



Civilização e Contemporaneidade

LA ASIGNACIÓN DE ETIQUETAS. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL “ALUMNO VIOLENTO”

Carina V. Kaplan

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata
carinak@ciudad.com.ar

Me gustaría comenzar este ensayo mencionando que Norbert Elias es uno de los teóricos más provocadores que incita a usar la “imaginación sociológica”¹ como premisa de todo intento por comprender los hechos sociales. Usar la imaginación sociológica significa disponerse a ligar imbricadamente la biografía personal a la memoria social, el carácter de los individuos a los problemas públicos de la estructura social, la conciencia de uno mismo a la conciencia del nosotros. El primer producto de esa imaginación es que el individuo alcanza a comprender su propia experiencia y su destino. A condición de que pueda localizarse a sí mismo en su sociedad particular y en su época. En la vida cotidiana, el sujeto toma conciencia de sí mismo y de su tiempo reflexionando desde la sensibilidad biográfica e histórica de la sociedad que lo conmueve. Por consiguiente, la primera lección de la ciencia social es que el asombro o la curiosidad sociológica del investigador social también son el corolario de una reflexión profunda y sistemática sobre la propia sensibilidad.

En tanto que investigadores que estudiamos el fenómeno de las violencias en el ámbito escolar, en nuestro intento por formular el problema científico en otros términos diferentes al que intenta imponer el discurso de la doxa o sentido común dominante, se nos impone especialmente intentar comprender la sensibilidad contemporánea que compromete a la propia. Comprender las formas de sensibilidad epocales nos generaría unas mejores condiciones para comprendernos genéticamente como individuos constituidos y en procesos de constitución en sociedades particulares.

En su ensayo “Sobre el tiempo”², la perspectiva elisiana sobre la constitución de la sensibilidad se pone de relieve al concebirse que el tiempo no es un dato objetivo o subjetivo sino un dato social y un instrumento de orientación que solo puede ser interpretado si se toma en cuenta que se transmite como acervo de saber social –acopio de procesos sociales de larga duración- a la vez que se aprende en cada generación. Más que un dato objetivo o un dato a priori, el tiempo llega a constituirse en una referencia simbólica que se ha ido transmitiendo y aprendiendo de generación en generación a través de un proceso complejo y profundo. Digamos que el aprendizaje ocupa un lugar central en la producción subjetiva de la sensibilidad social. La experiencia del tiempo y sus determinaciones tienen un sentido procesual en la visión elisiana en la medida en que no es una experiencia uniforme ni constante y mucho menos inexorable. Tampoco lo es el control de las pulsiones espontáneas. El tránsito de unas formas de expresión de lo

¹ Parafraseando a Wright Mills.

² Elias, Norbert., Sobre el tiempo, F.C.E, Madrid, 1989.

pulsional de tipo espontáneo y abrupto hasta unas formas más controladas o autocontroladas, y nuestra sensibilidad actual en lo que concierne a la violencia no tiene un estatuto fijo y se altera, muta. Puede retroceder, incluso perderse. Los procesos civilizatorios admiten constitutivamente procesos descivilizatorios³.

Si las prácticas de pacificación y las de autocontrol se fueran debilitando y no se transmitieran ni aprendieran inter-generacionalmente, podemos hipotetizar que la sensibilidad por la violencia iría reduciéndose e incluso podría perderse. De hecho, hay esferas de lo social en que esta sensibilidad ha ido disminuyendo o relajándose, al no mediar la transmisión intergeneracional o bien no se ha alcanzado.

La sensibilidad sobre la violencia en el sistema escolar

Precisamente, en la cuestión de la violencia las reflexiones eliasianas sobre la dimensión social de la temporalidad –que se refieren a la categoría social del tiempo pero que la trascienden– permiten asumir un punto de vista relacional entre la historia o memoria social y la sensibilidad subjetiva de individuos en sociedades particulares. De hecho, la violencia hoy es a la vez un problema público y una inquietud personal de nuestra época. Y no ha sido así invariablemente. En “La soledad de los moribundos” Elias inicia su argumentación recordándonos que desde hace milenios la función central de la convivencia social entre los hombres es protegerse del aniquilamiento. Así es que Norbert Elias nos permite admitir que la sensibilidad por la violencia es cultural y se vincula a los procesos civilizatorios de pacificación en los inicios de las sociedades estatales y a los procesos de urbanización.

Conforme a la información etnográfica, sabemos que todas las sociedades, incluidas las pre-estatales, habrían implementado formas directas o indirectas de control y de restricción de la conducta individual dentro del colectivo, pero con el concepto de "civilización", Elias inaugura la idea de un tipo de cultura, aquella que habría logrado la autorestricción de sus sujetos, en relación con sus impulsos, incluyendo especialmente aquellos impulsos que tienen que ver con la violencia. Ello habría tenido importantes consecuencias en el amortiguamiento de la violencia intestina en aras a una mejor articulación de la interacción social. (El concepto de "violencia intestina" es desarrollado por René Girard, en "La violence et le sacré", 1972)

En tanto que, para Elias, los procesos civilizatorios operan a nivel del autocontrol individual, o cuando las sociedades adquieren mayor grado de diferenciación social, otros autores entendieron que todas las formas de conducta reprimidas son parte del proceso de civilización: "cuanto más estricta la conducta, más civilizada se vuelve la sociedad" (Cf. Spier, op. cit., p. 3.)⁴

En tanto que hasta el medioevo no existía un poder central, con legitimidad necesaria para obligar a los sujetos a controlar sus impulsos destructivos, es a partir del crecimiento y configuración de un monopolio central de la autoridad, en la formación de los estados modernos, que se hace posible el proceso de modelamiento de la dimensión emocional

³ Estas consideraciones han sido expresadas en el seminario sobre Norbert Elias que Ademir Gebara dictó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la Maestría en Educación, Mayo de 2009.

⁴ <http://www.robertexto.com/archivo17/elias.htm>

Norbet Elias: “civilización” y Ciudadanía. *Teresa Porzecanski*

individual y colectiva y de regulación de los instintos y las pasiones. Pero al mismo tiempo, como mencionamos más arriba, es preciso advertir que los procesos de autodisciplina y autorregulación de los individuos y de pacificación social son contradictorios y nunca inexorables.

Podemos afirmar, por consiguiente, que 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. La sensibilidad por la violencia es, por tanto, biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo.

En los estudios sistemáticos sobre violencia en las escuelas que llevamos a cabo con un equipo⁵ hemos identificado que la visibilización y el inicio de la constitución de un campo científico sobre tal problemática, en la mayoría de los países, coincide con la mediatización del fenómeno. Hemos analizado de qué modos la prensa escrita nacional nos coloca frente a informaciones y episodios que refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido de la doxa criminalizante y punitiva, que en nombre de ciertos paradigmas científicos, difunden ideas tales como el hecho de que “se puede detectar a un futuro delincuente a partir de los tres años” (en concordancia con la tesis lombrosiana acerca de la existencia del gen de la delincuencia) o bien que “los matones se reconocen en el jardín infantil”. La justificación de esta última afirmación, la realizó un psicólogo chileno (Felipe Lecannelier) quien, a partir de un estudio con 6.000 niños, sostuvo en un Congreso de la Universidad de Chile sostuvo que el bullying o la violencia escolar comienza con mordiscones y puede llegar a transformarse en un futuro en actos de violación. Según esta perspectiva, la escuela puede tomar cartas en el asunto y evitar que “el angelito” se convierta luego en un agresor mayor, “devoto del bullying o matonaje escolar”.

La “violencia escolar” se ha transformado en una suerte de categoría dada: 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.

Es más, la problemática por las violencias en la escuela ha hecho reemerger ciertos discursos que basan su argumentación en una serie de índices que, entre sus claves centrales, distinguen y establecen comparaciones y distancias entre una violencia objetiva (habitualmente denominada “inseguridad real”) y una sensibilidad subjetiva (bajo la terminología de “sentimiento/sensación/percepción de inseguridad”).

Más allá de las críticas que pudieran hacerse a este tipo de índices para el estudio de las violencias en los contextos escolares, y más aún a las consecuencias prácticas de ciertos usos de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de esos índices, a los fines de nuestra reflexión aquí, lo que resulta más sugerente, es el hecho de que las opiniones y percepciones sobre las violencias pueden no coincidir en términos estadísticos con los datos disponibles sobre los hechos de violencia en las escuelas, pero sí se pone de manifiesto que existe una dimensión (de lucha) simbólica que incide en aquello que se percibe y se vive como violencia en el espacio escolar.

⁵ Ver los libros coordinados por Kaplan, Carina: “Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela” (2006) y “Violencia escolar bajo sospecha” (2009), Miño y Dávila, Buenos Aires.

A los fines de comprender el sentido y relevancia de lo que puede entenderse como “nuevos miedos sociales” es preciso abandonar la interpretación de una relación directa y causal con el aumento de la inseguridad, la violencia e índices de criminalidad. Coincidimos con Barbero⁶ en que los miedos son expresión de una angustia cultural mucho más honda que remite a nuevos modos de habitar nuestras sociedades ancladas en procesos de pérdida de arraigos colectivos que ha destruido tejidos sociales solidarios y una memoria colectiva donde sostenerse.

En la obra de Norbert Elias la categoría de “miedo” es vertebradora. Su interés por comprender bajo qué regularidades tiene lugar la convivencia humana (vivir juntos), el porqué nos comportamos de ciertos modos, dando cuenta de las interacciones en cadenas de interdependencias, todo ello, lo condujo a reivindicar el estudio sociológico de los sentimientos, los afectos, la sensibilidad. Entendiendo que los sentimientos cambian, se transforman (de hecho, la sociología elisiana es una sociología de los cambios) en un proceso relacional ontogenético y psicogenético.

El miedo es, en el proceso civilizatorio, es uno de los motores de la regulación psicológica colectiva. La estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social. En la perspectiva elisiana sobre los comportamientos, los miedos son una de las más importantes vías de unión a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales. El motor de esta transformación civilizatoria, del comportamiento como el de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional, sobre todo, un cambio en la organización de la violencia⁷.

Los miedos en sus múltiples modos de existencia en nuestras sociedades no resultan de apariciones sorprendidas, sino que se construyen a partir de ideas concretas respecto de lo que se constituye en amenaza, lo que resulta peligroso. Y allí se entremezcla la sensación de desprotección y peligro con cierta construcción de sujetos que se activan como agentes de dicha peligrosidad. Estos miedos, por tanto, se aprenden en el proceso de socialización y es en estos procesos de aprendizaje, donde se tejen mecanismos de confianza – desconfianza que resultan básicos en la constitución de subjetividades. La confianza es siempre una conjetura, una sospecha sobre el comportamiento futuro del otro, razón por la cual no está provista de una seguridad a priori, sino de la posibilidad de creer en el otro, de asumir el riesgo en relación a ese otro, o de aquello por venir. Sostener el predominio de la confianza sobre la desconfianza significa pensar en una construcción de autoridad que tiene que ver más con ser garante del otro, con la posibilidad de garantizar y hacer crecer, de “aumentar” al otro, que de inquietarse por no poder ejercer el control y disciplinamiento en forma exhaustiva.

La sensibilidad sobre el “alumno violento”

En nuestros contextos, los alumnos comienzan a visibilizarse como sujetos amenazantes y proliferan ciertos discursos que legitiman una suerte de miedo a los estudiantes. En lugar de protegerlos, se los pone bajo sospecha y, en todo caso, es de ellos de quienes la sociedad

⁶ BARBERO, J. (2000). *La ciudad: entre medios y miedos*, en ROTKER, Susana (comp). *Ciudadánías del miedo* (comp). Caracas, Rutgers-Nueva Sociedad.

⁷ Estas ideas se encuentran en la obra de N. Elias: el proceso de la civilización

debería protegerse. La atribución de “violento” estigmatiza a los jóvenes y a los jóvenes escolarizados. Y no es casual que se los conciba como individuos o grupos “descontrolados” o “fuera de control”. Lo cual equivaldría a decir que no que no se adaptan al régimen de vergüenza reinante en el mundo social del que participan. Innegablemente, lo que se estima que no opera en estos comportamientos es el mecanismo civilizatorio de la autoconstricción y la emoción de vergüenza. La vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión. La vergüenza es una señal de que algo funciona mal en una formación social⁸.

Repasando el célebre ensayo de Elias sobre las relaciones entre establecidos y forasteros⁹, he notado que vale la pena volver a detenerse en el modo como aborda cuestión clásica de la investigación social, la de la asignación de etiquetas, de un modo original. Las etiquetas o pre-juicios (juicios previos, tácitos) se asocian al proceso de estigmatización y funcionan allí como metáforas sociales que simbolizan lo marginal. Los estigmas sociales (que conforman un tipo particular en la taxonomía de Goffman, junto con los físicos y psicológicos) son aprehensibles, desde la sociología figuracional, en una relación social atravesada por una dinámica compleja de equilibrios de poder cambiante. Desde esta concepción, las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos individuos o grupos (ni siquiera la atribución de los rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece un interjuego entre grupos superiores e inferiores, entre sentimientos de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas. La categorización social no puede, entonces, ser reducida a una dimensión cognitiva por fuera de las apreciaciones sociales.

El estudio histórico sociocultural de la Corte contribuye a fundamentar nuevas bases para los estudios del etiquetamiento escolar¹⁰ en la medida en que postula la existencia de unas pautas de conducta y de unos códigos de comportamiento específicamente cortesanos que hacen referencia a la invocación de la etiqueta como *barrera social*. El Estado pasó a tomar en cuenta, tanto como pudo, el control de la apariencia. En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas se ponen en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias. La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivilidad en general. Un comportamiento social de cierta cualidad –violento- pasa, de este modo, a ser tratado como un dato esencial de un tipo de individuo o de cierto grupo. En esta línea, la trayectoria histórica de la noción de civilidad parece vacilar entre dos definiciones: un modelo que vale para todos y un sistema de convivencias que distingue particularmente a la minoría. "Entre el parecer y el ser, entre lo público y lo íntimo, entre la imitación y el exclusivismo, [...] [se] expresa la instauración pretendida, si no realizada, de

⁸ En Goudsblom, J.: “La vergüenza como dolor social”. En: Kaplan, Carina (2008) (coord.): La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias”, Miño y Dávila, Buenos Aires.

⁹ Elias, Norbert: “Ensayos sobre las relaciones entre establecidos y forasteros”, Reis 104-03, pp. 219-251.

¹⁰ Carina Kaplan tiene una vasta trayectoria en investigación dedicada a la denominada línea del efecto pygmalion. Su primer estudio se ha publicado como “Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”, Aquie Grupo editor, Buenos Aires.

obligaciones penosas, siempre pensadas como distintivas y siempre desmentidas como tales"¹¹.

En la encuesta sobre violencias en la escuela que aplicamos a 650 jóvenes escolarizados de educación secundaria en cuatro conglomerados urbanos de Argentina, al preguntarles por los motivos por los que se discrimina o ellos mismos han sido etiquetados en su escuela, aparecen recurrentemente los siguientes factores vinculados a las apariencias o a los indicios de pertenencia y reconocimiento simbólico: el aspecto físico, el color de pie y la vestimenta.

Por su parte, al solicitarles los sinónimos del alumno etiquetado como violento, las cualidades asociadas son múltiples y variadas incluyendo (tal como se observa en la tabla anexa) dimensiones de la personalidad, formas de sociabilidad, cualidades morales. Una nota peculiar del alumno tipificado como violento es que “piensa que está bien pelear”; lo que equivaldría a decir que no expresa formas de la vergüenza social.

Lo que resalta del análisis de las adjetivaciones que los propios estudiantes han producido estudiados sobre los “alumnos violentos” es que en general se vinculan con comportamientos inciviles. Al mismo tiempo, varios de los atributos se relacionan con formas de exclusión o auto-exclusión. En términos de Elias, podríamos interpretar estos adjetivos en el contexto de una socio-dinámica de la estigmatización.

TABLA ANEXA: SINONIMOS DEL ALUMNO VIOLENTO

Frecuencias SINONIMOS DEL ALUMNO VIOLENTO

	Respuestas		Porcentaje de casos	
	Nº	Porcentaje		
Alumnoviolento (respuestas agrupadas)	Consume drogas/ Adicto / Drogadicto/ Abuso de drogas	43	4,0%	6,7%
	Discrimina/discriminador	5	0,5%	0,8%
	Golpeador/ Da trompadas / Golpear con objetos	36	3,3%	5,6%
	No sabe dirigirse hacia los demás / no sabe comportarse / mala conducxta	3	0,3%	0,5%
	Despreciado	1	0,1%	0,2%
	No confiable	1	0,1%	0,2%
	Le tienen lástima	1	0,1%	0,2%
	Contestador	7	0,6%	1,1%
	Irrespetuoso	39	3,6%	6,1%
	Alumno con problema social	1	0,1%	0,2%
	Sin afecto/ Falta de amor/ por necesidad de afecto / sin amo	22	2,0%	3,4%
	Argentino	1	0,1%	0,2%
	Popular	1	0,1%	0,2%
	Fuerte	1	0,1%	0,2%
	Agresivo verbal	3	0,3%	0,5%
	Sin apoyo familiar	3	0,3%	0,5%
	Tiene malas compañías / conoce gente de otro palo/ mala junta	14	1,3%	2,2%
	Agresivo sin especificar/ agresor/ atacante	98	9,0%	15,2%
	Zarpado	2	0,2%	0,3%

¹¹ Chartier, R., *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna...*, p. 283

Bardero/ quilombero	11	1,0%	1,7%
Loco/ loquito/ desquiciado/ enloquecido	35	3,2%	5,4%
Rompebolas / insoportable	3	0,3%	0,5%
Racista	1	0,1%	0,2%
Egoísta	3	0,3%	0,5%
Destructor	6	0,6%	0,9%
Mal educado/ problemas de educación/ mala educación/ mal enseñado	59	5,4%	9,2%
Víctima de violencia / violentado	4	0,4%	0,6%
Malvado/ malo/ maldito/solo piensa en hacer el mal/ mal	46	4,2%	7,2%
Sacado/ descontrolado/ desenfrenado/ zafado	14	1,3%	2,2%
Indisciplinado	6	0,6%	0,9%
Mal compañero	5	0,5%	0,8%
No es escuchado	3	0,3%	0,5%
Enojado/ Calentón / Enfadado	7	0,6%	1,1%
Canchero/ hacerse el lindo/ piola	7	0,6%	1,1%
No tiene amigos/ pocos amigos	4	0,4%	0,6%
Poca personalidad/ sigue a la masa	2	0,2%	0,3%
Chicos sin futuro	4	0,4%	0,6%
abusivo/ abusador	5	0,5%	0,8%
Frustrado	16	1,5%	2,5%
Inconsciente/ sin conciencia/ falta de conciencia / no sabe	10	0,9%	1,6%
Manipulador	1	0,1%	0,2%
Problemático/ problemas en general / con problemas	24	2,2%	3,7%
Peligroso	12	1,1%	1,9%
Molesto	7	0,6%	1,1%
Falto de/ sin educación / falta de educación	11	1,0%	1,7%
Villero/ linyera / yuto	8	0,7%	1,2%
Coraje/ valor/ valentía	1	0,1%	0,2%
Inadaptado social/ inadaptado/ desadaptado/problema con la sociedad	9	0,8%	1,4%
Insostenido psicológicamente	1	0,1%	0,2%
Enfermo	15	1,4%	2,3%
Sin familia/ sin padres / ausencia de los padres	6	0,6%	0,9%
Indeseable	1	0,1%	0,2%
Bostero	1	0,1%	0,2%
Reacciona mal	1	0,1%	0,2%
Uso de la fuerza	1	0,1%	0,2%
Problemas psiquiátricos / psicológicos / traumas psicológico	9	0,8%	1,4%
Inseguro / inseguridad	3	0,3%	0,5%

Sin valores/ falta de valores	9	0,8%	1,4%
Sin códigos	1	0,1%	0,2%
Mal alumno / notas malas/ pésimo alumno	5	0,5%	0,8%
Indigente	1	0,1%	0,2%
Ignorante/ ignorancia	14	1,3%	2,2%
No le importa nada/ no le interesa nada/ desinteresado	6	0,6%	0,9%
Poco sociable/ poco social/ sociabilidad mala/ antisocial	5	0,5%	0,8%
Histérico	1	0,1%	0,2%
Infeliz	3	0,3%	0,5%
Rebelde	17	1,6%	2,6%
Incomprendido/ falta de comprensión	12	1,1%	1,9%
Quiere llamar la atención	6	0,6%	0,9%
Irresponsable	11	1,0%	1,7%
Reprimido	3	0,3%	0,5%
Necesita desahogarse	1	0,1%	0,2%
Violencia en la sociedad/ violento social	1	0,1%	0,2%
Intraquilo/ inquieto / revoltoso	4	0,4%	0,6%
Impaciente	1	0,1%	0,2%
Mala vida	1	0,1%	0,2%
Problemas con la policía	1	0,1%	0,2%
Sin educación familiar/ mala influencia familiar	5	0,5%	0,8%
Provocador	1	0,1%	0,2%
Agitador	1	0,1%	0,2%
Rechazado	7	0,6%	1,1%
Peleador	14	1,3%	2,2%
Resentido/resentimiento	7	0,6%	1,1%
Ladrón/ robo/ delincuente	5	0,5%	0,8%
Desequilibrado	2	0,2%	0,3%
Impune	1	0,1%	0,2%
Temeroso	2	0,2%	0,3%
Atrevido	11	1,0%	1,7%
Sin límite/ falta de límites	11	1,0%	1,7%
Traumado	20	1,8%	3,1%
Pedante	1	0,1%	0,2%
Incontenido	4	0,4%	0,6%
Sinvergüenza	1	0,1%	0,2%
Corrupto	2	0,2%	0,3%
Bestia	2	0,2%	0,3%
Violencia familiar / en la casa	3	0,3%	0,5%
Intolerante/ poco tolerante	6	0,6%	0,9%
Piensa que está bien pelear	231	21,3%	35,9%
Total	1.084	100,0%	168,6%