manera práctica, y mantenerlas, así, en actividad. Hace revivir el sentido que se encuentra depositado en las instituciones, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contraparte y la condición de la reactivación. La institución solo está completa y es completamente viable si se objetiva duraderamente en las cosas, es decir, en la lógica de un campo particular y en los cuerpos, en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes a ese campo.

Uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado, señala Bourdieu, es la producción de un mundo de sentido común, cuya evidencia inmediata se duplica por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo.

La homogeneización objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, a fortiori de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella.

Las relaciones entre el habitus de clase y el habitus individual es una relación de homología, de diversidad en la homogeneidad, que refleja la diversidad en la homogeneidad característica de sus condiciones sociales de producción, que une los habitus singulares de diferentes miembros de una misma clase: cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria.

El desarrollo teórico expuesto es significativo en el sentido de que nos permite explicar cómo operan los *signos de distinción* en cada una de las configuraciones analizadas en nuestro estudio. La práctica, afirma Bourdieu, está destinada a funcionar como signo de distinción cuando se trata de una diferencia reconocida, legítima, aprobada.

El capital simbólico, comúnmente llamado prestigio, reputación, renombre, etcétera, es la forma percibida y reconocida como legítima de las diferentes especies de capital (económico, cultural y social). “...capital legítimo, desconocido en su verdad objetiva” (Bourdieu, 1991: 172).

La búsqueda de la distinción produce separaciones destinadas a ser conocidas o reconocidas como diferencias legítimas, es decir, la mayoría de las veces como diferencias de naturaleza.

En la lucha por la imposición de la visión legítima del mundo social, los agentes poseen un poder proporcional a su capital simbólico, es decir, al reconocimiento que reciben de un grupo. El poder simbólico de los agentes se vincula con su capacidad “de hacer ver –theorem- y de hacer creer, de producir y de imponer la clarificación legítima o legal...” (Bourdieu, 1990: 220).

Tanto Elias como Bourdieu pretenden superar las parejas de conceptos dicotómicos como las oposiciones entre lo colectivo y lo individual, entre la libertad y el determinismo concibiendo a las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos y como realidades objetivadas e interiorizadas. Entienden que la exclusiva adhesión a una u otra posición provoca visiones parciales de la vida social.

Por lo tanto, en este sentido son centrales para el presente estudio, el cual interpreta que las incivildades deben comprenderse en una imbricación mutua entre el universo objetivo y el mundo subjetivo (Kaplan, 2006, 2009a). En

concordancia con estos autores, se entiende que, sin estar totalmente determinadas por ellas, las percepciones y prácticas de los individuos están atravesadas por las condiciones objetivas en las que se sitúan dichos individuos. Los sujetos se encuentran surcados por circunstancias objetivas que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de referencia para la construcción de la subjetividad.

Entendemos que las incivildades en el grupo escolar se enmarcan en procesos sociales más generales y en dinámicas institucionales que constituyen dichas maneras de ser y estar en la escuela. Siguiendo a Elias, entendemos que “los fenómenos parciales están unidos entre sí como constituyentes de una unidad funcional mayor sin la cual esos fenómenos no ocurrirían, o, al menos, no de la misma manera” (Elias, 2002). Esto lo desarrollaremos en el próximo apartado.

2.2. Las incivildades en la escuela desde una perspectiva socioeducativa

En este apartado intentamos establecer algunas ideas básicas a partir de las cuales nos aproximamos al concepto de incivildades desde una perspectiva socioeducativa. Si bien no propondremos una definición definitiva, se pretende caracterizar dicha categoría de manera tal que pueda ser abordada empíricamente.

Entendemos las incivildades como una dimensión de las violencias en la escuela. Por lo tanto, antes de adentrarnos en sus conceptualizaciones, quisiéramos subrayar algunas de las notas principales desde las cuales concebimos la noción de *violencia*.

La violencia es un concepto polisémico y dinámico. Sus acepciones varían, entre otras cosas, en función del momento histórico y de las trayectorias sociales de los sujetos. Diferentes escenarios históricos y culturales dan lugar a sentidos heterogéneos del término e inclusive en un mismo contexto socio histórico, lo que es violento para un sujeto determinado no lo es necesariamente para otros. Se puede decir que constituye lo que Gallie (1955 – 1956) considera un “concepto esencialmente contestado”, es decir, aquel concepto que implica disputas interminables acerca del “uso adecuado”. En la escuela, las percepciones y vivencias de los distintos actores de la institución respecto a las violencias se vinculan a las condiciones de su tiempo, a su pertenencia social, económica, cultural, de género, educativa, etc. Sin entender estas articulaciones de modo inexorable, dichas percepciones y vivencias se encuentran imbricadas y cobran su sentido en el marco de determinadas estructuras sociales y personales.

El término puede referirse manifestaciones y significados diversos. Por lo tanto, desde el equipo de investigación optamos por nombrar las violencias en la escuela en plural con el objeto de dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que atraviesan la trama escolar y las diferencias en las representaciones sociales que se vinculan con el concepto. “Hay una singularidad de sentidos y prácticas vinculadas a las violencias en el interior de la vida escolar” (Kaplan, 2006: 16).

Las conceptualizaciones varían en relación con las modalidades que adquiere la violencia (física o verbal), con los actores implicados y la direccionalidad de la misma (docentes, alumnos, directivos), con los contextos y escenarios en los cuales se desarrolla, entre otras cuestiones. La presente tesis hace referencia a una dimensión de las violencias en la escuela: las incivildades, dimensión simbólica, que no pone en riesgo o no amenaza con poner en riesgo la integridad física de los actores escolares.

Kaplan (2011b) afirma que las percepciones que la sociedad tiene sobre la violencia están vinculadas a una sensibilidad epocal. Esta experiencia de sensibilidad no debe confundirse con el discurso ideológico sobre los denominados “sentimientos o sensaciones de inseguridad” que tiene una matriz sociopolítica punitiva y judicializante al asociar mecánicamente violencia y delito, aún para tratar asuntos concernientes al campo de la educación escolar. Si bien las formas de sensibilidad epocales están atravesadas por la doxa criminalizante dominante no se reducen a ella.

Una de las notas características de dicha sensibilidad es que tiene un sentido procesual, en la medida en que no es una experiencia uniforme, constante ni inexorable. No tiene un estatuto fijo, se altera, muta. Ella está imbricada íntimamente con los procesos de autorregulación de los individuos y de pacificación social que son siempre contradictorios.

La sensibilidad por la violencia es una experiencia cultural y por lo tanto no es una invariante. No siempre nos afectó la violencia del mismo modo ni con la misma intensidad que hoy, y digamos que tampoco estamos en condiciones de anticipar qué percibiremos más adelante (Kaplan, 2011b)²³. En un estudio como el

²³ Para dar cuenta del cambio de la sensibilidad es ilustrativo un fragmento del “Proceso de civilización” (1987) donde Elias comenta que en el París del siglo XVI se acostumbraba a festejar el día de San Juan quemando una o dos docenas de gatos vivos. La muchedumbre se reunía y se tocaba una música festiva. Bajo una especie de armazón de madera se construía una hoguera y del armazón se colgaba un saco o un capacho con los gatos, el saco o el capacho comenzaban a arder, los gatos caían en la hoguera y se abrasaban, mientras que la muchedumbre disfrutaba con sus

que abordamos aquí, ello se vuelve central, ya que muchas de las modalidades que adquieren las incivildades (burlas, insultos, humillaciones, discriminaciones, etc.) son prácticas y modos de interacción entre los estudiantes que durante décadas han sido concebidos como fenómenos inherentes a las relaciones que los alumnos mantenían entre sí.

Cabe mencionar junto con la autora que existe una dimensión de lucha simbólica que incide en aquello que se percibe y se vive como violencia en el contexto escolar (Kaplan, 2011b).

Por otro lado, consideramos que las violencias en la escuela no son un correlato mecánico de la violencia social. Si bien ellas no pueden abordarse independientemente de los procesos más amplios de desigualdad social y educativa, en la institución escolar intervienen ciertas mediaciones que posibilitan algo distinto que los comportamientos brutales que suscitan las sociedades capitalistas salvajes (Kaplan, 2009a). La institución reconfigura en la propia dinámica escolar las socializaciones y vivencias que los actores educativos experimentan en el marco de sociedades fragmentadas caracterizadas por procesos sociales, culturales y económicos excluyentes. La violencia en la escuela no es un espejo de la violencia social aun cuando es en esta donde encuentra su fundamento último.

Partimos del supuesto de que la violencia no es ni una propiedad dada ni una forma de relacionarse intrínseca de determinados individuos o grupos sino que es una cualidad relacional asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales, diferenciándonos de toda postura esencialista sobre la vinculación entre los individuos y los actos de violencia (Kaplan, 2009a y 2011a). La existencia social y la existencia individual, la estructura social y la estructura psíquica, los comportamientos individuales y los

gritos y sus maullidos. Habitualmente el rey y la corte presenciaban el espectáculo (en cierta ocasión, debido a un deseo especial del rey Carlos IX, se quemó también un zorro).

comportamientos sociales están íntimamente imbricados desde una perspectiva socio-histórica (Kaplan, 2006).

Todo individuo lleva en sí mismo, la impronta de una sociedad determinada. (Kaplan, 2008b). Es de la historia de sus relaciones, sus dependencias y necesidades, y, en un contexto mayor, de la historia de todo el tejido humano en el que crece y vive, de donde el ser humano obtiene su carácter individual (Elias, 1999).

Elias afirma que no hay pacificación factible si el nivel de bienestar y las cuotas de poder son distribuidos de un modo muy desigual al interior de una figuración; como, a la inversa, tampoco hay bienestar posible sin pacificación duradera. Civilización y bienestar general entonces se reclaman mutuamente. Ya en *El Proceso de Civilización* insistía en que uno de sus rasgos esenciales era la disminución de los diferenciales de poder y los contrastes de clase. Incluso había llegado a sugerir la conveniencia de limitar la propiedad monopólica e intervenir el derecho de herencia. En definitiva, Elias considera que la realización creciente de un ideal igualitarista es un componente intrínseco a todo proceso civilizatorio. (Belvedere, 2009).

La conceptualización de la noción de incivildades que aquí se presenta, si bien es deudora principalmente de la sociología figuracional de Norbert Elias y especialmente de sus reflexiones sobre el proceso civilizatorio, constituye una reelaboración propia.

A continuación desarrollamos los lineamientos principales a partir de los cuales nos aproximamos al concepto de incivildades desde una perspectiva socioeducativa:

- 1- La escuela, como toda institución, es un espacio social regulado por convenciones y reglas que nos orientan en la manera de relacionarnos con los otros y con la institución.

Las incivildades transgreden algunas de estas normas.

La teoría de Elias sobre el proceso civilizatorio es central para interpretar cómo a lo largo del tiempo se van configurando diversas pautas de comportamiento y de conducta ya que da cuenta de cómo los cambios de la sociedad y la metamorfosis de las relaciones interhumanas que tienen lugar en la modernidad modifican el comportamiento y el sistema emotivo del individuo.

Como mencionamos anteriormente, con el monopolio de la violencia física por parte de los Estados modernos y el aumento de la diferenciación de funciones en el interior de las sociedades, tiene origen el establecimiento de estructuras de personalidad autorreguladas y la posibilidad de prever la conducta propia y la ajena.

Característico del avance de la civilización es el fortalecimiento de las autoacciones que inhiben y contienen los impulsos espontáneos, pasionales y afectivos de los hombres, e impiden que se expresen de modo directo en acciones, sin la mediación de aparatos de control. Los impulsos y las emociones se manifiestan, así, de un modo menos libre y menos inmediato que en épocas pasadas.

Tales autocontroles individuales y automáticos, que se originan en la vida en común, por ejemplo, el «pensamiento racional» o la «conciencia moral», se intercalan de modo más fuerte y más firme que nunca entre los impulsos pasionales y afectivos de un lado y los músculos del otro e impiden con su mayor fuerza que los primeros orienten a los segundos, esto es, a la acción, sin un permiso de los aparatos de control (Elias, 1987: 41).

Elias sostiene que se le prohíbe a los sujetos “tratar de agarrar de modo espontáneo lo que desea, lo que ama o lo que odia” (Elias, 1987: 241).

Con el nacimiento de la sociedad cortesana se impone un mayor autocontrol y la puesta a distancia de los cuerpos, mientras las relaciones entre los seres humanos se empiezan a codificar con mucho más detalle.

Obligados a vivir en circunstancias nuevas, los hombres adquieren una mayor sensibilidad ante los estímulos de la actuación de los demás. Sin saltos bruscos y de un modo paulatino va haciéndose más estricto el código de reglas de comportamiento y también va haciéndose mayor la consideración que cada uno espera que los demás le tributen. Cada vez se hace más matizada la sensibilidad respecto a lo que está y no está permitido para no molestar y no sobresaltar a los otros y más rígido el mandato social de no herir a los demás en el contexto del nuevo marco de dominación (Elias, 1987).

Las incivildades siempre se refieren a un parámetro de normalización que se modifica en el largo plazo y difiere en cada configuración particular. Por lo tanto, es central considerar las transformaciones estructurales e institucionales así como las configuraciones en las cuales ellas tienen lugar.

Al respecto, Michel Foucault define la normalización como un efecto de determinadas prácticas disciplinarias que tienen como blanco de poder al individuo y como finalidad la “ortopedia social”, y que se desarrollan en un determinado momento histórico que inicia en la época clásica (siglo XVIII) (Foucault, 2002 y 2007).

2- Las reglas y pautas de comportamiento que transgreden las incivildades, no constituyen únicamente normas explícitas, establecidas en documentos o manifestadas abiertamente, también pueden ser convenciones tácitas que rigen como usos y costumbres. Los actores educativos fundan sus comportamientos sobre una serie de pautas que pueden o no ser explícitas. Asimismo, ellos pueden poseer ideas contrapuestas sobre cuáles son las conductas “correctas” y entrar en contradicción con los preceptos y acciones de otros.

3- Se concibe la cuestión de la incivilidad en el marco de procesos de regulación social y auto-regulación de las emociones de los sujetos. Elias vincula el proceso civilizatorio con una “contención más firme, más universal y más regular de los afectos” (1987: 42), con una transformación estructural en la dirección de un control emotivo mayor. La orientación de la transformación del comportamiento se da en el sentido de una regulación cada vez más diferenciada del conjunto del aparato psíquico. Junto a los autocontroles conscientes que se consolidan en el individuo, aparece también un aparato de autocontrol automático y ciego que por medio de una barrera de miedos, trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado. Para comprender la regulación del comportamiento que una sociedad prescribe e inculca a sus miembros, Elias afirma que no es suficiente conocer los objetivos racionales que se aducen para justificar los mandatos y las prohibiciones, sino que es preciso retrotraernos mentalmente a los fundamentos del miedo que moviliza a los miembros de esta sociedad, obligándoles a regular su comportamiento (Elias, 1987). De hecho, el miedo es un componente medular en su comprensión de los procesos civilizatorios, tanto en la esfera de lo estatal como en la regulación de la emotividad.

Todos los miedos son suscitados directa o indirectamente en el alma del hombre por otros hombres; tanto los sentimientos de pudor, como el miedo a la guerra, el temor de Dios, los sentimientos de culpabilidad, el miedo a la pena o a la pérdida del prestigio social, el temor del hombre a sí mismo y el miedo a ser víctima de las propias pasiones. Su intensidad, su forma y la función que cumplen en la organización espiritual del individuo, dependen de la estructura de su sociedad y del destino que éste tenga en ella (Elias, 1987: 528)

La regulación externa está orientada fundamentalmente a conseguir que cada cual adecue del modo más exacto su propia conducta, en correspondencia con las necesidades del entramado en el cual se encuentra (Elias, 1987).

Las coacciones sociales externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas y la regulación del conjunto de la vida impulsiva y afectiva va haciéndose más universal y estable a través de una autodominación continua (Elias, 1987).

Lo característico de esta transformación en el proceso civilizatorio es que desde pequeños se va inculcando a los individuos una regulación cada vez más diferenciada y estable de las conductas. Según una especie de “ley fundamental de la sociogénesis”, durante su vida, el individuo vuelve a recorrer los procesos que ha recorrido su sociedad a lo largo de la suya. Esta expresión, aclara Elias, no debe interpretarse incorrectamente en el sentido de que la historia del individuo “civilizado” reprodujese todas y cada una de las fases de la historia social. “Nada podría ser más disparatado que tratar de encontrar una «época feudal de economía natural» o un «Renacimiento» o un «período cortesano absolutista» en la vida del individuo. Todos los conceptos de este tipo se refieren a la estructura de grupos sociales completos” (Elias, 1987: 49).

Lo que intenta subrayar aquí el autor es el hecho de que en la sociedad civilizada, ningún ser humano viene civilizado al mundo y que el proceso civilizatorio individual que se le impone es una función del proceso civilizatorio social general.

Ciertamente, la estructura afectiva y mental del niño tiene un cierto parentesco con la de los pueblos «incivilizados» y lo mismo sucede con esa capa en la conciencia de los adultos que, con el avance de la civilización está sometida a una forma más o menos intensa de censura y que se manifiesta en los sueños, por ejemplo. Como quiera, sin embargo, que, en nuestra sociedad, todo ser humano, desde el primer momento de su existencia, está sometido a las influencias y a la intervención modeladora de los adultos «más civilizados», aquél se ve obligado a añadir un nuevo proceso civilizatorio a la etapa ya alcanzada por la sociedad en el curso de su historia, pero no está obligado en modo alguno a recorrer todos los pasos históricos por separado del proceso civilizatorio general (Elias, 1987: 49).

4- Las incivildades generan en quienes las sufren/ padecen un sentimiento de malestar o agravio. Al respecto, retomamos una idea central de Elias, cuando señala que una configuración afectiva distinta puede provocar cierto malestar al transgredir ciertos límites de pudor, desagrado, repugnancia, de vergüenza o de temor.

5- Una característica que diferencia a las incivildades de otro tipo de violencias en el espacio escolar es que las primeras no ponen en riesgo o amenazan con poner en riesgo de manera directa la integridad física de los actores educativos, a diferencia de comportamientos como los robos, las golpizas, las violaciones o abusos sexuales, el uso de armas, entre otras, que sí lastiman o amenazan con lastimar de manera directa el cuerpo.

6- Otra cuestión central a resaltar es que las prácticas y modos de sociabilidad no presentan una esencia inalterable; su caracterización como civil o incivil varía según el contexto espacio temporal, la trama institucional y las historias y posiciones sociales de los sujetos. Al respecto, Elias menciona que es posible que “nuestros comportamientos despierten en la posterioridad sentimientos de repugnancia similares a los que, a veces, despiertan en nosotros los de aquellos cuya posterioridad somos” (1987: 105).

Lo incivil se califica como tal en el marco de ciertas relaciones sociales, de ciertas convenciones sociales. No hay un patrón universal sobre qué prácticas son inciviles, dicha conceptualización está socialmente construida. Es en las configuraciones particulares que los sujetos determinan la incivildad o no de las prácticas. La sensibilidad ante ciertos comportamientos y conductas es biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo (Kaplan, 2011b).

Cabe mencionar que la incivildad no es un concepto que los sujetos utilicen en su práctica cotidiana. Lo que intentamos resaltar aquí es que es en las

configuraciones particulares que los sujetos determinan si una práctica presenta las características que desde este estudio hemos adjudicado a las incivildades

Ello no significa situarse en una posición relativista sino entender que existe una matriz individual, institucional y social que atraviesa a los sujetos, a sus consideraciones y emociones.

Asimismo, estos planteamientos lejos de reforzar la idea de un enfrentamiento entre “barbarie y civilización” o “salvajes y civilizados” que podría proponer un discurso de naturaleza evolucionista, entienden que las prácticas deben ser comprendidas en el marco de un contexto social e institucional y en marco de biografías particulares.

Cuándo nos proponemos dar cuenta de estas prácticas y modos de sociabilidad es preciso considerar que ellas no se dan en el vacío sino que son productos de una determinada configuración social que moldea las percepciones, emociones y comportamientos de los sujetos.

Por lo tanto, en oposición a una mirada esencialista, entendemos que es la configuración formada en la interdependencia de los grupos involucrados lo que debe ser central en el análisis que se realice. En este marco es que el trabajo pretende comparar figuraciones sociales diversas en un intento de superar la dicotomía entre las posturas universalistas y las visiones relativistas.

2.3. Las relaciones de humillación en la escuela

Una manera de aproximarnos a las incivildades es a través de estudios con base empírica que permitan caracterizar estas prácticas y relaciones. Es en este sentido que analizamos las humillaciones en la escuela. En el marco del interés por comprender esta dimensión de la violencia y aportar a la construcción de una mirada sobre las incivildades que recupere la tradición socioeducativa crítica, la investigación pone el foco en uno de los fenómenos catalogados bajo esta categoría.

Entendemos la humillación como una relación social entre una persona (o grupo) que trata a otra persona (o grupo) como inferior y una persona (o grupo) que advierte que dicha devaluación tuvo lugar (Kaplan, 2009b). Al respecto, es interesante mencionar que humillar trae su origen de la palabra *humus* (tierra). Hace referencia a bajar, poner en el suelo, rebajar (F. Diez Mateo, s/a). Expresa una práctica cultural subyacente de distinción.

La humillación es un acto y un sentimiento mediado por una experiencia social, es la interacción entre grupos o personas a partir de la cual uno de ellos siente que ha sido agraviado.

Es una relación que supone el par inferioridad- superioridad y un diferencial de poder entre grupos interdependientes. Para que alguien humille a otro es necesario que éste tenga el poder suficiente para hacer sentir inferior a los miembros del otro grupo. Las personas no se sienten humilladas por grupos que tengan menos poder que ellas o que consideren inferiores en la escala humana. Elias en *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003) menciona que incluso si el grupo menos poderoso (forastero) dispone de un término estigmatizador para referirse al grupo más poderoso (establecido)- el término judío *goy* es un ejemplo-, resulta inservible, puesto que no avergüenza, no causa daño a los miembros del grupo más poderoso.

Un grupo sólo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso. “Es la condición decisiva de toda estigmatización efectiva de un grupo forastero por parte de un grupo establecido” (Elias, 2003: 224). En consecuencia, sostiene Elias, el poder de estigmatizar disminuye, o incluso remite, cuando un grupo ya no es capaz de preservar su monopolio de los principales recursos de poder disponibles en una sociedad y de excluir a otros grupos interdependientes (los antiguos forasteros) de la participación en dichos recursos.

Los diferenciales de cohesión e integración son un recurso de las desigualdades de poder entre grupo interdependientes. En este sentido, el autor señala que toda teoría que explica los diferenciales de poder únicamente a partir de la posesión monopolística de objetos no humanos, tales como armas o medios de producción, tienen importantes limitaciones e ignora aspectos figuracionales de los diferenciales de poder que tienen su origen únicamente en diferencias en el grado de organización de los seres humanos afectados.

En el texto mencionado, *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*, Elias examina la figuración entre los grupos dominantes y marginados a partir de un estudio realizado en Inglaterra. Dicha figuración consiste en que los miembros de grupos que son, en términos de poder, más fuertes que otros grupos interdependientes se conciben a sí mismos como seres humanos mejores que el resto. Más aún, son capaces de hacer sentir a los menos poderosos su carencia de virtud. El autor afirma que “El eje de esta figuración es el desequilibrio de poder y las tensiones a él inherentes” (2003: 224).

El estudio se realizó en una comunidad donde los miembros de los grupos más y menos poderosos no poseían diferencias de nacionalidad, origen étnico, color de piel, tipo de ocupación, ingresos o nivel educativo. Ambos eran de clase obrera. La diferencia entre ellos era que el primer grupo estaba integrado por residentes antiguos establecidos en el vecindario desde hacía dos o tres generaciones, en tanto que el otro lo formaban recién llegados.

Elias y su equipo dan cuenta de cómo, especialmente los diferenciales en el grado de cohesión interna y de control comunal, desempeñan un papel decisivo en el grado de poder que un grupo disfruta con respecto a otro. Allí la superioridad de poder del grupo establecido era en gran medida de este tipo; descansaba en el alto grado de cohesión de las familias, que se conocían entre sí desde hacía varias generaciones, en contraste con los recién llegados, que eran extraños no sólo en relación con los viejos residentes sino también entre sí. Gracias a su potencial superior de cohesión, así como a su activación mediante el control social, los residentes más antiguos fueron capaces de reservar para su propio grupo los puestos dirigentes en organizaciones locales, así como de excluir de ellos a los individuos que, como grupo, carecían de cohesión grupal.

Encontramos aquí, en forma especialmente pura, una fuente de diferencial de poder entre grupos interrelacionados. Dicho diferencial desempeña asimismo un papel en otros muchos contextos sociales, pero permanece con frecuencia oculto a ojos del observador por otras características distintivas de los grupos en cuestión, tales como el color o la clase social (Elias, 2003: 223).

Si bien la naturaleza de los recursos de poder sobre los que descansa la superioridad social y el sentimiento de superioridad humana del grupo establecido en relación al grupo forastero puede variar enormemente, Elias afirma que la figuración entre establecidos y forasteros exhibe características y regularidades comunes en una amplia variedad de contextos.

Entre estas regularidades estructurales encontramos que los primeros tienden a atribuir a los segundos, en su conjunto, las características “execrables” de la “peor” sección del grupo, es decir, de su minoría anómica. En contraste, la imagen que de sí mismo tiene el grupo establecido tiende a ser compuesta a partir de sus miembros más “modélicos”. Esta distorsión *pars pro toto* en direcciones opuestas posibilita a un grupo establecido probar su valía a sí mismo y a los demás.

Este trabajo es clave para la presente tesis porque allí el autor analiza la sociodinámica de la estigmatización, es decir, las condiciones en las que un grupo está en posición objetiva y en disposición subjetiva de difamar a otro grupo.

Las humillaciones de un grupo sobre otro pueden ser una respuesta a lo que el primero experimenta como un ataque contra sus bienes materiales o simbólicos. En este sentido, Elias, afirma que

La presencia de forasteros interdependientes que no comparten ni el acervo de memorias compartidas ni, al parecer, las mismas normas de respetabilidad que el grupo establecido actúa como un factor exasperante; es percibido por los miembros de este último grupo como una agresión contra su imagen del nosotros y contra su nosotros ideal. El contraataque pasa por el marcado rechazo y estigmatización de los forasteros (Elias, 2003: 247).

El grupo establecido se ve inclinado a repudiar todo aquello que experimenta como una amenaza tanto a su superioridad de poder como a su carisma de grupo, por medio de un contraataque, un rechazo y una humillación constante hacia el otro grupo. Los forasteros interdependientes que son más indulgentes (o simplemente son sospechosos de ser más indulgentes) en el acatamiento de las restricciones cuyo estricto respeto resulta vital a los miembros de un grupo establecido para mantener su prestigio entre sus compañeros, son contemplados por parte del grupo establecido como una amenaza a su prestigio, a su virtud y gracia especiales. “La proliferación de cotilleos de condena y la imagen mancillada de los forasteros pueden ser contempladas como características permanentes de este tipo de figuración” (Elias, 2003: 247).

Cabe mencionar que Bourdieu (2007a) sostiene que los grupos de status regulan el uso y los intercambios de los recursos simbólicos distinguidos a fin de garantizar el monopolio de los mismos y sus posiciones dominantes en el espacio social. Estas estrategias, muchas veces institucionalizadas, permiten perpetuar el valor del grupo, a partir del monopolio de los signos distintivos de riqueza simbólica y reconocimiento social.

Por otra parte, entendemos que las relaciones de humillación tienen lugar en configuraciones específicas y pueden, por lo tanto, asumir en cada una, características particulares. El par humillador- humillado no es atribuible a cualidades personales ni intrínsecas de ciertos individuos o grupos sino que está atravesado por las relaciones de poder en cada institución, cultura, sociedad (Kaplan, 2009b). Las características de los grupos involucrados varían en función de las relaciones de poder que tienen lugar en cada configuración.

Como sostiene Elias (2003) los términos para estigmatizar a otros grupos solo resultan significativos en el contexto de unas relaciones de poder específicas. La incidencia de dichos términos depende de la conciencia por parte del hablante y del receptor de que la humillación de que este último es objeto viene respaldada por un grupo establecido poderoso, en relación al cual el grupo receptor cuenta con recursos de poder más débiles. Las características de la humillación están fuertemente vinculadas con quienes ostentan las posiciones más y menos legitimadas en esa red de relaciones sociales.

La capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana del otro grupo y de hacerla valer es una función de una figuración específica que ambos grupos forman entre sí y por lo tanto su análisis requiere un enfoque procesual y relacional. Elias sostiene que la tendencia a discutir el problema de la estigmatización social como si se tratase simplemente de una cuestión de unos individuos que muestran un profundo rechazo hacia otros individuos implica percibir únicamente a nivel individual, algo que no puede ser comprendido sin considerarlo simultáneamente desde el nivel de grupo.

Hoy en día, se fracasa a la hora de distinguir entre estigmatización grupal y prejuicio individual, así como de relacionarlos entre sí. En Winston Parva²⁴, igual que en otros lugares, había miembros de un grupo que difamaban a los de otro, pero no atendiendo a sus cualidades individuales, sino más bien

²⁴ Nombre ficticio de la comunidad donde se realizó el estudio que se analiza en el texto *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*

porque eran miembros de un grupo al que consideraban, como colectivo, diferente e inferior al suyo (Elias, 2003: 224).

Se pierde de vista la clave del problema cuando se indaga exclusivamente en la estructura de personalidad de individuos concretos. Elias afirma que únicamente es posible abordarla a partir de la consideración de la figuración formada por la interdependencia de los grupos involucrados.

La sociodinámica de la relación entre grupos ligados entre sí como establecidos y forasteros viene determinada por la forma de su vínculo, no por ninguna de las características que poseen los grupos afectados con independencia de ella.

Asimismo, los atributos sobre los que se asientan las humillaciones, si bien poseen un trasfondo social y están atravesadas por las estructuras sociales más generales, adquieren su especificidad en la red de relaciones sociales que se establecen en las instituciones. Sostenemos la hipótesis de que existe una centralidad de las figuraciones sociales en la disposición de las relaciones de humillación en el espacio escolar.

Aquellos que son humillados y aquellos que humillan no se definen por la posesión de determinadas características sino por la posición que ocupan en el marco de unas relaciones de poder determinadas. Al respecto, cabe señalar que numerosas investigaciones en nuestro país alertan sobre los riesgos de la tipificación de los alumnos y su impacto en la subjetividad, ya que se trata de modos de individualización y patologización de cuestiones sociales que legitiman relaciones de poder y desigualdad (Llomovatte y Kaplan, 2005; Kaplan 2008a).

Otras premisas teóricas que incluimos aquí son algunas de las conceptualizaciones que Erving Goffman aborda en su libro *Estigma. La identidad deteriorada*.

El término estigma hace referencia a un “atributo profundamente desacreditador”. El autor señala, y esto es central para nuestro estudio, que si bien existen

importantes cualidades que resultan desacreditadoras “en casi toda nuestra sociedad” (2006: 14), lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos ya que un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y por consiguiente no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.

El autor menciona tres tipos de estigmas. En primer lugar, “las abominaciones del cuerpo” (las distintas deformidades físicas). En segundo lugar, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. “Todos ellos se infieren de conocidos informes sobre, por ejemplo, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas.” Por último, los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, “susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” (Goffman, 2006: 14).

En todos estos diversos ejemplos de estigma, sostiene Goffman, se encuentran los mismos rasgos sociológicos: “un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos” (Goffman, 2006: 15).

Los “normales”²⁵ creen que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Construyen una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona. Basándose en el defecto original, tienden a atribuirle un elevado número de imperfecciones.

²⁵ El autor da el nombre de “normales” a todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares que están en discusión.

También nos interesa mencionar que Goffman hace referencia a tres tipos de signos que transmiten rutinariamente información social: los símbolos de prestigio, los símbolos de estigma y los desidentificadores.

La información social transmitida por cualquier símbolo particular puede confirmarnos simplemente lo que otros signos nos dicen del individuo, completando la imagen que tenemos de él de manera redundante y segura. Sin embargo, la información social transmitida por un símbolo puede constituir un reclamo especial de prestigio, honor o posición de clase deseada (reclamo que en caso de buscar otra forma de presentación no encontraría un consentimiento automático). Son los “símbolos de prestigio”.

Por su parte, los “símbolos de estigma” son aquellos signos especialmente efectivos para llamar la atención sobre una degradante incongruencia de la identidad y capaces de quebrar lo que de otro modo sería una imagen totalmente coherente, disminuyendo de tal suerte nuestra valorización del individuo.

Por último, los desidentificadores, son signos que tienden (real o ilusoriamente) a quebrar una imagen, de otro modo coherente, pero en este caso en una dirección positiva deseada por el actor y que no busca tanto formular un nuevo reclamo como suscitar profundas dudas sobre la validez de la imagen virtual.

Goffman afirma que es posible que haya signos cuyo significado varíe de un grupo a otro.

Por último, nos interesa hacer referencia a la eficacia simbólica de las relaciones de humillación en la autoestima social y escolar²⁶ (Kaplan, 2008a) de los sujetos que son sus destinatarios. Una de las consecuencias prácticas de la humillación es la estimación inconciente sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que creemos que los demás tienen de nosotros. Un concepto central en este sentido es

²⁶ Carina Kaplan (2008a) entiende esta categoría de “autoestima escolar”, como una forma peculiar de la autoestima social, como el modo específico de concebirse a sí mismo en relación a las demandas escolares que suponen virtudes modélicas.

el de “cálculo simbólico” (Kaplan, 2008a) a través del cual se puede constatar empíricamente que los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de las experiencias social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye. Elias también menciona esta cuestión al señalar que los síntomas de inferioridad que un grupo poderoso probablemente perciba en un grupo de escaso poder se generan habitualmente entre los miembros del grupo con menor grado de poder por las propias condiciones de su posición, así como por la humillación y opresión concomitantes (Elias, 2003).

ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos

Objetivo general

Comprender las relaciones de humillación entre estudiantes en la escuela secundaria desde la perspectiva de los alumnos, entendiendo que estos modos de sociabilidad se encuentran enmarcados en la categoría incivildades.

Objetivos específicos

a) Caracterizar las relaciones de humillación en configuraciones particulares en referencia a los siguientes aspectos:

- Las prácticas con las cuales se asocian y aquellas que particularmente tienen lugar en las configuraciones estudiadas.
- Los sentimientos que se vinculan a las humillaciones.
- Las motivaciones que vehiculizan dichas relaciones.
- Los atributos o cualidades a los cuales se refieren.
- Las respuestas que llevan a cabo los estudiantes destinatarios de estas modalidades de sociabilidad.
- Las intervenciones que la escuela realiza ante las humillaciones.

b) Comparar las relaciones de humillación en configuraciones particulares en función de los aspectos señalados

c) Establecer hipótesis sustantivas acerca de los efectos simbólicos de las humillaciones sobre la autoestima y la experiencia escolar y social.

Hipótesis

Existe una centralidad de las configuraciones sociales en la disposición de las relaciones de humillación en el espacio escolar. Es decir, es en el entramado de unas composiciones particulares donde se estructura la producción de dichas modalidades de sociabilidad.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde una perspectiva disciplinaria de la Sociología de la Educación y a través de una trama teórico-empírica, pretendemos contribuir a la comprensión de las incivildades en la escuela. En el marco del interés por abordar esta dimensión de la violencia, la investigación se orienta a las relaciones de humillación en la escuela secundaria desde la perspectiva de los estudiantes, entendiendo dichas interacciones como uno de los fenómenos contemplados en la categoría más amplia de las incivildades.

Procuramos comprender estas formas invisibilizadas de la violencia en el espacio escolar a partir de la voz de los estudiantes, siempre teniendo en cuenta que ellas deben ser contextualizadas en el marco de relaciones más amplias de clase, de género, entre otras y en el marco de la institución donde tienen lugar: la escuela. Las percepciones de los actores están construidas socialmente y situadas socio-históricamente. Seguimos de cerca a Bourdieu (2007b) cuando en su intento por comprender el universo simbólico de los agentes sociales atravesados por el sufrimiento social, expresa que es necesario reconstruir los diversos puntos de vista.

Por la naturaleza del problema de investigación, se aplicó una metodología cualitativa de carácter exploratorio. En este sentido, seguimos formulaciones de María Teresa Sirvent (1995) respecto de la metodología como el modo que enfocamos el problema de investigación y buscamos respuesta. La metodología cualitativa es consistente con el interés de nuestro trabajo por acceder a una comprensión del fenómeno de estudio que nos coloque ante la posibilidad de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas.

Como mencionamos anteriormente, entender que existe una centralidad de las configuraciones sociales en la disposición de las relaciones de humillación en el espacio escolar da cuenta de la importancia de realizar una investigación que analice configuraciones sociales diversas.

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo semestre del año 2011 y tomó como insumo las construcciones teórico metodológicas y resultados de análisis anteriores (Mutchinick, 2009a; Mutchinick, 2009b; Mutchinick, 2010 y Mutchinick, 2011). Las configuraciones analizadas y comparadas en el estudio son dos grupos escolares conformados por los estudiantes de dos cursos de segundo año de educación secundaria²⁷ del turno mañana de dos escuelas estatales urbanas mixtas de la provincia de Buenos Aires²⁸. Si bien no se trata de un estudio comparativo, sí se han podido establecer ciertas semejanzas y diferencias, continuidades y rupturas.

Las escuelas se seleccionaron en virtud de los sectores socioeconómicos de la población que allí concurre, con base a datos obtenidos a partir de informantes claves. Se tomó una escuela a la que asistían jóvenes en su mayoría de sectores medios²⁹ y una escuela a la que acudían en su mayoría sectores medios bajos y bajos. En la escuela de sectores medios el curso fue elegido por la directora al azar; mientras que en la otra institución solicitamos trabajar con un grupo escolar donde predominaran estudiantes de sectores bajos. Los directivos seleccionaron en esta ocasión un curso que además de esta característica ellos tipificaron como “conflictivo”.

Cabe destacar que con el objetivo de añadir información en relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes se consultó a los alumnos entrevistados sobre la situación laboral del principal sostén del hogar y los estudios máximos por él o ella alcanzados.

²⁷ Los años de secundario mencionados se refieren a los establecidos a partir de la nueva Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) sancionada en el año 2006. La provincia de Buenos Aires implementó una secundaria de 6 años.

²⁸ Se seleccionaron colegios urbanos ya que trabajos antecedentes como los de Debarbieux y otros (1997), Carra y Sicot (1997), Waiselfisz (1998) y las propias investigaciones (Kaplan, 2006 y 2009a) advierten que el problema de las violencias en la escuela se encuentra ligado predominantemente al ámbito urbano.

²⁹ A esta misma escuela por la tarde concurren estudiantes de sectores socioeconómicos medios bajos y bajos.

La diferencia principal entre ambas configuraciones analizadas consiste, como veremos más adelante, además de en los sectores socioeconómicos de pertenencia, en las trayectorias educativas de los alumnos.

La recolección de la información se realizó principalmente a través de entrevistas individuales y grupales en profundidad a los estudiantes de dichos grupos escolares con una guía de pautas semiestructurada³⁰. Varios de los alumnos aceptaron realizar las entrevistas (las cuales eran optativas) a condición de que fueran consultados junto a otro/s compañero/s, por lo tanto, tomamos la decisión de respetar dicha petición. Utilizamos esta técnica de recolección de información ya que consideramos que permite "...conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos" (Corbetta, 2007: 344). Al respecto, entendemos, junto a Castorina y Kaplan (2009), que el recuperar la palabra del actor social de la escuela no implica renunciar a formular una explicación sistémica de las vivencias y creencias sobre las violencias en el espacio escolar.

Se entrevistó un total de 51 estudiantes entre ambos grupos escolares. Algunos fueron entrevistados en más de una ocasión mientras que otros solo accedieron a una entrevista. La duración de cada una osciló entre los 45 y los 90 minutos.

En la primera y última parte de las entrevistas se relevaron datos del alumno relativos al sexo, la edad, la nacionalidad, la localidad de residencia, la trayectoria escolar (antigüedad en la escuela, repitencia, abandono escolar) y el nivel socioeconómico. En la segunda parte, se indagaron las percepciones de los entrevistados sobre los vínculos existentes en el grupo escolar (los distintos grupos, sus principales rasgos, las afinidades y conflictos entre ellos) y sobre las características del mismo en relación con el estudio, la disciplina escolar, la relación con los docentes y directivos. En una tercera parte, se examinaron las opiniones y experiencias acerca de las relaciones de humillación entre los

³⁰ Los nombres de los estudiantes se han modificado para resguardar el anonimato de los entrevistados.

estudiantes en el grupo escolar (las prácticas que asocian con dichos modos de sociabilidad y aquellas que tienen lugar en las configuraciones estudiadas, los sentimientos que se vinculan a ellas, los efectos que presentan sobre la autoestima y la experiencia escolar y social de las sujetos que son sus destinatarios, las motivaciones que vehiculizan dichas relaciones, los atributos a los cuales se refieren, las respuestas que presentan los estudiantes que han sido humillados y las intervenciones que realiza la escuela)

Si bien esta fue la técnica de recolección central, también se establecieron otras con el objetivo de ahondar y complejizar los relatos de los alumnos entrevistados.

En este sentido, se entrevistó a autoridades de ambas escuelas (directoras, vicedirectoras, coordinadoras de estudio, preceptoras). Allí se indagaron sus percepciones acerca de la escuela (historia y características generales de la institución) y acerca de los alumnos que allí asisten, particularmente del grupo escolar estudiado, en relación al nivel socioeconómico, las trayectorias educativas, la vinculación con el estudio, la disciplina escolar, la relación con los docentes, preceptores y directivos. Se realizaron un total de 6 entrevistas en ambas instituciones. También se consultó documentación, páginas web y facebook de las escuelas, a los fines de obtener más información sobre las mismas.

Asimismo, se realizaron observaciones participantes en espacios escolares: clases, recreos y entradas y salidas del establecimiento. Si bien éstas fueron un insumo para la comprensión de las relaciones de humillación, tuvieron como objetivo principal contribuir a las descripciones sobre los vínculos existentes en el grupo escolar y sobre la relación de los estudiantes con las pautas establecidas por directivos, docentes y preceptores. Se llevaron a cabo 11 observaciones en ambas escuelas.

Para indagar estas cuestiones se realizó un permanente ida y vuelta entre la teoría y el trabajo de campo. Las entrevistas, registradas a “tres columnas” (Sirvent, 2003), fueron categorizadas en función de las dimensiones de análisis establecidas

en los objetivos. A partir de las primeras categorías identificadas, más cercanas a la empiria, fueron emergiendo otras de mayor grado de abstracción que entendemos permiten una mayor comprensión de la problemática estudiada.

5. CONFIGURACIONES ANALIZADAS

En este punto nos interesa comentar que “grupo escolar” o configuración hace referencia a la totalidad de los estudiantes del curso; mientras que “grupo” (a secas) hace referencia a los grupos constituidos al interior de cada configuración.

Grupo escolar A

La primera de estas configuraciones es un grupo escolar que denominamos A. Este grupo escolar está conformado por los estudiantes de un curso de segundo año de educación secundaria de una escuela de gestión estatal céntrica de una de las ciudades más importantes de la Provincia de Buenos Aires, creada en los años 60 del siglo XX como respuesta a la gran demanda de educación secundaria, absorbiendo estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas (abandono, repitencia) y con dificultades para respetar los marcos disciplinarios escolares. Como veremos, el curso seleccionado para la investigación representa fielmente esta impronta original.

Tal como lo expresó la directora de la institución es una escuela reconocida por este atributo particular: “darle a los estudiantes una segunda oportunidad”. En las entrevistas con autoridades se advierte una preocupación por “mantener a los estudiantes en la escuela” e intentar llevar adelante “una escuela inclusiva de calidad”, no solo con relación a aquellos que han repetido algún año escolar, sino también a alumnos con restricciones motrices, visuales o auditivas.

Cuenta con una matrícula superior a los 1.000 estudiantes, distribuidos en los turnos mañana, tarde y noche. Si bien es una escuela céntrica gran parte de su alumnado proviene de zonas periféricas de esa ciudad.

El grupo escolar estudiado está conformado por 22 estudiantes, los cuales fueron entrevistados en su totalidad, 13 varones y 9 mujeres. Son argentinos, en su mayoría nacidos en la misma ciudad en la que se encuentra la escuela y de

sectores socioeconómicos bajos con padres o jefes de hogar que tienen estudios primarios y secundarios incompletos.

Es un grupo escolar de reciente constitución, conformado principalmente por estudiantes que han ingresado ese año (2011) a la institución (para 16 alumnos este es el primer año en esta escuela) o que han repetido en ella 2do año. Cabe destacar, asimismo, que ha habido varios casos de estudiantes que se han sumado o se han ido del curso una vez comenzado el año escolar, por lo cual el grupo escolar se encuentra en constante renovación. Incluso, por momentos, como se advierte en las entrevistas y en diálogos informales, los alumnos no saben si algunos de sus compañeros siguen concurriendo a la escuela o si ya no asisten a la institución. Los profesores van variando en el transcurso del ciclo académico: en ciertas asignaturas el curso ha tenido 2, 3 y hasta 4 docentes durante el año.

La repitencia es una situación que atraviesa sus trayectorias educativas. De los 22 estudiantes que forman parte de la configuración 14 de ellos han repetido al menos un año escolar: 8 lo hicieron una vez, 4 dos veces, 1 tres veces y 1 cuatro veces. Ello hace que en relación con sus edades sea un grupo heterogéneo ya que ellas presentan un amplio abanico que va desde los 13 a los 17 años. Asimismo, de los que no repitieron, 3 de ellos estaban en este curso porque tuvieron 3 materias previas (habían comenzado el período lectivo en primer año y solo cuando aprobaron una de ellas en el mes de marzo pudieron pasar a segundo y ya su curso original no tenía vacantes).

Es un grupo escolar tipificado por los docentes, los directivos, los preceptores y los propios alumnos como “difícil”, con un bajo rendimiento académico y con problemas en el comportamiento y en el trato con las autoridades.

Los estudiantes, en su mayoría, tienen bajas calificaciones y se muestran dispersos en las clases (hablan y se gritan continuamente entre ellos, juegan en la computadora, se recuestan en los bancos como si estuviesen dormitando, escuchan música). Asimismo, gran parte de los alumnos, no obedecen las indicaciones de

las autoridades escolares y mantienen con ellas continuas discusiones. Esta situación la desarrollaremos más adelante al referirnos a los atributos sobre los que se asientan las relaciones de humillación.

Otra característica particular de esta configuración es que existen relaciones de parentesco entre los estudiantes. Hay 3 pares de hermanos (a comienzos del año también había dos pares de primos que se fueron del colegio.)

El grupo escolar puede dividirse en 5 grupos³¹: “los chicos de la ventana”, “los chicos de la puerta”, “los chicos de adelante”, “las chicas de atrás” y “las chicas del medio”. Las divisiones y caracterizaciones de los grupos se realizaron en base a las observaciones de clase y los relatos de los estudiantes. Mencionemos que esta división da cuenta de los agrupamientos que se dan en la configuración sin negar la existencia de relaciones que exceden dicha descripción. Recordemos aquí que cuando nos referimos a “grupo escolar” estamos aludiendo a la configuración, es decir a los estudiantes del curso en su totalidad; mientras que cuando nos referimos a “grupo” estamos aludiendo a las divisiones internas dentro de cada configuración particular.

“Los chicos de la ventana”. Es un grupo compuesto por Leandro, Bautista, Marcos, Darío³² y Tatiana. Sus compañeros los definen como los “quilomberos”, como aquellos que le faltan el respeto a los profesores, fuman dentro del aula, golpean a sus pares, están continuamente gritando y pegándose entre ellos y consumen drogas. Ellos asumen esta caracterización definiéndose como los “peores de la clase”. Presentan una estética que los entrevistados asocian con la de ciertos jóvenes de sectores populares (uso de gorras, pelo corto, aros en la cara y ropa holgada) y rechazan a algunos de sus compañeros por considerarlos que tienen una buena posición económica. En lo que concierne a sus gustos musicales, como la mayoría del curso, escuchan cumbia. El líder del grupo, Leandro, a quien

³¹ Para ambas configuraciones denominamos a los grupos con los nombres que los estudiantes utilizan para identificarse entre ellos.

³² Darío antes estaba con “los chicos de la pared” y después pasó al grupo de “los chicos de la ventana”

los entrevistados (entre ellos el propio Leandro), caracterizan como el que más violencia física ejerce contra sus pares y como quien hace alarde de estar involucrado en actividades delictivas, es temido por algunos estudiantes. También se advierte, como lo examinaremos más adelante, una creencia de superioridad por parte de algunos miembros de dicho grupo.

El grupo con el que más se relaciona este último es el de “las chicas de atrás”, quienes se caracterizan por estar en clase recostadas en sus bancos o continuamente hablando entre ellas. Otro rasgo de este grupo es que hay discusiones y peleas en forma permanente entre sus integrantes. De acuerdo a las tipificaciones realizadas por los estudiantes, algunas presentan ciertos rasgos estéticos asociados con la belleza que podríamos denominar hegemónica: altas, flacas, de tez blanca y ojos azules, mientras que otras poseen atributos físicos tales como sobrepeso, tez morena. El núcleo lo constituyen Susana, Daniela y Belén, quienes son las que tienen relaciones de amistad con “los chicos de la ventana” mientras que Josefina³³ y Nadia³⁴, son más bien periféricas y por momentos se unen al otro grupo femenino, sobre todo cuando las disputas son más tensas. Al igual que “los chicos de la ventana” y la mayoría de “los chicos de la pared”, escuchan cumbia.

Del otro lado del salón, están “los chicos de la pared”, Emilio, Damián, Francisco, Miguel y Gerardo. Si bien según el relato de los entrevistados también discuten y “contestan” a los profesores o a veces se golpean o se burlan entre ellos, son catalogados como “más tranquilos” que el otro grupo de varones. El líder es Emilio quien se caracteriza por tratar los conflictos entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes mediante el diálogo, así como por proteger a los compañeros que él considera que son “buena gente” y que no pueden defenderse ante un problema o una humillación. En relación con la música, si bien en este grupo, como en la mayoría del grupo escolar, se escucha cumbia, se encuentra

³³ Josefina es hermana de Belén

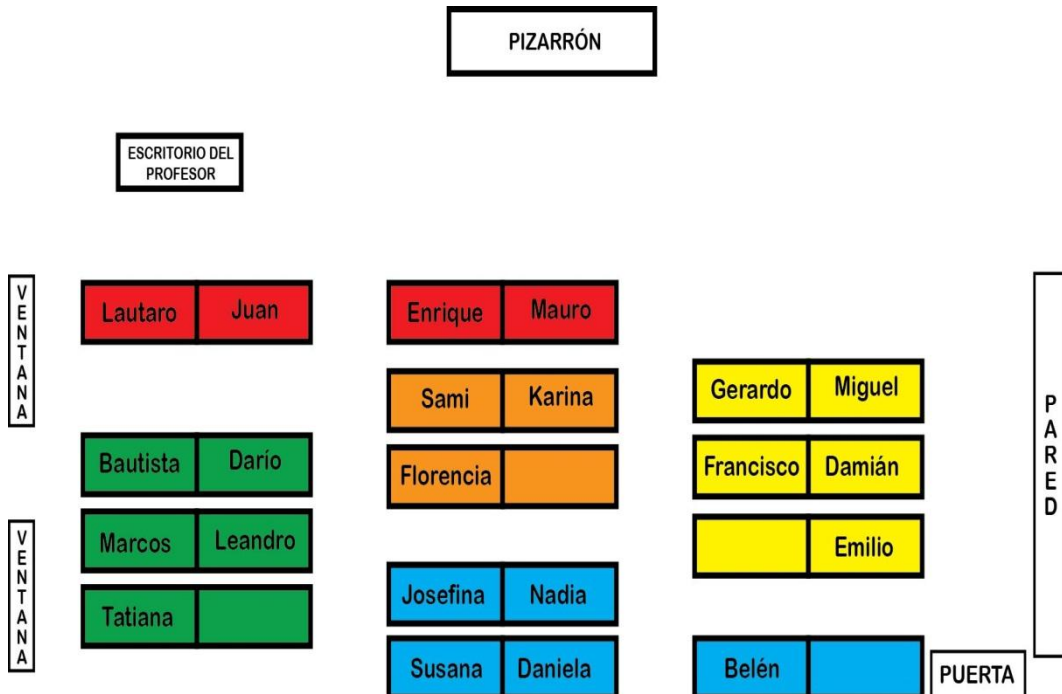
³⁴ Nadia es hermana de Daniela

Gerardo, que es fanático del punk y tiene toda una estética asociada a ese estilo musical (ropas oscuras, tachas).

“Las chicas del medio” son tres estudiantes que son definidas por varios entrevistados como “las nerds” (las estudiosas): Sami, Karina y Florencia. Físicamente son gorditas alejándose del ideal de belleza hegemónico (ser altas y flacas). Musicalmente son fanáticas del cantante adolescente Justin Bieber³⁵.

Entre los grupos, los vínculos de amistad se dan principalmente entre “los chicos de la ventana” y “las chicas de atrás” y entre “los chicos de la pared” y “las chicas del medio”.

“Los chicos de adelante” (Enrique Moreno, Mauro Moreno³⁶, Lautaro y Juan) no se identifican a sí mismos como un grupo ni como miembros de alguno de los otros. Entre sus principales cualidades encontramos que son estudiosos, que no molestan a sus compañeros y que son callados. Varios entrevistados consideran a estos alumnos como los menos respetados del curso.



³⁵ Cantante canadiense y adolescente de música pop.

³⁶ Enrique Moreno y Mauro Moreno son hermanos mellizos. Los nombramos con nombre y apellido porque en ocasiones los compañeros aluden a ellos como “los Moreno”

Grupo escolar B

La segunda de las configuraciones analizadas es un grupo escolar al que denominamos B. Este grupo escolar está conformado por estudiantes de un curso de segundo año de educación secundaria de una escuela de gestión estatal céntrica y tradicional del conurbano bonaerense. Es una escuela normal que tiene casi 100 años de historia. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 1600 alumnos distribuidos en el turno mañana y el turno tarde siendo una de las escuelas de gestión estatal más solicitadas de la zona. Comparte el edificio con otros niveles (inicial, primario y terciario), con los cuales forma una unidad académica.

Si bien los directivos y algunos estudiantes mencionan que es una escuela prestigiosa, varios alumnos señalan que dicha reputación es característica del nivel primario y que no se mantiene de la misma manera en el secundario (en especial, esto se atribuye a la gran cantidad de inasistencias que tienen los docentes y las horas libres que eso produce).

La directora señala que según estadísticas elaboradas por ella (en base a estudios realizados hasta el año 2009), la mayoría de los estudiantes que egresan de la institución (en algunos años llega al 75%) continúan estudios terciarios o universitarios.

La población que allí concurre proviene del centro de la localidad y de barrios lindantes. Por la mañana en su mayoría proviene de hogares de sectores socioeconómicos medios y por la tarde de sectores socioeconómicos medios bajos y bajos. Entre los dos turnos hay una notoria distinción en relación con este aspecto.

Otro rasgo a mencionar es que gran parte de los jóvenes que allí asisten son hijos de ex alumnos de la escuela.

Una característica de la institución es que en segundo año se reagrupan los cursos que provienen de primer año³⁷. En las entrevistas realizadas a los alumnos se manifiesta que los criterios de dicha reorganización no les han sido explicitados.

El grupo escolar analizado está constituido por estudiantes que provienen de 1°C y 1°D. Son 36 alumnos de los cuales han sido entrevistados 29 ya que, como mencionamos, las entrevistas eran de carácter optativo. En concordancia con las características de los estudiantes del turno mañana, está compuesto por jóvenes, en su mayoría, provenientes de hogares de sectores medios, con padres o jefes de hogar con estudios secundarios completos y universitarios. Son argentinos, nacidos en gran parte en la ciudad en la cual se escolarizan o en la Ciudad de Buenos Aires. Hay 18 mujeres (de las cuales se entrevistaron 15) y 18 varones (de los cuales se entrevistaron 14).

En lo que respecta a su trayectoria escolar, los estudiantes transitan gran parte de su escolaridad obligatoria en los distintos niveles de la unidad académica. En su mayoría han estado en la institución desde la educación inicial o primer grado de la educación primaria. Esta es una característica que comparten los cursos del turno mañana y que los diferencia de los de la tarde cuyos alumnos provienen de otras escuelas.

Una sola de los 29 estudiantes ha repetido un año escolar. Por lo tanto, es un grupo muy homogéneo en cuanto a sus edades (tienen 13 o 14 años). La baja tasa de repitencia se debe a que la institución tiene una política según la cual aquellos que repiten pierden su vacante en el turno mañana debiéndose ir de la escuela o bien pasar al turno tarde. En palabras de un directivo: “En esta escuela... repitidores nunca quisieron”.

En contraste con la configuración A en lo que se refiere al vínculo que los estudiantes mantienen con los docentes, directivos y preceptores, aquí los alumnos

³⁷ Consideramos que este reagrupamiento se debe a que si bien es una escuela secundaria conformada, de 6 años, todavía puede estar predominando la antigua estructura de una primaria de 7 años y una secundaria de 5 por lo cual, recién en segundo año, se produce este reagrupamiento.

afirman que, por lo general, se comportan con respeto cuando se dirigen hacia las autoridades de la institución, incluso en sus relatos se advierte en ocasiones una especie de sumisión hacia ellas. En las clases se observa que si bien algunos estudiantes hablan entre ellos, la mayoría permanece en silencio mientras el docente explica o trabaja en las consignas que este proporciona. Estas cuestiones serán retomadas en el análisis referido a los atributos sobre los que se manifiestan las relaciones de humillación.

Al igual que en la configuración anterior, las divisiones y caracterizaciones de los grupos se realizaron en base a las observaciones de clase y los relatos de los estudiantes.

“Las lindas y populares”. Está constituido por Mariana, Violeta, Dolores, Verónica, Raquel y Nuria. Los entrevistados señalan que son atractivas físicamente y que muchos de los compañeros del grupo escolar quieren mantener relaciones de amistad con ellas. De hecho, la mayoría cumple con los cánones hegemónicos de belleza actuales tales como: ser flaca, alta, de tez blanca. Es un grupo conformado en la primaria, “muy cerrado”, al cual no entra gente nueva. Todos sus miembros provienen del D. En algunas entrevistas se afirma que son “creídas” o que “tienen aires de superadas” y que por momentos maltratan a sus pares. Aquí encontramos a la alumna más estudiosa y con mejores calificaciones del curso. Este grupo mantiene relaciones de amistad principalmente con “el grupo de la ventana”.

“El grupo de la ventana” está compuesto por Benjamín, Sergio, Mariano, Javier, Santiago, Abel, Manuel, Ian y Daniel, quienes vienen de 1°C. Algunos de los entrevistados los catalogan como “el grupo popular de los varones” ya que se relacionan con “las lindas y populares” y son “más atractivos” que los otros compañeros del curso. Ellos mismos se presentan como más “quilomberos” que el resto de los varones.

“Los chicos de la computadora”, Igor, Fabián y Nelson, que también provienen del C, pasan gran parte del tiempo jugando en sus netbooks³⁸, lo cual es considerado como un comportamiento infantil por algunos de los entrevistados. Los compañeros los describen como “viciosos de la computadora”, “tranquilos” y “tímidos”. Hablan poco, no se relacionan habitualmente con las mujeres del curso y no tienen muchas amistades por fuera de su grupo.

“El grupo de la pared” (Paulo, José, Paco, Natalio, Alan y Fabricio) si bien pasa también gran parte del tiempo jugando en la computadora, tienen más relación que el grupo anterior con “las lindas y populares” y con “el grupo de la ventana” ya que se juntan y conversan con ellos en algunos recreos u horas libres. En sus relatos hay continuamente intentos de referenciarse con estos dos grupos y de separarse de “los chicos de la computadora”. Es interesante mencionar que mientras ellos sostienen que pertenecen al “grupo de la ventana”, este último considera que son parte del otro grupo de varones (“los chicos de la computadora”). En las entrevistas se señala que dos integrantes de este grupo, Paco y Natalio, continuamente intentan agradar a “las lindas y populares” (a las cuales se “desviven” por hacer reír), humillando a “las que se hacen las lindas” o incluso en ocasiones a sus propios amigos. Son todos originarios del D, salvo Fabricio que es del C.

“Las que se hacen las lindas”. De esta manera los compañeros aluden al grupo compuesto por Serena, Julia, Guillermina, Gloria y Roxana. Sostienen que “se hacen las lindas sin serlo”, lo cual genera molestia en muchos de los entrevistados. La mayoría de ellas presenta características físicas que frecuentemente no son valoradas en la sociedad actual como tener tez morena o tener sobrepeso; lo cual contrasta con el grupo de “las lindas y populares” donde, como ya dijimos, las estudiantes se acercan al ideal de belleza hegemónico.

³⁸ En ambas configuraciones, los alumnos tienen una netbook, las cuales fueron entregadas a estudiantes y docentes a través del programa Conectar Igualdad del Gobierno Nacional.

Salvo Roxana, todas vienen del D, al igual que “las lindas y populares”, con las cuales mantienen una profunda rivalidad que viene desde la primaria y que continúa en el secundario. Hay entre ambos grupos acusaciones cruzadas sobre quiénes son las que empiezan las disputas y quiénes maltratan a quiénes. En este grupo se encuentran las estudiantes que los entrevistados señalan como las menos respetadas por sus compañeros: Guillermina y Gloria que son catalogadas por los alumnos como “las feas”. Ambas asumen esta condición de no ser respetadas que los pares les adjudican, señalando que el desprecio que los demás tienen hacia ellas es en parte producto del deseo que los varones tienen de mostrar cierta “lealtad” o agrandar al grupo de “las lindas y populares”, al cual, sobre todo Guillermina menciona que siempre quiso pertenecer y nunca pudo.

“Las chicas del medio” está conformado por Andrea, Flora, Leticia y Noelia. Según los estudiantes, salvo Andrea que tiene un carácter agresivo y que ha participado de peleas verbales y físicas con sus compañeros, es un grupo que no tiene conflictos con el resto de la configuración y mantiene con la mayoría una buena relación. Se ha constituido este año ya que dos provienen de 1°C y dos de 1°D.

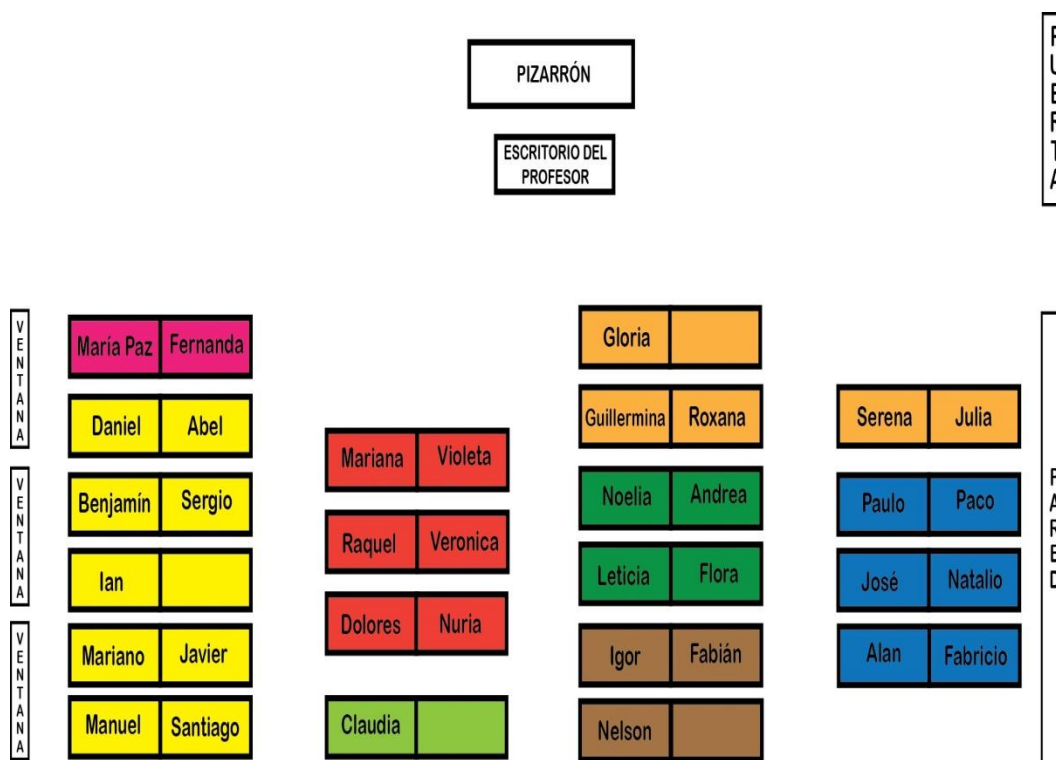
“Las chicas de atrás”, María Paz y Fernanda, son muy tímidas y hablan muy poco con sus compañeros y en clase; incluso cuando un docente les realiza una pregunta se quedan calladas. Vienen ambas del C.

La única estudiante que no se siente parte de ningún grupo se llama Claudia. Antes estaba en el de “las que se hacen las lindas”, pero luego se peleó con ellas y en la actualidad menciona que no pertenece a ninguno de los grupos descritos.

Como observamos, si bien existen grupos conformados por alumnos procedentes de distintos cursos, la mayoría de ellos vienen constituidos desde el nivel primario.

Una cuestión a señalar es que no hay entre los entrevistados acuerdos sobre quiénes son los líderes al interior de los distintos grupos.

Esta configuración está atravesada por rivalidades que poseen mucha historia, sobre todo entre las mujeres, y que tienen raíces difíciles de comprender para los propios estudiantes.



Como veremos, las relaciones de humillación entre los compañeros a pesar de los reagrupamientos entre las divisiones, tienen por lo general una larga historia que comienza incluso en los primeros años de la escolarización primaria.

Por último, una cuestión a resaltar es que no hay un grupo de estudiosos y un grupo que no lo sea: en la mayoría de ellos encontramos alumnos con bajas y altas calificaciones.

La descripción efectuada pretende dar una idea global de las relaciones que se dan entre los estudiantes y las particularidades de cada grupo en cada una de las

configuraciones con el propósito de abordar la matriz de la humillación, pero no agotan dichas particularidades ni la comprensión de los vínculos que allí se establecen.

6. LAS RELACIONES DE HUMILLACIÓN EN LA ESCUELA

El objetivo es comprender las relaciones de humillación que tienen lugar en el espacio escolar a partir principalmente de las percepciones de los estudiantes y comparar estos modos de sociabilidad en configuraciones diversas.

Para poder realizar dicha comparación se consideraron las humillaciones que ocurrieron durante el año en que se llevaron a cabo las entrevistas ya que nos interesaba entender estos modos de sociabilidad en el marco de las configuraciones en las cuales se desarrollan y estos grupos escolares se conformaron ese mismo año. Ello no implica de manera alguna dejar de considerar que existe una matriz histórica y biográfica que atraviesa estas modalidades de relación que tienen lugar en esas configuraciones particulares, la cual se ha ido expresando a lo largo del trabajo de campo.

El análisis se estructura en función de una serie de dimensiones:

- Las prácticas, sentimientos y potenciales efectos sobre la autoestima escolar y social.
- Las motivaciones de las humillaciones.
- Los atributos sobre los cuales se manifiestan.
- Las respuestas de los estudiantes que son destinatarios de estos modos de sociabilidad.
- Las intervenciones de la escuela.

6.1. Prácticas, sentimientos y potenciales efectos sobre la autoestima escolar y social.

En este apartado analizaremos en primer lugar, las prácticas que los estudiantes asocian con la humillación y aquellas que particularmente tienen lugar en las configuraciones estudiadas, estableciendo algunas de sus características centrales. En segundo lugar, examinaremos los sentimientos que se vinculan a dichos modos

de sociabilidad. Asimismo, intentaremos dar cuenta de una serie de consecuencias sobre la autoestima y la experiencia escolar.

a. Prácticas de humillación

Los estudiantes vinculan las humillaciones principalmente a prácticas verbales tales como: insultar, discriminar, burlar (“descansar”, “cargar”, “joder”, “bardear”).

Cuando se les preguntó qué era para ellos la humillación los entrevistados respondieron lo siguiente³⁹:

Daniela: Cuando tenés algún defecto y te joden con eso.

Belén: Y capaz que a vos no te gusta que te digan eso, o viste capaz que sabés que es verdad, entonces cuando te joden y eso, por eso, viste capaz te sentís humillado.

(Grupo A)

Gloria: Discriminar.

Julia: Discriminar, decir cosas.

Gloria: Cosas que no le gusten, no sean agradables.

Julia: Que te lastimen.

Gloria: Sí.

E: Que te lastimen, discriminar...

Gloria: Insultar, lo mismo que discriminar.

(Grupo B)

Nuria: No sé. Y, por ejemplo, cuando Raquel le dice cosas a... a Guillermina, le dice, que sé yo, gorda o fea, todo así

(Grupo B)

Como particularidades de cada configuración en el grupo escolar A aparece el hecho de hablar mal de alguien y en el B el contar secretos de las personas.

³⁹ Referencias: Entrevistadora (E)

Josefina: Cuando te sacan el cuero.

Nadia: Cuando te dicen cosas que...que te duelen...que no te gusta que te digan.

(Grupo A)

Flora: Usan secretos tuyos. (...) a mí me pasó en el grupo ese de Verónica, Dolores, la que también podía ser la líder, digamos, fue mi mejor amiga (...) Y yo confiando en ella, porque ella confió en mí me contó un par de problemas que ella tenía con unos chicos y yo confié en ella y le conté lo que me pasaba a mí, y fue y se lo dijo a todo su grupo de amigas, que son las más chusmas. Me dolió tanto, pero tanto enterarme. (...) Me dolió mucho, por ahí para tener un chisme o algo para tener que contar humilla. Si te favorece no te importa cómo afecta al otro, te revelan igual.

(Grupo B)

Si bien la mayoría de los jóvenes cuando se les pregunta por las humillaciones refieren a fenómenos que se manifiestan de manera verbal, por momentos también identifican a dichas relaciones con agresiones físicas tales como palmadas en la cabeza, escupitajos (en la configuración A), bajarle los pantalones a compañeros, pegarles carteles con inscripciones en sus espaldas (en la B) y empujones (en ambas).

E: ¿Y Ustedes en la otra escuela alguna vez se sintieron humillados? (...)

Enrique: Un día nos escupieron, y me puse a llorar yo.

(Grupo A)

E: Por ejemplo cuando te pegan, ¿sentís que te humillan?

Lautaro: Sí... piensan que no soy nada.

E: ¿Cómo?

Lautaro: Piensan que no soy nada, que vienen y me pegan... uno me toca así (hace un gesto como que le dan palmadas en la cabeza) y ya vienen todos “ah, este tontito” y te empiezan a molestar todos.

(Grupo A)

E: Si yo les preguntara, por ejemplo, qué significa humillar a alguien o ser humillado.

Paco: Y en términos actuales “quedar pillo”

E: ¿Quedar pillo, qué es quedar pillo?

Paco: Ehhh... que te bardeen y no puedas hacer nada... Ponele te empujan y ponele, te sienta en el piso y vos te vas. Eso es quedar pillo. Te dejó pillo

(Grupo B)

E: ¿Qué significa para ustedes que alguien humille a alguien...?

Benjamín: Le bajen los pantalones. Eso puede ser humillar. O... que le peguen un cartelito acá en la espalda que diga... tal cosa.

(Grupo B)

En ambos grupos escolares estudiados los alumnos entienden las humillaciones principalmente como agresiones verbales y en contadas ocasiones como prácticas que involucran agresiones corporales entre los estudiantes. Sin embargo, estas últimas no amenazan de manera directa la integridad física de los alumnos y por lo tanto, se enmarcan dentro de la categoría incivildades.

En el terreno de lo que los entrevistados señalan que ocurre en las configuraciones a las cuales pertenecen observamos que para ambos grupos escolares hay un predominio de las humillaciones de tipo verbal.

E: ¿Cómo se humillaban (a principio de año)?

Damián: Con todo nos bardeamos

Francisco: Le decían gorda, le decían que se iba a salir rodando.

(Grupo A)

E: Y... ¿por ejemplo, cómo se humillan?

Andrea: Y... con insultos... básicamente insultos...

(Grupo B)

Mariana: Paulo...

Violeta: Ah sí, Paulo sí.

Mariana: (...) por cosas... eso de insultar a la madre, pero se agarra y también muchos se ríen de él y le dicen cosas, y lo cargan y todo eso, y capaz él sí se siente mal como que no sé, se pone mal...

(Grupo B)

Por otra parte, uno de los rasgos que los estudiantes entienden como constitutivos de estos vínculos sociales es la existencia de un público. La presencia de otros es central en este tipo de relaciones. Ello se evidencia fuertemente en las entrevistas donde se afirma que las humillaciones tienen lugar si la agresión se da en el marco de una *exposición pública*.

E: Y ¿Cuál es la diferencia entre humillar y descansar?

Sami: humillar no lo humillamos porque no había nadie. Éramos nosotras tres

Florencia: claro y descansar...

E: Humillar no porque no había nadie...

Karina: no había nadie, era él solo, si se sintió humillado...

Florencia: y éramos nosotras tres jodiéndolo con primavera.

Sami: como él nos jode a nosotras con otras cosas.

Florencia: claro y descansar vendría a ser, yo que sé.

Karina: yo que sé [ja, ja, ja] lo que hacemos.

Florencia: descansar, o sea, decirle cosas, joderlo digamos, es como que yo diga "ay, mirá la remera de ese chico" lo estoy descansando. O sea, descansar sería boludearlo un rato digamos, y nada más, sería diferente a humillar. Humillar sería si todos los chicos se empezaban a reír.

Sami: si alguien dice primavera y todos siguen primavera.

Florencia: claro pero no había nadie, estábamos nosotras tres...

(Grupo A)

E: ¿Para vos qué es humillante?

Enrique: Que le hagan algo en frente de todos y que quede mal.

(Grupo A)

Daniel: Que te carguen... Lo más humillante que te puede pasar.

Benjamín: Que te carguen enfrente de otros. (...) Que te carguen uno al lado del otro no pasa nada, uno y uno, pero que estén entre todos sí, eso sí molesta.

(Grupo B)

Observación 7-12-11. 9.45 hs. Pasillo que da a las aulas de 2 año. Estoy sentada en

el pasillo frente a las aulas. Los estudiantes están dando vueltas por los pasillos. Andrea, una estudiante obesa, se sienta en un banco y este se cae para el costado. Abel, uno de sus compañeros del curso, se ríe y llama a algunos que estaban allí para participarlos de la situación. Al principio Andrea se ríe pero cuando Abel llama a los otros, lo encara a Abel (no escuché lo que le dice) y Abel para de reírse y deja de llamar a sus compañeros.

(Grupo B)

Como se puede advertir en la observación, la situación no implicaba mayores inconvenientes para Andrea hasta que existió la posibilidad de que esta se hiciera visible para otros.

Una situación tiene efectos distintos en el sujeto si este está solo o hay otros que son testigos de la misma. El grado de repercusión a nivel emotivo que un mismo hecho puede generar en la intimidad, en un círculo íntimo o en público tiene diferencias evidentes (Maldonado, 2005).

En el discurso de los entrevistados se observa que las humillaciones se vinculan con la exposición del sujeto ante un entorno frente al cual queda ridiculizado, disminuido y/o rebajado. En estas modalidades de sociabilidad, la presencia de terceros cobra especial relevancia porque en el caso del sujeto que es humillado se pone en juego ante los demás una imagen devaluada de sí. El público es testigo de la imagen desvalorizada a la que es sometido aquel que está siendo humillado.

En ocasiones el público, por sus comportamientos y actitudes, motoriza el sentimiento de humillación. A veces lo hace a través de la risa y el festejo de las burlas o insultos que realizan sus compañeros.

Florencia: Y nada... se empezaron a reír, a mí no me causó gracia y ahí sí me sentí humillada. (...) Me empezaron a cargar así y a mí no me gustó, y ahí se empezaron a reír todos y ahí sí no me gustó.

(Grupo A)

Ian: Por ejemplo, yo me saco un cinco ¿no? No sé, ponele... Javier... se empieza a

reír por mi nota... Yo, por un lado, me siento humillado (...) por un lado, me sentiría humillado porque... porque se me ríen los demás no sé... porque el otro se siente superior... nada y eso... pero bue... yo humillado no me siento... yo tengo bajas notas... por ejemplo me llevo dos ahora, pero nadie se me ríe... ¿entendés? Por ejemplo, como eh, Guillermina y Gloria son las más odiadas del grado, ¿no?, ahí sí nos reímos todos...

(Grupo B)

Otras veces la humillación es suscitada cuando el público pone en evidencia que el sujeto ha quedado rebajado o en falta ante una determinada situación. Esto se advierte en la configuración B.

Abel: Por ejemplo, durante la pelea (entre dos compañeros) nosotros como que decimos "oh, mirá cómo le dice tal cosa" y eso a veces como que les molesta a ellos (...)

Javier: Quedaste pillo.

E: *¿Cómo?*

Abel: Quedaste pillo... eso significa... como que quedó, vos le dijiste algo y el otro ya no sabe qué decir. Como que lo callaste. Y entonces decimos "uh, quedaste pillo" y ahí es para hacer quilombo cuando decís "uh, quedaste pillo"

Javier: Siempre decís eso y el otro se calienta... (...)

Abel: O por ejemplo vos decís "uh Benjamín, te dejó pillo" Mariano ponele. Y ahí empiezan a pelear entre ellos

Javier: Benjamín le va a pegar a Mariano.

Abel: Claro, empiezan a pelear entre ellos.

E: *Ah... claro, cuando vos le decís a alguno "quedó pillo" queda como medio...*

Abel: Sí, como que no sabe qué decir, lo garcaste, viste... [Risas]

(Grupo B)

Violeta: Pero igual los otros chicos agarran y le dicen "Ah, sos un boludo" para que se caliente más y divertirse los otros chicos mirando cómo se pelean (...)

Mariana: "Te dijo esto, te dijo..."

Violeta: "Te dijo eso, le tenés que cagar a trompadas, defendete no seas cagón" y él va

(Grupo B)

Sin embargo, el entorno también puede comportarse de manera tal de apaciguar o inclusive de no dar lugar al sentimiento de humillación. Un ejemplo de ello es cuando el público desaprueba las prácticas de agresión.

Como sostiene Le Breton

...nuestras emociones nacen, crecen o se extinguen en un medio humano que las refuerza o modera según la sacudida que reciben de él (...) Los otros son los moduladores, y de acuerdo con las circunstancias y su influencia ejercen un papel de apaciguamiento o exacerbación. (...) El grupo es la tierra nutricia de las emociones, de su plena dimensión (2009:150-151).

Otra característica destacada de estos modos de relación es que, por lo general, aquellos que son humillados y aquellos que humillan *suelen estar en esa posición con alta frecuencia*.

E: Y ¿los que son humillados también son los mismos?

Lautaro: Sí, todos los mismos. Siempre molestan (a) los mismos, siempre así, todos los días.

(Grupo A)

E: ¿Y siempre son los mismos los que humillan?

Tatiana: Sí.

(Grupo A)

E: ¿qué significaría que alguien te humille?

Guillermina: Y, lo que me hacen ellas... todo el tiempo. Yo estoy acá desde... hace trece años que estoy en el colegio. Porque yo vengo desde jardín. Bueno, ellas también... (...) ellas tienen una facilidad para hacerte sentir mal. En todo momento... (...) Porque... pasa que yo hace muchos años que me vienen haciendo lo mismo, lo mismo...

(Grupo B)

Claudia: ...la mayoría humilla a las mismas personas, como a las chicas que te dije.
Siempre las humillan a ellas.

(Grupo B)

Gloria: A mí siempre me está humillando algunos (...). A Guillermina también...

(Grupo B)

Violeta: La que yo te dije que se hacía la linda, sí, siempre se sintió humillada porque era una cosa que todos los días la cargaban o que era gorda, o que era fea...(...) pero sí siempre se sintió humillada, porque todos la cargaban, porque decían que era fea, porque era gorda que esto, que lo otro...

(Grupo B)

Asociado estrechamente con lo anterior, encontramos otra peculiaridad de estas modalidades de vínculo social: tienen una *fuerte presencia en el espacio escolar*.

E: Y... ¿ustedes creen que hay situaciones donde compañeros humillan a otros compañeros?

Leandro: Sí... Todos los días

(Grupo A)

E: ¿Y hay alguna humillación, o de un compañero a otro, o de un docente a otro?

Serena: Sí, de compañeros a otros hay un montón.

(Grupo B)

E: ¿vos qué harías para que haya menos de estas situaciones?

Sergio: Qué sé yo. No sé porque ya hay tanto que...

(Grupo B)

Asimismo, nos interesa mencionar que en varios pasajes de las entrevistas, esta cotidianeidad se asocia a cierto "*acostumbramiento*" por parte de los estudiantes (tanto de aquellos que padecen las humillaciones como de aquellos que humillan a sus compañeros).

E: Y... ¿qué crees que sienten las personas que son humilladas?

Emilio: No sé, porque yo ya, de tantas veces que me jodieron, ya no me siento humillado...

(Grupo A)

E: ¿Acá hay situaciones en donde compañeros se hayan sentido humillados por otros compañeros?

Karina: (...) a nosotras nos dicen petiza pero ya es común. Ya una vez que te acostumbras que te digan petiza. Diego una vez me dijo enana Noelia... (...)

Florencia: Igual se va de tema (...)

E: ¿Qué sentís cuando te dicen eso? (...)

Karina: ya no me afecta.

Sami: Al principio capaz que te podía llegar a afectar un poco pero, después es como que te acostumbras, ya es común. (...)

E: ¿Y vos que sentís cuando te dicen...?

Florencia: No, yo ya nada, me acostumbro. Siempre petiza, petiza, y, o sea, yo, lo tomo como una broma ya digamos, ya no le doy bola.

Karina: Es como un nombre más.

E: ¿Y al principio qué sentías?

Florencia: Y al principio me molestaba un poco, me molestaba... pero después siempre todo el tiempo petiza, te acostumbras, te acostumbras, te enojas un poco al principio cuando te lo dicen, pero después nada, te vas acostumbrando. Ya me acostumbré, o sea, petiza, me joden porque tengo los brazos cortos, las piernas cortas, o sea, ya, ya lo tomo como joda ahora.

(Grupo A)

E: Y, él ¿cómo se siente cuando le dicen eso?

Claudia: No, a él por suerte le da igual. Porque ya está acostumbrado que se lo digan.

(Grupo B)

Natalio: Ellas se van de tema cuando te humillan.

E: ¿Y por ejemplo, qué cosas dicen?

Natalio: De todo... enfermedades, con todo te pegan. (...) Yo que soy enano, pero yo tengo un problema de crecimiento. Pero yo ya estoy acostumbrado a que me bardeen, así que...

(Grupo B)

Esta posible naturalización acarrea el peligro de invisibilizar dichas relaciones y los efectos que ellas suscitan en los sujetos que son destinatarios de las mismas.

Por otra parte, analizamos los *espacios escolares* en los que se dan las humillaciones. Al respecto, observamos algunas diferencias entre ambas configuraciones que merecen ser descritas.

En el grupo escolar A estos modos de sociabilidad tienen lugar habitualmente en el aula (ya que es el espacio en el que los sujetos necesariamente deben permanecer juntos) y frente a los docentes o preceptores.

E: ¿Y estas situaciones que vos me decís por ejemplo, pasan en el aula, pasan en el recreo, pasan en...?

Bautista: Sí, pasan en el aula. (...)... porque en el recreo nos separamos todos, como que el grupo de nosotros sale. (...) después el grupo de la pared se queda ahí en el pasillo (...) los chicos de la ventana se van, salen, se van al patio, recorren toda la escuela.

(Grupo A)

E: Y por ejemplo, estas situaciones de humillaciones que vos me decías ¿dónde pasan?

Emilio: En el aula

E: ¿En el aula?

Emilio: Adelante del profesor.

(Grupo A)

En la configuración B también las humillaciones se dan principalmente en el aula y el motivo que esgrimen los entrevistados es similar al del otro grupo escolar: que es en el salón de clases donde mayormente los estudiantes interactúan entre sí.

Sin embargo, aquí se hace referencia a que, si bien en ocasiones los docentes están presentes, generalmente estos modos de vinculación tienen lugar cuando no hay supervisión por parte de las autoridades, esto es, en las horas libres o mientras esperan la llegada de los profesores. También se menciona que se dan en los recreos y a la salida del colegio donde la presencia de las autoridades es fácilmente eludible.

E: ¿Y... estas situaciones ocurren en el aula, fuera del aula...?

Mariana: No, más en el aula porque capaz es como que están todo el día juntos, y están todo el día para... no sé, sí, creo que más en el aula, igual afuera también, pero no es tanto. (...) capaz a veces estamos esperando a la profesora y no está nadie...

(Grupo B)

Sergio: ...esto se da en los recreos, eh...en lugares donde sea difícil que te vean.

(Grupo B)

E: Y... los docentes ¿qué hacen en esos casos?

Abel: No lo hacemos frente a maestros.

Javier: O sea, si lo hacemos no nos escuchan.

Abel: Claro, lo hacemos bajo, entre maestros lo decimos bajo o no lo hacemos directamente (...) cuando estamos solo, ponle hora libre o recreo, en ese momento hacemos bastante... cuando están los maestros... no nos gusta.

(Grupo B)

Es dable pensar que la diferencia entre ambas configuraciones en relación con la presencia o ausencia de autoridades escolares cuando se llevan a cabo las prácticas de humillación puede deberse en parte a las distintas valoraciones que cada grupo escolar tiene en relación con las sanciones y reprimendas de los docentes, preceptores y directivos. Como veremos más adelante, mientras que en el grupo escolar B los entrevistados mencionan que por lo general tienden a llevar a cabo conductas que eviten el ser sancionados, en el A no es una preocupación que surja entre los estudiantes. De hecho, en este último, los comportamientos de desafío a la autoridad son prácticas jerarquizantes para ciertos alumnos.

En la configuración B también se señala que las burlas o cargadas tienen lugar en la clase de educación física. Y en ambos grupos escolares se menciona que estas modalidades de relación se vehiculizan vía facebook o chat.

b. Sentimientos y consecuencias sobre la autoestima y la experiencia escolar

En relación con los sentimientos, mencionemos que en general estas modalidades de sociabilidad se vinculan con prácticas que generan malestar en los sujetos que son sus destinatarios diferenciando de esta manera las bromas en las cuales los protagonistas comparten ciertos códigos y aquellas en las cuales quién es objeto de la burla se siente agredido o a disgusto. Los sentimientos son, según Elias (1998), junto con el componente somático y el componente de comportamiento, uno de los tres aspectos que integran las emociones humanas.

En varias ocasiones los entrevistados señalan que no toda burla resulta humillante.

E: porque cuando yo les pregunté si habían humillado a alguien, vos me dijiste “a Darío”.

Karina: sí, pero no fue humillar.

Florencia: naaa, fue descansar en todo caso.

Sami: claro, joder pero así siempre con buena onda.

(Grupo A)

E: También algunos estudiantes me dijeron que los jodían...que los humillaban por algunas características físicas, como por ejemplo, ser gordo...

Miguel: No... Eso es normal... siempre nos jodemos. Al Lean le digo orejón, al Damián le digo gordo. Pero yo lo digo jodiendo.

E: ¿Y ellos no se enojan?

Miguel: No... Si le digo siempre así boludeando.

(Grupo A)

Verónica: a Daniel el otro día cuando le pegamos el cartelito, pero eso no es humillar

E: ¿Eso no es humillar?

Verónica: No. Porque era una joda, que sé yo. Humillar es qué sé yo... que te moleste (...) eso sabes que es una joda, a todos se lo hacen. A mí me lo han hecho y yo me mataba de risa. Pero ya al que le molesta sí...

(Grupo B)

En estos relatos se observa que si bien los estudiantes se burlan o se “cargan”, estas prácticas no siempre representan para ellos humillaciones. Para que una práctica se torne humillante debe ocasionar malestar en el otro.

E: ¿qué significa humillar a alguien o...?

Miguel: ¿Humillarlo?

E: Sí

Miguel: Eh... no sé... descansarlo... descansar mal

E: ¿Descansarlo mal?

Miguel: Sí... que se enoje...

E: ¿Que se enoje...?

Miguel: Sí... Una cosa es joder así... Y otra cosa es ya cuando no le gusta.

(Grupo A)

E: ¿Y cuál es el límite?

Emilio: No, porque se ve en la forma de ser, como la conocés a la persona estando todos los días, la ves, ves cómo cambia la cara cuando no le cabe una broma, y sabés el límite (...)

E: ¿Y vos la regulás por la cara? (...)

Emilio: Porque siempre cambian la cara muy mal, son de esas chicas que decís: “en cualquier momento se enojan”, a ver... listo ya está enojada.

(Grupo A)

E: ¿Qué significa ser humillado o humillar a alguien, o que alguien te humille?

Mariana: Y no sé, como que te diga así cosas que capaz te molesten

(Grupo B)

Nuria: Si te molesta algo, un insulto o algo, te sentís humillada.

(Grupo B)

En el segundo testimonio se observa que la cara permite descifrar el fastidio ante ciertas bromas; hay un registro de las expresiones del otro que sirven como *termómetro* de hasta dónde se puede seguir “jodiendo” y hasta donde no. Tal como señala Le Breton “...los movimientos del rostro participan de una simbología, son los signos de una expresividad que se muestra, que se presta a ser descifrada...” (2010:91)

La humillación está atravesada, según el discurso de los estudiantes, por un sentimiento de malestar y se vincula con colocar a los sujetos en un lugar de incomodidad.

E: ¿Qué significa ser humillado o que...?

Gerardo: Que te hagan quedar mal, mal pero mal...

(Grupo A)

E: ¿Qué significa para vos o qué es la humillación?

Sergio: No sé. Hacer quedar mal a un compañero o a alguien (...) Decirle algo malo delante de todos, o algo así. (...)

E: ¿Qué es lo que le genera a esa persona esa situación?

Sergio: No sé, no, o sea, como que.... no... no sabe dónde pararse. Eh...se siente mal. Porque lo están humillando.

(Grupo B)

Verónica: Humillar a alguien es dejarlo mal en frente de todos, no en frente de sus amigas, o... sino frente de todos, por ejemplo en el recreo, que está todo el mundo...

(Grupo B)

Una de las frases que en la configuración B los entrevistados utilizan al referirse a la situación de incomodidad y malestar característica de estas modalidades de relación, es “te dejé pillo”:

E: vos recién me hablaste de ciertas situaciones que para vos son humillantes,

¿no? ¿De qué otra forma las llamarías a esas situaciones? (...)

Sergio: Y ahora se usa “te dejé re pillo”, o algo así ¿ves? (...) “Te descansé”, todas esas cosas (...) “Te la re apliqué”. Esas cosas.

(Grupo B)

E: *A ver si entendí... Quedar pillo...*

Abel: Es que lo dejes callado, no...

Javier: Que no sabe qué decir...

Abel: Lo mataste, le dijiste algo y ya no... (...) Quedás humillado porque no... el otro ya como que te dijo algo y vos no lo podés contrarrestar.

Javier: Y todos te dicen, “no, quedaste re pillo, pillo” y no te dejan hablar que te dicen de vuelta “pillo, pillo”.

(Grupo B)

Los sentimientos son constitutivos de las relaciones de humillación. Además de un sentimiento general de malestar, los alumnos mencionan otros como la bronca, el enojo, la impotencia, la angustia, la tristeza y la falta de respeto.

E: *¿vos me dijiste que alguna vez te humillaron, qué sentiste?*

Susana: Bronca, más que todo sentía... como así ganas de estar todo el día mal, por ahí miraba otras cosas que sé yo, pero por ahí te ponés a pensar que al otro día tenés que volver al mismo lugar donde te habían dicho de todo y tener que aguantar todo lo mismo, porque era todo lo mismo, y llegar de vuelta a tu casa llorando y tener que bancártela porque es la escuela, y yo no iba a dejar la escuela porque me humillen todos los días, entonces horrible, te sentís re mal, así como con unas re ganas de llorar mal (...) estaba todo el día llorando yo, todo el día.

(Grupo A)

E: *Y... ¿y qué sentiste cuando te humillaron?*

Emilio: Nada, me sentí mal y me fui a la mierda, me enojo y me voy, porque siempre fui eso, mano floja, (...) me caliento y levanto la mano.

(Grupo A)

Gerardo: Me había agarrado un nudo en la garganta, para querer llorar, y lloraba enfrente de todos, a mí no me importaba nada, pero estaba el otro, Emilio, al lado

mío tratándome de calmar y nada, eso.

(Grupo A)

E: *¿Para vos qué es la humillación?*

Lautaro: ... falta de respeto.

(Grupo A)

E: *Y en esos momentos... ¿qué sentís?*

Guillermina: ... siento angustia, que me toman por tonta, no sé... yo me siento como que ellas no me respetan a mí.

(Grupo B)

E: *¿Qué sentís cuando, por ejemplo, te humillan? (...)*

Gloria: ...me enojo mucho cuando me dicen esas cosas. (...) siempre me enojo cuando me dicen algo (...) en serio me enojo... no, no... sí. Me pongo toda roja y me enojo.

(Grupo B)

E: *¿qué crees que sienten estas pibas?*

Alan: Y... yo diría que bronca.

(Grupo B)

E: *Y... ¿qué sentís en ese momento?*

Paulo: Y... siento impotencia...eh... no me...no me siento bien... no me siento a gusto, me enojo mucho con la persona que me lo dijo...y eso. No me siento bien.

(Grupo B)

E: *¿Qué sentirías vos si te humillan?*

Nelson: Y, no, me mato. Obviamente, me sentiría re triste.

(Grupo B)

Otro sentimiento que se asocia a estos vínculos sociales es la vergüenza; de hecho en varias ocasiones los estudiantes definen la humillación como "hacerle pasar vergüenza al otro" o "que te hagan pasar vergüenza"

E: *Y vos en ese momento, ¿qué sentís?*

Lautaro: Emmm... vergüenza a veces siento.

(Grupo A)

E: *Y... ¿cómo creés que se sienten las personas que son humilladas?*

Gloria: Y... mal, tristes, o sea, algunos se defienden y los otros se quedan mal... no responden, se quedan callados, le da mucha vergüenza.

(Grupo B)

E: *¿Qué es humillar?*

Emilio: Humillar es hacerle pasar vergüenza a la persona.

(Grupo A)

E: *¿Qué significa ser humillado? O que te humillen, que...*

Raquel: Para mí, que te hagan pasar vergüenza.

(Grupo B)

Elias señala que los sentimientos de pudor y vergüenza se originan cuando una persona atenta contra los mandatos del yo y de la sociedad. El conflicto que se manifiesta en el sentimiento de vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un conflicto del comportamiento del sujeto con aquella parte de su yo que representa a la opinión social; es un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferior. El sujeto teme perder el aprecio o la consideración de otros cuyo aprecio y consideración le importa o le ha importado.

La actitud de aquellos frente al individuo se ha consolidado en su interior en una actitud que él mismo adopta de modo automático. Esto es lo que le hace encontrarse indefenso frente a los gestos de superioridad de los demás que, de algún modo, actualizan en él este automatismo (Elias, 1987: 500).

Siempre hay una dimensión social para las ocasiones de vergüenza. Ella expresa un dolor social (Goudsblom, 2008).

Al comparar las dos configuraciones analizadas, las particularidades en torno a los sentimientos de humillación se refieren, por un lado, a que en el grupo escolar A se evidencia un sentimiento de rechazo y, por el otro, a que en el grupo escolar B se expresa un sentimiento de inferiorización.

Belén: Te pueden decir gordo, y... qué se yo... si es enano, así.

E: *¿Qué crees que sienten por ejemplo estas personas cuando le dicen esto?*

Belén: Qué se yo, no sé, como que se sienten rechazados porque le dicen eso.

(Grupo A)

Guillermina: ... te hacen sentir como una cosa menor (...) Siempre te están intentando tirar abajo ellas. Como que querés salir del agua y te tiran un ladrillo viste, no vas a poder... te atan la piedra...

(Grupo B)

En la configuración B es recurrente que los entrevistados señalen que algunos de los estudiantes que son humillados aceptan como deseables las características jerarquizantes y hegemónicas de las cuales carecen y se culpabilizan por no poseerlas.

E: *¿qué crees que siente la persona que es humillada?*

Flora: Se siente miserable, se debe sentir, ¿Por qué “joraca” no puedo ser como los demás? (...) y te ponés a pensar qué pensará la gente que es humillada. La gente que es humillada físicamente se odia, se odia a sí mismo. Yo por eso odio mis piernas, odio mi panza, porque ya quedé marcada de que soy gorda, odio mi cara redonda...

(Grupo B)

Serena: Se sienten mal con ellos, con ellos mismos, para mí.

Roxana: Sí, porque, ehh... después terminan diciendo: “¡Ah, esta tenía razón!”
o...

Serena: Se sienten mal con ellos mismos, tratan de cambiar... (Se superponen)
Tratan de cambiarse a ellos, a uno mismo. Porque creen que lo que otra persona dice es todo verdad.

(Grupo B)

Violeta: Se sienten humillados

Mariana: Dicen “por qué soy así” capaz, (...) O “por qué me cargan”, ¿no?... capaz “por qué me tocó...” ¿no?, pero diciendo “Por qué soy así, por qué no soy como los demás”, o “no soy como este que nunca lo cargan” o... como que, piensan que... no sé.

(Grupo B)

Las relaciones de humillación pueden generar en ocasiones que los alumnos que son humillados asuman las calificaciones que los otros les atribuyen y la creencia de su disvalor, de que son menos que los otros.

E: *Y, vos ¿por qué dijiste que ustedes eran el grupo de las tontitas?*

Gloria: Y porque sí... (...) No sé, porque siempre nos dicen que somos tontitas y yo ya me estoy empezando a creer. [Risas]

E: *¿Quién te dice que sos tontita?*

Gloria: Todos.

(Grupo B)

Como sostiene Elias (2003) en su texto *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*, los conceptos utilizados por los grupos dominantes como medio de estigmatización causan profundos trastornos a los dominados dado que, generalmente, los primeros disponen de un aliado en la voz interior de sus “inferiores sociales”. Cuando el diferencial de poder entre ambos grupos es muy amplio, los oprimidos se evalúan a sí mismos con los criterios de sus opresores. Se ven como menos capacitados respecto a las normas de los grupos dominantes, es decir, que se asumen como individuos de valor inferior. Al igual que los grupos opresores contemplan su poder superior como un signo de su valor humano superior, los grupos oprimidos, en tanto el diferencial de poder sea grande y la sumisión inevitable, experimentan emocionalmente su inferioridad de poder como un signo de inferioridad humana.

Así como algunos estudiantes se auto responsabilizan por no poseer las

características valoradas positivamente en la configuración de la que forman parte, también los que humillan o el resto de los miembros del grupo escolar justifican estas interacciones en base a comportamientos o rasgos de los estudiantes que son humillados. En varios fragmentos se advierte que los entrevistados culpabilizan a los destinatarios de su posición en estas relaciones.

Andrea: ...algunos se lo ganan, ojo... ponele la chumpalumpa... eh Guillermina... Guillermina, Gloria (...) se lo ganan... porque se hacen las lindas y no son... porque...agarra Abel y le preguntó a Guillermina “¿Guillermina, vos te crees linda?” “no soy linda, soy hermosa” le dijo. (...) Tampoco me caben por ejemplo esas cosas... porque si vos te lo buscás... después te la tenés que bancar... quieras o no... (...) ponele estas negras... que se piensan que son lindas y no son lindas... y se la buscan que las, ponele, que las burlen... y todo eso...

(Grupo B)

Ian: te cambias de curso pero... sos igual, te siguen humillando. Vos tenés que cambiar, no el curso... sería así...

E: *Y ¿cómo haces para ser menos humillado?*

Ian: Y... primero y principal eh... ¿para ser menos humillado?... no sé, tendrías que... tendrías como que... si querés ser menos humillado tendrías que seguirlos a los demás ponele... no sé, te haces un corte... se hace un corte uno, y el otro se lo hacen igual ¿entendés? Y te haces el vivo... ¿entendés? Entonces ahí para mí sos menos humillado, como estar a la moda ¿entendés?...

(Grupo B)

Las humillaciones, según las reflexiones de los estudiantes del grupo escolar B, generan heridas profundas y dejan huellas en la subjetividad de los jóvenes.

Serena: Por todo, todo, todo defecto que le ven, las humillan. Pero no, no lo piensan, lo gritan para que toda la gente la siga humillando a ella. Y eso para mí que te sigue por el resto de tu vida, humillándote con la cabeza así, como diciendo: “Ay, nunca voy a...” Te trauma eso, porque te sentís inferior, cosas que no sos.

(Grupo B)

Verónica: que te humillen, te queda grabado para siempre
(Grupo B)

Paulo: Y bueno... Y desde ese día quedé destruido...

E: *Desde ese día quedaste...*

Paulo: Quedé destruido...no me... no me olvido más ese día. Fue una clase de ciudadanía...

(Grupo B)

Los alumnos de esta configuración relatan que producto de estas repercusiones afectivas tienen lugar cambios significativos en el comportamiento y prácticas de los sujetos tales como el no control de esfínteres, la anorexia, el bajo rendimiento escolar, el cambio de turno o colegio, experiencias que comprometen su vida dentro y fuera de la escuela.⁴⁰ Como se puede observar, estas modalidades de sociabilidad tienen efectos simbólicos en la autoestima escolar y social de los jóvenes.

Guillermina: (...) Por culpa de ellas yo tuve problemas hasta el año pasado, que me hacía pis en la cama de noche. Y... fui a un montón de psicopedagogas (...) Se lo dijeron a mi mamá y a mi papá. Que yo me hacía pis en la cama por un problema que estaba en mí, era una angustia que yo tenía. Entonces a la noche no me podía dormir, me costaba dormir, me... entonces como que era como una frustración y yo me hacía pis en la cama.

(Grupo B)

Claudia: en un tiempo bajaba mucho de peso, había bajado como 21 kilos en un mes porque no comía.

E: *¿Por qué?*

Claudia: Porque yo antes era media... cómo te puedo decir, pesaba 75; ahora peso cincuenta y algo, y me cargaban (...). Me cargaban mucho, y entonces un día como que ya no aguante más y dejé de comer (...) Tenía mucho mareos y un tiempo tuve que ir al hospital (...) un día me desmayé, pero abajo en el baño.

⁴⁰ Si bien algunas de estas situaciones no tuvieron lugar durante el 2011 se mencionan porque dan cuenta de las consecuencias que representan estas relaciones en la subjetividad de los estudiantes.

(Grupo B)

E: *Me contabas que te estaba yendo mal en la escuela porque te cargaban y todo eso.*

Alan: Bueno, en realidad eso me desmotivó bastante.

(Grupo B)

E: *¿Conoces a alguien que se haya tenido que cambiar de curso o de turno por sentirse humillado?*

Ian: Eh... de turno... sí, un amigo mío, lo conozco... eh, se cambió a la tarde... porque se sentía... a la mañana se sentía muy humillado (...) y nada... y se sintió humillado y se cambió...

(Grupo B)

También el grupo escolar A hace referencia a ciertos corolarios que presentan las relaciones de humillación aunque se diferencian significativamente del B en la profundidad que adquieren estas secuelas: intención de dejar la escuela, distanciamiento o ruptura de lazos de amistad.

Daniela: Susana, Susana se iba... llegaba a la casa llorando y decía que no quería venir más.

Belén: (...) ¿Te acordás con Antonella la chica que se fue? La agarraban y le decían narigona... (...)

Daniela: la piba que se fue... le decía cosas a Susana, y Susana se iba re mal del colegio, no quería venir más.

(Grupo A)

Florencia: Una compañera, Susana, me escribió en el banco, porque a mí me gustaba Darío (...) bueno y después de eso no tenía ni ganas de venir al colegio, mal. (...)

Sami: Sí, sí, estuvieron ¿Cuánto, dos meses peleadas?

Florencia: Sí, dos meses estuve sin hablarle a ella, por lo que había hecho en el banco.

(Grupo A)

En los testimonios precedentes se advierte una diferencia significativa entre ambos grupos escolares: la profundidad de las consecuencias que conllevan las relaciones de humillación en cada configuración. Los entrevistados del grupo escolar A no mencionan que estos modos de vinculación generen heridas de la magnitud que adquieren las reconocidas por el otro grupo escolar. Eso puede deberse a muchos factores, entre ellos, que los estudiantes de la configuración A no quieran hablar de ello. Sin embargo, consideramos como hipótesis que lo que puede explicar, aunque sea en parte, dicha diferencia es que los alumnos del B se encuentran imbricados en estas relaciones desde hace muchos años, lo cual ahonda las consecuencias de las mismas⁴¹. De esta manera, estamos en condiciones de sostener que las derivaciones afectivas de la humillación se correlacionan al tiempo que los sujetos son destinatarios de la misma.

Dos estudiantes del grupo escolar A relatan que debieron irse de la escuela a la que asistían anteriormente como consecuencia de sentirse inferiorizados por sus compañeros. Por lo tanto, podemos pensar que más que no querer referirse al tema, las humillaciones no han dado lugar en esta configuración a efectos de la profundidad que se advierten en la otra composición escolar.

Habiendo analizado las prácticas de humillación en el contexto escolar y los sentimientos y efectos que se vinculan con dichas modalidades de relación, a continuación examinaremos las motivaciones por las cuales los alumnos inferiorizan a sus pares.

⁴¹ Si bien es un grupo escolar que se conformó a principios de 2011, consiste en el agrupamiento de dos divisiones, por lo tanto varias de las relaciones que los estudiantes mantienen entre sí tienen una larga historia.

6.2. Las motivaciones de las humillaciones

Al referirse a los motivos por los cuales los estudiantes humillan a sus pares los relatos de los entrevistados señalan, por un lado, que estos modos de relación están asociados a un sentimiento de *superioridad*.

E: *¿Y siempre son los mismos los que humillan?*

Tatiana: Sí.

E: *¿Por qué creés que lo hacen?*

Tatiana: se sentirán superiores, por eso...

(Grupo A)

Susana: Te lo hacen para hacerse “guauuu! yo te humillo a vos y soy el número uno porque te humillo y vos no me decís nada”, como que te sentís re allá arriba humillando a otro.

(Grupo A)

E: *¿Y por qué creen que las personas humillan a otras?*

(...)

Mariana: Porque ellos se creen mejores que... esa persona.

(Grupo B)

E: *¿Y por qué crees que una persona humilla a otra?*

Verónica: Porque... uno es mejor que el otro.

(Grupo B)

E: *Humillar o que te humillen ¿Qué crees que significa?*

Flora: Y... humillar. Es cuestión de superioridad, me la juego. Una persona humilla a otra para hacerse el más vivo. (...) por ahí te tratan re bien en la intimidad, pero cuando están enfrente a una persona con la que se podría hacer el canchero o el vivo te humillan, usan secretos tuyos. (...) Yo pienso, pura y exclusivamente que humillación es para superiorizarse.

(Grupo B)

La humillación de un grupo hacia otro se vincula con un sentimiento de superioridad del primero con relación al segundo y constituye un mecanismo promotor de dicho sentimiento, que permite a aquellos que humillan reafirmar su mayor valía.

Al respecto, cabe retomar nuevamente el trabajo de Nobert Elias *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* en el cual examina la figuración entre los grupos establecidos (dominantes) y los forasteros (marginados), esta vez para profundizar en el par relacional superior-inferior. En dicha figuración, afirma el autor, los miembros de grupos que son, en términos de poder, más fuertes que otros grupos interdependientes se conciben a sí mismos como seres humanos mejores que el resto. “Los grupos más poderosos se contemplan a sí mismos como ‘mejores’, como investidos de una especie de carisma grupal, de una virtud específica compartida por todos sus miembros y de la que carecen los demás” (2003: 220). Hacen valer su superioridad y difaman a los otros como individuos de menor valor humano.

La exclusión y la estigmatización son una de las armas utilizadas en la lucha de poder por los grupos superiores como mecanismo para preservar y afirmar su superioridad social y su identidad y mantener a los demás en el lugar que les corresponde. El desprecio de un grupo más poderoso hacia el grupo menos poderoso socava la autoimagen de este último debilitándolo y desarmándolo (Elias, 2003).

El no reconocer al otro como igual a uno está en la base de la humillación. Como observamos en el trabajo de campo, en estas relaciones se pone a jugar el par superior- inferior. Entre las motivaciones que llevan a humillar a los compañeros se destaca el sentimiento de superioridad de un grupo sobre otro, mientras que entre los corolarios del ser humillado encontramos el sentimiento de inferiorización.

Por otra parte, Elias sostiene que la presencia de forasteros interdependientes que no tienen la misma historia ni las mismas normas que el grupo establecido puede tornarse para este último una amenaza a su superioridad y a la imagen que ellos tienen de sí mismos. Por lo tanto, no es de extrañar que se genere un fuerte rechazo y una estigmatización y humillación de los forasteros, es decir, de aquellos a quienes no se perciben dentro de un “nosotros”.

De esta manera, interpretamos que las humillaciones de un grupo sobre otro pueden concebirse como una respuesta a lo que el primero experimenta como una agresión contra sus bienes materiales o simbólicos (su prestigio, sus normas o ciertas características distintivas de ese grupo) que le permite establecer y reforzar las distancias entre los grupos.

En nuestro estudio se observa cómo el no comportarse de acuerdo a las normas de los grupos más poderosos en relación a su capacidad de humillar a otros o el no presentar algunas de las cualidades que ellos valoran es una razón para ser menospreciados por este. Se puede sostener como hipótesis que el rechazo hacia aquellos que no comparten sus pautas de conducta o sus características constituye una manera de afirmar las cualidades y prácticas distintivas de dicho grupo. De esta manera, la no aceptación del otro diferente se convierte en una forma de reforzar la identidad grupal.

E: *¿Y por qué los molestaban a ustedes?*

Enrique: Bueno él dijo que no hacíamos nada, o sea que no hacíamos las mismas cosas que ellos

E: *¿Ellos qué hacían?*

Enrique: Insultaban, pegaban, molestaban todo, hacían lo que ellos querían y nosotros no (...) Es como que tuvieran un lema, si vos hacés lo mismo que nosotros...no te molestan y como nosotros tres no hacíamos eso nos molestan...

(...)

E: *¿Y por qué hacían eso? (...)*

Enrique: Yo diría porque....nos odiaban

E: *¿Y por qué creen que los odiaban?*

Enrique: Porque no éramos igual a ellos.

(Grupo A)

Javier: O, por ejemplo, cuando hay una pelea, todos te empiezan a gritar “pillo, pillito” así, te dicen “pegale, pegale” y si vos no le pegás, como que todos lo cargan porque es miedoso, así... entonces es eso o... o hacés lo que todos te dicen o te van a humillar.

(Grupo B)

E: *¿Y quiénes son los más humillados en el curso?*

Flora: María Paz, Alan, Paulo...y supongo que nadie más...por ahí Andrea, por ahí Andrea. (...) Si tenés una reacción diferente a la que uno personal... a la que uno normalmente tendría, chau, olvidate, eso le pasa a Paulo, a Paulo, a Alan también.

A María Paz.

(Grupo B)

Elias sostiene que la participación en la superioridad grupal tiene un precio: para pertenecer los individuos se sujetan a normas específicas de grupo y se someten a determinadas pautas de control de afectos (Elias, 2003).

El orgullo de la encarnación del carisma grupal en uno mismo, la satisfacción de pertenecer y representar a un grupo humano poderoso y, según la propia ecuación emocional, excepcionalmente valioso y superior, se encuentra funcionalmente ligado a la disponibilidad de los miembros para someterse a las exigencias que impone ser miembro de dicho grupo (Elias, 2003: 227).

La aprobación del grupo, comenta Elias, requiere la conformidad con las normas grupales. La sanción por la desviación grupal, en ocasiones incluso por la sospecha de desviación, es la pérdida de poder y la erosión del estatus personal. La opinión interna de todo grupo con un alto grado de cohesión ejerce una profunda influencia sobre sus miembros como fuerza reguladora de sentimientos y conductas (Elias, 2003).

El punto de vista, hoy ampliamente extendido, según el cual un individuo razonable puede hacerse totalmente independiente de la opinión de todos sus grupos de pertenencia y, en este sentido, convertirse en absolutamente autónomo, es tan engañoso como el punto de vista opuesto, según el cual su autonomía corre el riesgo de disolverse en el seno de un colectivo de robots. Esto es lo que viene implícito cuando se habla de la elasticidad de los lazos que vinculan la autorregulación de un individuo con las presiones reguladoras de un grupo de pertenencia. Esta elasticidad tiene sus límites, pero no un punto cero (Elias, 2003: 242).

En las entrevistas se hace referencia a esta cuestión al señalar que las humillaciones en ocasiones son realizadas por el afán, no es necesariamente conciente, de pertenecer o agradar a un determinado grupo.

E: *¿Y alguna vez sentiste que humillaste a alguien? (...)*

Bautista: Ah... Sí. (...)

E: *¿Y por qué pensás que lo hacías?*

Bautista: No porque me sienta bien haciéndolo... como que por ahí sentía como que el grupo me llevaba a hacer eso. Está bien que yo decido lo que hago y lo que no. Pero más que eso como que sentía, como que el grupo humillaba también, como que le decían cosas, entonces yo tampoco no me quedaba atrás, por eso...

(Grupo A)

Flora: ...con tal de reírse un toque lo hacen enojar (a Paulo), lo hacen pelearse con alguien (...)

E: *¿Y quiénes lo joden?*

Flora: Creo que su grupo más que nada. Después las chicas... el grupo de Verónica digamos, se matan, se mean, lloran de risa cuando se enoja Paulo. Es una cosa que... la veo a Mariana y está toda roja... porque se ríe de Paulo, pero toda la vida fue así. Pero... pero no, ellas no lo molestan, pero con tal de hacerlas reír supongo que el grupo lo hace a propósito.

(Grupo B)

E: *Y ¿por qué crees que las personas se humillan?*

Claudia: Ehmm, porque... para que esa persona tenga como más amigos. Una

compañera humilla a un montón de chicos y chicas para que... se creen... (...) que siempre va a ser respetado...

(Grupo B)

Uno de los estudiantes, por medio de una metáfora, ilustra cómo los alumnos construyen su posición en la configuración a partir de denigrar o vituperar a otros.

Alan: en esos casos (cuando la persona humilla), para mí... yo diría que esa gente lo hace para... actuar como un parásito, chuparle la sangre y... (...) Chuparle la sangre al otro. En este caso, la sangre sería la fama. Todos sabemos que un parásito, si deja de chupar la sangre, se termina muriendo. La metáfora es... la misma.

(Grupo B)

Por otra parte, las humillaciones son también una manera de “*hacerse ver*”. El llamar la atención es una de las cuestiones que surge cuando se le pregunta a los alumnos por las motivaciones que tienen estas modalidades de sociabilidad en el contexto escolar. Se revelan como una forma de no pasar desapercibido ante los otros. Cabe señalar que este argumento solo fue mencionado en la configuración A.

E: *¿Por qué creen que hay algunos estudiantes que humillan a otros? (...)*

Damián: Porque se quieren hacer ver

(Grupo A)

E: *¿Por qué crees que se dan estas situaciones de humillación en la escuela?*

Daniela: Para llamar la atención.

(Grupo A)

Asimismo, otro argumento que emerge en las entrevistas es que las humillaciones se realizan en ocasiones como *entretenimiento* y como una manera de hacer más “llevadero” el tiempo que pasan en la escuela.

E: *¿por qué creen que hay algunas personas que humillan a otras?*

Leandro: Porque están aburridos y se quieren reír

(Grupo A)

E: *¿Por qué se da que siempre son los mismos, los que son humillados y los que humillan? (...)*

Belén: Como se aburren y tienen ganas de molestar. [Risas]

(Grupo A)

Daniel: A mí me parece que yo para sentirme mejor no humillaría a alguien (...)

¿para qué lo voy a humillar?

Benjamín: Para divertirme yo sí.

(Grupo B)

E: *¿Y por qué creen que lo hacen los chicos?*

Violeta: (...) para divertirse (...) se divierten haciendo eso.

(Grupo B)

E: *¿Por qué pensás que algunas personas humillan a otras?*

Andrea: No sé, algunos porque se divierten, otros porque no sé... eso no... no sé, para mí es divertido humillar a las personas que yo odio...

(Grupo B)

También estos modos de vinculación pueden originarse como una *respuesta o defensa ante ataques o agravios*. Es decir, las humillaciones en ocasiones constituyen instrumentos para contestar determinadas ofensas.

E: *Y a los otros chicos tipo Julián, Luis, a ellos ¿sentís que los humillan de alguna manera?*

Emilio: (...) Con Luis, cada tanto responde de mal gusto y casi todos se la agarran... se la agarran contra él y cuando respondes de mal gusto, tenés que saber qué puede pasar.

(Grupo A)

Flora: (la humillación) también puede ser por una pelea, qué sé yo, por ahí estás peleando con una piba “ah, cállate vos, piernas con celulitis” o cosas así, viste,

humillar porque te estás peleando, porque estás enojada verdaderamente.

(Grupo B)

Nuria: Y, por ejemplo, cuando pasó lo de Gloria, yo dije “esta negra, no sé qué”. Y ahí, después me quedé pensando y digo “pobre, tampoco para decirle así”. Pero... me dijo que era un gato y yo dije “esta negra”.

E: *¿Y ahí por qué lo hiciste?*

Nuria: Porque estaba enojada

(Grupo B)

Como vemos en el último relato, las motivaciones se ligan con *sentimientos tales como el enojo, la bronca o el odio* (este último solo en el grupo escolar B) hacia aquellas personas a las cuales estos modos de relación se dirigen.

E: *¿por qué lo humillás a Julián?*

Lautaro: lo humillo para que... .. no sé. Por bronca.

(Grupo A)

E: *¿Y por qué creés que hay gente que humilla a otra?*

Bautista: Y por un momento de calentura...

(Grupo A)

E: *¿por qué creés que lo hace?*

Gloria: Y porque me odia, no sé...

(Grupo B)

E: *¿y alguna vez sentiste que humillaste a alguien?*

Andrea: No, porque yo no lo hago para humillar a la gente... en algunos casos sí pero porque les tengo odio... (...)

E: *¿Por qué la odias?*

Andrea: Porque sí... porque es una estúpida. ¿Vos no odias a una persona estúpida, no te cae mal una persona que es estúpida, que es tarada?

(Grupo B)

Otro sentimiento que se expresa es la *envidia*. En las entrevistas se observa que la humillación puede manifestarse a través de cierto desprecio hacia aquello a lo cual no se puede acceder o no se puede concretar.

E: *¿Por qué crees que las personas humillan a otra persona?*

Marcos: (...) capaz porque te vestís bien o tenés una piba linda, por eso...

(...) te tienen envidia, por eso.

(Grupo A)

E: *¿Por qué creés que las personas humillan a otra persona? ¿Vos por qué creés que alguien hace esto?*

José: Puede ser por envidia (...) Porque le falta algo. Porque... el que va a humillar hizo algo que [él] no pudo hacer.

(Grupo B)

Por último, quisiéramos mencionar una cuestión que es señalada por los entrevistados cuando nos referimos a los motivos que dan lugar a estas formas de interacción social. Ella tiene que ver con que los estudiantes atribuyen, a aquellos que humillan, cierta *maldad*.

E: *¿Y por qué piensan que algunas personas en la escuela humillan y otras personas no?*

Susana: Porque como que algunas personas son malditas

(Grupo A)

E: *¿por qué crees que se dan estas situaciones de humillación en la escuela?*

Andrea: Porque los pibes son muy crueles... muy crueles... es maldad... o sea, no es porque no se dieron cuenta ¡es maldad! Eso es lo que pasa...

(Grupo B)

E: *¿por qué creés que se dan estas situaciones de humillación en la escuela?*

Paulo: Placer, como te había dicho. Placer o porque alguien odia a otro.

(Grupo B)

Es central aclarar que los argumentos que los alumnos señalan cuando se los

interroga sobre las motivaciones de las humillaciones no son excluyentes entre sí.

Luego de analizar dichas argumentaciones, en el siguiente apartado analizaremos los atributos sobre los cuales se manifiestan estas modalidades de relación.

6.3. Atributos sobre los que se manifiestan las relaciones de humillación

Las cualidades sobre las que se manifiestan las relaciones de humillación que tienen lugar en las configuraciones estudiadas pueden dividirse en 3 grandes categorías:

- Las características físicas y corporales.
- Las características referidas al carácter, gustos y comportamientos.
- Las características de identidad social (sector socioeconómico, nacionalidad, religión, orientación sexual)

Esta categorización si bien toma como base la realizada por Goffman (2006) en torno a los estigmas⁴², es una conceptualización propia.

Estudiar estas modalidades de vinculación nos permite dar cuenta de qué prácticas y cualidades son legitimadas al interior de las configuraciones donde dichas relaciones tienen lugar.

En este apartado se analizarán los grupos escolares por separado según las 3 categorías propuestas ya que es en esta dimensión donde encontramos mayores contrastes entre ambas configuraciones en relación con las humillaciones. Al abordar el grupo escolar B se irán estableciendo comparaciones en relación con el A lo cual permitirá dar cuenta tanto de las regularidades entre ellos como de las características distintivas de cada uno.

Es central aclarar que los atributos que se identifican a continuación sobre los cuales se manifiestan estos modos de sociabilidad no necesariamente se corresponden con los atributos que realmente poseen los sujetos que son sus destinatarios. Precisamente, se trata de una construcción de matriz simbólico-cultural. La humillación se da en función de las percepciones y auto imágenes del grupo de pares sobre determinadas características más que sobre los rasgos que efectivamente tienen los estudiantes.

⁴² Dicha categorización fue desarrollada en el apartado 2.3 de la presente tesis.

Al respecto, en relación al estudio de Norbert Elias sobre la relación entre establecidos y forasteros, José Antonio Castorina (2008), señala que las élites de la comunidad, a partir de un proceso de estigmatización, atribuyen al grupo outsider rasgos de inferioridad respecto de la autoimagen del grupo establecido. Hasta se puede afirmar, indica Castorina, que la fantasía del grupo dominante sobre los forasteros es presentada como algo objetivo, un “estigma material” que es implantado por la naturaleza o los dioses (como características innatas de los estigmatizados).

1. Grupo escolar A

a. Características físicas y corporales

Cuando preguntamos por las humillaciones en el contexto escolar, la referencia predominante es a escenas donde un compañero insulta o burla a otro por cuestiones relacionadas con la apariencia física: por ser gordo; por tener tez morena; por tener nariz, boca o labios grandes; por ser petiso; por ser feo.

E: *¿Sentís que hay situaciones de humillación en la clase?*

Tatiana: Sí, puede ser, sí, todo el tiempo (...) Y Leandro, la jode a Josefina le dice “gorda”, “culona” y todo ese tipo de cosas, o a Karina, ¿viste el grupo de Karina? Bueno a Sami y a Florencia también las joden por eso...

E: *Las joden por...*

Tatiana: Le dicen “gorda” todo el tiempo.

E: *Y... ¿con qué cosas lo humillan a Lautaro?*

Emilio: A Lautaro le dicen, bue, la broma salió de mi parte, porque un día me contestó, y le dije cabeza de fósforo, y quedó cabeza de fósforo y lo boludean, lo boludean y lo boludean.

E: *Les cuento que yo trabajo las relaciones de humillaciones entre los estudiantes...*

Leandro: Suele pasar

Darío: A Marcos... le decimo' que tiene boca de pato [*riéndose*]

Leandro: Sí, y que parece un pato [*jajaja*] y después le decíamos a Carla⁴³ que parece un pato

Darío: Ah! Esa Carla también era un pato

Ello es coincidente con los resultados obtenidos en la tesis de maestría (Mutchinick, 2009b) en la cual se establece que las dos características más frecuentes por las cuales los estudiantes mencionan sentirse discriminados son por el aspecto físico (feo, gordo, etc.) y por el color de piel. De un total de 663 estudiantes de 16 escuelas secundarias de 4 localidades del país, un 36,7% señala sentirse discriminado por el aspecto físico y un 14,2% por el color de piel.

El cuerpo es portador de sentidos sociales tácitamente acordados y diversos según cada cultura. Le Breton afirma que el cuerpo en relación a un contexto se presenta como espejo de lo social: se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado sin que uno lo quiera, es decir, operando desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social (Kaplan, 2013).

b. Características referidas al carácter, gustos y comportamientos

Uno de los rasgos que encontramos en esta categoría refiere a “ser callado” o a la dificultad que algunos alumnos tienen al interactuar con el resto de los compañeros.

Lautaro: Porque los Moreno son muy callados (...). Y bueno, a veces los molestan...

⁴³ Esta estudiante ya no pertenece más al curso.

E: *¿Y hay estudiantes que no estén en ningún grupo?*

Tatiana: Sí, Juan y Lautaro se sientan adelante ellos solos y hacen su vida (...)

Leandro los jode mucho también a Lautaro y a Juan porque son callados, no hablan. Los jode todo el tiempo.

También las humillaciones se dirigen a aquellos a los cuales los pares catalogan de “tontitos” o “lentos”.

Darío: Ahí está Lautaro

Lautaro: ¿Puedo pasar?

E: Sí.

Leandro: vamos Lautaro. *[Riéndose]*

Lautaro: ¿Qué están haciendo? ¿Están hablando con ella?

E: Sí. *¿Igual podés volver más tarde?*

Lautaro: Sí

[Los entrevistados se ríen de Lautaro mientras él habla con la Entrevistadora. Lautaro se ve molesto ante la risa de los estudiantes]

Leandro: Se fue. Qué chabón.

E: *¿Por qué?*

Darío: Medio tonto Lautaro

Leandro: *[Ríe]* Es, es tontito

Darío: *[Riéndose]* Es tontito

E: *Y al él también lo... me estaban diciendo algo que...*

Leandro: No, pero a él si lo humillás no entiende *[ríe]*

Darío: *[Risas]*

Asimismo, los entrevistados señalan que se desvaloriza a los estudiantes cuando se pone en evidencia que ellos no son lo “vivos”, “malos” o “guapos” que dicen ser. Como veremos más adelante, este es un rasgo jerarquizante y que poseen o afirman poseer algunos miembros de este grupo escolar, especialmente “los chicos de la ventana” y algunas de “las chicas de atrás”.

Tatiana: (a Belén) la descansan porque se hace la mala y le quisieron pegar y se cagó toda, entonces ahora la descansan todo el tiempo.

Los gustos musicales son una cualidad sobre la que se asientan estas modalidades de relación. Se hace referencia a un alumno que es punk y a unas alumnas fanáticas de Justin Bieber (“las chicas del medio”) como destinatarios de las humillaciones.

E: *¿Y con qué cosas se humillaban al principio?*

Bautista: Eh... con la forma de ser... Como por ejemplo... eh... Gerardo es punk y escucha todo tipo de música así, metal, todo pesado, y... había un chico que bueno, que ahora no está más, que por ahí era como que lo jodía (...) y decía cosas así como pesadas...

Francisco: a veces la joden a Karina porque le gusta Justin Bieber

Damián: Justin Bieber

Francisco: Y Gerardo lo odia... siempre trae videos diciendo que es puto, todo eso.

Las humillaciones también refieren a experiencias amorosas, especialmente al hecho de que “te guste” alguien del curso.

Florencia: todos se empezaron a reír por lo que decía en el banco, me empezaron a cargar... “Florence, por qué no sos mío, te amo. Le gusta Darío”.

Otro rasgo de este grupo escolar es que algunos de los estudiantes son menospreciados por sus compañeros por estudiar.

E: *¿Y por qué otras cosas a ustedes o a otros compañeros, los rebajan o los inferiorizan?*

Daniela: A Sami. A Sami nada más, pero a Sami la joden todos.

Susana: A Sami porque sabe todo.

Lautaro: Y saben que estudio todo y peor van a molestarme, peor... por eso.

Tatiana: ...como ellas (“las chicas del medio”) estudian las joden con ser “nerds” y todo eso.

(...)

E: *¿alguna vez un compañero se sintió humillado cuando le tomaban examen o pasaba al frente?*

Tatiana: El pasar al frente no, pero cuando hacían el examen, cuando hacían el examen sí, porque hay algunos que hacen todos los puntos y, ponele, a Leandro le dan la hoja y la entrega en blanco, entonces todo el tiempo está “Ah sos re nerd, que te comés los libros” no sé qué. Siempre jode con eso.

Ello en un contexto en el cual, las observaciones de clase y las menciones de los entrevistados referidas al estudio dan cuenta de un bajo rendimiento académico por parte de un gran número de estudiantes, un clima de bullicio en la clase que dificulta el trabajo escolar, así como un desinterés hacia las calificaciones y una especie de “acostumbramiento” a obtener bajas notas. En esta línea, una cuestión que advertimos en charlas informales con los alumnos, es la falta de información que ellos tenían sobre los exámenes que debían rendir.

E: *Y ¿muchos se llevan muchas materias?*

Lautaro: Sí. Todos casi. No se puede estudiar, (...) Todos te tiran... no podés estar atento porque hablan, hablan y de golpe te pegan de atrás... eso. (...) Después los otros son... hablan, hablan... te pegan, no se puede estudiar.

Observación de clase. 9/11/2011. 10hs. En el aula. Entra la docente de Construcción Ciudadana al aula. Los estudiantes tardan en entrar. Hablan entre ellos, escuchan música, se recuestan en los bancos. La docente se pasa los primeros 10 minutos de la clase, intentando establecer silencio, que guarden los celulares y las computadoras y que “se sienten bien”, hasta que consigue que algunos de los estudiantes hagan lo que les solicita.

E: *¿Y... quiénes son los que más estudian?*

Bautista: ¿Los que más estudian? ¡Eso es también lo que me llamó la atención que no estudia nadie acá! (*Risas*)

Karina: ...nadie se cree inteligente de nuestro salón.

E: *¿No?*

Florencia: No, uno se saca un cuatro, el otro se saca un cinco, te dice “ah te gane me saqué un cinco”... (*Risas*), se saca uno, el otro se saca dos y así.

Karina: Uno se saca 2 y el otro 2,75, y “Ay te gané por setenta y cinco”. (...)

Sami: Pareciera que llevarse una materia o repetir...

Karina: llevarse 4 ó 5 es normal.

E: *¿Los docentes acá...intervienen (frente a las humillaciones)?*

Enrique: Sí (...) Con solo decirle, “Te voy a poner un uno” y nada más...

E: *¿Dicen “te voy a poner un uno”?*

Enrique: Si seguís así te ponen, uno, uno, uno hasta reprobar la materia, y como a los otros no les importa siguen así, nomás.

E: *¿Y, por ejemplo, cuando dan las notas en voz alta, se sienten humillados?*

Bautista: Sí, hay algunos que sí, que no quieren que digan las notas o por ahí desapueba y entonces no quieren. A mí me da lo mismo... ya hay confianza entre los chicos y no me molesta, al contrario. Si me saqué una mala nota, como que... hago bromas a veces, me río con los chicos. Pero no, yo no tengo problema, no me molesta para nada.

E: *¿Y sabés si hay alguno que le molesta?*

Bautista: Eh... por eso te digo... ya a esta altura como que ya terminamos, como que estamos acostumbrados ya, ya estamos acostumbrados a escuchar malas notas, entonces... ya no nos llama la atención. A principio de año sí, nos llamaba mucho la atención pero... Había chicos como que sí les molestaba, a una de las chicas creo que sí le molestaba. (...) Si tenía nota baja sí le molestaba, no quería que... Pero ahora no, ya está, no le molesta a nadie.

Este último testimonio da cuenta de cómo las valoraciones en relación con el estudio tienen una fuerte vinculación con la configuración en la cual se desenvuelven los sujetos. Las bajas calificaciones, que en un principio eran advertidas por los estudiantes e incluso incomodaban cuando eran hechas públicas, dejan de importunar al transformarse en algo cotidiano. La reiteración y cotidianeidad de un hecho modificó la percepción y las valoraciones que los sujetos tenían de él. En este caso, las malas notas no solo dejan ya de ser fuente de molestia o vergüenza sino que inclusive, pueden llegar a operar como lo contrario.

Los relatos que siguen ponen de manifiesto la valoración positiva que obtienen por parte de sus pares aquellos alumnos que no estudian así como la valoración negativa de la cual son objeto aquellos que sí lo hacen.

E: *¿Creen que es valorado en este curso que la gente estudie?*

Damián: No, es lo mismo, bah a los que no estudian los valoran más.

E: *¿Es valorado estudiar o...?*

Lautaro: Mmm... para el profesor sí, pero para el chico no. Te empiezan a molestar.

Las humillaciones también están presentes cuando los estudiantes se comportan de acuerdo a las indicaciones o expectativas de las autoridades.

Emilio: ...quedás un poco humillado porque le estás haciendo caso a un profesor y muchos dicen: “Hay le tuvo que hacer caso a este profesor de mierda” (...)

E: *¿Vos crees que algunos estudiantes creen que es humillante hacerle caso a los profesores?*

Emilio: Sí, para muchos del salón.

En distintas ocasiones aparece en el discurso de los entrevistados, una evaluación negativa de los estudiantes que tienen buena relación con los docentes, directivos y preceptores u obedecen las normas escolares y de la autoridad.

Emilio: No, yo con los profesores me llevo bastante bien, pero todos me dicen chupamedia, pero... me los paso por los dedos a los pibes... porque yo soy una de las personas más razonable con los profesores, con los directivos, con todo así.

E: *¿Y quién sería el menos respetado del curso?*

Marcos: Y los que se portan bien, los que nunca molestan, nada.

Karina: a mí lo que me pone incómoda del colegio es cuando se están peleando dos chicos que te dicen “andá a llamar a la preceptora”... y vos quedás como la re

buchona. (...) Y después te bardean todos, te dicen cualquier cosa, “andá vos, mula, buchona, chupamedia”, de todo.

Es una configuración donde gran parte de los estudiantes entra en discusiones con las autoridades de la escuela, desobedece sus pautas y manifiesta indiferencia hacia la posibilidad de ser castigado o sancionado.

Karina: Igual yo la primera vez que entré a este colegio, que lo vi a Gerardo hacer algo así como contestarle a una profesora... Cuando le contestaron todos a la profesora, yo me quedé así asombrada (...)

Florencia: Es otra cosa, tenés que acostumbrarte. Me cuesta acostumbrarme... (...)

Sami: Claro, al principio la primera impresión de todos los chicos contestando y todo eso.

Marcos: Igual también entiendo un poco a los profesores porque, ya te hartan, tienen que estar ahí... te dicen de todo también

Observación de clase 9/11/2011. En el aula. Leandro y Gerardo comienzan a discutir en la clase y Leandro se levanta para “apurarlo”, el docente dice que si no se sientan va a llamar a la coordinadora. Gerardo le contesta “¿Qué, es tu mamá?” El docente le dice algo a Gerardo (que no logro escuchar) y este le contesta: “Vos tenés una nariz gigante y yo no te digo nada”. El docente se da vuelta y se pone a trabajar con otros estudiantes.

E: Cuando un docente los castiga o los sanciona...

Nadia: No, no nos importa.

Josefina: No le...no le dan bola.

Nadia: No nos importa eso.

Nuestro trabajo da cuenta de una tensión que se expresa fuertemente en esta configuración: se está del lado de los estudiantes o del lado de los profesores.

Se puede pensar que la etiqueta de “curso conflictivo” y “difícil” que los profesores, preceptores y directivos de la institución le atribuyen al grupo escolar,

es asumida por algunos estudiantes ya que a través de sus discursos y sus prácticas reafirman el posicionamiento que de ellos realiza la escuela.

En este sentido, cabe afirmar junto con Carina Kaplan (2008a) que las expectativas que ponen en juego los docentes constituyen para los alumnos, actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su identidad, impactando en su trayectoria escolar y social. Los alumnos van haciendo más o menos suyos los veredictos de la escuela, construyendo una “autoestima escolar”.

Desde el campo de la investigación socioeducativa, se ha configurado una tradición que indaga en las percepciones, tipificaciones, opiniones y actitudes de los maestros y profesores y en las relaciones de éstas con la desigualdad educativa. El exponente clásico de esta argumentación, que se desarrolla desde mediados de la década de los 60 hasta principios de los 70, es “Pygmalion in the Classroom” (Pygmalion en la escuela) de Rosenthal y Jacobson. Este estudio analizó cómo la expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente (Kaplan, 2008a).

Como puede observarse, en esta configuración, ciertas normas y valores asociados tradicionalmente con la escuela: el obedecer las pautas de las autoridades o el estudio y el logro de buenas calificaciones, son desafiadas por algunos estudiantes, particularmente por “los chicos de la ventana”, al dirigir prácticas de humillación hacia aquellos que cumplen dichas normas y valores, especialmente “los chicos de adelante” y “las chicas del medio”.

Paul Willis en su clásico trabajo “Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera” (1988), estudio de campo que el autor realizó en Inglaterra, describe cómo los jóvenes de origen obrero se oponen a la cultura escolar y no solo rechazan sino que se sienten superiores a los estudiantes que se integran a dicha cultura, a aquellos alumnos que prestan conformidad con los valores de la institución.

c. Las características de identidad social

Son atributos que aluden a la nacionalidad, la religión, la orientación sexual y la clase social. Si bien este tercer tipo de características puede referirse a aspectos físicos, del carácter, de los gustos o del comportamiento de los sujetos, las ubicamos en esta categoría porque nos interesa resaltar que son atributos asociados con un determinado grupo social de procedencia. Los testimonios a los cuales aquí se alude dan cuenta de expresiones de racismo y xenofobia (Wieviorka, 2012).

E: *¿A ella (Carla) la humillaban?*

Leandro: A veces...

Darío: Con eso de pato, nomás.

Leandro: Ah y también le decían paraguaya.

Darío: Sí.

Francisco: A Miguel lo joden porque tiene los ojos achinados

Damián: "Chino" le dicen

Francisco: Y le dicen "volvete a tu país, chino". Cuando estamos en historia, en el bardo, le dicen "¿Sabés dónde queda tu país?"...

Lautaro: Y Gerardo también me dice (...) que soy adoptado, que soy un, cómo te puedo decir... una mascota de Dios, yo qué sé, es diabólico, cree en Satán (...) y mete la religión dentro de eso. Mete así cosas... "me cago en Dios" todas esas cosas, y te hace enojar eso también...

Leandro: Francisco es el homosexual del grado... Bah, no es homosexual pero habla como homosexual

Darío: Sí, tiene toda la pinta...

E: *¿Y le dicen algo?*

Darío: Que es gay

Leandro: [*Ríe*]

Las humillaciones remiten también a cuestiones que se vinculan con el nivel socioeconómico de los sujetos: el lugar de residencia y la vestimenta que usan los jóvenes.

En esta configuración se observa que son los alumnos considerados como provenientes de sectores más acomodados los que son menospreciados por sus compañeros, especialmente por “los chicos de la ventana” quienes en su discurso y en su autopresentación valorizan positivamente la pertenencia a sectores populares.

Tatiana: Leandro la jode porque él es de Horneros y ponele Belén es de San Cristóbal⁴⁴ y le dice que se hace la negra, no sé qué, que ahí son todos re caretas entonces la joden. (...)

E: *¿Leandro lo que le dice es que Belén tiene plata y se hace la negra?*

Tatiana: Claro eso, por eso la joden.

Tatiana: A Darío, por cómo se viste y eso... Porque mi mejor amigo (Leandro) dice que tiene la ropa cara, de marca, entonces por eso. Por eso le dice “careta”. (...) Chicho, sí, era peor, (...) todo el tiempo lo jodía o que “tu papá te compra la ropa a vos” o que “sos re careta, tenés toda ropa de marca”.

Vivencias, estéticas y comportamientos que no son valores positivos hegemónicos de la sociedad son prestigiosos para ciertos estudiantes y acentuados por ellos en su práctica cotidiana: vestirse con gorrita, arito y ropa holgada emulando cierto estereotipo de joven de sector humilde; la realización de actividades delictivas; el consumo de drogas; o el vivir en villas y barrios populares. Lo que observamos es que características que en nuestra sociedad se pueden considerar como “marginales” son asumidas como prácticas jerarquizantes por ciertos alumnos. Retomando a Goffman (2006) cuando define la categoría “estigma”, podemos afirmar que lo que es necesario en este tipo de análisis es un lenguaje de relaciones ya que un atributo por sí mismo no es ni respetable ni deshonroso.

⁴⁴ Se han modificado los nombres de los barrios para asegurar el anonimato de la ciudad donde se encuentra la escuela.

Sami: Porque (Darío) siempre anda con ropa deportiva, re rocha.

Florencia: Sí, re rocho se quiere hacer, cosa que no es.

E: *¿Qué es rocho?*

Florencia: Vestirse así nomás.

Karina: Villero.

Florencia: Villero.

(...)

Karina: De verlo con gorrita y pantalón, buzo suelto y una campera así nomás...

Tatiana:... hay algunos, mi mejor amigo (Leandro) ponele, no se lleva bien (con los chicos de la pared) porque son caretas.

E: *¿Y por qué creés que Leandro es el líder?*

Tatiana: Leandro pega dos gritos en el salón y se callan todos. (...) Sí, él es el que más o sea, los deja callados a los otros. (...) o sea, a mí me grita y yo no le tengo miedo, pero la mayoría como lo ven así... él todo el tiempo está hablando de cosas, de que va a robar y todo eso, capaz le tienen miedo, pero yo no.

(...)

Tatiana: Se piensa que el vivir en un barrio de negros, que vistiéndose así, que robar y todo eso es ser mejor que los demás.

E: *¿Y creés que trata a los otros como inferiores?*

Tatiana: Sí, Leandro, sí.

E: *¿Y quiénes son los que se creen superiores? (...) Porque tienen más plata o porque...*

Josefina: No, porque a veces, no sé, algunos viven en el medio de la villa y se piensan que porque...porque viven en el medio de la villa tienen, no sé... qué sé yo.

Nadia: Que son más piolas.

Josefina: Claro.

(...)

E: *Y...vos me decías que el grupo de la ventana es el que se cree superior...*

Nadia: Sí, el que se cree...sí

Josefina: Claro.

E: *¿Y por qué se creen superiores?*

(...)

Nadia: Los que...no sé...se creen más negros, negros cabeza, los que se creen más...

Josefina: Por ejemplo, si se drogan, porque se drogan...

Entendemos que la identificación con esas “características marginales” se debe en parte a que los jóvenes vinculan esta pertenencia con la posibilidad de generar miedo en el resto de los compañeros.

Un entrevistado lo expresa claramente:

Lautaro: Se hacían los villeros. (...) Se hacían como que mandaban todo así... Siempre en el grado había uno que mandaba a todos (...) es para llamar la atención y decir “Ah mirá, este es villero”. (...)... si fuera que él sabe pelear... (...) se ponen aritos acá, acá, acá (se señala distintas partes de la cara) todo eso... (...) se ponen eso para llamar la atención si fuera que son malos. (...) Saben que un villero es malo, tiene pistola, todas esas cosas... fuma... y hacerse el villero es copiarse, pero no con la intención de ser villero. Con la intención de decir “Ah, mirá... tengo miedo de este, vamos a juntarnos con este” así.

Puede pensarse que existe una estética y cualidades marginales que se asocian a la taxonomía de joven violento y que para ciertos estudiantes es prestigiosa. Una hexis corporal, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar (Bourdieu, 2007a)⁴⁵.

En otro estudio del equipo de investigación (Kaplan, Krottsch y Orce, 2012) se observan hallazgos que refuerzan la idea de la estrecha vinculación que existe en el discurso de los jóvenes entre atributos como el vestirse con ropa deportiva o vivir en barrios de sectores socioeconómicos bajos y el ser considerado violento.

En consonancia con lo que plantea Bourgois (2010) en su investigación “En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem”, muchos jóvenes eligen construir la marca de identidad sobre los atributos que la sociedad desvaloriza: robo, delitos,

⁴⁵ Este concepto ha sido definido en el apartado 1.1.

consumo de drogas; lo que les posibilita subvertir el orden social aunque más no sea en la red de relaciones más pequeña por la cual los jóvenes transitan.

Entendemos que las relaciones de humillación que los estudiantes establecen con sus compañeros son utilizadas por algunos de los jóvenes de esta configuración como mecanismos de desafío y resistencia a las valoraciones hegemónicas tanto escolares (buen desempeño académico, respeto por las normas y autoridades) como sociales (pertenencia a sectores sociales y económicos acomodados).

Antes de finalizar este subapartado, nos interesa mencionar que en los relatos de los entrevistados observamos que son los alumnos que se identifican con estas características marginales, “los chicos de la ventana”, los que, por lo general humillan a sus compañeros, al tiempo que no son humillados por ellos.

E: *¿Y los que humillan son siempre los mismos?*

Belén: Sí.

E: *¿Y quiénes son?... ¿dónde se sientan?*

Belén: En el fondo de todo...

E: Sí.

Belén: En la punta.

E: *En la punta.*

Belén: Atrás de todo.

E: *¿Alguna vez los humillaron acá en la escuela?*

Leandro: No

E: *¿No, nunca les...? ¿No? O... quizás a ustedes no les importo...pero... sí se sintieron menospreciados...*

Leandro: No, el otro día aquel me dijo orejón y le pegue [*Risas*]

Afirmamos como hipótesis que ello se debe en parte a que entra a jugar como fuentes de poder para realizar las humillaciones, la capacidad de golpear o

lastimar físicamente a los compañeros⁴⁶. En varios pasajes se advierte que los pares no responden a las agresiones de este grupo por temor a las represalias físicas que ello pueda generar.

E: ¿por qué... crees que ellos no se pueden defender contra ustedes?

Darío: Por ahí... no quieren defenderse, no sé...

Leandro: Tienen miedo

Darío: Claro

E: ¿Miedo a qué?

Leandro: *(riéndose)* No sé a que le peguen *(risas)*

(...)

E: ¿Y... qué pasa si los humillan a ustedes?

Darío: Los humillamos más

Leandro: O los golpeamos...

Darío: *(Risas)*

E: ¿y qué pensás que siente la gente que se siente humillada?

Juan: y no sé, se sentirá mal, yo que sé. Porque ellos te agreden y vos no les podés decir nada. Porque si te agreden y vos contestás, vas directo a una pelea...

⁴⁶ Al respecto, cabe hacer referencia a la existencia de estudios que analizan la vinculación entre violencia física y masculinidad (Alabarces 2004, Garriga Zucal 2005, Paulín y otros, 2011)

2. Grupo escolar B

a. Características físicas y corporales

A semejanza de los atributos señalados por los estudiantes del grupo escolar A, en el B también se alude a: ser gordo, tener tez morena, tener nariz grande, ser petiso y ser feo. Una singularidad aquí está dada por la adjetivación de “ser sucio” o “tener olor a chivo”.

Claudia: las humillan... (...) Le dicen que es re fea (a Guillermina) que es... no sé cómo explicarte. Mmm, que se hace la creída y es horrible, narizona (entiendo que quiso decir “narigona”), de todo.

Violeta: ... siempre se sintió humillada, porque todos la cargaban, porque decían que era fea, porque era gorda que esto, que lo otro...

E: *¿Y a las otras porque me dijiste que las cargaban?*

Nelson: A las tres (Gloria, María Paz y Fernanda), porque son así, viste, por lo negro, y a una (Guillermina) porque es re fea.

Andrea: Raquel tiene olor a chivo. Entonces le gritan “Rexona, te abandona” (risas) ¿viste la propaganda? Tiene un olor a chivo la chabona esa, pasa por al lado tuyo y te noquea del olor a chivo que tiene, y la cargan porque tiene olor a chivo...

En esta configuración la cuestión de la belleza atraviesa fuertemente las relaciones de humillación.

Por un lado, aquellos que son considerados “lindos” por los compañeros no son generalmente destinatarios de estas modalidades de sociabilidad. De hecho, las integrantes del grupo de “las lindas y populares”, que son catalogadas por sus pares con esta característica, no son rebajadas o inferiorizadas por ellos. Los testimonios siguientes muestran cómo el atractivo físico puede significar una “protección” contra estos modos de relación.

Claudia: Y el año pasado teníamos un compañero que está todavía, pero ahora ya no le dicen más cosas. Pero el año pasado (...) le decían negro, de todo, brasileño; le decían cosas feas. Ahora porque ya es popular entre los varones que dicen que es lindo, porque se hizo un corte nuevo de pelo y se viste mejor...

E: *¿Vos por qué crees que una persona humilla a otra?*

Flora: Y... ya te dije, para superiorizarse... (...) ahora, si es bonita, labios grandes, piel bonita, pelo bonito, cuerpo bonito, no te dicen nada, pero sino sí, te encuentran un punto donde encajarte el alfiler, te lo encajan, no los para, no.

Incluso, rasgos a partir de los cuales se menosprecia a ciertos estudiantes (utilización de vestimenta en mal estado o que no sea de marca, bajas calificaciones), no son utilizados para humillar a aquellos que son adjetivados como "lindos".

Serena: Una amiga mía. Vino con las zapatillas rotas un día, no se había dado cuenta. Se ve que se rompieron en el viaje o algo. Todos salieron así a espaldas de ella: "¡Mirá...!" ¿Qué tiene, qué tiene que ver eso? Capaz que la mamá no tiene para comprarle, ¿por qué la humillan?

Roxana: Si son las únicas que tiene, ¿qué saben ellos?

Serena: Entonces, ellas (el grupo de "las lindas y populares") llegan a venir con zapatillas así, rotas, les decís algo... agarrate.

Por otro lado, en las entrevistas se señala que el grupo de "las lindas y populares" son las que humillan al resto.

Guillermina: Mariana y Violeta, ellas humillan un montón (...) Se creen más lindas. Raquel... a mí el otro día me dijeron "ay callate, gorda".

E: *El grupo de Mariana, Violeta...*

Gloria: Sí.

Julia: Sí.

E: *¿Por qué creen que se creen más?*

Gloria: Y porque supuestamente son lindas... (...) se creen que son más que nosotras... como te dije, les parece divertido o no sé qué... insultan a los demás sin

motivo. Porque, o sea, vos las mirás así al azar y te insultan, así como si nada. O sea, vos mirás así, mirás así y justo te están mirando que vos las están mirando y dicen “ay, ¿qué mirás, negra?”

Otra cuestión que reafirma la idea de que las consideraciones sobre la belleza atraviesan fuertemente las relaciones de humillación en esta configuración se refiere al hecho de que aquellas que no son tipificadas como “lindas” por los estudiantes del curso son continuamente destinatarias de estas modalidades de vinculación. El problema con este grupo parecería ser que “no son lindas pero se hacen las lindas”.

José: se creen lindas también y son feas y por eso las cargan. (...) Se quieren copiar de las que las cargan (“las lindas y populares”)... Y entonces, no les sale.

Paco: Porque Guillermina y Gloria se hacen las lindas “Ay, yo modelo” ¡Y son un asco! Se la pasan poniéndose perfume, arreglándose y cada cosa. Y éstas (“las lindas y populares”) se calientan porque se hacen las lindas y las empiezan a bardear..... se arma un quilombo.

E: *¿Y qué cosas les dicen?*

Paco: Negra de mierda, verdulera ¡De todo!

Claudia: Algunas chicas también las humillan, porque como se creen... una que es Guillermina, se cree la mejor y empieza a hacerse la linda. Y hay chicas que, o sea, no la bancan, no le cae bien que haga esas cosas. (...) O sea, está bien, una cosa si es linda por naturaleza, pero ya hacerse la linda es algo feo. Y no le gusta que hagan esas cosas, entonces.... dicen “vos te haces la linda y sos horrible”.

E: *¿Por qué crees que la odian tanto (a Gloria)?*

Andrea: Por eso... por esas cosas, por... porque es horrible, por... o sea, no podés odiar a una persona porque es horrible... podés odiar a una persona porque es horrible y se cree que es linda...

Al igual que en el grupo escolar A la humillación tiene lugar cuando estudiantes se identifican con cualidades valoradas positivamente que sus compañeros

consideran que ellos no poseen. En la primera configuración se trata de características relacionadas con hacerse más “vivos”, “malos” o “guapos” de lo que los otros los evalúan, mientras que en ésta se relaciona con la belleza, con “hacerse las lindas”; pero en ambos grupos escolares advertimos que aquellos que creen tener estos rasgos enaltecedores no permiten que otros que ellos entienden que no los tienen se los arroguen.

Se podría pensar que el hecho de que estudiantes que no poseen (según la mirada de sus compañeros) ciertas cualidades ponderadas favorablemente en la configuración, pretendan tenerlas, es una amenaza para aquellos que sí poseen o creen poseer esos atributos. Por lo tanto, se puede conjeturar que rebajarlos remarcándoles que carecen de dichas condiciones es, en cierto sentido, una forma de mantener el statu quo. Como asevera Elias en *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003), la estigmatización de los forasteros por parte de los establecidos permite a los segundos no alterar las jerarquías y mantener a los primeros en el lugar que les corresponde.

Las humillaciones tienen como objetivo mantener la distancia simbólica entre los grupos y reafirmar la propia identidad.

Al respecto, Bourdieu (1990) afirma que aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan el capital específico, se inclinan hacia estrategias de conservación.

En esta configuración, el status y las posiciones que los estudiantes asumen están fuertemente ligadas a la belleza que los compañeros consideran que tienen o no tienen los alumnos o las personas con las que ellos mantienen relaciones amorosas.

E: *¿Por qué creen que las respetan más?*

Natalio: No sé, y porque a los chicos les gustan.

Paco: Y porque son las más lindas, puede ser.

Noelia: las chicas (“las lindas y populares”) tienen... a los de nuestra división... los tiene a todos atrás... entonces, claro, como tienen a todo el grado atrás son más que el resto. (...)

Leticia:...porque están todos los varones atrás de ellas, se creen que... más...superiores que los demás.

E: *Lo que me dijeron es que el curso a la que más respeta es a Mariana y a las que menos respeta es a Guillermina y a Gloria. ¿Por qué creen que...?*

Serena: Porque una es negra y otra fea. Así.

Roxana: Pará, tampoco Mariana es la...

Serena: Pero, o sea, Mariana tiene cinco pibes atrás y Guillermina no tiene nada.

E: *Y ¿por qué Mariana es la líder?*

Guillermina: Dicen todos que como que es la más linda entonces los pibes le tienen más respeto...

E: *¿Crees que hay algunas que se sienten más que otras?*

Verónica: Sí, sí. Porque es linda de cara, y todo el mundo le dice: hay, sos hermosa, o porque tiene un cuerpo hermoso (...) Porque anduvieron con un montón (...) porque salieron con el chico más lindo.

Al respecto, es interesante resaltar junto con Flora, una de las entrevistadas, que los vínculos entre los estudiantes están atravesados por los miramientos sobre el atractivo que poseen los sujetos.

Flora: Pero, hoy para tener amigos, yo diría que necesitas una cara bonita, por lo menos eso, o por lo menos levante, porque podés ser feo pero tener levante, entonces. Es... por ahí una persona no lo hace a propósito no, no. Ponele yo soy fea pero tengo levante y vienen y tengo un montón de amigos, pero por ahí, pienso yo es una cuestión de lógica que no te das cuenta, que lo haces sin querer, es como un... como un imán, como una feromona viste, y vas solo a esa persona, si tiene levante vas solo. No te importa si está sólo, si no tiene amigos, si es anti, si es emo, qué se yo, vas sólo y sos amigo de verdad y lo querés de verdad pero es porque tiene levante y vas sólo. Pienso yo que es así, funciona así ahora hoy el mundo.

De hecho, observamos que “las lindas y populares” tienen el respaldo de otros miembros del grupo escolar y de estudiantes de otros cursos.

Guillermina: Porque encima tienen amigos varones ellas, cosa que el tercer grupito no tiene.

E: *Que es el de ustedes...*

Guillermina: Mío. Y es un grupo muy chico. No puede contra ellas. Ellas son un grupo muy grande. De todo el grado, más de la mitad... y afuera, en el recreo, tienen más amigas de otros grados. (...) afuera, son como las hormigas ¿viste? Que tienen grupitos en un montón de lados y cuando salen se juntan todas y son un montón, bueno, así. Y yo sufrí mucho. (...) Pasa que vienen y es como... una hormiguita contra 120, viste, son un montón y no podés vos sola. (...) Y vos en grupo como que te ponés dura ahí, no podés hablar nada... te vienen a acosar en grupo. Eso es lo único que saben hacer.

E: *¿Qué creen que las diferencia a ustedes de...?*

Serena: Nada. Solo que ellas, emm... (...) creen que son... no sé, las divas, las divinas... No sé...

Roxana: Las que mandan...

Serena: Creen que son las líderes de las escuela, que nadie se puede meter con ellas porque son... nadie se puede meter con ellas. Porque si no te agarran entre todos, llaman a un montón de pibes para que las vengán a defender.

Puede pensarse que la mayor cohesión de un grupo en relación con otros subyace los vínculos que se establecen entre aquellos que humillan y aquellos que son humillados, es decir, que la mayor integración grupal constituye una de las fuentes que permite la estigmatización de unos sobre otros.

Los diferenciales de cohesión e integración son un recurso de las desigualdades de poder entre grupos interdependientes (Elias, 2003). Un grupo disfruta de un grado de cohesión grupal superior al de otros y este diferencial de integración contribuye sustancialmente al exceso de poder del primero; su mayor cohesión posibilita a dicho grupo reservar para sus miembros las posiciones sociales de un mayor

potencial de poder, lo cual a su vez refuerza su cohesión, así como excluir de ellas a los miembros de otros grupos (Elias, 2003).

Como observamos, “ser lindo/a” o “salir con chicos/as lindos/as” es un *signo de distinción* (Bourdieu, 1990 y 1991) en este grupo escolar, una característica legitimada y aprobada en la configuración. Si bien entre las mujeres cumple un papel central tanto en la división de los grupos como en las relaciones de humillación, también es una característica que jerarquiza a los varones.

E: *¿Por qué crees que Benjamín es el líder de ese grupo?*

Flora: Y, porque es el más fachero, primero y principal, de los bichos que hay en ese grupo, es el más fachero... (...) como que al tener un poco más de levante que los demás, supongo que será por eso.

Benjamín: Por ejemplo... a... a Julio (hace un gesto con la mano y la cara dándome a entender que es un nombre ficticio), le dan las chicas, bastantes, él se las besa y por eso es mejor (...) Se cree capo, ya al caminar...

b. Características referidas al carácter, gustos y comportamientos

Al igual que en la configuración anterior (Grupo escolar A), el “ser callado” es un atributo por los cuales los sujetos son inferiorizados.

Andrea: ...ahora todos se ríen de María Paz porque... todos se cagan de risa porque siempre fue la más... por ahí le preguntas algo y se queda (silencio). “María Paz, ¿hiciste la tarea?” (Silencio). La mira a la amiga (silencio) y se queda...

E: *No habla... (...)*

Andrea: ...y todas nos reímos porque decimos que cuando reaccione, (risas) María Paz va a agarrar una escopeta y nos va a matar a todas....

Una característica que se advierte en esta configuración es el menosprecio de aquellos que no tienen habilidad para el fútbol y de aquellos que juegan continuamente en la computadora.

E: *Algunos estudiantes nos contaron que a veces sienten que los humillan o los rebajan en la clase de Educación Física.*

José: Sí, a mí... (...) Y no juego bien, o sea, al fútbol... (...) Yo pateo la pelota y ya está. Y hay a veces que me dicen algo...

E: *¿Y qué te dicen?*

José: (...) No sé, “andá, comprate unas piernas”, “Me prestás la zurda”...

Sergio: ... a los que juegan a la compu... los joden con “andá a jugar a la play, pelotudo de mierda”. Siempre son los mismos, o sea. Pero los joden a ellos más que nada...

Ello da cuenta de la valoración que para los estudiantes posee la práctica de ciertas actividades deportivas y recreativas. En este caso se observa que tener destreza en el fútbol tiene ponderación favorable en el grupo escolar, mientras que el estar constantemente frente al monitor es un rasgo que da lugar a las humillaciones.

En contraposición a lo que ocurre en la configuración A, se advierte aquí que algunos estudiantes se sienten humillados por sus compañeros por tener bajas calificaciones o no saber algún contenido escolar.

E. *¿Alguna vez se sintieron, por ejemplo, humillados o rebajados cuando los docentes daban las notas en voz alta?*

Claudia: ...a veces los chicos... los cargan, le dicen “ah, sos un burro o esto”, “hay mira la prueba fue tan fácil, y vos te sacaste mal”, y te lo refriegan en la cara y es horrible. (...)... a veces, ejemplo: te sacás un uno, y que lo diga frente de todos, después todos te miran y es como medio feo. Porque después, por ahí, te empiezan a cargar por la nota.

Flora: ...cuando le preguntas a una profesora, no sé, tenés tal tarea y le decís “profe, no entiendo ese punto”, la profesora te grita en el oído y te dice “a ver si entienden, en el punto tres es fácil, tenés que hacer esto, esto y esto”, eso es humillarte. Porque si se lo pregunto yo solo es para que, es como que te da

vergüenza que los demás se enteren, porque por ahí es fácil pero vos no lo entendés.

La creencia de superioridad también está atravesada por esta característica, el saber el contenido escolar y el tener altas notas.

E: *Y ellas, ¿por qué creés que se creen más?*

Guillermina: Porque sienten que vos sos una boludita y ellas son más inteligentes porque estudian algo y justo el profesor lo preguntó y se lo sabían; que generalmente pasa. O porque te humillan delante de todos y quedan como las mejores. Eso... eso es lo que generalmente pasa.

Natalio: (Te dicen) “Ah mirá yo me saqué- no sé- un ocho, vos te sacaste un tres”

Paco: Te refriegan por la cara la nota.

Natalio: ¡Una ganas de pegarle un sopapo tenés!

Paco: No, igual todos lo hacen, como que te sentís superior si te sacas una buena nota.

Natalio: ¡Tiene razón! (Risas) (...) ¡Yo me siento único cuando me saco un diez!

Es un grupo escolar donde estudiar y sacarse buenas calificaciones es valorado positivamente; mientras que tener bajas notas es una condición vergonzante.

Flora: ...en la tele te muestran que te sacas buenas notas y te excluyen, pero acá te sacas buenas notas y te comes unos halagos tremendos...

Verónica: ...hay muchos que dicen: “Ay, yo no me machetí, tenía todo acá en la cabeza”, y se sacaron una nota mejor y todos le dicen: “¿Cómo hiciste?” y todas esas cosas. (...) Y todos te tienen como el mejor.

Ian: Pero a mí no me molestaría que sea.... Que sea muy estudiosa, mejor si es estudiosa.

Alan: yo me sentí muy humillado

E: *¿Por qué?*

Alan: Como dije, el tema de las notas.

E: *O sea, a vos el tema de las notas te hizo sentir humillado (...)*

Alan: sentía vergüenza de mí mismo. O sea, toda mi vida yo tuve muy buenas notas... Siento vergüenza por un lado de mí mismo, por otro lado, vergüenza que paso mucha vergüenza entre los demás.

E: *Estaba el profesor ahí leyendo la nota y... ¿qué te puso?*

José: Un 2 me había puesto.

E: *Un 2. "José: 2".*

José: Sí.

E: *¿Qué sentiste ahí?*

José: Como... como vergüenza.

En los relatos observamos que los estudiantes están pendientes de los exámenes: las fechas en las que tienen lugar, las calificaciones que necesitan para aprobar. Es para ellos una fuente de preocupación.

Javier: ...si sé que estoy bajo, no tengo buenas notas en el trimestre, no quiero que me diga la nota... no quiero que me diga la nota, porque estoy nervioso antes que me la diga... (...)

Abel: ...por ejemplo, tus amigos, todos se sacaron mal entonces vos no querés que llegue tu prueba. Eso es lo que a veces... es como que lo más probable es que desapruebes y el momento hasta que te la dé es malo y... o a veces vos estás optimista de que aprobás y la desaprobás y te sentís re mal, estabas re contento y...

Javier: Yo una vez empecé a transpirar... Porque tenía que aprobar con un 9 ¿no? la prueba. Y... yo le preguntaba a todos los chicos como era, después cuando ya terminó y todos tenían contrario a lo mío, entonces parecía que vos habías hecho mal y después, cuando me dieron la prueba, tenía un 10 y todos lo tenían mal. Entonces, ahí me alivió.

El siguiente testimonio nos interesa particularmente porque da cuenta de cómo las prácticas de los alumnos se ven modificadas por la configuración en la cual se desenvuelven. En función de las valoraciones que circulan en el grupo escolar, en este caso, la evaluación positiva que se le da al buen desempeño escolar, la entrevistada, para adecuarse a dichas valoraciones, para no ser menos que los

otros, cambia su conducta con respecto al estudio.

Guillermina: ...yo antes... yo cambié mucho este año. Yo al principio del año dije “yo no puedo ser menos que ellas, tengo que cambiar esta situación”. Yo al principio de año... yo cambié en el segundo trimestre, en el primer trimestre me fue pésimo, me estaba llevando siete materias, me cerró un montón con cuatro. Desde el segundo y el tercero hice lo posible... levanté un montón, me llevo dos nada más. (...) no sé, como que me sentí indiferente, me molestó y cambié.

E: *Como que te sentiste...*

Guillermina: Claro... a principio de año con todo lo que habían dicho... me había dicho España⁴⁷ y cosas así, yo me sentí indiferente y me molesté con todo eso que dijeron. Entonces, nada... solamente dije “yo no voy a estar peor que ellas, tengo que ser normal” (...)

E: *Y ¿qué es sentirte indiferente?*

Guillermina: Sentirte que no sos capaz, sería la palabra. De hacer las cosas que hacen...

Otra cuestión a resaltar es que en el grupo de mujeres más populares están algunas de las alumnas “más estudiosas”, lo cual da cuenta de que la popularidad y el estudio pueden ir de la mano y no son de ninguna manera incompatibles en esta configuración particular.

Ello se da en el marco de una institución que si bien en el nivel secundario, según el relato de los estudiantes, pierde parte del prestigio que posee en el nivel primario, es catalogada por los entrevistados como “una de las mejores escuelas estatales de la zona”.

Como vemos, si bien ambos grupos escolares (A y B) toman el desempeño académico como eje para menospreciar a sus pares, los sentidos que adquieren en uno y en otro se encuentran en las antípodas. Mientras en la configuración B tener

⁴⁷ Se refiere a una situación en la cual la docente le preguntó por un continente y ella dijo “España”. Desde ese momento las compañeras (“las lindas y populares”) la burlan en relación con esto.

bajas calificaciones y no saber los contenidos escolares es un atributo plausible de humillación, en la A se inferioriza a aquellos que estudian.

Por otra parte, vemos que mientras en el grupo escolar A una característica sobre la que se manifiestan estos modos de sociabilidad es la obediencia a las indicaciones de las autoridades, esto no se advierte en el B.

En este sentido, existe una clara diferencia entre ambas configuraciones en lo que se refiere al vínculo que los estudiantes tienen con las autoridades. En la A, los jóvenes mantienen una relación desafiante que contrasta con aquella que tienen los estudiantes de la B. En esta última en las observaciones se percibe, por lo general, una obediencia por parte de los alumnos a las pautas que los directivos, docentes y preceptores establecen y los entrevistados afirman que, habitualmente, se comportan con respeto cuando se dirigen hacia las autoridades. Incluso advertimos en ocasiones una especie de sumisión hacia ellas.

Observación. 29-10-11. Estamos en un aula conversando con dos alumnas. La directora entra donde estamos nosotras y les comenta que deben retirarse del colegio porque ya es la hora de salida. Les explica que mientras los estudiantes estén en el colegio son responsabilidad de ella y de la institución. Les pregunta si alguien las viene a buscar, quién es esa persona, entre otras cuestiones. Mientras la directora habla las estudiantes están en silencio asintiendo a lo que ella dice y respondiendo a todas sus preguntas. Las estudiantes obedecen a la directora y se retiran de la institución.

E: *Si la situación de humillación trata de un docente que quiere descansar a un estudiante, ¿no? ¿Cómo reaccionan los estudiantes?*

Sergio: Y no sé...se callan la boca... por respeto.

E: *¿Qué hacen los estudiantes cuando los docentes, así los rebajan o...?*

Mariana: Muchas veces nada...

Violeta: Como que así, te tenés que quedar callado... porque también está mal agarrar y responderle mal a él... no sé...

E: *¿Está mal responderle mal a él?*

Violeta: Claro. Porque decís “bueno, ya está, no le contesto”

Mariana: Claro, para no responder mal, porque capaz... o sea, no está bien tampoco responder mal, y decís “bueno, ya está”. En realidad ninguno le contestó al profesor cuando hace eso, pero... creo que ninguno, o sea, no es habitual que le contesten (...) pero ninguno contesta así porque... sabemos, capaz, si se lo toma a mal el profesor... hace, no sé... nos reta o... no sé.

E: *¿Y... ustedes, por ejemplo, no le dicen a los directivos o...?*

Mariana: No, porque en realidad como sabemos que va a estar... que lo vamos a ver esta vez nada más, o sea, no es que va a estar toda nuestra vida...

Violeta: Y Tampoco... no le queremos contestar porque sabemos que por ahí el año que viene o el otro, lo tenemos.

Mariana: Y viste, cuando le contestás mal a un profesor...

Violeta: Ya te marcan...

Mariana: Pero no, no, nadie le dice a la directora, preceptora o lo que sea... Porque... como que... como que, no sé, como que ya fue, te dijo eso y bueno.

En los relatos se puede observar que la tolerancia a dichos maltratos se debe, en parte, a la presunción que los alumnos tienen de que ello podría acarrear consecuencias negativas en sus calificaciones o en su registro de sanciones.

E: *Si los que humillan son docentes o directivos, los estudiantes ¿Cómo reaccionan? ¿Qué es lo que hacen?*

Nelson: Nada, se quedan callados, obvio que no podemos responder...

E: *¿Y porque no le pueden responder?*

Nelson: No sé, le respondes y chau del colegio.

E: *¿Te tenés que ir?*

Nelson: Obvio, te rajan.

E: *¿Por qué no le podés decir nada (al profesor)?*

Sergio: Y porque te pone un uno, qué sabes, y después te la llegás a llevar y... Aparte más en la secundaria, los profesores, les caes mal...les caes mal y te mandan a examen...

E: *¿Y cuando los docentes son los que humillan, ustedes qué hacen?*

Ian: Yo... yo no haría nada, tampoco los demás... porque no le podemos decir

nada al profesor... si es por mí le digo de todo... pero... no puedo... si no, no sé, o me pueden llevar a dirección... o darme suspensión ¿viste? Yo esas cosas no las quiero así que me la banco... aunque para mí está mal...

Como vemos, no se percibe una actitud desafiante manifiesta frente a las autoridades.

Estas divergencias entre ambas configuraciones en relación con el desempeño escolar y la obediencia a las autoridades de la escuela, pueden explicarse en parte por el valor diferencial que los capitales escolares tienen para uno y otro grupo escolar.

La diferencia principal con el grupo escolar A, es que en el B, los estudiantes valoran positivamente capitales que la escuela brinda (registro de conducta sin sanciones, altas calificaciones). Por lo tanto, no es de extrañar que lleven a cabo los comportamientos y actitudes que entienden que les permitirá obtenerlos (respeto a las normas escolares, estudio). En este grupo los alumnos se adecuan a ciertas maneras de ser y estar en la escuela que la institución establece como válidas porque evalúan positivamente las "recompensas" que se otorgan por ello. Consideramos que aquí la existencia de ciertas coincidencias entre las autoridades de la escuela y los estudiantes en los capitales valorados, podríamos decir, un lenguaje de valoración común, facilita el intercambio entre los distintos miembros de la institución. En el grupo escolar A acontece una situación distinta. Allí pareciera que varios de los estudiantes desestiman estas "recompensas" que la institución brinda.

c. Características de identidad social

Al igual que en la configuración A las humillaciones se refieren a la nacionalidad (sobre todo se dirigen a una estudiante que posee un fenotipo que los compañeros asocian con países como Bolivia y Paraguay) y a la orientación sexual.

Flora: A Gloria la humillan mucho con eso. A Gloria le dicen “bolita”, (...)... “a qué hora abris la verdulería” (...) Pero, sí, lamentablemente la cargan mucho con el tema de la verdulería y toda la cosa de bolita.

E: *¿Con qué cosas te humillan?*

Gloria: Me dicen negra boliviana

Serena: Hay una compañera nuestra... Todas en realidad, las que son de ese grupito también son iguales (“las lindas y populares”). Insultan, le dicen que es una boliguaya de mierda, la insultaban... “Paraguaya”, le decían.

Andrea: También los humillan por ser trolos... homosexuales...

En relación con este último atributo, en ambos grupos escolares, las humillaciones se dirigen principalmente a varones que no necesariamente se ven atraídos por otros varones sino que presentan cualidades que los estudiantes asocian con la homosexualidad: “tener voz fina”, “ser flacos”, “ser afeminados”.

Mariana: ...había un chico que se cambió, pero capaz no sé si era, pero... parecía porque era más afeminado y lo cargaban por eso. (...)

Violeta: Como que hay mucha discriminación... (...) También los que son flacos... (Risas) José. Lo cargan a un chico porque es un palo mal... Ian. Que le dicen que tiene cuerpo de puto.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre en la configuración A, donde algunos estudiantes valorizan positivamente la pertenencia a sectores socioeconómicos bajos, aquí tener una buena posición económica es un *signo de distinción*.

Cabe destacar que en ambos grupos escolares cuando la humillación se relaciona con el nivel socioeconómico de los alumnos, la vestimenta y el lugar de residencia son las características a las cuales los entrevistados hacen referencia. Son los signos a los que aluden para referirse a la posición económica y social de los compañeros.

Claudia: A mí me humillaban porque... cómo te puedo decir, no estoy cerca de la villa, son unas cuantas cuadras... otra compañera que vive cerca de la villa, pero el piso está mejor, la casa está mejor, dicen que está bien. En cambio, yo, en mi casa, por mi zona, son medias humildes, además no son muy hechas las casas, son casas tomadas y hay muchas fábricas, el piso no es ¡guau!, por ahí a veces hay mucha suciedad. En cambio, a la de mi compañera que vive a dos cuadras de la villa en una casa linda. Y bueno, y así, me decían “Ay, no vayas a la casa de esta porque vive en la villa”. (...)...por ahí, es medio fea la zona por el tema de que tiene... hay calles muy feas para caminar, para ir en auto y las casas son muy humildes. Eh, pero igual, o sea, está mi familia para cuidarnos, están nuestros vecinos que son buenas personas y... no es que la casa sea muy humilde pero es una casa muy bonita por fuera y por dentro también. (...) dicen “vas a ir y te va a pasar algo”.

Natalio: A mí me dicen “¡Ahhh villerito, villerito!”

E: *¿Por qué?*

Natalio: Porque yo vivo cerca de la Villa Verde, por eso nada más me cargan. Además juego en Villa Morelo⁴⁸, por eso nada más.

Flora: Y por todo, por cualquier cosa pueden discriminar, por lo económico también. Una persona que ves vestir dos días con el mismo pantalón, en ese caso es una pobre, que usa el mismo pantalón todos los días.

El vestirse con ropa de marca es una práctica jerarquizante al interior de este grupo escolar.

Claudia: ...porque una se vista bien se juntan con esa para ser más populares y porque una sea más humilde no se juntan. Se diferencian más las chicas que los hombres.

E: *¿Creen que hay otros que se creen más que el resto?*

Violeta: Sí, un montón.

E: *¿Por qué creen que se creen mejores?*

⁴⁸ Se han modificado los nombres de los barrios para asegurar el anonimato de la ciudad donde se encuentra la escuela.

Violeta: Y no sé, la cuestión de la ropa es una (...) Por tener ropa como de marca...

E: *¿Creen que hay algunos que se creen como más o superiores que otros?*

Paco: Puede ser.

E: *¿Por qué creen que se creen más que otros?*

Natalio: Y... porque a veces hay algunos que tienen más plata, otros menos.

Sino... cómo te vestís... (...)

E: *¿y me dijeron que algunos se creen más porque tienen más plata...?*

Natalio: un montón hay.

Paco: Tienen ropa de marca... todo eso.

Para finalizar nos interesa señalar que, como puede verse a lo largo del apartado, los rasgos sobre los que se manifiestan las humillaciones refieren tanto a características constitutivas del oficio de ser estudiante: las calificaciones escolares o la obediencia a las pautas de docentes, directivos y preceptores; como a otras que se relacionan a capitales culturales, económicos y sociales externos a la escuela: lugar de residencia, vestimenta, orientación sexual, gustos musicales, religión, características físicas, entre otros. Esta categorización es coincidente con la desarrollada en los estudios de Merlé⁴⁹ donde el autor establece una tipología de las formas de humillación distinguiendo entre la degradación escolar ligada al estatus de alumno y la injuria ligada a la persona.

⁴⁹ Estos trabajos han sido desarrollados en el apartado 1.3.

6.4. Respuestas de los estudiantes ante las humillaciones

Los estudiantes que son destinatarios de las humillaciones presentan distintas respuestas ante las mismas. Entre ellas advertimos a) aquellas que intentan ocultar el malestar que esta modalidad de relación suscita en el alumno y b) aquellas que dan cuenta de dicha molestia.

a) Respuestas que intentan ocultar el malestar

Las primeras constituyen una pretensión por parte de los sujetos de no demostrar y de negar ante los otros que se han sentido agraviados o humillados.

E: *Los que son humillados ¿qué hacen?*

Abel: (...) Lo que quieren es que vos digas algo porque... de molesto, quieren que a vos te moleste, que lo demuestres. Entonces si vos decís algo, te siguen molestando cada vez más porque te molesta. Entonces es preferible decir nada o irse.

(Grupo B)

E: *¿cuál es tu reacción frente a esas situaciones, cuando te pasaban y cuando te pasan ahora? ¿Qué es lo que hacés, cómo reaccionas?*

Alan: Y... fingir que no... que no me molestaba. Ahora también.

E: *¿Fingís que no te molesta?*

Alan: Sí.

(Grupo B)

De hecho, pareciera ser que Alan lleva a cabo muy bien esa simulación ya que algunos de sus compañeros señalan que si bien él es destinatario de estas modos de sociabilidad, no se anoticia de ello.

E: *¿Y qué hacen los compañeros cuando se sienten humillados?*

Andrea: *¿Qué hacen...? Es que ellos no se dan cuenta, algunos... Porque siempre agarran a los más... inocentes... (...) como Paulo, como... Alan como... a Igor, como a... Fabián y a todos esos... Agarran a los más tontos, entonces ellos no se*

sienten humillados, porque no se dan cuenta... se ríen con ellos pensando que se están riendo con ellos y no, se están riendo de él. Se ríen de lo que le hacen pensando que están jugando y no, lo está humillando en realidad... pero, ellos no lo sienten como una humillación...

(Grupo B)

Lo mismo ocurre con Lautaro en el grupo A: si bien él relata situaciones en las cuales se siente humillado, sus respuestas ante estas situaciones dan a entender a los pares que él no se siente agraviado.

Leandro: No, pero a él (a Lautaro) si lo humillas no entiende [*ríe*]

Darío: [*Risas*]

Leandro: Porque le hablas y no te entiende nada...

E: Y...

Leandro: Y se ríe con nosotros

(Grupo A)

La risa es la manifestación por excelencia, según el relato de los estudiantes, para intentar cumplir el propósito de esconder o disimular la incomodidad que ocasionan las humillaciones. Este mecanismo es uno de los más utilizados ya que parecería que logra apaciguar, aunque sea en parte, estos modos de sociabilidad.

Mauro: ...él para desviar se ríe y listo ya pasó y... continúa haciendo alguna cosa.

(...)

Enrique: Cuando se ríen, él se ríe también. Y después de que pasan unos minutos se olvidan todo y listo, siguen haciendo las mismas cosas que hacen siempre

E: *¿Por qué decís que para desviar se ríe?*

Enrique: Para no mostrar lo que tiene adentro... al ver que todos se ríen de él ¿él que hace?, se ríe y cuando todos se olvidan todo, listo, ya no darle más al tema.

(Grupo A)

E: *¿Vos cómo te sentiste cuándo te dijeron eso?*

Darío: Me reí... No me ofendió

Leandro: se reían todos...

Darío: Yo también me reía

Leandro: Te reíste pa' no llorar [jaja]

(...)

E: *Vos decís que te reíste y vos decís que se rió para no llorar*

Leandro: Y sí... [Risas] No sé si para no llorar... Para no quedar mal se rió. Porque si se queda serio se le ríen más

(...)

E: *¿ustedes sienten que por ejemplo si uno se ríe cuando lo humillan zafa un poco más?*

Leandro: Y sí

E: *¿Si se queda serio?*

Leandro: Y se le van a reír más

(Grupo A)

Andrea: ... vos te tenés que reír, para quedar más inteligente que ellos, más pillo... no tenés que hacerte el malo ni enojarte... además si me enojo es porque no me puedo controlar (...)

E: *Y entonces... ¿Cuál es la estrategia para no ser humillado?*

Andrea: La estrategia... no hay una estrategia porque quieras o no te humillan igual...

E: *¿Y vos cómo haces para tratar de que te humillen menos?*

Andrea: Me río...

(Grupo B)

Gloria: ...se empezó a reír ella, ella se ríe de todo. No es de demostrar si está triste o no.

(...)

E: *Y vos ¿cómo creés que se sintió?*

Gloria: Y, un poco mal porque a nadie le gustaría que la humillen, que se ríen si se saca nota muy baja...

(Grupo B)

E: *Y ¿Cuándo se ríen porque se lleva todas las materias, cómo crees que siente?*

Nuria: Y... para mí no le importa, porque él se ríe con nosotros.

(Grupo B)

b) Respuestas que dan cuenta del malestar

Otras modalidades de respuesta dejan traslucir el malestar que generan las humillaciones; aquí los estudiantes no tienen la intención de disimular sus sentimientos. A continuación mencionamos los distintos tipos de manifestaciones que tienen esta connotación:

1. Respuestas de enfrentamiento

Las respuestas a través de las cuales los alumnos que son destinatarios de estos modos de vinculación hacen frente a aquellos que los humillan pueden ser agresiones verbales (insultos) o agresiones físicas (golpes o amenaza de golpes). En este tipo de manifestaciones existe un desafío explícito a las relaciones de humillación y al lugar que ellos allí ocupan.

E: *¿Qué sentís cuando te dicen eso? (...)*

Karina: le digo, cállate tarado.

(Grupo A)

Ian: ...capaz que hay algunos que se sienten menos, por ejemplo Abel, capaz que se siente menos y las re putea...

(Grupo B)

E: *¿Y siempre sentís que ella te rebaja o te inferioriza?*

Josefina: Y sí, sí... La mayoría de las veces, la mayoría. Igual, yo nada, a veces me canso y la cago a trompadas.

(Grupo A)

Nuria: Tenemos un compañero que se llama Paulo, que siempre lo molestan, lo cargan. Y él es loco, medio loco, entonces te... te pega, le pega a los chicos. Y cuando se saca, se saca. Es re tranquilo, no jode a nadie él, siempre está callado, ahí. Cuando lo joden, se saca.

(Grupo B)

De esta manera, como puede advertirse en los dos últimos relatos, si bien las humillaciones no son entendidas como relaciones que representan un riesgo directo a la integridad física, las respuestas que los estudiantes llevan a cabo ante ellas pueden llegar a este tipo de agresiones. Así estos modos de sociabilidad no solo pueden poseer implicancias para aquellos que los padecen sino también para aquellos que las generan.

En relación con las *consecuencias* que derivan de este tipo de respuesta, observamos que los corolarios son diversos y no tienen un único efecto. Por un lado, algunos entrevistados comentan que a aquellos que se defienden, los humillan aún más e incluso a veces les pegan por ello;

Darío: A veces te contestan... a veces no

Leandro: Y si te contestan los humillas más.

(...)

E: *¿Por qué es eso?*

Leandro: Y si... si contesta es como... que quiere que lo humillen más...

Darío: Sí

(Grupo A)

Mariana: le dicen algo de la madre y él se pone muy mal y reacciona mal, y se agarra a piñas capaz y... (...) como que saben que eso le hace mal, o sea, se lo toma a mal y salta... entonces... siempre se lo hacen como para que salte.

(Grupo B)

E: *¿Ustedes sienten que lo humillan con eso?*

Leandro: *[silencio]* No sé, a veces se enoja... Si se enoja le pegamos entre todos *[jajaja]*

(Grupo A)

Los golpes como consecuencia de este tipo de respuesta es una práctica particular del grupo A, más exactamente de “los chicos de la ventana” que, como vimos

anteriormente, se apoyan en la fuerza física para humillar a sus compañeros⁵⁰. La utilización o amenaza de utilización de la fuerza física les permite inferiorizar a sus pares mitigando la posibilidad que estos los confronten.

Por el otro, algunos entrevistados entienden que el “contestar” a los agravios constituye una forma eficaz para disminuir estos modos de sociabilidad.

E: *¿Y que sienten cuando te dicen algo y todo el mundo se ríe?*

Karina: No, porque ellos te dicen algo, y vos les revoleas algo, y ellos se ríen de la persona que te dijo algo. Es como que vos sentís... guua!

(Grupo A)

José: (Hay algunos) Que se creen más y por eso te va a insultar y... Y bueno, sí, está bien, pero a mí no me pasa porque yo le sé contestar, o sea... (...) Y si me lo hacen, bueno, contesto.

(Grupo B)

“Hacer frente”, si bien deja traslucir el sentimiento de malestar, también estaría dando cuenta de cierta resistencia por parte del alumno que ha sido humillado. Podría significar un modo de no aceptar sumisamente el lugar o posición en la dinámica de poder establecida.

Sin embargo, de acuerdo a una serie de experiencias relatadas, los estudiantes a veces se ven impelidos de defenderse a las agresiones porque la correlación de fuerza entre el que humilla y el que es humillado es muy desigual. Esta diferencia entre unos y otros puede deberse como mencionamos anteriormente a la mayor integración grupal o a la mayor fuerza física de un grupo sobre otro. Se puede pensar que la posibilidad de hacer frente a las humillaciones verbal o físicamente es posible en la medida que la desigualdad en el equilibrio de fuerzas entre los grupos no sea lo suficientemente grande como para paralizar dicha capacidad de respuesta.

⁵⁰ Esta argumentación se desarrolló en el apartado 6.3.

Por último, en el grupo B aparece una cuestión referida a que, frente a otras respuestas posibles, este tipo de manifestación parece ser, para algunos de los entrevistados, la más acorde a la edad que poseen los alumnos.

Mariana: Ahora que sos más grandote te podés defender más, o sabés defenderte...

Violeta: Claro.

Mariana: Porque de chiquito...

E: *¿Cuál es la diferencia entre de chiquito y ahora?*

Mariana: Porque me parece que de chiquita no... vas y le decís... no te defendés vos misma, vas y le decís a otro o a tu profesora o lo que sea. Ahora no le vas a ir decir a tu profesora, le vas a contestar.

(Grupo B)

Flora: ...por esta edad ya es muy... por esta edad ya es muy bobo... ponerse a llorar.

(Grupo B)

E: *¿qué sentís cuando te dicen boliviana de mierda o...?*

Gloria: Me enojo y les respondo, nada más. O sea, no les digo nada más. Y me voy. (...) O sea, me siento humillada, me siento mal, pero tampoco para llorar porque no voy a llorar por eso como antes. Porque cuando estaba en primaria lloraba, me ponía re mal, es más, hasta llamaba a mi mamá.

E: *Y ahora ¿qué hacés?*

Gloria: Ahora les respondo así... antes no, antes me quedaba callada y me ponía triste, ponía la cabeza para abajo. Ahora no. Ahora ni siquiera le digo a mi mamá.

(Grupo B)

2. Respuestas de evitación

La retirada de ciertos espacios escolares (cambiarse de colegio o de turno, no transitar determinados lugares de la escuela) o el intentar transformar los atributos por los cuales son menospreciados es otra de las respuestas que manifiestan los estudiantes. A través de estas acciones pretenden eludir la humillación.

Josefina: ...una vez... unos compañeros, ¿viste?, tenían un sorbete y le tiraban al pelo a una compañera, a Carla... a Carla, ¿viste? Y le decían “tenés piojos, tenés piojos”, qué se yo, viste, o sea... (...) en el recreo...no quería ni salir... Supongo que se sintió re mal, qué se yo.

(Grupo A)

Andrea: Yo me voy a ir de esta escuela... no soporto más a estos forros... ojalá alguien les pegue un tiro en la cabeza o los secuestren... los pise un colectivo. Yo no les voy a pegar un tiro, pero ojalá que alguien se los pegue.

(Grupo B)

Violeta: ...hay una chica que se llama Guillermina que... que estuvimos todo el año diciéndole que era gorda y como que empezó a hacer deportes y eso... porque ella quedó así, fichada que es gorda.

(Grupo B)

Los testimonios dan cuenta de las formas que asume este tipo de respuesta en una y otra configuración. Mientras que en la A encontramos que los estudiantes evaden la circulación y permanencia en espacios en los cuales consideran que pueden ser objeto de humillación, en la configuración B advertimos que los sujetos adoptan medidas como cambiarse de colegio o modificar su apariencia física⁵¹.

Si bien en estos comportamientos no se advierte pasividad ante el posicionamiento que se ocupa en el vínculo de humillación, en el sentido de que se realizan acciones para modificarlo, entendemos que hay una aceptación y conformidad con las relaciones de fuerza existentes en la configuración.

3. Respuestas de sumisión

Aquí hallamos respuestas como el llanto, el quedarse callado, el bajar la cabeza, esconder la mirada que, entendemos, dan cuenta de cierto sometimiento ante las

⁵¹ A estas cuestiones nos referimos en el apartado 6.1. cuando analizamos las consecuencias de estas modalidades de relación sobre la autoestima de los sujetos que las padecen.

humillaciones.

El llanto es una de estas respuestas:

E: *¿Y otras situaciones de humillación que ustedes encuentren en el curso?... De algún compañero hacia otro*

Francisco: A Josefina (...)

Damián: una vez se puso a llorar porque le habían dicho póquer

E: *¿Que es póquer?*

Damián: Un perro... la marca de la raza del perro ese (creo que se refiere a la raza Coker), le habían dicho, encima la hermana le había dicho...

(Grupo A)

Verónica: Después, ¿viste Andrea que es media rellenita? Se cayó de la... estaba la silla, estaba media floja y como que se rompió, y decían: "ah, sos una gorda, una ballena". Y le decían todo eso. Pobre, se largó a llorar.

(Grupo B)

E: *Y, ¿qué hacías en esos casos?*

Guillermina: Lloraba. Por eso siempre me conocen... a mí me dicen que soy re maricona, por eso.

(Grupo B)

En algunas entrevistas se señala que el llanto es la respuesta buscada por aquellos que humillan, por lo cual, su concreción (hacer que el otro irrumpa en llanto) potencia dichas prácticas.

E: *¿Ellos quieren que llores?*

Claudia: Sí, por algo lo dicen (...) Entonces, para no darle el gusto, no lo hago (Risas) (...) Eso nunca me lo olvido. Nunca le voy a dar el gusto.

(...)

Claudia: ...si le mostrás que lloras empeora las cosas siempre, como que te toma que sos el débil.

E: *¿Y eso es peor?*

Claudia: Es peor porque te lo dicen más a vos porque saben que vas a reaccionar

como ellos quieren.

(Grupo B)

Se puede pensar que en el marco de relaciones que implican el par superioridad-inferioridad, las lágrimas (manifestación, según los entrevistados, más ligada a las mujeres que a los varones), podrían representar el apogeo de dicho vínculo, la manifestación más clara de sumisión y de la impotencia de los sujetos para modificar estas relaciones.

Otras respuestas que dan cuenta de cierto sometimiento ante las humillaciones se refieren a comportamientos tales como bajar la cabeza, intentar esconder la mirada, quedarse callado, las cuales también parecerían acentuar las prácticas de humillación.

E: *¿Y sentís que a las demás chicas las rebajan por eso, o las humillan o...?*

Gerardo: Sí, sí, yo siento que sí. Cuando hablan de eso, yo la veo a ella (Karina) y agacha la cabeza o se pone a escuchar música.

(...)

E: *¿Y qué hace esta chica cuando las compañeras le dicen esto en relación con que es fea?*

Gerardo: Se queda así... (Baja la cabeza)

E: *¿Baja la cabeza?*

Gerardo: Baja la cabeza...

(Grupo A)

E: *¿Sabés qué le pasa a él (Francisco) cuando le dicen esas cosas?*

Tatiana: No, él se pone colorado y no dice nada, ni siquiera contesta, ni los mira ni dice nada, supongo que se debe sentir mal.

(Grupo A)

E: *Y esta chica (Gloria)... ¿Qué hace cuando le dicen estas cosas?*

Claudia: Nada, hacía nada. (...) no saben qué hacer, no saben qué hacer en ese momento y se callan...

(Grupo B)

E: *¿Y a quiénes creés que humillan más?*

Tatiana: Y yo creo que a los Moreno y a Florencia y a Sami porque constantemente las joden, y no dicen nada ellas.

(Grupo A)

José: Si no sabés contestar, (...) te van a humillar ahí porque no vas a contestar.

E: *¿Y no contestar es peor?*

José: Sí.

(Grupo B)

Entendemos que las respuestas que dan cuenta de cierta sumisión refuerzan la superioridad de los grupos que humillan y por lo tanto, estas modalidades de relación.

4. Respuestas de apelación al adulto

Otra de las respuestas que los estudiantes despliegan ante las humillaciones es recurrir a las autoridades escolares o a sus familiares.

En ambas configuraciones advertimos que los alumnos que se sienten humillados en ocasiones dialogan con los docentes, preceptores o directivos:

E: *¿Qué hacen los estudiantes que ustedes me vienen contando que son por ahí rebajados cuando pasan estas situaciones, qué es lo que suelen hacer?*

Daniela: y... hablan con los directivos. (...)

Belén: Y agarra y le dice ponele a la preceptora, o al profesor, eh...

(Grupo A)

E: *¿Cuando pasan estas situaciones de humillación como las que me contabas recién... los estudiantes qué hacen?*

Nuria: Y... quizás alguno va y le cuenta a la preceptora...

(Grupo B)

Otra de las acciones consiste en ubicarse en el aula cerca del profesor para evitar de esta manera ser objeto de agravios u ofensas.

Lautaro: Si yo me siento allá me molestan allá, si me siento allá me molestan allá.
El único lugar donde menos me molestan es adelante del profesor. Entonces me siento siempre ahí.

(Grupo A)

En relación con la familia, encontramos distinciones entre ambas configuraciones ya que a diferencia de los estudiantes del grupo escolar A, los del B sí recurren a sus padres.

Paco: Lllaman a la mamá (con voz burlona, de nene).

Natalio: Ellas llaman a la mamá...

(Grupo B)

La apelación a los adultos es considerado, como puede advertirse en el testimonio anterior y en el que sigue, un comportamiento que los sujetos reprueban.

E: *¿Hablas con los docentes o...?*

Andrea: No (...) Mirá si voy a decir “profe, me está burlando” o... “prece, me está burlando”. ¡No! Ya estamos grandes para decir eso, creo yo... En la primaria ya imagínate que te decían que eras un maricón... imagínate ahora... quedas como un ridículo...

E: *Si vas y le decís a la preceptora o...*

Andrea: Claro. O sea, ponele, por obligación van a tomar una medida pero quedas como un ridículo igual... una ridícula en este caso...

(Grupo B)

De hecho, recurrir a directivos, docentes o preceptores no es una práctica que los alumnos habitualmente lleven a cabo. Uno de los argumentos que más se esgrime es porque, por lo general, las *consecuencias* que acarrea dicha respuesta son amenazas a la integridad física (en el grupo escolar A) o más humillación (en ambos grupos escolares: A y B).

E: *¿Cuándo vos te sentiste humillada, qué cosas hiciste?*

Susana: (...) Fui y hable con Mercedes (la coordinadora de estudios), que Mercedes no hizo nada tampoco.

E: *¿No?*

Susana: Encima, hablar con Mercedes fue peor que no haber hablado, porque fui, hablé con Mercedes y el mismo día a la salida me querían cagar a trompadas.

(Grupo A)

E: *Y ¿los estudiantes no van a hablar con los directivos o los preceptores o...?*

Emilio: No porque es al dope, porque para el otro día si los directivos le dicen algo a los chicos, se van a terminar agarrando en la puerta a trompadas, es mejor callarte y aguantarte la joda...

(Grupo A)

E: *¿Qué hacen los estudiantes, por ejemplo? Los estudiantes que son humillados...*

Serena: Y, se defienden entre ellos o hablan con la preceptora...

Roxana: Hablan con la preceptora...

Serena: Pero, hablás con la preceptora: "Cagona, gallina, negra fea. Mirá, la tiene que llamar a la mamita para hablarle. ¿No te podés defender sola?"

(Grupo B)

E: *Cuando pasan esas cosas, ¿qué hacen los docentes, los directivos, los preceptores...?*

José: Y, no se enteran.

E: *No se enteran...*

José: Porque quedás como...

E: *¿El que es humillado en general cierra la boca?*

José: Y sí porque ahí te van a cargar más.

(Grupo B)

Estos pasajes refuerzan nuestras afirmaciones de que los golpes o amenazas de golpes tienen en la configuración A una fuerte presencia en las relaciones de humillación que se establecen entre los estudiantes.

Otro argumento en contra de recurrir a las autoridades se relaciona con que los entrevistados consideran que ellas no van a solucionar el problema, o entienden que otras respuestas son más efectivas o expeditivas.

E: *¿Y vos porque no hablaste con... ninguna autoridad?*

Leandro: Y pegar es más fácil (Risas)

Darío: (Risas)

Leandro: Porque si no te tienen como cinco horas ahí.

(Grupo A)

E: *¿...los compañeros van a hablar con los directivos?*

Flora: [mmm] No, no, siempre se lo guardan, lo más probable es que se lo guarden. (...) supongo que no, que se lo guardan, por ahí lo hablaran con una amiga, con un familiar muy cercano, pero ya a los directivos no creo. Porque no va a parar la discriminación así que, no encuentran el objetivo.

(Grupo B)

Alan: ...es una de las cosas que tienen los profesores. Les importa un huevo lo que le pasa a los alumnos en este sentido.

E: *¿Por qué?*

Alan: Y un ejemplo... A ver... un defecto para mí que tienen los profesores es que... si les vas a decir “profe, este me está molestando”, por un lado es verdad, es de buchón, pero... si vos vas al profesor y ellos te dicen “no lo agarres a piñas, tenés que venir y decirnos a nosotros”, es verdad, tenés que ir y decirle a ellos, pero la pregunta, por qué ellos no hacen algo. O sea, generalmente decirles a ellos es al pedo.

(Grupo B)

Aquí aparece otra dimensión a ser considerada cuando estudiamos las relaciones de humillación en el espacio escolar: las intervenciones que realiza la institución (docentes, directivos, coordinadores, preceptores, entre otros). Ello lo analizaremos en el siguiente apartado.

6.5. Intervenciones de la escuela en relación con las humillaciones

La regulación y sanción de las conductas juegan un rol central a la hora de entender la producción y percepción de las humillaciones en la escuela. Estudios como los del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008 y 2010) muestran que cuando hay una frecuente intervención, los casos de alumnos que dicen haber vivido situaciones de incivilidad por parte de sus compañeros se reducen considerablemente.

Estas son las medidas que, según el relato de los entrevistados, la institución realiza ante las humillaciones entre los pares:

1. Diálogo con los estudiantes

Consiste en charlas o conversaciones con los alumnos que están involucrados en estas modalidades de relación, ya sea que humillen, que sean humillados o que participen como público.

E: *¿Los que se sienten humillados no van a hablar con algún directivo...?*

Francisco: Siempre arreglamos todo acá, acostumbramos a arreglar entre nosotros.

Damián: La única que se sintió mal fue la que estaba acá, ¿te acordás?

Francisco: Pato, sí...

Damián: la que... Carla, le decían pato y fue y se quejó con la preceptora

Francisco: Y vino el gabinete

Damián: y creo que vino el gabinete todo...

Francisco: Y tuvimos como tres días seguidos al gabinete acá

(Grupo A)

E: *¿Se sancionan estas humillaciones...? (...)*

Mariana: ...capaz hablan los profesores, dan una charla pero nunca, o sea no es que... porque te dijo esto te llevan a dirección, no, no. Ni siquiera los profesores le dicen algo, capaz algunos sí.

(Grupo B)

2. Citación a los padres

Otra medida consiste en llamar a los padres o tutores de los estudiantes involucrados en dichas relaciones.

E: *¿La familia de ustedes interviene, o de ustedes o de los otros compañeros, cuando hay alguna situación de humillación?*

Nicole: No

Josefina: No. A veces las llaman, pero algunos vienen y otros no. Pero la mayoría nunca viene nadie.

(Grupo A)

E: *¿Se sancionan las humillaciones?*

Flora: ¿En el colegio?

E: *aja*

Flora: (tst, tst, tst) (...) primero y principal porque los compañeros se guardan todo, segundo...eh...no sé supongo que tenés que hacerlo hiperrecontraarchirequete seguido para ser sancionado, no se... pero no creo que lo sancionen, creo que citan a los padres a charlarlo....

(Grupo B)

3. Reprimendas informales hacia los que humillan

Los alumnos mencionan asimismo que existen retos informales hacia los que humillan. Son aquellas reprimendas de parte de las autoridades que no quedan registradas en actas o cuadernos de sanción.

E: *¿Cuando los compañeros se humillan entre sí tienen llamados de atención por parte de los directivos o de los docentes... los docentes o los directivos intervienen?*

Tatiana: No, más que decirles que se callen, no.

(Grupo A)

Claudia: O sea, los que son humillados le van a decir “profesor me dijo tal esto” y la profesora le dice “no digas estas cosas” y lo reta.

(Grupo B)

E: *¿Qué pasa con los otros compañeros cuando alguien humilla a alguien? Me dijiste que se ríen.*

Ian: Sí, se ríen

E: *¿Los docentes qué hacen en esos momentos?*

Ian: Que se callen...

E: *Dicen que se callen... ¿no intervienen más allá de decir “cállense”?*

Ian: No. No intervienen... Le dicen “cállense” y se siguen riendo ¿viste?

(Grupo B)

4. Aplicación de sanciones

Cuando se les pregunta a los entrevistados si conocen estudiantes que han sido sancionados por inferiorizar a compañeros, en su mayoría las respuestas son negativas. Es una medida que en ambas instituciones es raramente utilizada.

E: *¿Y alguna vez se sancionó a alguien por humillar a alguien?*

Bautista: ¿Por humillar? No, creo que no, no.

(Grupo A)

E: *¿Hay situaciones en las cuales se sanciona la humillación?*

Karina: nunca se sanciona acá, no hay un acta.

(Grupo A)

E: *¿Qué sanciones hubo por humillación?*

Sergio: No... sanciones...yo no conozco a nadie sancionado...

(Grupo B)

E: *¿Alguna vez sancionaron a alguien por humillar a otra persona?*

Guillermina: No, nunca. En mi ocasión, no y que yo sepa en los demás, no.

(Grupo B)

Los casos en los cuales sí ha habido sanciones han sido, en el grupo escolar A, por la reiteración de humillaciones hacia compañeros y en el caso del grupo escolar B, por la insistencia del alumno para que las autoridades tomaran cartas en el asunto.

E: *¿Llega a haber sanciones por este tipo de comportamiento?*

Marcos: Y capaz que la primera y la segunda no, pero después ya bastante...

(Grupo A)

E: *¿Y saben si se sancionan las humillaciones? (...)*

Benjamín: Si el estudiante va y le dice a la preceptora o al profesor...

Daniel: Y hace, o sea, hace más quilombo, va y le dice a la preceptora, a la Directora, al Director, ahí sí.

Benjamín: Ahí sí se sanciona. Pero si está entre ahí y no pasa nada, no, no pasa nada.

(...)

E: *¿Y conocen a alguien que lo hayan sancionado?*

Daniel: Yo no. Por eso no.

Benjamín: ¿Por humillación?... Sí.

Daniel: ¿A quién?

Benjamín: A... bueno, a... eh... (Parece que no quiere decir el nombre)

E: *María Antonieta.... No importa*

Benjamín: Esa, por ejemplo. Ehh... por decirle algo a una chica... la chica fue y le dijo a una preceptora y la preceptora la suspendió o algo. No me acuerdo. Sí, creo que la suspendió por tres días.

(Grupo B)

Las sanciones por lo general tienen lugar cuando entran a jugar agresiones que representan un peligro directo a la integridad física de las personas o que dañan o sustraen bienes materiales: golpes, robos, destrucción de propiedad escolar. Aunque, sobre todo en el caso de los golpes, son muchas veces las humillaciones las que ocasionan estos comportamientos.

Tatiana: No, nunca sancionaron a nadie, creo que a Belén porque le pegó a una compañera nuestra, pero después no.

(Grupo A)

E: *¿Conoces alguno al que hayan sancionado?*

Flora: *¿Por humillación?*

E: *Sí, por ejemplo, un estudiante que haya humillado a otro y lo hayan sancionado*

Flora: Y no, no estoy segura, por ahí lo sancionaron pero porque se peleó con otra persona y la base del problema era humillación. Ponele, Paco se pelea con Paulo porque lo humilló con algo, se pelean, y lo pueden sancionar a Paco. Pero no por la humillación, sino por la pelea.

(Grupo B)

E: *¿Se sancionan las situaciones de humillación?*

Nuria: Eh... y no sé, creo que no, no. No, como que eso no... no es importante para los preceptores, y todo eso. Quizás si roban algo, algo de eso, sí. Pero, igual... no, si te humillan, no. (...) porque los preceptores a eso no les dan importancia.

E: *¿Y a qué cosas le dan importancia?*

Nuria: Y por ejemplo, si te roban algo, o... si se pelean o algo, ahí sí. Ya como que te ponen una sanción. Pero lo de las humillaciones, no.

(Grupo B)

E: *¿Los directivos intervienen?*

Gloria: No... no, para nada. Para lo único que intervinieron una vez es porque a Guillermina y a mí, Andrea nos había amenazado y había escrito todas las paredes con "Gloria y Guillermina Putas". Todas las paredes, eh. Y vino la directora y se metió pero porque escribió las paredes, no por otra cosa eh.

(Grupo B)

También en el caso de las *reprimendas informales*, mencionadas anteriormente, por momentos estas se dirigen hacia los que agreden físicamente aunque dichas agresiones hayan sido una respuesta a las humillaciones verbales. En los fragmentos que siguen se advierte cómo ciertas situaciones recién se visibilizan para los docentes o, por lo menos, se visibilizan lo suficientemente como para intervenir, cuando el conflicto entre los estudiantes pasa a la violencia física.

Alan: ...si, por ejemplo, a alguien lo molestan, si molestan a otro alumno, el

alumno pega al que lo molesta, se agarra a piñas con él, y las profesoras defienden más al que le pegaron. (...) las profesoras, por ejemplo, van a cagar a pedos al que lo agarró a piñas.

E: *Por más que haya sido el que por ahí recibió al principio las ofensas.*

(Grupo B)

Andrea: El otro día estaba en el aula y me senté en una silla que estaba rota. Estaba rota, cualquiera que se hubiese sentado ahí se hubiese caído. Yo me senté y me caí y todos se rieron. Yo también me reí porque yo también me río de mí misma. Y uno grita `gorda`, entonces me levanté y le pegué una cachetada y todos se empezaron a reír de él. Hay que ser más inteligentes que ellos.

E: *¿Y la profesora qué hizo?*

Andrea: Nada ¿qué va a hacer? Me va a decir que no le pegue.

(Grupo B)

La escuela tiende a reprender y sancionar las agresiones donde se amenaza de manera directa la integridad física y no aquellas más cotidianas y frecuentes como son las humillaciones verbales; las cuales por momentos operan como trasfondo de las primeras. Al respecto, el informe de UNICEF y FLACSO (2011) reseñado en el estado del arte⁵², advierte que la “violencia más leve” tiende a pasar desapercibida por profesores, preceptores y directivos.

Ello puede deberse en parte a que las situaciones en las cuales los estudiantes se lastiman físicamente son más visibles y por lo tanto, más fáciles de advertir por parte de las autoridades. También entendemos que pueden entrar en juego las responsabilidades jurídicas y legales que tiene la escuela en este tipo de circunstancias.

5. Derivaciones a gabinetes psicopedagógicos o psicológicos

Por último, otra de las medidas adoptadas (mencionadas por los estudiantes de la configuración B) radica en derivaciones a gabinetes psicopedagógicos o

⁵² Este trabajo fue reseñado en el apartado 1.3.

psicológicos. Es decir, se conduce a aquellos que son humillados a consultas con distintos especialistas para que puedan afrontar con más herramientas las situaciones que viven cotidianamente en la escuela.

E: *¿Y los docentes y los directivos intervienen cuando pasan estas cosas... cuándo un compañero humilla a otro?*

Flora: Sí, pero no frena, no frena la situación. Te humillan igual, no... pero cuando uno es humillado viene una psicopedagoga y te habla, pero más que nada te habla a vos, no le habla a los demás. Porque la humillación no se va a parar, entonces, te ayudan a cómo poder enfrentar eso, cómo poder pasártelo por el forro del cuero cabelludo, que te digan lo que quieran pero que no te importe...

(Grupo B)

Guillermina: ...fui a psicopedagogas, psicólogas, un montón. No te puedo decir cuántas veces fui, yo ya estaba harta. Y me obligaba el colegio a ir, o sea, que yo tenía que ir sí o sí, tenía que traer el recibo...

E: *¿Por qué te obligaba el colegio?*

Guillermina: Porque me decían que tenía que ir al psicólogo a ver cómo yo lo trataba. El psicólogo no me arregló nada. Yo perdí un montón de tiempo yendo al psicólogo.

E: *Pero lo que no entiendo, ¿la escuela se enteró de...?*

Guillermina: Sí, de varias cosas que me hicieron. Y me mandaron a mí, al psicólogo.

E: *¿Por qué te mandaron al psicólogo?*

Guillermina: Yo pienso que porque ellas eran muchas. Entonces como que me mandaban a mí. No sé... (...)

E: *Y, ¿te acordás por qué circunstancia la escuela te recomendó ir al psicólogo? ¿Qué fue el detonante?*

Guillermina: Emmm... la verdad no. (...) La escuela me mandaba.

E: *¿La escuela te mandaba al psicólogo?*

Guillermina: Sí y aparte yo venía al psicólogo de la chica que está acá abajo, que creo que no sé si es un psicólogo, pero la chica te hacía preguntas así como vos... pero te hacía hacer dibujitos y después te ayudaba un poco con la tarea. Pero, generalmente, era más... hablamos del compañerismo y eso. (...) Esa fue la solución de ellos. Mandarme a mí al psicólogo porque tal vez el problema era

mío...

(Grupo B)

Como podemos observar, las medidas que realiza la institución son, por lo general, (salvo por los diálogos con los estudiantes y la participación de los padres, de las cuales no tenemos información sobre las características que ellas adquieren), intervenciones a nivel individual, a nivel de los sujetos que han sido humillados o que han humillado.

Nos interesa resaltar este punto porque consideramos que existe el riesgo de que estas relaciones sociales se comprendan como problemas individuales. Por el contrario, se debe tener presente que el alumno no es el único componente de esta trama conflictiva y que la problemática no es enteramente responsabilidad suya. Entendemos que en las mediaciones que las autoridades realicen deben entrar en consideración características institucionales que puedan estar “facilitando” estas modalidades de vinculación así como los procesos sociales que atraviesan la escuela en tanto institución social y a los estudiantes en tanto sujetos sociales. Más que trabajar con los estudiantes individualmente entendemos que se debe operar sobre los modos de interacción social de la cotidianeidad escolar.

Por otra parte, algunos entrevistados indican que las autoridades de la escuela no intervienen o muestran cierto desinterés por estas formas de sociabilidad.

E: *¿El profesor ahí que hace?*

Emilio: Nada, se calla la boca y sigue dando clases

(Grupo A)

E: *Los profesores cuando pasan estas cosas ¿qué hacen?*

Lautaro: Nada.

(...)

E: *Y los directivos... cuando se enteran de alguna situación de humillación (...)*

Lautaro: ...nada. Le dicen... no, nunca vi a alguien que, por ejemplo, Gerardo me

dice “negro” a mí y tal profesora le dijo algo.

(Grupo A)

E: *¿Los docentes qué hacen?*

Andrea: Nada. ¿Qué van a hacer?

(Grupo B)

E: *¿Y saben si se sancionan estas situaciones en esta escuela?*

Florencia: ya no te dan ni pelota acá.

E: *¿No?*

Florencia: ya no te dan ni bola.

Sami: si acá a alguien le dicen de todo, nadie va a hacer nada.

(Grupo A)

E: *Y ¿se sancionan las humillaciones?*

Julia: No ni ahí. No se meten.

Gloria: No les importa.

(Grupo B)

Al respecto, es dable pensar que el hecho de que las humillaciones no tengan lugar en presencia de las autoridades de la institución (como ocurre, por lo general, en el grupo escolar B⁵³), y que los estudiantes no recurran a ellas cuando son destinatarios de dichos modos de sociabilidad (como suele suceder en ambas configuraciones), dificulta que los directivos, docentes o preceptores estén al tanto de la cotidianeidad e implicancias que estas relaciones tienen en el contexto de la escuela y que puedan establecer un diagnóstico preciso.

⁵³ Ello se analizó en el apartado 6.1. al referirnos a los espacios escolares en los cuales tienen lugar las humillaciones.

7. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha indagado las relaciones de humillación entendidas como incivildades. De lo que se trata es de profundizar en la dimensión simbólica de las violencias en la escuela.

La trama teórico empírica desarrollada en torno a las incivildades nos permite afirmar que resulta una categoría válida para el estudio de ciertas prácticas y modos de sociabilidad en el espacio escolar que no representan una amenaza a la integridad física pero que tienen efectos profundos en la subjetividad de los individuos y grupos que las padecen.

Como se pudo demostrar en la revisión e interpretación que configuró el estado del arte, es un concepto frecuentemente utilizado en las investigaciones sobre las violencias en la escuela, que tiene la peculiaridad de haber sido extrapolado del campo de la criminología. La incivildad pensada desde la violencia delictual ha impregnado la tradición de estudios hegemónica.

De la argumentación expuesta a lo largo del trabajo se desprende que una transpolación mecánica de este tipo acarrea el peligro de intentar comprender prácticas escolares desde el instrumental categorial del estudio del delito y generar, por lo tanto, un sesgo judicializante y criminalizante sobre las situaciones que acontecen en el espacio escolar.

En este marco, uno de los aportes centrales de la tesis consistió en poner en debate la matriz subyacente a la construcción de los problemas de investigación sobre las violencias en el ámbito educativo y analizar la categoría de incivildades con el objetivo de contribuir a la construcción de una perspectiva que recupere la tradición socioeducativa crítica. Entendemos que las prácticas pedagógicas, por su propia naturaleza política, no pueden estar sustentadas desde abordajes propios de la sensatez penal (Wacquant, 2004).

Los análisis teóricos expuestos entrelazados con estudios empíricos de corte socioeducativo son un avance en el camino de tornar las incivildades en un concepto fecundo que nos permita dar cuenta de esta dimensión central de las violencias en la escuela.

El estudio empírico se focalizó en las relaciones de humillación como una forma particular que adquieren las incivildades. Se analizaron y compararon estos modos de sociabilidad entre los estudiantes en dos configuraciones particulares (dos grupos escolares, A y B, conformados por los alumnos de dos cursos de segundo año de educación secundaria de dos escuelas de gestión estatal).

Hemos estudiado los grupos escolares en tanto que configuraciones, lo cual equivale a decir en tanto que grupos interdependientes de estudiantes. Al decir de Elias, los hombres siempre dependen unos de otros y cumplen, unos para otros, unas funciones; y es gracias a su fundamental interdependencia que se agrupan siempre en configuraciones específicas, configuraciones que son relativamente autónomas del tipo de orden dominante, pero de las cuales se deriva un orden que es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen (Elias, 1970 y 1987).

Asimismo, el estudio de Norbert Elias que desarrolla en *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003) fue central para nuestro trabajo en el sentido que nos permitió analizar la sociodinámica de las relaciones de humillación, es decir, las condiciones en las que un grupo está en posición objetiva y en disposición subjetiva de difamar a otro grupo, al interior de cada configuración.

Los resultados encontrados, si bien no son generalizables, nos permiten comenzar a ensayar una serie de particularidades, a modo de tendencias, que asumen las humillaciones entre pares en el contexto escolar.

En primer lugar, podemos establecer que primordialmente se despliegan a partir de prácticas verbales (insultos, burlas, discriminaciones, hablar mal de alguien, contar secretos de las personas) y, solo en ocasiones, como interacciones que, aun involucrando el contacto corporal, no representan una amenaza física para los estudiantes (escupitajos, palmadas en la cabeza, entre otras). Esta es la cualidad que permite incluirlas en la categoría de incivildades.

Un aspecto central a resaltar es su alta frecuencia en las configuraciones analizadas; lo cual coincide con los hallazgos de buena parte de las investigaciones sobre las incivildades (Debarbieux, 1996; Charlot, 1997; Carra y Sicot, 1997; Viscardi, 2003; Kornblit, 2008, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010, Kaplan 2009a, García 2010) que afirman que son modos de sociabilidad entre los actores educativos que tienen una fuerte presencia en la escuela. En nuestro estudio observamos que esta reiteración se asocia a cierto “acostumbramiento” y naturalización por parte de los alumnos, lo cual genera el peligro de invisibilizar la problemática con las consecuencias subjetivas que tienen para los sujetos.

Por otra parte, las humillaciones generan malestar en los estudiantes que son sus destinatarios. Una práctica es humillante si produce molestia/ incomodidad. Además de un sentimiento general de malestar, se advierten otros como la bronca, el enojo, la impotencia, la angustia, el rechazo, la tristeza, la falta de respeto, la inferiorización.

En relación con la eficacia simbólica que tienen en la autoestima escolar y social (Kaplan, 2008a), estamos en condiciones de afirmar que estos modos de relación causan efectos profundos en la subjetividad de aquellos que las padecen, no solo a nivel de la experiencia escolar sino también en su vida social fuera de la escuela, sobre todo si estos vínculos son sostenidos a lo largo del tiempo (dificultades en el estudio, el cambio de turno o colegio, anorexia, no control de esfínteres). Encontramos el principio de la eficacia simbólica, sostiene Bourdieu, “en el poder que otorga sobre los otros, y especialmente sobre sus cuerpos y sus creencias, la

capacidad colectivamente reconocida de actuar, por medios muy diversos, sobre los montajes verbo-motores más profundamente ocultos, ya sea para neutralizarlos, ya sea para reactivarlos haciéndolos funcionar miméticamente” (2007a: 112).

Por otro lado, otra característica cardinal de las humillaciones es la existencia de un público, un *otro* ante el cual el sujeto queda devaluado o ridiculizado. Inclusive, su presencia es la que, según algunos estudiantes, determina que prácticas como burlas o insultos sean humillantes o no. Podríamos decir que el público es un elemento necesario en la ecuación simbólica de la humillación.

En lo que se refiere a las motivaciones por las cuales los estudiantes inferiorizan a sus compañeros advertimos que ellas se vinculan con un sentimiento de superioridad de parte del grupo o persona que humilla en relación con aquellos que son humillados y se establece como un medio para instituir y defender dicha supremacía. El o la alumno/a que menoscaba busca reafirmar su mayor valor. Esta modalidad de sociabilidad es también un mecanismo utilizado, no siempre concientemente, en ambas configuraciones estudiadas, para pertenecer o continuar perteneciendo a un grupo que es considerado “mejor” o “superior”.

Además de vincular las humillaciones con un sentimiento de superioridad las respuestas de los estudiantes sobre los motivos por los cuales tienen lugar estas relaciones se categorizaron en 5 argumentos principales: búsqueda de atención, entretenimiento, defensa ante agresiones de los compañeros, sentimientos tales como odio, enojo, bronca o envidia y cierta maldad que se atribuye a los sujetos que humillan.

Podría pensarse junto a Carina Kaplan (2011a) que las violencias, en este caso las humillaciones, estarían actuando como una señal para ser mirados, identificados, visibilizados o, en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto (en particular por parte de los pares) y como un modo de autoafirmación. Por lo cual, es central interpretar la violencia en su doble movimiento: como una

práctica de subjetivación y como práctica de desubjetivación (Wieviorka, 2006).

Consideramos que es en el juego de oposiciones entre sentirse respetado/no respetado, enaltecido/rebajado que los alumnos van elaborando estrategias para moverse en el espacio social y escolar.

Hemos podido observar que al ser inferiorizados, los estudiantes despliegan respuestas diversas. Algunas de las cuales tienen un cariz más pasivo, mientras que otras asumen la intención de modificar el hecho de estar siendo humillado (ya sea disimulando el malestar y sumándose a las risas y festejos de quienes los humillan, ya sea enfrentándolos, ya sea evitando ciertos lugares o ya sea recurriendo a los docentes, preceptores y directivos de la institución).

Por otra parte, como sostiene Elias (2003) los términos para estigmatizar a otros grupos solo resultan significativos en el marco de unas relaciones de poder específicas. Son productos de una determinada configuración social.

En nuestro estudio dimos cuenta de cómo las características sobre las que se manifiestan las humillaciones no son siempre iguales en cualquier contexto.

En este sentido, el concepto de *signo de distinción* de Pierre Bourdieu nos permitió dar cuenta de las cualidades y prácticas que son percibidas y reconocidas como legítimas en cada configuración.

En el grupo escolar B, observamos cómo las relaciones de humillación están dadas principalmente en función de los miramientos que los estudiantes tienen sobre la belleza de sus compañeros. Por un lado, advertimos que aquellos que son juzgados como “lindos”, o tienen relaciones amorosas o amistosas con aquellos que son considerados “lindos”, en especial “las lindas y populares” y “el grupo de la ventana”⁵⁴ son generalmente los que humillan a sus pares y los que no son

⁵⁴ Como mencionamos al describir las configuraciones y los grupos que las componen, “el grupo de la ventana” es el que mantiene relaciones de amistad con “el grupo de las populares”

destinatarios de estas modalidades de relación. Incluso, rasgos a partir de los cuales se humilla a ciertos estudiantes no son utilizados con estos grupos. Por otro lado, notamos que aquellos que no son calificados como atractivos, en especial “las que se hacen las lindas”, son continuamente destinatarios de estos modos de sociabilidad. Asimismo, como vimos, la humillación se utiliza como un mecanismo para agradar a “las lindas y populares”, y un intento de establecer con ellas lazos de amistad.

En esta configuración, la belleza, es un signo de distinción, una diferencia legítima, reconocida y aprobada por los estudiantes que define en parte el status y las posiciones que ellos asumen así como las relaciones de humillación que allí tienen lugar.

Cabe aclarar que ello no significa que en el grupo A estas modalidades de vinculación no estén surcadas por las consideraciones sobre el atractivo físico de los estudiantes, pero entendemos que no son los atributos principales que las definen.

En el grupo escolar A observamos que las relaciones de humillación están atravesadas fundamentalmente por la posesión o identificación con algunas características que podríamos denominar “marginales”, en el sentido de que se alejan de ciertas normas valoradas positivamente en la escuela o en la sociedad tales como tener buenas calificaciones, respetar a docentes, preceptores y directivos, tener una buena posición económica, estar en los marcos de la ley, etc. Quienes se identifican con rasgos como el vivir en villas y barrios populares, la realización de actos delictivos, el uso de drogas, etc., especialmente “los chicos de la ventana”, son los que, por lo general, humillan a sus pares y los que rara vez son humillados.

Pero estos atributos, a diferencia de la configuración anterior, no son valorados positivamente por todo el grupo escolar. Por lo tanto, no puede decirse que sean cualidades que otorguen a los sujetos que las poseen el prestigio o la reputación

suficiente para poder humillar a otros. Sin embargo, entendemos que las humillaciones se apoyan en estas características, en parte, debido a que estos rasgos instauran una imagen de estos jóvenes que inspira cierto temor entre algunos de los compañeros. De hecho, la posibilidad de menospreciar a otros, se basa, en cierta medida, para “los chicos de la ventana”, en la amenaza que representa para sus pares que ellos tengan la capacidad de golpearlos o lastimarlos físicamente.

Como observamos, los atributos sobre los que se asientan estos modos de sociabilidad varían en las configuraciones estudiadas. Más que cualidades universales, similares en los distintos contextos, los términos humillantes se definen en función de las relaciones de fuerza que se establecen entre los grupos interdependientes. Por lo tanto, las humillaciones deben ser comprendidas en su dimensión relacional. De esta manera, podemos afirmar nuestra hipótesis de que existe una centralidad de las configuraciones sociales en la disposición de las relaciones de humillación en el espacio escolar y que es en el entramado de unas composiciones particulares donde se estructura la producción de dichos vínculos sociales.

Por otra parte, quisiéramos destacar que la escuela no es solo el espacio físico donde tienen lugar estas formas de relación, sino que produce mediaciones a dichas interacciones. La más clara de estas mediaciones son sus intervenciones o su falta de intervención ante estas situaciones. Sin embargo, también hay otras. En lo que se refiere a los atributos sobre los que se asientan las humillaciones, por ejemplo, observamos que en gran medida ellos se ligan con características escolares como tener altas o bajas calificaciones u obedecer las indicaciones de las autoridades. Asimismo, los espacios en los cuales tienen lugar las inferiorizaciones también están mediados por los vínculos que los estudiantes poseen con la escuela: llevar a cabo burlas, insultos, etc. frente a docentes o cuidarse de no hacerlo frente a ellos son comportamientos que se ven atravesados por las relaciones que los alumnos mantienen con la institución.

Entendemos que las humillaciones están mediadas por la escuela y por las relaciones que los jóvenes tienen con ella y son un instrumento de vinculación con el establecimiento escolar que los estudiantes utilizan para desafiar o aceptar los valores que tradicionalmente este sostiene.

Este hallazgo permite correrse de una mirada individualizante y abordar la problemática como relaciones entre grupos interdependientes atravesadas por las características de la institución donde tienen lugar y en el marco de procesos sociales, económicos y culturales más generales.

Las mediaciones que realiza la escuela en relación con estas situaciones es una de las líneas de trabajo que consideramos permitiría profundizar la comprensión de las humillaciones entre los alumnos. ¿Cómo diversas intervenciones que llevan a cabo las autoridades atraviesan la percepción y producción de estas modalidades de sociabilidad?

Este trabajo pretendió comprender las incivildades, en particular las humillaciones entre estudiantes, desde una matriz teórica empírica que permite dar cuenta de cómo ellas se desarrollan en el espacio escolar desde una perspectiva que desafía la mirada individualizante y estigmatizante del problema.

8. BIBLIOGRAFIA

- Alabarces, P. (2004). *Crónicas del aguante: Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Alterman, N. y Foglino, A. M. (2005). Los Centros de Actividades Juveniles: Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 669-692.
- Araujo, C. (2001). School experiences of Brazilian youngsters: the effects of violence in the construction of their identities. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 141-160.
- Ballion, R. (1996). *La gestión de la transgression á l'école*. París: Cadis-Ehess.
- Belvedere, C. (2009). Prólogo. En N. Elias, *La sociedad de los individuos*. (pp. 7-20). Barcelona: Península.
- Blaya, C., Debarbieux, E., del Rey Alamillo, R. & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar: Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315.
- Bleichman, S. (2008). *Violencia Social-Violencia Escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blomart, J. (2002). Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. En E. Debarbieux, y C. Blaya (orgs.), *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007b). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. de (1975). Les catégories de l'entendement profesoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (3), 68- 93.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brener, G. y Kaplan, C. (2006). Violencias, escuela y medios de comunicación. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. (pp. 77-101). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carra, C. y Sicot, F. (1997). Una autre perspective sur les violences scolaires: L'expérience de victimation. En J. C. Emin & B. Charlot (eds.), *Violences a l'ecole - etat des savoirs*. (pp. 61-82). Paris: Armand Colin Mason.
- Castorina, J. A. (2008). Los procesos civilizatorios: algunas relaciones entre las configuraciones, las mentalidades y las representaciones sociales. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 29-50). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela: Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En C. Kaplan (ed.), *Violencia escolar bajo sospecha*. (pp. 29-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charlot, B. (1997). Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes. En B. Charlot y J. C. Emin (coords.), *Violences a l'école: État des savoirs*. París: Armand Colin.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questao. *Sociologias*, 8 (4), 432-443.
- Charlot, B. y Emin, J. C. (coords.). (1997). *Violences à l'école: État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Clémence, A. (2002). Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. En Debarbieuex, É & Blaya, (orgs.), *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. (pp. 223-245). Brasília: Unesco.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. (Ed. Rev.). Madrid: MacGrawHill.

- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: I- État des lieux*. Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 163-193.
- Debarbieux, E. (2002). Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? En E. Debarbieux y C. Blaya (orgs.), *Violência nas escolas: Dez abordagens européias*. (pp. 13-33). Brasília: Unesco.
- Debarbieux, E. (2008). *Les Dix commandements contre la violence a l'école*. París: Odile Jacob.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (orgs.). (2002). *Violência nas escolas: Dez abordagens européias*. Brasília: Unesco.
- Debarbieux, E., Dupuch A. y Montoya Y. (1997). Pour en finir avec le handicap socio-violent. En B. Charlot, B y Emin, J.C (coords.), *Violences à l'école: État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses*. (Vol. 2). París: ESF éditeur.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Di Leo, P. F. (2009). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares: Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Di Leo, P. F. (2010). Discursos en torno a las violencias y la autoridad en escuelas medias públicas: Entre la desubjetivación y la integración normativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7 (7), 53-78.
- Di Leo, P. F. (2011a). Violencias y climas sociales en escuelas medias: Experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, 37 (3), 599-612.

- Di Leo, P. F. (2011b). Escuela y violencia: Desplegando una relación problemática. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 231-249.
- Díez Mateo, F. (s/a). *Diccionario español etimológico del siglo XX*. (s/l): Academo.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de los jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (1970). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (1974, 29 de abril). *Entrevista a Norbert Elias*. *Civilización y Subjetividad*. Le Nouvel Observateur.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1996). *O Processo Civilizador. Volume I. Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Elias, N. (1999). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento: Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (104), 219-251.
- Elias, N. (2009). *Los alemanes*. Buenos Aires: Nueva Trilce Editorial.

- Filmus, D. y Kaplan C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, A. (2003). Reseña de "La violence en milieu scolaire: Vol. 2. Le désordre des choses" de Eric Debarbieux, Alix Garnier, Yves Montoya y Laurence Tichit. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 129-136.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 631-639.
- Gallie, W. B. (1955-1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, 56 (1955 - 1956), 167-198. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4544562>
- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo: Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Garriga Zucal, J. (2005). *Haciendo amigos a las piñas: Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol*. Tesis de Maestría en Antropología Social, IDES-UNSAM, mimeo.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, A. (1996). *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de Maestría en Sociología Política. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. México.

- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 13- 28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (dir.) (2006). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008a). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (coord.). (2008b). *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (ed.). (2009a). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2009b). La humillación como emoción en la experiencia escolar. En C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elias*. (pp.99-108). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaplan, C. (2009c). La asignación de etiquetas: La construcción social del “alumno violento”. Ponencia presentada en el *XII Simposio Internacional Proceso Civilizador*. Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Kaplan, C. (2011a). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), 95-103.
- Kaplan, C. (2011b). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En F. Hillert (comp.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2013). El miedo a morir joven: Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. Kaplan (dir.), *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C., Krotzsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven: Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires:

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Kaplan, C. y García, S. (2006). Las violencias en la escuela en el mundo: Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. (pp. 105-204). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. y Mutchinick, A. (2006). Violencias y escuela: Análisis de las políticas vigentes en la Argentina. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. (pp. 271-317). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Karabel, J. y Halsey, A. H. (1976). La investigación educativa: Una revisión e interpretación. En J. Karabel y A. H. Halsey (comps.), *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kornblit, A. L. (coord.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A.L., Mendes Diz, A.M y Frankel, D. (1991). Manifestaciones de violencia en la escuela media. En Lolas, F. (comp.), *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros: Ensayo de antropología*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Llomovatte, S y Kaplan, C. (comps.). (2005). *Desigualdad Educativa: La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto: Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (10), 719-737.
- Merlé, P. (2006). L'humiliation des élèves: une pratique anti-pédagogique. *Éducation & Management*, (31), 32. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/EM/AffichageDocument.aspx?iddoc=34382>

- Miguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Mutchinick, A. (2009a). La confianza hacia la escuela: Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En C. Kaplan (coord.), *Violencia escolar bajo sospecha*. (pp. 137-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mutchinick, A. (2009b). *Violencias, Confianza y Escuela Secundaria: Un estudio socioeducativo sobre las percepciones de jóvenes escolarizados. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina. Buenos Aires.
- Mutchinick, A. (2010). Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, (13), 30-48.
- Mutchinick, A. (2011). Violencias, incivildades y discriminación en la escuela desde la mirada de los estudiantes. En J. A. Castorina y V. Orce. (comp.), *Investigadores/as en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. (pp. 83-91). Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Noel, G. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*. (pp. 39 - 45). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Noel, G. (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010). *La Violencia en las escuelas: Un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega Ruíz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, (304), 253-280.
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O. P., Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). *La Escuela Violenta*. Bogotá, Fundación FES-Tercer Mundo Editores.
- Paulín, H. L., Tomasini, M. y García Bastán, G. (2011). Luchas por el reconocimiento en la sociabilidad juvenil: Un análisis a partir de las peleas en escuelas secundarias. Ponencia presentada en *VII Jornadas De Investigación En Educación: Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Pegoraro, J. S. (2002). Las políticas de seguridad y la participación comunitaria en el marco de la violencia social. En R. Briceño León (comp.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. (pp. 29-55). Buenos Aires: CLACSO.
- Pegoraro, J. S. (2003). Una reflexión sobre la inseguridad. Argumentos: *Revista de Crítica Social*, (2). Recuperado de <http://revistasiigg sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/24>
- Roché, S. (1994). *Les incivilités, défis à l'ordre social*. Recuperado de: <http://web.upmf-grenoble.fr/cerat/Recherche/PagesPerso/RocheDefiOrdreSocial.html>. Acceso: 7 de noviembre del 2009.
- Roché, S. (1996). *Les incivilités vues du côté des institutions: modes d'action, traitements et circuits*. Recuperado de: <http://web.upmf-grenoble.fr/cerat/Recherche/PagesPerso/RocheIncivilitesInsit.html>. Acceso: 7 de noviembre de 2009.

- Roché, S. (2002). *Tolérance zéro? Incivilités et insécurité*. Paris: Odile Jacob.
- Sirvent M. T. (2003). *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Spósito, M. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 87-103.
- Suárez Pazos, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, (335), 429-443.
- Tavares Dos Santos, J. V. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 105-122.
- Tavares Dos Santos, J. V. (2009). Violências e conflitualidades. *Revista Sociedade e Estado*, 25 (2), 395- 402.
- Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. N. Elías y P. Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Sociedad: Revista de la Facultad de Ciencias Sociales* (Universidad de Buenos Aires), (14), 7-28.
- Van Krieken, R. (1998). *Norbert Elias*. Londres: Routledge.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Uruguay. En J. Werthein, C. Braslavsky, J. C. Tedesco, A. Ouane, y C. Da Cunha, *Violencia na escola: América Latina e Caribe*. (pp. 153-205). Brasília: UNESCO.
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Waiselfisz, J. (1998). *Juventude, violencia e cidadania: Os jovens de Brasilia*. San Pablo: UNESCO, Cortez Editora.
- Weiler, E. (1998a). Presentación. En N. Elias, *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Weiler, E. (1998b). *Figuraciones en proceso*. Bogotá: Fundación Social.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 239-248.

- Wieviorka, M. (2012). *El racismo: una introducción*. Buenos Aires: Gedisa.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wilson J. Q. y Kelling G. L. (2001). Ventanas rotas: La policía y la seguridad en los Barrios. *Delito y Sociedad: Revista de Ciencias Sociales*, (15-16), 67-79.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 81-94). Buenos Aires: Miño y Dávila.