

Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión¹

Carina Viviana Kaplan²
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina)

Recibido: 20/05/2015 Aceptado: 08/11/2015

Resumen

Durante las últimas décadas, la convivencia, la conflictividad y las violencias en el ámbito escolar son problemáticas socialmente relevantes que se han instalado en las agendas públicas de la gran mayoría de los países de la región latinoamericana. En un plano normativo, se han extendido los derechos de los niños y los jóvenes, población que históricamente ha ocupado un lugar subalterno. Lo cierto es que, junto con las leyes, resulta necesario generar las condiciones para el cambio cultural mediante la edificación de una pedagogía que libere las emociones en un sentido emancipador. Por este motivo, es imperioso realizar un viraje desde la pedagogía del castigo a otra que posibilite el autocontrol de las emociones a partir del respeto hacia el otro en la convivencia social. Por tal razón, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre aquellas expresiones de xenofobia y racismo, en las dinámicas sociales de estigmatización que caracterizan la época actual y que se observan en las prácticas educativas. Se entiende a la violencia como constructora de subjetividad, como modo de dolor social que reporta un daño. Así, la reparación es un acto educativo que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética para con el otro.

Palabras clave. Educación, violencia, estigmatización, adolescente.

Care and Therness in the School Culture: An Alternative View to the Law of Retaliation

Abstract

Cohabitation, conflict and violence in schools are socially relevant issues that have been posed in public agendas of most Latin American countries during the recent decades. On a normative level, the rights of those individuals who have been historically placed in a subordinate position, such as children and youngsters, have been extended. However, alongside laws, it is necessary to generate the conditions for cultural change; which

¹ Este artículo es producto de un proyecto de investigación que cuenta con el financiamiento y el aval de la Universidad de Buenos Aires. Proyecto UBACYT N° 20020130100596BA: "Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias", con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

² Doctora en Educación por la UBA y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFYL-UBA) - Puán 480, 4to piso oficina 440, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (CP: 1406). Correo de correspondencia: kaplancarina@gmail.com

helps to build a pedagogy to release emotions in an emancipatory sense. It is imperative to make a turn from the pedagogy of punishment to another one that enables the self-control of emotions on the basis of respect towards others in a social coexistence. This text explores the expressions of xenophobia and racism, in the socio-dynamics of stigmatization which characterize the current times we live in and which are observed in educational practices. We understand violence as a builder of subjectivity, as a mode of social pain that reports damages. Thus, repairing is an educational act that enables less traumatic school experiences and leaves as a legacy of transmission an ethical attitude towards the other.

Keywords. Education, violence, stigmatization, adolescent.

Cuidado e alteridade na convivência escolar: uma alternativa para a lei do talião

Resumo

Durante as últimas décadas, a convivência, o conflito e as violências no âmbito escolar são problemáticas socialmente relevantes que estão instaladas nas agendas públicas da grande maioria dos países da região latino-americana. Num plano normativo, têm sido estendidos os direitos das crianças e jovens, população que historicamente tem ocupado um lugar subalterno. A verdade é que, junto com as leis, é necessário gerar as condições para a mudança cultural mediante a edificação de uma pedagogia que libere as emoções num sentido emancipador. Por este motivo, é imperioso fazer uma viragem desde a pedagogia do castigo para outra que possibilite o autocontrole das emoções a partir do respeito pelo outro na convivência social. Este artigo tem como objetivo reflexionar sobre aquelas expressões de xenofobia e racismo nas dinâmicas sociais de estigmatização que caracteriza a época atual e que são observadas nas práticas educativas. A violência é entendida como construtora de subjetividade, como um modo de dor social que reporta um dano. Assim, a reparação é um ato educativo que habilita experiências escolares menos traumáticas e deixa como legado de transmissão uma atitude ética com o outro.

Palavras-chave. Educação, violência, estigmatização, adolescente.

Introducción

El ámbito escolar se encuentra atravesado por diferentes tensiones que supone la convivencia con otros, a este respecto, la conflictividad y las violencias en la escuela se han instalado como objeto de preocupación en nuestras sociedades. En Argentina en el año 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional (Ley 26206) y, posteriormente, bajo ese marco general normativo, el Ministerio de Educación de la Nación sancionó en el año 2013 la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley 26892). Entre sus objetivos, se propuso garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica, así como orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación y

fomenten la cultura de la paz y la ausencia de todo tipo de maltrato. En el año 2014 el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación³ diseñó un artículo específico en el que queda expuesto que “se prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, los malos tratos y cualquier hecho que lesione o menoscabe física o psíquicamente a los niños o adolescentes” (art. 647, p. 229-230).

Indudablemente, en un plano normativo, se han extendido los derechos al trato adecuado de aquellos sujetos que históricamente han ocupado un lugar subalterno como lo son los niños y los jóvenes. En este sentido, junto a las transformaciones normativas, resulta imperioso generar las condiciones para el cambio cultural por medio de la edificación de una pedagogía que

³ Código civil de la Nación Ley 26994, sancionada el 1 de octubre de 2014 y promulgada el 7 de octubre de 2014

libere las emociones en un sentido emancipador. Para ello, es necesario que se realice un viraje desde una pedagogía en la que prima el castigo a otra que posibilite el autocontrol de las emociones a partir del respeto hacia el otro, en su convivencia social. Esto presupone revisar prácticas arraigadas del sistema educativo, que se conformaron basándose en premios y castigos, a un sistema de recompensas y sanciones en el que los cuerpos de los niños eran considerados como objetos y tenencia de los adultos. De allí que se toleraba el castigo físico hacia las infancias por parte de las figuras de autoridad (padres de familia, maestros).

El orden simbólico escolar se asienta sobre mecanismos objetivos y estructuras subjetivas que tienden a reproducirse a la vez que se transforman. En su libro *Autoanálisis de un sociólogo*, un relato o autoreflexión sobre su biografía social y trayectoria intelectual, Bourdieu (2006) evoca su experiencia en el internado francés entre los años 1941 y 1947, siendo esta narración una advertencia al sentido de lo que denominaría en su obra como violencia simbólica, por la que los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación (Bourdieu y Wacquant, 1992). El poder simbólico no emplea la violencia física, sino la violencia simbólica. Es un poder legitimador que suscita adhesión tácita tanto de los dominadores como de los dominados; un poder que construye realidad en cuanto supone la capacidad de imponer la visión legítima del mundo social y de sus divisiones (Bourdieu, 1987).

Su énfasis en las investigaciones sobre el sistema educativo (escuela y universidad) está puesto en comprender las formas simbólicas en la producción y reproducción de las desigualdades sociales. El poder simbólico del docente torna más eficaz sus nominaciones sobre los estudiantes. Aunque, como toda forma de ejercicio de poder, genera una fuerza contraria que se podría traducir en prácticas de resistencia o de contrapoder.

En la reconstrucción introspectiva de su adolescencia en el internado, Bourdieu relata que tenía 11 o 12 años y que a esa edad sentía que no tenía nadie con quien hablar o que pudiera comprenderlo. Allí, la violencia de las interacciones adoptaba a menudo la forma de una especie de racismo de clase, el cual se basaba en el aspecto físico o en el apellido. Por ejemplo, solían humillarlo y maltratarlo pronunciando su apellido con acento campesino y bromeando sobre el nombre, símbolo de todo el retraso campesino de su lugar de origen.

Como suele suceder en estos casos, la amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido operaba como un mecanismo eficaz para la reproducción y producción de las imágenes y autoimágenes que construían los estudiantes. De hecho, la situación de alumno, o lo que se suele denominar como la condición estudiantil, no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de existencia. Bourdieu reflexiona acerca de cómo:

... la experiencia del internado tuvo, sin duda, un lugar determinante en la formación de mis disposiciones; especialmente, al llevarme a una visión realista (flaubertiana) y combativa de las relaciones sociales que, ya presente desde la educación de mi infancia, contrasta con la visión irenista, moralizante y neutralizada que propicia, en mi opinión, la experiencia protegida de las existencias burguesas (Bourdieu, 2006, p. 126).

Así, el mundo violento del internado fue una tremenda escuela de realismo social para Bourdieu. Para dar un caso, en el vetusto edificio del siglo XVII, gigantesco e inhóspito, en el que funcionaba la escuela internado “los lavabos eran una especie de pilón alargado de varios metros de longitud donde nos dábamos codazos para conseguir un sitio y donde yo lavaba a hurtadillas mis pañuelos acartonados y tiesos en los períodos de catarro” (Bourdieu, 2006, p. 27). Los accidentes que allí se producían, en ese amontonamiento, daba a los niños un sentimiento de vergüenza. Así, por un lado los niños se peleaban obstinadamente y, por otro lado, a menudo estaban en soledad desbordados de lágrimas de desesperación, sin nadie para quejarse o, sencillamente, con quien comentarlo.

De hecho, las cadenas de interdependencia en las que se encuentran los sujetos van moldeando aquellos sentimientos y prácticas deseables o indeseables. Es un largo proceso de aprendizaje el descifrar qué emociones es legítimo sentir y exteriorizar y cuáles no gozan de esa legitimidad social en ciertos contextos institucionales. Ni qué decir de las preocupaciones y las luchas cotidianas que cada estudiante había de desplegar a cada instante “para obtener lo suyo, conservar su sitio, defender su parte (sobre todo, en la gran mesa de ocho, durante las comidas), llegar a tiempo, hacerse respetar, siempre preparado para pegar el puñetazo,

para sobrevivir, en una palabra" (Bourdieu, 2006, p. 128).

El mismo desprecio por su origen, durante su experiencia en el internado, lo siguió sintiendo Bourdieu como becario en el Liceo y en los estudios superiores, instituciones ambas de matriz selectiva y excluyente en su época. Justamente, en su libro *Los herederos*, Bourdieu junto a Passeron (2009) se preguntan en los años 60 (en los albores del Mayo Francés) por las razones prácticas que explican por qué los estudiantes de las diversas clases y fracciones de clase están desigualmente representados en los diferentes niveles educativos. Lo anterior pone en evidencia la correlación existente entre las probabilidades del éxito/fracaso escolar y el origen social de los agentes. Esta investigación, centrada en la condición estudiantil universitaria, puso en crisis uno de los tradicionales postulados del republicanismo francés, la escuela como institución promotora de la ampliación de la igualdad de posibilidades y la superación de las asimetrías sociales de origen. Allí, los autores concluyen que la institución escolar, bajo el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos, transmuta la herencia social de las clases privilegiadas en méritos/talentos/inteligencias dadas e individuales.

En ese tiempo, en que la institución escolar funcionaba como homogeneizadora pero a la vez seleccionadora, pues estaba atravesada por una matriz excluyente y la ideología del don le era funcional. La escuela, en su función ideológica, ejerce una violencia simbólica al legitimar valores y prácticas culturales de las clases dominantes y desestimar aquellos propios de los sectores subalternos.

Bourdieu se dedicó a estudiar precisamente las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo; además, intentó interpretar cómo estos juicios de los docentes, gran parte de ellos inconscientes, inciden fuertemente en la construcción de la autoestima social y educativa de los estudiantes, reconociéndole así un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías y nominaciones que produce y reproduce el docente.

Por ese camino de búsquedas es que transitan las investigaciones antes mencionadas para poder ayudar a los docentes a romper etiquetas, a ampliar el abanico de las expectativas que producen sobre los estudiantes. Un desafío medular de la escuela en estos y en todos los tiempos es encontrar modos de contribuir a que los alumnos puedan imaginar

un futuro distinto al de su condición de origen, acrecentando el territorio de lo posible. Esto tensiona el vínculo anudado entre origen social y destino, entre las demarcaciones objetivas y las esperanzas subjetivas y tornan posible lo improbable.

Este artículo analiza una de las formas de la violencia simbólica en la vida escolar, las prácticas de humillación y sus potenciales efectos de estigmatización. ¿Por qué abordar las humillaciones? Se trata de prácticas con fuerte presencia en el espacio escolar, que conllevan profundas huellas en la subjetividad de quienes son tratados como inferiores en el marco de dichas relaciones sociales de la cotidianeidad escolar.

Humillaciones, cuerpo y procesos de nominación social

Los seres humanos son necesariamente sujetos interdependientes. Las personas singulares (los individuos) y la multiplicidad de los seres humanos (sociedad) mantienen un entrelazamiento indisoluble. Ese lazo está en el corazón mismo de la convivencia.

Las distancias y las proximidades, imbricadamente objetivas y simbólicas, que se van interiorizando a través de la sucesión de generaciones, crean los límites y las oportunidades de contactar a las personas con otros.

Teniendo en cuenta que todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de la pluralidad y que las personas no existen como individuos aislados sino como seres interdependientes que deben vivir juntos, de uno u otro modo, más o menos próximos, la pregunta es entonces sobre qué bases construir lo común para la convivencia democrática y el cuidado de los otros. Ser y sentirse incluido o excluido constituye una llave poderosa para pensar sobre las formas de reconocimiento y desconocimiento del otro. Los sentimientos personales y grupales de inclusión o exclusión atraviesan el tipo de experiencias que fabrican los sujetos en la vida social y los alumnos en la vida escolar. El temor y peligro de ser rechazados y hasta eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños.

Desde una perspectiva de larga duración y dadas las transformaciones estructurales producidas en las últimas décadas, es preciso interrogarse entonces por la constitución de subjetividad, por las mutaciones en las prácticas culturales y por las

vivencias sociopsíquicas de los actores que conviven en la vida escolar (Elias, 1987). Considerando que la afectividad no puede ser reducida al despliegue de una vida interior individual deshistorizada. La trama de toda emoción es siempre relacional e históricamente situada.

A partir del estudio de las experiencias emocionales de los jóvenes estudiantes se delinean una serie de supuestos que posicionan esta indagación (Kaplan, 2013), a saber:

- Es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, no pueden abordarse independientemente de estos.
- Retomando ideas de Elias (1987, 1994) se sostiene que son las sociedades las que tornan violentas a las personas y no su naturaleza individual; esto quiere decir que sociedades más integradas y justas tenderán a fabricar individuos más atemperados.
- Se elige el uso del plural para referirse a las violencias dadas sus múltiples manifestaciones y significados (sin que ello involucre un enfoque de tipo relativista).
- Se entiende que violencia no es ni una propiedad intrínseca de ciertos individuos o grupos, sino que es una cualidad relacional asociada a determinadas condiciones de producción material, simbólica e institucional.
- A medida que se considera que no existe un gen de la violencia, se produce un distanciamiento de toda visión esencialista sobre la vinculación entre los individuos y los actos de violencia.

Se desliza así la mirada hacia los procesos, las prácticas, las mediaciones entre el comportamiento individual y el social. No hay alumnos violentos, si no, una trama relacional. En oposición a una mirada sustancialista, se considera que es necesario dar cuenta de la constitución de los individuos en sociedad en configuraciones particulares. En esta línea, resulta interesante establecer qué tipo de prácticas de socialización y qué formas de subjetivación se producen en las escuelas. Comprender desde una perspectiva socioeducativa la dimensión emocional, en tanto que constitutiva

de la vida escolar, es uno de los principales desafíos a afrontar. Se formulan así interrogantes sobre las prácticas de humillación que vivencian los estudiantes.

La humillación remite a experiencias emotivas dolorosas de los estudiantes que se expresan no solamente en lo que dicen o silencian (actos del lenguaje), sino que también en los signos corporales producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. El lenguaje posee un poder simbólico estructurante del mundo social. Las palabras nombran constituyendo aquello que describen. Los insultos y las burlas no son actos de lenguaje inocente o neutral, sino que poseen una eficacia simbólica al denigrar o rebajar al otro.

Le Breton (2008), a través de sus estudios sobre los significados del cuerpo humano para las diversas culturas, lo interpreta como portador de significados sociales tácitamente acordados. El cuerpo, en tanto relación social, 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, bajo determinada marca moral o social” (Le Breton, 2008, p. 81). Desde el interaccionismo simbólico y privilegiando el enfoque de la microsociología, Goffman (2008) analiza cómo las marcas corporales operan desacreditando a personas y grupos en un proceso de discriminación que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de vincularse. El estigma es una categoría relacional que hace referencia a un atributo profundamente desacreditador para la constitución de identidad (deteriorada) y que cobra sentido en el contexto del entrelazamiento social en la vida cotidiana.

Así pues, se puede afirmar que las marcas del cuerpo (la figura, la tez, el rostro, la postura, el porte, la autopresentación, los modales) funcionan como metáforas sociales que mediatizan los procesos de inclusión y exclusión. En la dinámica de estigmatización, la “portación de rostro” (a través de signos tales como el color de la piel o los rasgos fenotípicos, por ejemplo) opera con fuerza de distinción social. Mutchinick (2013) da cuenta de cómo ciertas valoraciones de los rasgos físicos se erigen en objeto de humillación por parte de los jóvenes estudiantes de educación secundaria. Los testimonios recogidos en la investigación de la autora indican que los principales atributos sobre los que se asientan las relaciones de humillación

en la escuela secundaria lo constituye la portación de determinadas características físicas o corporales (gordo, gorda, bajo, feo), que se erigen como objeto de burla.

Se asume, entonces, el supuesto de que las formas de nominación se inscriben en las autoimágenes de sí mismos que fabrican los estudiantes (la autoestima) y en el tratamiento del cuerpo (expresiones del rostro y gestos). Las palabras y las marcas corporales, es decir, los lenguajes verbal y emocional, funcionan como elementos estructurantes de los procesos de (auto) exclusión, segregación y discriminación en la vida escolar.

Propuesta de un método para disminuir la discriminación entre jóvenes

Se considera que es posible superar en la práctica de investigación socioeducativa la escisión entre las concepciones objetivistas y subjetivistas (Baranger, 2004; Bourdieu, 1988; Elias, 1987, 1990; Gutiérrez, 2005; Kaplan, 2008a). En el análisis de la educación escolar es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos objetivos y los sentidos que construyen los actores en su interacción. En oposición a una mirada sustancialista, se considera necesario proponer una matriz relacional que permita dar cuenta de la constitución de los individuos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elias, 1987, 1990; Kaplan, 2008b). Así, tiene sentido referirse a los procesos de socialización y subjetivación en sus interacciones constitutivas en la singularidad de las instituciones escolares.

Dada la matriz cualitativa que caracteriza la presente investigación y con el propósito de comprender los puntos de vista de los jóvenes estudiantes acerca de las expresiones de xenofobia, racismo y estigmatización que caracterizan la época actual y que se observan en las prácticas de humillación presentes en las instituciones educativas, no se plantea contrastar y validar las hipótesis presentadas, sino realizar una exploración de las mismas con base en los datos empíricos. Los análisis que aquí se presentan corresponden a un trabajo de campo en el que se realizaron entrevistas a jóvenes de educación secundaria de dos escuelas de la Ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), a partir de la conformación de siete grupos de discusión inspirados en la técnica de grupos focales. Los aspectos que se consideraron en la elaboración de las guías de entrevista fueron

relaciones entre desigualdad y violencia, violencia y género, violencia y sociabilidad; vergüenza, miedos y humillación; autoridad, entre otros.

La muestra quedó constituida por jóvenes entre 13 y 19 años que concurrían en el año 2012 a dos escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Se entrevistaron a un total de 49 alumnos, divididos en siete grupos según edad, año que cursaban (segundo y último de la escuela media), y sexo. Los alumnos que formaron parte de los grupos focales cursaban sus estudios secundarios en dos instituciones públicas con características bien definidas. La escuela uno es una secundaria ubicada en la zona céntrica de la ciudad, sin un reconocimiento especial por su calidad académica, aunque sí por su condición de ser contenedora, a la que asisten estudiantes pertenecientes predominantemente a hogares de nivel socioeconómico medio bajo, gran parte de ellos residentes en zonas periféricas. La escuela dos es una secundaria considerada tradicional, de un nivel académico especialmente destacado entre los habitantes, ubicada en una zona céntrica, muy próxima a la escuela uno, y en la que predominan estudiantes pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico medio alto. Algunos de ellos resultaron ser residentes de zonas periféricas de la ciudad. Las vacantes en esta escuela son limitadas y resultan difíciles de conseguir debido a la alta demanda que existe para ingresar.

La utilización de los grupos focales como estrategia de recolección de datos resultó pertinente para este estudio, en la medida en que, a partir de una guía orientadora con recursos proyectivos, se generó un espacio propicio para el intercambio y el debate por parte de los entrevistados.

Discusión

Los lazos sociales en contexto

Para iniciar el análisis de los datos es necesario hacerse la pregunta ¿cuál es la sociedad en la que viven las personas en la actualidad? Tiempos de incertidumbre, expresiones de xenofobia y racismo, dinámicas sociales de estigmatización, generaciones que portan trayectorias sociales atravesadas por procesos de exclusión; todos ellos son fenómenos que caracterizan esta época.

Bauman (2002) introduce las metáforas de liquidez y fluidez para pensar la fase actual de la historia de la modernidad en la que predomina lo

impredicible y en la que la educación requiere de nuevos modelos que posibiliten formar sujetos con habilidades para surfear en aguas turbulentas. La era de la modernidad sólida ha llegado a su fin. Los sólidos, en contraste con los líquidos, conservan su forma y perduran en el tiempo. En cambio, los líquidos son informes y fluyen constantemente. Hoy es momento de la desregulación, de la flexibilización, de la liberalización de todos los mercados, tanto económicos como simbólicos.

La subjetividad ha experimentado mutaciones profundas. No hay reglas de comportamiento social estables ni predeterminadas en esta versión privatizada de la era moderna. Cuando lo público ya no existe como sólido, el peso de la edificación de pautas y la responsabilidad del fracaso recaen fatalmente sobre el individuo. Este es el responsable de dónde termina ubicado en un mundo social encasillado en forma binaria entre vencedores y vencidos, ganadores y perdedores, incluidos y excluidos.

Los lazos y vínculos colectivos en esta modernidad líquida se debilitan en lo que concierne al reconocimiento del otro en su cualidad humana. Arendt (2003) expresa con claridad el reto que afrontan los adultos en relación con la educación de las nuevas generaciones en el sentido de "(...) no quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común" (Arendt, 2003, p. 31). Los docentes inician algo, introducen su hilo en la malla de las relaciones, y lo que resulta de ello no lo sabrán de antemano; es la aventura de lo humano. En el momento en que un niño se inserta en el mundo, ya están presentes otros iguales y diferentes a él. Desde su nacimiento, el niño se orienta hacia otros seres humanos y depende de ellos (Elias, 1987).

Uno de los aspectos que es necesario abordar al pensar la cuestión de la convivencia es la relación con el otro y las posibilidades del cuidado mutuo. Desde que uno nace pertenece a diferentes grupos sociales, la familia, los amigos, los simpatizantes de un club del fútbol, el barrio, la ciudad, el país, la región. Se va conformando su identidad personal (el yo) y, también, su identidad social (el nosotros) en relación con los múltiples grupos a los que pertenece. Se entiende así que no es posible pensar al sujeto despojado del contexto histórico y social en el que se haya inserto. Se constituye como sujeto en la medida que existe la otredad. La identidad, tanto

la individual como la colectiva, es un proceso de construcción social. Es a partir de la identificación con otros que se puede identificar un nosotros.

Ahora bien, suele suceder que para pertenecer a un nosotros el sujeto se diferencia de un ellos. La construcción social de esta diferenciación no necesita realizarse como una relación de antagonismo; sin embargo, en las sociedades, en las que constantemente se estimula la competencia, el otro es construido como enemigo.

Sennett (2003) plantea que en las sociedades capitalistas atravesadas por procesos de desigualdad y exclusión social es muy difícil expresar sentimientos de respeto hacia los demás. Las desigualdades de clase, étnicas y de género, constituyen uno de los mayores obstáculos para las expresiones de cuidado mutuo.

Gran parte de la tarea que le toca a la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado hacia el otro. Es preciso advertir con fuerza que cada individuo va fabricando una idea acerca de sí mismo a partir de cómo lo ven los demás. Cada uno es como es pero también como es percibido y nominado por los otros. Se fabrica una idea, una imagen y una autovaloración con base en la mirada que los otros devuelven.

De hecho, en la vida social y en la vida escolar, puede suceder que ese otro, visto como extraño, distante en relación con un patrón establecido de normalidad, suele estar estigmatizado y subalternizado, es decir, visto como un individuo o grupo de naturaleza inferior. Cuando se discrimina, la otra persona es trasladada a un plano de inferioridad y se le hace saber, más o menos explícitamente, que no es digna de acercamiento o consideración. Se la destituye de la categoría de semejante, se la deshumaniza.

En este punto, es necesario recordar a Foucault (2009), quien enfatiza en la cuestión del cuidado de sí (para el que se necesita un trabajo del yo sobre sí mismo). Para los griegos el *ethos* de la libertad implica complejas relaciones con los demás. El cuidado del sí implica una relación con el otro desde el momento que, para realmente cuidar del yo debe atenderse a las enseñanzas de un maestro. "Se necesita un guía, un consejero, un amigo —alguien que le diga a uno la verdad. De este modo, se presenta el problema de la relación con los demás paralelamente al desarrollo del cuidado del sí" (Foucault, 2009, p. 152).

En las relaciones humanas, sean cuales sean, el poder está siempre presente y se encuentra en distintos niveles, bajo formas distintas. Es decir, son relaciones de poder cambiantes, reversibles e inestables, lo cual significa que pueden modificarse; no se dan de una vez y para siempre.

El poder no es malo; no es un mal, sino que se trata de juegos estratégicos. En todo caso, la cuestión consiste en preguntarse por “los efectos de dominación que harán al sujeto niño someterse a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o pondrán a un estudiante bajo el poder de un profesor abusivamente autoritario (...)” (Foucault, 2009, p. 166).

Convivir en la vida escolar representa un proceso de aprendizaje en el vivir juntos desde la condición humana que iguala a las personas y bajo la pluralidad que los caracteriza. Significa, así, educar sin humillar. Esto es aceptar que existen relaciones de poder pero eso no implica pensarlas como atributos de inferioridad o superioridad intrínseca de ciertos sujetos o grupos.

La humillación, palabras y gestos

La humillación remite a una estimación inconsciente sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que las personas creen que los demás tienen de ellas. Un concepto central es el de “cálculo simbólico” (Kaplan, 2008b) a través del cual se puede constatar empíricamente que los sujetos sociales son definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que son depositarios, a la vez que hacen propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos situados, construyen y a la vez los constituye. Se concibe la humillación como un acto y una emoción, como la interacción entre grupos interdependientes a partir de la cual los miembros de uno de ellos se sienten inferiores, despreciados, devaluados y/o minimizados; en el que el poder es un componente vertebral. Inmerso en una red de interdependencias, el sujeto no actúa solo a través de su individualidad, sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado o bien es rechazado. Esta dinámica de aceptación/inclusión y rechazo/eliminación del otro es estable a la vez que móvil en los grupos escolares. Ello no es contradictorio, pues cuando se les pregunta a los estudiantes entrevistados acerca de cómo piensan la humillación, surge que la misma se vincula

principalmente a prácticas tales como discriminar, burlar, hablar mal de alguien, decir cosas hirientes e insultar.

- Entrevistadora: si yo te preguntara qué significa humillar a alguien o que te humillen...
- Estudiante: discriminar (...) burlarse por ahí de sus defectos físicos o mentales, o ese tipo de cosas (estudiante varón, escuela 1).
- Entrevistadora: ¿para ustedes qué significa ser humillado o ser rebajado?
- Estudiante: cuando te dicen cosas que... que te duelen... que no te gusta que te digan (estudiante mujer, escuela 1)

Es interesante cuando los estudiantes identifican situaciones en las que las burlas pasan de ser actos graciosos a convertirse en actos de humillación. Las cargadas⁴ no son violentas por su contenido en sí, sino que su violencia emerge en la relación intersubjetiva en la que se despliega.

El límite entre lo que se percibe como violento y lo que no está vinculado al grado de confianza previo de los protagonistas o dada la intencionalidad con la que es percibida la cargada. Las bromas que sobrepasan estos límites son consideradas formas de violencia verbal que, a su vez, pueden desembocar en agresiones físicas como lo demuestra el siguiente testimonio:

- Estudiante: la otra vez se pelearon porque empiezan a molestarte, a cargarse y después se enojan y así terminamos a los golpes.
- Entrevistador: ¿todo empieza por...?
- Estudiante: molestar y se van agarrando más.
- Entrevistador: ¿y cómo terminan?
- Estudiante: a las piñas⁵. Se revolean cosas, los separan, se los llevan a la dirección (...). Porque te empiezan a gastar⁶, a gastar, a gastar, hasta que te cansaste y ya está. Después terminan a las piñas (estudiante varón, escuela 2).

⁴ Burlas

⁵ Golpes

⁶ Burlar insistentemente

En muchas ocasiones los estudiantes identifican que hay ciertas burlas que se centran en determinados jóvenes. Estas prácticas de humillación se caracterizan por manifestarse de forma periódica y repetitiva y generalmente en público. En palabras de los estudiantes: “siempre hay alguno al que tienen de punto” para las burlas.

- Entrevistadora: ¿y los que son humillados también son los mismos?
- Estudiante: sí, todos los mismos. Siempre molestan [a] los mismos, siempre es así, todos los días (estudiante, varón, escuela 1).
- Entrevistadora: ¿y siempre son los mismos los que humillan?
- Estudiante: sí.
- Entrevistadora: ¿por qué crees que lo hacen?
- Estudiante: (...) se sentirán superiores, por eso (estudiante mujer, escuela 1)

“Un grupo solo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso” (Elias, 2003, p. 224). Esto es, la estigmatización absoluta, sin fácil retorno, de los establecidos (incluidos/con creencias de superioridad) hacia los forasteros (excluidos/con creencias de inferioridad) denota un profundo desequilibrio de poder, el darles un valor de inferioridad es un instrumento para mantener su superioridad social (Elias, 2003, p. 224).

Los jóvenes también mencionan peleas, cuando la mirada del otro es percibida como inferior, o como una búsqueda por marcar cierto signo de distinción social.

- Entrevistador: ¿y por qué se pelean entre mujeres?
- Estudiante mujer 1: y... puede ser por muchas cosas. Porque la miró... porque le miró el novio...
- Estudiante mujer 2: o le miró la ropa... o estaba vestida muy careta la otra...
- Entrevistador: ¿Qué significa “la miró”? ¿Qué es que te miren?
- Estudiante mujer 1: Pasan y te miran... como medio de costado. Y vos tenés que reaccionar. A la salida te agarrás.
- Entrevistador: ¿y por qué te miran medio de costado? ¿Qué tenés?

- Estudiante mujer 2: capaz que nada... o sí... estás vestidita re-linda...o guarra... te miran, no importa. Es una mirada para pelear (grupo focal, escuela 2).

La mirada (“me miró mal”) es un elemento con el que los estudiantes suelen justificar la conflictividad que deviene en violencia. Otro aspecto diferenciador que emergió de los relatos de los estudiantes se vincula al atributo de la belleza.

- Estudiante mujer 1: hay muchas que por ser lindas se agarran a la salida y la desfiguran porque es linda, por envidia.
- Estudiante mujer 2: ellas se conforman con pegarte y desfigurarte.
- Entrevistador: eso lo he escuchado pero no pensé que pasaba así.
- Estudiante varón 1: sí, ahora lo hacen (grupo focal, escuela 1).

Las prácticas discursivas (lo que se hace con el lenguaje) y las corporales (gestos y sentimientos) son formadoras de subjetividad juvenil. Las palabras y gestos de aprobación/descalificación que interiorizan los estudiantes constituyen una cuestión medular para la comprensión de la experiencia escolar.

El poder no es más que un tipo particular de relaciones entre los individuos. No es una sustancia.

El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva. Un hombre encadenado y azotado se encuentra sometido a la fuerza que se ejerce sobre él. Pero no al poder. (...) No hay poder sin que haya rechazo o rebelión en potencia (Foucault, 1995, p. 138-139).

Palabras finales

A lo largo de este trabajo se ha focalizado en las dinámicas específicas que se ligan a la producción, reproducción, inhibición o regulación de las emociones en las experiencias escolares, especialmente sobre las relaciones de humillación que se establecen en la vida escolar. La fabricación

cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social constituye al sujeto en su proceso de subjetivación.

La emergencia y expresión corporal de la vida emotiva responde a convenciones que no están muy alejadas de las del lenguaje, pero, con todo, se distinguen de ellas. Las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores (Le Breton, 1998 p. 11).

Tal como afirma Elias (1987) toda investigación que tenga por objeto la comprensión de las conductas del hombre requiere detener la mirada en las relaciones entre las estructuras sociales y las estructuras psíquicas de los sujetos.

Se destaca que cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las razones para estar juntos, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, sus ideas y proyectos de los demás, se disloca, las violencias se fortalecen (Reguillo, 2003).

Si bien no existe una relación directa y mecánica entre los procesos de exclusión y las prácticas de violencia, sí se está en condiciones de sostener que se correlacionan. Las infancias y juventudes que son alojadas hoy por las escuelas acarrean una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de sufrimiento social. Para dar un rasgo distintivo, se hace referencia a que hay alumnos que jamás han visto trabajar a sus padres, ni a sus abuelos. Es decir, el trabajo no ha sido una experiencia social de sus hogares. Esto trae aparejado el hecho de que, por razones objetivas, no han interiorizado desde su vida cotidiana los valores y la cultura del trabajo. Se puede denominar a este fenómeno como una suerte de cadena de generaciones de exclusión. Tenti-Fanfani (1999) sostiene que estos contextos de fragmentación y exclusión social darían lugar a la conformación de *habitus* psíquicos y comportamientos inciviles que dificultan los mecanismos de integración social. Se trata del regreso de la heterocoacción como principio generador de comportamientos sociales que confluye en lo que Auyero y Berti (2013) denominan cadenas de violencia, principalmente visibles en espacios urbanos marginados en las que la acción estatal es intermitente y contradictoria.

Los actos de violencia por parte de actores que atraviesan el sufrimiento social se sustentan en el sinsentido de las vidas caladas por la exclusión o en

la miseria que atraviesa a sus existencias (Bourdieu, 1999). La ruptura de trayectorias o la imposibilidad de alcanzar una representación simbólica del propio futuro que sea superadora de un presente doliente puede ser una circunstancia para interpretar ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros o bien ciertas prácticas de autodestrucción. Elias, en su escrito sobre *Civilización y Violencia*, en relación con los cuerpos de voluntarios en los años de entre guerra encuentra, al preguntarse por los motivos del alistamiento, que esos jóvenes requieren de tres cualidades:

Necesitan perspectivas de futuro; necesitan un grupo de personas de la misma edad, un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia (...); y, en tercer lugar, necesitan un ideal, una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida (1994, p. 147).

A partir de los testimonios de los jóvenes estudiantes, se ha incorporado una cuarta necesidad que es la de alcanzar reconocimiento, respeto y estima social (Kaplan, 2011). De hecho, ser y sentirse excluido son elementos inherentes a las formas de tramitar el sufrimiento social.

Es preciso, sin embargo, advertir que, allí donde todo parece determinado por las condiciones de la exclusión y de otras formas de la violencia estructural, existe un territorio de incertidumbre y oportunidad. Aun a sabiendas del peso de las determinaciones más profundas que se ciernen sobre la experiencia social de los estudiantes, esos mismos límites estructurales pueden transformarse en condiciones de posibilidad de destinos no fabricados de antemano. De lo que se trata en la vida escolar es de desanudar el vínculo entre origen social y destino escolar, entre las constricciones iniciales y los futuros posibles.

La institución educativa democrática es un lugar, físico y simbólico, en el que desde la primera infancia y a través de toda la experiencia de socialización escolar se van construyendo ideas, imágenes y sentimientos acerca de los otros y de uno mismo. Interactuar juntos tantas horas diarias hace que se aprendan e interioricen modos de sociabilidad, de valoración mutua y de constitución de la autoestima.

La cuestión nodal consiste en el planteo respecto a cómo vivir juntos sin naturalizar las

prácticas y relaciones violentas, en un sistema de regulación social de los comportamientos en el que los azotes y otras formas de violencia física de la autoridad hacia el niño, si bien han retrocedido, no han desaparecido del todo. Incluso, es preciso desandar ciertas prácticas discursivas de los padres de familia que, ante un conflicto con un compañero, predicen a su hijo el “si te pegan, pégale más fuerte” o “no hay mejor defensa que un buen ataque”. Lo que equivaldría a sostener un sistema punitivo de intersubjetividad similar al que se imparte con el “ojo por ojo, diente por diente”. Aplicando así una suerte de ley del talión escolar en la que el otro es percibido como un enemigo al que hay que pagarle con la misma moneda (golpes, insultos u otras formas de violencia física o simbólica), en lugar de tramitar la conflictividad a través de la palabra y el diálogo que denote respeto mutuo y una actitud reparadora.

La violencia es un modo de dolor social que reporta un daño. La reparación simbólica es un acto educativo que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética con el otro.

Referencias

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Editorial Península.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1987). The force of law—toward a sociology of the juridical field. *Hastings Law Journal*, 38(5), 805-53.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (Dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* [Respuestas para una antropología reflexiva]. París: Seuil.
- Código Civil y Comercial de la Nación. (2014). *Boletín oficial de la república de Argentina*. Recuperado de <http://www.nuevocodigocivil.com/wp-content/uploads/2015/texto-boletin-oficial.pdf>
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (1994) Civilización y violencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 65, 141-151.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104, 219-251.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo*. México: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Kaplan, C. V. (2008a). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V. (2008b). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35, 95-103.
- Kaplan, C. V. (Dir.) (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (1998). *Pasiones Ordinarias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2008). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ley de Educación Nacional. *Ley 26206. Honorable congreso de la nación Argentina*. Recuperado de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (n°26892)*. Recuperado

de http://leyesar.com/ley_para_la_promocion_de_la_convivencia_y_el_abordaje_de_la_conflictividad_social_en_las_instituciones_educativas/download.htm

Mutchinick, A. (2013). *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* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Reguillo, R. (2003). *Violencia y después. Culturas en reconfiguración*, Conferencia Culture and

Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas. Universidad de Texas, Austin. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/reguillo.pdf><http://h>

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Tenti-Fanfani, E. (1999). *Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la realidad social contemporánea*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo: Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. doi:10.11144/Javerianacali.PPS14-1.coce