


<https://doi.org/10.1590/198053147008>

SOCIABILIDADES VIOLENTAS NO CONFLICTIVAS ENTRE ESTUDIANTES DE ESCUELAS MEDIAS¹

 Pablo Nahuel di Napoli ¹

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet); Universidad de Buenos Aires (UBA), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina; pablodinapoli@filo.uba.ar

Resumen

Este artículo se propone analizar la sociabilidad de dos grupos escolares que utilizan la violencia como recurso lúdico de interacción. El corpus empírico que se presenta está compuesto por notas de campo, entrevistas en profundidad y un grupo focal realizado con estudiantes de dos escuelas medias de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En cada una de las escuelas encontramos un grupo de estudiantes en cuya sociabilidad prima, en un caso, el uso de la fuerza física, y en el otro, las humillaciones. Concluimos que los vínculos construidos en cada caso posibilitan un contexto de informalización en el trato social que implica un doble proceso: de flexibilización de los comportamientos, pero también de autocontrol de las emociones.

ENSEÑANZA SECUNDARIA • JUVENTUD • AUTOCONTROL • RELACIONES INTERPERSONALES

VIOLENT NON-CONFLICTIVE SOCIABILITIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

This article aims to analyze the sociability of two school groups that use violence as a ludic interaction resource. The empirical corpus presented is composed of field notes, in-depth interviews and a focus group with students from two secondary schools in Buenos Aires province, Argentina. In each school, it was found that the sociability of a group of students was shown by the use of physical force, or humiliations. It is, then, concluded that the bonds built in each case make possible a context of social informalisation that implies a double process: flexibilization of behaviors, but also self-control of emotions.

SECONDARY EDUCATION • YOUTH • SELF-CONTROL • INTERPERSONAL RELATIONSHIP

SOCIABILITES VIOLENTES NON CONFLICTUELLES CHEZ DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Résumé

Cet article vise à analyser la sociabilité de deux groupes d'élèves ayant recours à la violence comme interaction ludique. Le corpus empirique se compose de notes de terrain, d'entretiens approfondis et d'un groupe de discussion avec des élèves de deux écoles secondaires de la province de Buenos Aires, en Argentine. Nous avons trouvé un groupe d'élèves dont la sociabilité s'établit principalement par moyen de la force physique dans un cas et, dans l'autre, par moyen des humiliations. La conclusion est que les rapports établis dans les deux cas favorisent un contexte d'informalisation de la socialité qui implique un double processus: la flexibilisation des comportements, mais aussi la maîtrise de ses propres émotions.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE • JEUNESSE • CONTRÔLE DE SOI • RELATIONS INTERPERSONNELLES

SOCIABILIDADES VIOLENTAS NÃO CONFLITIVAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a sociabilidade de dois grupos escolares que utilizam a violência como recurso de interação lúdica. O corpus empírico apresentado é composto por notas de campo, entrevistas em profundidade e um grupo focal com alunos de duas escolas de ensino médio da província de Buenos Aires, Argentina. Em cada uma das escolas, encontramos um grupo de estudantes em cuja sociabilidade priorizam, em um caso, o uso de força física e, no outro, as humilhações. Conclui-se que as ligações construídas em cada caso possibilitam um contexto de informalização no tratamento social que envolve um duplo processo: flexibilização dos comportamentos, mas também autocontrole das emoções.

ENSINO MÉDIO • JUVENTUDE • AUTOCONTROLE • RELAÇÕES INTERPESSOAIS

LA TEMÁTICA DE LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS HA SIDO ANALIZADA DESDE DISTINTOS enfoques, los cuales se diferencian por su modo de abordaje y la delimitación conceptual que formulan sobre la categoría de violencia. A partir de la revisión de la literatura de los últimos cincuenta años, identificamos tres perspectivas de análisis: criminológica, psicoeducativa y socioeducativa. Aquí, remarcamos el riesgo de homologar la violencia al género de la delincuencia, como sugiere el enfoque criminológico. Asimismo, nos diferenciamos de los enfoques psicoeducativos que centran su análisis en el *bullying* bajo el planteo de relaciones dicotómicas entre “agresor-víctima” en los cuales se individualizan responsabilidades y se construyen perfiles psíquicos estereotipados. Enmarcados dentro de la perspectiva socioeducativa, planteamos la necesidad de considerar los contextos socioculturales y relacionales en los cuales emergen las situaciones de violencia y, a la vez, explorar los sentidos que los actores les otorgan en el ámbito escolar (DI NAPOLI, 2016).

Los significados y prácticas que construyen los estudiantes² en su condición de jóvenes muchas veces son soslayados por la escuela secundaria al momento de afrontar conflictos o situaciones de violencia e idear estrategias de convivencia. La hipótesis que proponen Dubet y Martuccelli (1998) es que el nivel medio tiende a reproducir los dispositivos propios de la escuela primaria, pensados para la educación infantil, sin percibir las especificidades del *ser joven* propio de su público. A diferencia de los niños, los jóvenes comienzan a experimentar una autonomía relativa del contexto familiar y escolar, y el grupo de pares adquiere mayor preeminencia en la configuración subjetiva. “Con la adolescencia se forma un ‘sí mismo’ no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar misma” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 196-197).

Reunidos en una misma institución, los jóvenes se encuentran, comparten espacios, construyen amistades, se identifican con grupos, así como también se producen desacuerdos, conflictos y rivalidades entre sí. Entendemos que la socialización escolar y la sociabilidad juvenil confluyen y se tensionan en el proceso de construcción de subjetividad de los jóvenes estudiantes (WEISS, 2015).

En este artículo nos proponemos problematizar el abordaje de la conflictividad, la convivencia y la violencia en las escuelas secundarias a partir del análisis de dos “incidentes críticos” en los cuales dos grupos de estudiantes varones de dos escuelas diferentes ejercen prácticas violentas entre sí que no son percibidas de ese modo por ellos. Utilizamos la categoría analítica de *violencia* en tanto se trata de acciones que les causan dolor, no son consentidas en el momento en que suceden y transgreden los “códigos implícitos” de convivencia escolar. Sin embargo, al estar encuadradas dentro de un marco lúdico, los protagonistas resignifican las agresiones que se propician (golpes y humillaciones) como un modo de relacionarse sin que les resulte conflictivo o violento.

MARCO TEÓRICO

LA SOCIABILIDAD COMO DIMENSIÓN DE ANÁLISIS

El concepto de sociabilidad propuesto por Simmel (2002) resulta de suma utilidad para comprender los modos de relacionarse de los jóvenes en el ámbito escolar. Dicha categoría nos

2 Dado que aún no hay consenso acerca del uso lingüístico del “o/a”, “@”, “x” o “e” para denotar los géneros, en este texto se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura sin desconocer la actual lucha hacia la equidad en materia de géneros.

permite analizar formas de estar juntos “porque sí”, por fuera de las coerciones del cálculo o de cualquier otro fin. Se trata de la forma pura de la socialización que se realiza mediante su carácter lúdico. Lo artificial, irreal y superficial de la sociabilidad, propia de su forma pura, consiste en jugar a “que ‘se hace como si’ todos fueran iguales y, al mismo tiempo, *como si se hiciera honor a cada uno en particular*” (SIMMEL, 2002, p. 90). No existe una finalidad por fuera del momento sociable como tal.

La sociabilidad requiere mantener un equilibrio entre los individuos, por ello deben quedar por fuera los intereses y significaciones objetivas de las personas (la riqueza, posición social) así como también lo puramente subjetivo (el carácter o estado de ánimo). A su vez, la forma de actuar, las buenas formas, adquieren un valor muy grande. El *sentido del tacto* tiene para el sociólogo berlinés una relevancia especial “porque guía la autorregulación del individuo en su relación personal con otros allí donde no hay intereses externos o inmediatamente egoístas que puedan asumir la regulación” (SIMMEL, 2002, p. 85). La satisfacción de uno depende de la satisfacción de los otros y nadie podría encontrar su satisfacción a costa del otro. La fuente que alimenta las interacciones de la sociabilidad no está en su forma, sino en la vitalidad de los individuos que la conforman. Lo que se expresa es el gusto y el placer de estar con el otro. Por medio de este concepto, Simmel (2002) combina aquello en apariencia superficial con lo más profundo de la vida, permitiéndonos analizar modos de relacionamiento simétricos entre individuos. Como ejemplos de sociabilidad menciona el juego, la coquetería y la conversación: situaciones de amplia preeminencia en las sociabilidades juveniles.

Por su parte, Elias y Dunning abordan la sociabilidad vinculándola a las actividades de ocio. En un primer trabajo, la entienden como un continuum que va desde un extremo formal a otro de carácter informal. En el polo formal, las actividades de sociabilidad mantienen cierta relación con el ámbito laboral, como puede ser participar con compañeros en una actividad recreativa organizada por la empresa. En cambio, el extremo informal se caracteriza por actividades de ocio que nada tienen que ver con el trabajo, tales como encontrarse en un bar o en una fiesta, y donde se busca “estar con otras personas sin hacer nada más, como un fin en sí mismo” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 90).

En cuanto actividad recreativa, en otro artículo posterior, los autores presentan a la sociabilidad como uno de los tres elementos del ocio (junto a la motilidad y la emoción). El ocio sería la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir basados principalmente en su propia satisfacción, aminorando la rigidez del autocontrol y permitiéndose una mayor estimulación emocional. En este texto acotan la noción de sociabilidad exclusivamente a las actividades recreativas informales que consisten en el encuentro “para disfrutar de la mutua compañía, es decir, para gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros” (ELIAS; DUNNING, 1992a, p. 152).

A nuestro entender, Elias y Dunning (1992) se inspiran en la formulación simmeliana de sociabilidad, cuya premisa radica en el estar juntos como un fin en sí mismo. Sin embargo, a diferencia del sociólogo berlinés, distinguen la sociabilidad de la forma lúdica. Los juegos, que incluyen los deportes, entrarían dentro de las actividades recreativas que ellos denominan miméticas, diferenciándose de las sociabilidades recreativas como reuniones en bares o asistir a una fiesta. Ambos tipos de actividades se encuadran dentro de la esfera del ocio y contribuyen a contrarrestar “la rutinización intrínseca en los contactos relativamente impersonales que predominan en las esferas no recreativas de estas sociedades” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 152).

Las actividades miméticas suscitan emociones estrechamente relacionadas, aunque distintas, a las que los individuos experimentan en el curso de su vida no recreativa, pero, en este contexto mimético los sentimientos son traspuestos volviéndose menos punzantes. En las actividades de sociabilidad, la gente se reúne sin “actuar” para los otros ni para sí mismos. El “como sí” y el mundo artificial de la sociabilidad simmeliana es adjudicado por Elias y Dunning (1992) a las actividades miméticas, mientras que en las actividades de sociabilidad aparece el encuentro relativamente espontáneo como un fin en sí mismo.

Por último, cabe mencionar los aportes de Martuccelli (2007), quien asevera que la sociabilidad ha sido una dimensión de las interacciones sociales descuidada por la Sociología vinculada con el proyecto de la modernidad. Desde su enfoque de los procesos de individuación sostiene que “la sociabilidad obliga a orientar la mirada más allá de las puras estrategias interactivas, hacia la calidad de las relaciones” (MARTUCCELLI, 2007, p. 150).

La sociabilidad apunta a la calidad del vínculo social en un contexto de situaciones maleables y elásticas. Los individuos y su vida social se asientan en sociabilidades situacionales distintas que deben ser abordadas en su singularidad, incluso aquellas que se presentan como estandarizadas. Martuccelli (2007) pone como ejemplo la clase escolar. A pesar de ser una situación estandarizada, la sociabilidad entre los alumnos y el profesor varía de curso en curso en función de los vínculos que los individuos construyen en esa situación marco a lo largo del año. “Lo que hace la diferencia entre las situaciones, más allá de las variaciones contextuales, es la naturaleza de la sociabilidad entre los individuos” (MARTUCCELLI, 2007, p. 163). En este trabajo, nos interesa remarcar que el tipo de sociabilidad define el vínculo social con el otro. Es decir que vínculos semejantes que se inspiran en sociabilidades diferentes pueden tener expresiones diversas.

VIOLENCIA, AUTORREGULACIÓN E INFORMALIZACIÓN

Tanto Simmel como Elias y Dunning en su conceptualización de la sociabilidad hicieron referencia a la cuestión de la autorregulación en la interacción entre los individuos, la cual constituye una llave heurística para comprender el comportamiento de nuestros jóvenes estudiantes y sus expresiones de violencia. La sociabilidad requiere de un *sentido del tacto* (SIMMEL, 2002), así como también permite el *relajamiento de las pautas de autocontrol* (ELIAS; DUNNING, 1992). Podríamos decir que ciertas formas de sociabilidad posibilitan la reconfiguración de lo que Elias (2009) denomina *espectro de formalidad/informalidad* de los comportamientos sociales.

Sin embargo, para comprender esta cuestión resulta necesario hacer referencia a la dimensión diacrónica del proceso de informalización. Para Elias (2009, p. 185-186), la convivencia civilizada:

Posee un contenido que va mucho más allá de la mera ausencia de violencia. De ella forma parte no sólo algo negativo, la desaparición de los actos violentos en el trato entre los individuos, sino todo un conjunto de características positivas, principalmente la modelación específica de los individuos. Esta sólo puede tener lugar cuando el peligro de que los hombres se ataquen físicamente unos a otros o que se fuercen a algo que no harían sin esa coacción ha sido proscrito de su trato social.

En su teoría de los procesos civilizatorios, Elias (2011) sostiene que con el aumento de la red de interdependencia social, la violencia física, monopolizada, se recluye y no afecta la vida de los individuos salvo en casos aislados. Surge, así, un aparato psíquico en el cual las pautas sociales a las que se venía adaptando el individuo, en principio por presión externa, es decir por coacción exterior, se transforman en autoacciones, parcialmente producto de un autodomínio consciente y parcialmente, también, de modo no consciente bajo la forma de costumbres o hábitos. Con el tiempo, las personas van desarrollando cierto temor o incluso una profunda repulsión, una especie de *disgusto*, ante el uso de la violencia física. A partir de un control social más intenso, todas las formas de placer asociadas a las manifestaciones de la crueldad, la destrucción y el sufrimiento ajeno “se ven limitadas por las amenazas del desagrado, por lo que se van ‘refinando’ poco a poco mediante una serie de mecanismos laterales” (ELIAS, 2011, p. 184). Podríamos decir en términos simmelianos que se va reconfigurando el sentido del tacto social. De este modo, “la presión que unos hombres ejercen sobre otros se hace más intensa y la exigencia de ‘buen comportamiento’ también se hace más apremiante” (ELIAS, 2011 p. 159). Así, las coacciones socialmente impuestas comienzan a presentarse como si fueran deseadas por el propio individuo por medio de sus impulsos personales.

Asimismo, Elias (2009, 2011) menciona que durante el traspaso de las coacciones externas a las autoacciones, como consecuencia y a condición de dicho proceso, se produce también un fenómeno de liberalización de las formas de sujeción de los individuos. En el proceso de modelación de las coacciones exteriores en autoacciones puede existir un momento de *flexibilización de las costumbres*. El alto grado de autorregulación de las emociones posibilita cierta relajación de las pautas sociales de control y un desacartonamiento de los comportamientos.

Este impulso hacia lo que Elias (2009) denominó *informalización de los comportamientos* requiere de un alto grado de individualización. Como afirma Wouters (2017), discípulo de Elias, la ampliación de posibilidades de comportamientos aceptables demanda un mayor grado de flexibilidad, precisión y sensibilidad personal para *aggiornarse* a cada situación particular. Esta perspectiva interpretativa nos posibilita analizar un determinado tipo de sociabilidad donde el grado de autorregulación de las emociones y la flexibilización de los comportamientos permiten el desarrollo de prácticas violentas toleradas en un marco lúdico.

METODOLOGÍA

Los incidentes que recuperamos como referentes empíricos son parte de una investigación³ que tuvo como objetivo general comprender, mediante una estrategia metodológica cualitativa, las percepciones acerca de la violencia que construyen los estudiantes en la trama de la vida escolar. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal del partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, entre los años 2012 y 2014. La escuela A se ubica en una zona industrial y los estudiantes entrevistados de esa institución eran mayoritariamente de sectores populares, algunos de los cuales vivían en asentamientos urbanos precarios. La escuela B está ubicada en un barrio residencial de clase media a pocas cuadras de una zona comercial y los alumnos con quienes dialogamos eran en su mayoría de sectores socioeconómicos medios.

Para el análisis de los incidentes críticos nos nutrimos de: a) notas de campo realizadas en diversos momentos (entrada y salida de la escuela, clases y recreos) y espacios (aulas, pasillos, patio, kiosco/bufé y alrededores del edificio escolar); b) 16 entrevistas en profundidad a estudiantes de 4° año de la escuela A y de 5° año de la escuela B; y c) un grupo focal realizado con un grupo particular de ese 5° año que se autodenominaba “los bullying”.⁴

Para el análisis de los datos se siguieron principalmente los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones dentro de los datos donde los temas emergentes devienen en categorías analíticas (FEREDAY; MUIR-COCHRANE, 2006). Utilizando como soporte informático el programa *Atlas.ti 7.0*, se realizó una codificación y categorización por medio de un procedimiento mixto complementariamente inductivo-deductivo delimitando núcleos temáticos y categorías con mayor contenido inferencial. De este modo, se construyeron dos categorías recuperando expresiones *emic*: a) “*Violencia sana*” y b) “*Hacerse pasar calor*”.

Teniendo en cuenta los resguardos éticos, se solicitó una autorización firmada por los padres de los jóvenes. Una copia de dichas autorizaciones quedó en las escuelas y otra en nuestro poder. Para mantener el anonimato y preservar la confidencialidad e identidad de los entrevistados se modificaron cada uno de sus nombres. En cada testimonio citado se especifica, entre paréntesis, el género, el año de cursada, el turno al que asiste y la escuela de pertenencia.

³ Tesis doctoral realizada en el marco del Programa de Investigación “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. Dicha tesis fue financiada por una beca doctoral del Conicet.

⁴ Las características de este grupo y el origen del nombre con el cual se identifican sus miembros fueron analizados en profundidad en DI NAPOLI (2018).

LA VIOLENCIA COMO PRÁCTICA RITUALIZADA DE SOCIABILIDAD ENTRE ESTUDIANTES

La sociabilidad constituye una dimensión fértil para comprender las formas de relacionarse entre los estudiantes y el sentido que ellos le dan a sus acciones. Como mencionamos anteriormente, Martuccelli (2007) otorga a la sociabilidad un carácter situacional que se basa en la calidad de las relaciones sociales en contextos diversos, maleables y elásticos. A lo largo de nuestro trabajo de campo, observamos cómo en cada curso existen sociabilidades situacionales con márgenes de maleabilidad variables no solo entre todos los estudiantes que integran la clase escolar, sino también entre los diferentes subgrupos de amigos.

Algunos autores han utilizado la categoría de *sociabilidad violenta* para referirse al uso de la fuerza física como un principio de regulación (patrón) que guía los cursos de acción en la vida cotidiana entre los individuos y mediante el cual se estructuran las relaciones sociales, es decir, un determinado orden social específico (MACHADO DA SILVA, 2004, 2010; VISCARDI, 2002).

En su investigación sobre violencia urbana en las favelas de Rio de Janeiro Machado da Silva (2004) sostiene que la *sociabilidad violenta* es una forma de vida singular en donde la fuerza física deja de ser un medio de acción regulado por fines que se desea alcanzar, para transformarse en un principio de coordinación (un “régimen de acción”) de las prácticas. En otras palabras, en el límite, la violencia se libera de la regulación simbólica, es decir, de su subordinación a las restricciones y condicionamientos representados por los fines materiales o ideales a que, bajo otras circunstancias, serviría como medio para su obtención. Se convierte en un fin en sí misma, inseparable de su función instrumental como recurso para la acción. En resumen, como sugiere el propio sentido del término “principio”, ella es su propia explicación y se autorregula.

En los contextos sociales en los cuales indaga el autor, estos modos de relacionarse ocasionan una degradación de la calidad de los vínculos interpersonales entre los individuos:

Cada vez más las relaciones con el Otro son vividas y pensadas estrictamente en el nivel de los contactos interpersonales que ocurren durante el ejercicio de las prácticas cotidianas. Estas interacciones, a su vez, pasan a ser evitadas al máximo, ya que es en ellas que estaría contenido el peligro de interrupción de la simple repetición regular de las actividades ordinarias. De esta forma, es en el plano interpersonal que las relaciones con el Otro se convierten en tema de desconfianza, miedo e inseguridad.⁵ (MACHADO DA SILVA, 2010, p. 287, traducción propia)

Por su parte, Viscardi (2002), en su investigación con estudiantes en liceos de la ciudad de Montevideo, señala la emergencia de una *sociabilidad violenta entre jóvenes* en las escuelas que constituye un mecanismo de socialización mediado por el uso de la fuerza en una lógica ritualizada que, a su vez, establece jerarquías dentro de los liceos. La relación con la violencia y las estrategias para preservarse de la misma forman parte de la vida escolar, generando en los alumnos una pauta de interacción paralela a la del liceo. Tanto el investigador brasileiro como la investigadora uruguaya acuerdan que el principio ordenador que estructura la sociabilidad violenta no se contrapone a otro orden social específico como puede ser el estatal, o el escolar (que también es estatal), sino que coexisten.

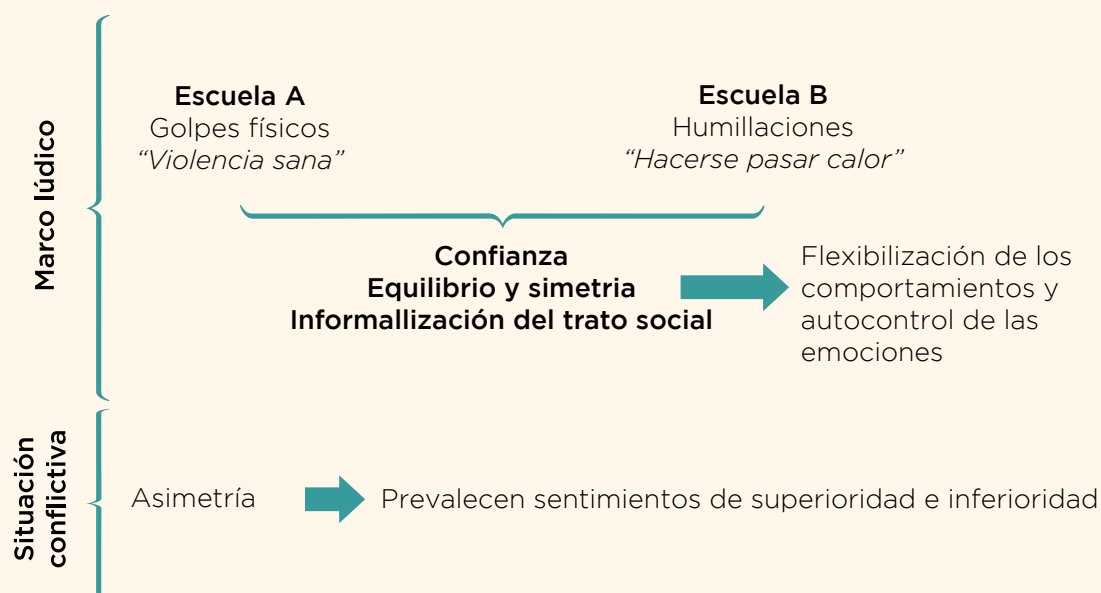
En nuestro caso, tanto en la escuela A como en la escuela B encontramos, en cada una de ellas, un grupo de estudiantes que había forjado, según nuestra interpretación analítica, una sociabilidad

⁵ En el original: “Cada vez mais as relações com o Outro são vividas e pensadas estritamente no nível dos contatos interpessoais que ocorrem durante o exercício das rotinas cotidianas. Essas interações, por sua vez, passam a ser evitadas ao máximo, uma vez que é nelas que estaria contido o perigo de interrupção da simples repetição regular das atividades ordinárias. Dessa forma, é no plano interpessoal que as relações com o Outro se convertem em tema de desconfiança, medo e insegurança”.

apoyada en prácticas violentas. Sin embargo, como analizaremos a continuación, la sociabilidad violenta que construyen adquiere rasgos diferentes a los referidos por los dos investigadores mencionados en líneas anteriores.

Ambos grupos forman parte de cursos que son denominados por los directivos de las respectivas instituciones como “problemáticos” aunque no todos los alumnos se comportasen de la misma forma ni mantuviesen la misma calidad de vínculos. Si bien frente a nuestra interpelación, los estudiantes de ambos grupos conciben en términos abstractos que sus modos de interactuar entre sí podían ser “violentos”, sobre todo si se ponían en el lugar de compañeros externos a su grupo, argumentan que ellos no lo perciben de esa manera. Ellos sostienen que están acostumbrados a llevarse de esa forma y lo consideran parte de sus “códigos”. Mientras en los estudiantes de la escuela A prima el uso de la fuerza física, en el caso de la escuela B utilizan las humillaciones. En el siguiente diagrama reflejamos visualmente el entramado analítico que desarrollaremos en los próximos apartados:

DIAGRAMA 1
MARCOS DE INTERACCIÓN



Fuente: Elaboración propia.

“VIOLENCIA SANA”

En el curso de 4º año, turno mañana (TM), de la escuela A casi todos los varones tienen la costumbre de jugar a pegarse entre ellos. Además de hacer bullicio y revolearse objetos (útiles, mochilas, sillas, tachos de basura) tienen una forma de rito que consiste en encerrar contra la pared a un compañero y pegarle entre todos. Originalmente esta práctica la realizaban cuando uno de ellos cumplía años, pero luego la hicieron extensiva a cualquier momento.

P: ¿Cómo se llevan los estudiantes en general?

G: Bien, yo que sé... sí, nos llevamos bien, todos somos de hacer mucho lío, entonces nos llevamos todos bien. Somos de pelearnos, pero tranquilo, jugando.

P: ¿Con qué o por qué cosas se pelean, por ejemplo?

G: Nos jodemos el uno al otro, nos molestamos, nos bardeamos y después nos matamos a trompadas, jugando.

P: ¿Eso es seguido?

G: Siempre, siempre, todos los días [se ríe].

P: ¿Cómo es que se agarran? ¿Qué se dicen cuando juegan?

G: Jugando, no sé qué nos decimos. Sale en el momento, pero nos bardeamos... Por ejemplo, no es el cumpleaños de nadie y decimos que es el cumpleaños de fulanito y pum, vamos y le pegamos. Y todos los días cobra uno distinto o todos los días cobramos todos.

P: ¿Y está todo bien?

G: No pasa de ahí, de la joda.

(Gabriel, 4º TM - Escuela A)

En uno de los primeros días en la escuela presenciamos una de esas golpizas que le dieron justamente a Gabriel por ser su cumpleaños.

Cuando tocó el timbre para el recreo, les agradezco por la charla y comienzo a juntar mis cosas para irme. En ese momento, los varones se pararon y uno dijo [Manuel] “es el cumpleaños de Gabriel”. Todos los varones saltaron de los bancos y se fueron contra él, lo aprisionaron contra una de las paredes del aula y comenzaron a pegarle manotazos y patadas. Gabriel dice “no se zarpen”. Un grupo de chicas, las que están ubicadas adelante, miran lo que hacen los chicos y se ríen. Otro grupo de chicas, las que están hacia el fondo a la izquierda, siguen hablando entre ellas sin prestar atención a lo que sucedía. A mí me sorprendió la reacción de los chicos. Les digo que paren, los chicos se ríen y se alejan de Gabriel que estaba todo encorvado y despeinado. “Es que es el cumpleaños, profe”. Los varones se siguen riendo, Gabriel dice “ya van a ver”. (Nota de campo del 17 de septiembre de 2012)

Siguiendo a Duschatzky y Corea (2002) podemos denominar a estas prácticas ritos de situación donde se instituyen regulaciones grupales a partir de los propios pares. A diferencia de los ritos institucionales característicos del ámbito escolar,

[...] los ritos de situación tienen sólo validez en un territorio simbólico determinado; no se instituyen sobre la base de transmisión intergeneracional sino sobre la transmisión entre pares – intrageneracional –, son frágiles, no generan experiencia transferible a otras situaciones sino que cumplen la función de anticipar lo que puede acontecer. (DUSCHATZKY; COREA, 2002, p. 34)

Este tipo de ritos convive con aquellos de orden institucional. En la escuela, existen diversos ritos de situación que se desarrollan en los intersticios de su lógica institucional. Podríamos decir que expresan formas de sociabilidad que confieren una identidad con la cual se marcan fronteras entre subgrupos.

Los varones de 4º año TM juegan a golpearse. El juego es entre amigos, algunos pegan más que otros, todos se ríen (menos el que recibe los golpes), ninguno se enoja y la situación “no pasa de ahí”, permanece dentro del marco de la “joda”. Esta dinámica es posible porque son compañeros y/o amigos, es decir que existe una cierta reciprocidad en el vínculo. La situación cambia si el mismo trato se genera entre estudiantes que no se conocen o con los cuales no hay confianza. En ese caso, ese mismo acto pasa a ser considerado ofensivo.

Ellos reconocen que su manera de tratarse es violenta, pero la distinguen de otras formas de violencia.

Hay algunos que hacen violencia de que se matan y otra cosa es violencia sana como la nuestra que jodemos. Es como que los meten a todos en una misma bolsa.

P: Para vos, ¿habría como 2 violencias?

M: Claro, una es violencia sana, como la que jodemos nosotros. Y después está la violencia en la que se matan, se agarran a tiros.

(Manuel, 4º TM - Escuela A)

Y agarrarse a piñas ya es violencia. Agarrarse a piñas, pero según... porque viste que hay agarrarse a piñas jugando a la pelota que es sano. No sano pero son piñas, vas a terminar roto pero son piñas, capaz vas a jugar a otro lado y van con palos, fierro, es otra cosa, es violencia...

(Marcelo, 4º TM - Escuela A)

Recuperando la propia categoría nativa de los entrevistados, la “*violencia sana*” es aquella que se origina en el marco de sus “*jodas*” y/o conflictos momentáneos que puedan surgir en el propio contexto lúdico. En cambio, la otra forma de violencia, la que perciben como tal, es aquella en la cual está en riesgo la propia vida. Aquí aparece la muerte como eje de diferenciación entre lo que los jóvenes tipifican como propiamente “*violento*” y la violencia que asocian con el juego y el trato cotidiano entre sí.

G: O sea, es violento porque nos tiramos cosas y nos estamos pegando, pero nosotros lo tomamos como un juego. El que se calienta es un boludo porque estamos todos jugando y de última si te calentás, sentate y que se te pase porque estamos todos jugando. Acá nunca nadie se calentó porque sabemos que es un juego; y si de última te calentás, te vamos a pegar entre todos, porque al pedo te estás calentando, estamos todos jugando. Hoy cobraste vos, pero mañana cobra el otro y vos le vas a pegar al otro. A mí, el lunes me mataron a piñas porque el domingo fue mi cumpleaños. [...] Ese día me re dieron, pero yo no dije nada porque sé que cuando es el cumpleaños de otro... Por ejemplo, cuando fue el cumpleaños de Marcelo lo maté, le di para que tenga para que guarde y para que le sobre. Y así con todos, capaz no es el cumpleaños de nadie y también cobra, como he cobrado yo, como han cobrado Marcelo, todos. Siempre cobramos, pero es jugando.

P: ¿Cuáles son los códigos que hay que mantener en ese juego?

G: Siempre en las peleas cuando jugamos, a puño cerrado no porque te dan una piña y duele. Después tranquilo, todo lo demás vale; menos agarrarse de los pelos, pellizcarse, todas esas boludeces no, después mano abierta, plum, patadas así, no pasa nada.

(Gabriel, 4º TM - Escuela A)

Para que los golpes que se propician unos contra otros sean parte de un juego tienen que existir un cierto equilibrio y una autorregulación por parte de quienes participan. Los estudiantes varones se conocen, son parte de un mismo grupo (curso) y avalan conjuntamente esa práctica participando del juego. El equilibrio simétrico consiste en que quien es objeto de los golpes rote. Por eso, a quien le toca no puede enojarse, se la tiene que “*aguantar*” porque sabe que luego otro va a estar en su lugar. Sólo se toleran enojos efímeros. Quien se enoja debe auto serenarse y volver al juego cuando se le pase el enojo. Si el enojo se prolonga, se podría romper el equilibrio y es posible que emerja alguna pelea.

Estas son algunas de las reglas de autorregulación por las cuales se mantiene el equilibrio simétrico. También existen ciertos códigos por los cuales se regula el uso de la fuerza física: debe ser por un tiempo acotado, luego pasar a otro compañero y ciertos golpes están prohibidos.

A diferencia del grupo de estudiantes de la escuela B, los de la escuela A cuentan con experiencias personales de haber mantenido enfrentamientos con uso de la fuerza física tanto en el ámbito escolar como fuera de éste. De hecho, estos estudiantes nos preguntaban “*¿Quién a esta edad no se agarró a piñas alguna vez?*”. Esta podría ser una de las razones por las cuales este tipo de trato físico no lo vieron como violento.

“HACERSE PASAR CALOR”

En el caso de la escuela B existía una sociabilidad similar entre un grupo de varones de 5° TM que se autodenomina “los bullying”. A diferencia de los estudiantes de la escuela A no se agredían físicamente, sino que se burlaban constantemente. Identificamos entre ellos un fuerte código de humillaciones recíprocas.

H: Nos bardeamos mucho entre nosotros. Nos hacemos pasar calor entre nosotros.

S: Nos hacemos pasar vergüenza.

P: Perdón, ¿ahí están solo ustedes?

H: Los calores son entre nosotros. [...]

P: ¿Qué es eso de “hacerse pasar calores”?

H: Hacer pasar calores, son feos, son feos, te transpiras todo, ison feos los calores!

S: Tenemos un amigo que es gordo y pecoso [Se ríen ambos]. Y es colorado, entonces lo volvemos loco.

H: y después, encima está enamorado de una pibita que no le da bola. La agarramos a la pibita. Le hacemos pasar calores feos, son feos. No te gustan. Te sentís mal. Pero bueno, nos cagamos de risa. Después me lo hacen a mí, se lo hacen a él. La novia... [Risas]

S: y así estamos todo el día. [...]

P: ¿Pero cómo lo toman?

S: El tema es así, doce cargan a uno.

H: y después doce cargan a otro, es así. No es que uno defiende al otro. Es así, es doce cargan a uno, después ese...

S: Ese uno se suma a otro, lo cargan al otro.

P: ¿Y cuándo le toca a ustedes?

H: Te la tenés que aguantar.

S: Sí, pero aparte te reís.

H: Te cagás de la risa. Transpirás, pero te cagás de la risa.

(Héctor, 5° TM - Escuela B; Silvio, 5° TM - Escuela B)

La diversión entre ellos pasa por “hacer pasar calor” a algún miembro del grupo, ya sea entre ellos o frente a compañeros externos al grupo. El juego consiste en avergonzar o humillar entre todos a uno a partir de algún punto débil que tuviera. Como sostiene Mutchinick (2013, p. 123) en su estudio sobre las humillaciones entre estudiantes secundarios, “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”.

La situación de humillación supone una inferiorización hacia quien la sufre. Sin embargo, la simetría se restablece cuando finaliza la humillación y quien es humillado pasa a ser humillador sobre otro compañero. Posiblemente frente al público externo al grupo su imagen puede quedar deteriorada, pero al interior del grupo se mantiene intacta y se conserva el equilibrio. Al igual que en el grupo de la escuela A existe un equilibrio simétrico y una autorregulación entre quienes participaban en el juego.

Todos cargan a uno, pero se rota al que se carga. Nadie se puede enojar y se la tiene que “bancar” aunque le moleste porque luego le tocará a otro. También existe una autorregulación en las cargadas: duran un tiempo acotado, luego cambian hacia otro compañero y existen ciertos temas con los que no se pueden cargar (por ejemplo, a uno de los chicos se le había muerto el padre y con ese tema no se podía hacer bromas).

Esta práctica también la pudimos observar a lo largo de nuestra estadía en la escuela B. Un viernes, en la última hora del turno mañana, nos dirigíamos hacia el bufé. Allí, estaban varios de los miembros de este grupo:

Cuando entramos, algunos nos saludan y les correspondo el saludo, me cuentan que ellos ya salieron porque salían una hora antes ese día. Cuando estamos en el mostrador, esperando lo que habíamos comprado, Silvio me llama y me dice “Profe, se acuerda que le conté que había uno que todavía no la había puesto, bueno, es él” [señalando a Mauro]. Todos se ríen a carcajadas menos Mauro [puso cara seria y de sorprendido] quien estaba sentado al lado de Silvio. Mauro le dice algo a Silvio que no logro escuchar por el ruido y le empieza a pegar un par de puñetazos a Silvio “amistosamente”. Yo respondo diciendo “no sean malos”, los chicos se vuelven a reír. Otro chico le dice “Mauri, anda a un puterío y sácate las ganas”. Mauro se queda callado y luego le dice a Silvio “vos vas a ver”. Agarro lo que había comprado y nos retiramos con mi compañera. (Viernes, 5 de octubre de 2012)

Silvio y Héctor no solo nos contaron con que cosas cargan a Mauro, sino que además lo hicieron públicamente delante de nosotros que éramos externos al grupo. Claramente, la situación incomodó a Mauro que apenas esbozó una sonrisa y estuvo casi siempre serio con cara de avergonzado. Sin embargo, en ese momento no manifestó una irritación que lo llevara a increpar a sus compañeros.

A esta situación volvieron a hacer referencia cuando hicimos el grupo focal con todo el grupo de 5º año. Antes de que empezase formalmente la entrevista, mientras se sentaban, comenzaron a mencionarnos los apodos despectivos con los cuales identificaban a cada uno de los miembros del grupo. Como sostiene Machado Pais (2018, p. 923), “los apodos son actos creativos suscitados por la observación crítica de actitudes comportamentales y rasgos fisionómicos de actuantes con quienes cotidianamente se interactúan”. Forman parte de la simbología de la vida cotidiana escolar en la que pueden emerger de forma lúdica o violenta. Los apodos de estos estudiantes tenían un grado de aceptación al interior del propio grupo que, muchas veces, operaban como resignación dado que eran estigmatizantes, pero en un marco de confianza y afecto:

P: *Acá pueden decir lo que quieran, nadie está evaluando a nadie. La idea es que nos pongamos a charlar entre nosotros...*

Lautaro: Él es judío [en referencia a Héctor]. Esto es confidencial, ¿no?

P: *Ustedes pueden decir lo que quieran acá...*

Luciano: [riéndose] Él es olor a chivo [en referencia a Gaspar] y él es maní quemado [en referencia a Mauro].

Gaspar: [En referencia a Lucas] Y a él le sangra el culo.

P: *Ya empezamos entonces...*

Silvio: Y él, [Señala a Mauro riéndose, se atraganta con una galletita y dice] él es el virgen, te acordás el que te comenté [Se ríen todos. Mauro no se ríe y tiene cara de que no le gustó el comentario].

Héctor: [riéndose mientras se sirve un poco de gaseosa y repite la frase de Silvio] “El que te comenté...”

Lautaro: Era [Mauro asiente con el dedo de la mano]

Todos: Vamos, Mauri! [Gritan y aplauden]

Nano: Ahora es un poco menos virgen

P: *¿Lo ayudaron ustedes?*

Todos: No [Vuelven a hablar todos juntos y no se entiende]

P: *Hablemos de a uno porque después no se entiende nada. No hace falta levantar la mano ni nada, pero tratemos de ser ordenados para que se entienda después.*

Mauro: [mientras yo hablo, le dice a Hernán señalando a Silvio] “ya le comenté” o sea que éste ya me humilló antes, que vivo, ieh!

(GF 1, 5º año, TM - Escuela B)

Nuevamente surge el episodio de Mauro y él mismo hace alusión a la humillación. Las cosas que se dicen entre ellos les llegan a molestar, pero cada uno logra regular esa sensación autoaccionándose dentro del marco lúdico. El malestar que sienten cuando les toca lo compensan emotivamente con la humillación en la que participan hacia otro. Algo similar sucede con los estudiantes de la escuela A. A ellos les duele los golpes que se propician, reconocen que llegan a hacerse moretones, sin embargo, los toleran y lo toman como parte de su sociabilidad.

Muchas veces dicen que lo que hacen es parte de su código relacional y, por eso, no les molesta. Pero también reconocen que les hiere, aunque lo toleran y se la aguantan porque tienen que pasar el momento. Una de las estrategias de defensa frente a la humillación, es la contrahumillación.

Nano: Si un directivo ve como nos tratamos entre nosotros y piensa que a todos vamos a tratar así, sí va a decir que somos bullying. Porque, o sea, capaz que nos discriminamos entre nosotros, pero porque sabemos que no nos molesta.

Héctor: No, porque sabemos que hay ciertos códigos, digamos. Sabemos que yo le digo a él [señala a Silvio] algo de la novia y no le va a molestar porque sabe que es mentira; pero a otro... [Luciano se mira con Lautaro y hace el gesto de "más o menos" con la mano, se ríen y Héctor también]

P: Más o menos entonces...

Silvio: A lo que va es que si él me lo dice, yo no me voy a enojar con él porque es parte de ser amigo, digamos...

Luciano: De la confianza.

Lautaro: Che, y cincuenta hagamos un entretiempe y que G se vaya a lavar los chivos porque si no... [Héctor y Luciano se dicen algo en voz baja y se ríen]

P: [Le pregunto a G] ¿Te molesta, por ejemplo, que te digan lo del chivo?

Gaspar: O sea... ya está asumido [se ríen a carcajadas todos menos Gaspar que los mira]. Ya lo tengo asumido.

P: ¿De qué se ríen?

Gaspar: [Los mira a Luciano y Héctor y dice] ¡Basta!

Nano: A mí me molesta en realidad, no a él [en referencia al olor. Nano está sentado a su lado]

Gaspar: No, ya lo tengo asumido. Es jodiendo.

Nano: Capaz le molesta que lo dejes mal parado al lado de una piba o algo, pero bueno, es parte de la gracia.

Gaspar: [Luciano y Héctor se siguen riendo. Gaspar los mira y les dice en tono más enfático] ¡Basta! [Luciano hace el gesto de que va a parar, Héctor le dice algo y le pega en las piernas, Gaspar también le pega una piña "jocosa" en el brazo a Luciano].

Lautaro: Hay otra cosa con la que también lo jodemos [se sonríe].

Héctor: [lo mira serio y le dice]: No, basta.

P: ¿Se bancan esas "jodas" o ya empiezan a los golpes?

Luciano: Sí, con lo del olor a chivo sí.

[...]

Silvio: Igual a mí cuando hay algo que me molesta contesto con algo duro.

Nano: Porque no estamos todos acá, faltan [en referencia a los estudiantes de 6° año que son parte del grupo y de uno de sus compañeros que no participó en la entrevista porque no trajo la autorización].

Lautaro: Todos tenemos una cargada que nos duele.

Héctor: Claro, todos.

Silvio: Ponele, arrancan... me empiezan a decir todos cornudo, cornudo, cornudo y yo voy a la llaga.

Héctor: Él y el hermano son los peores [el hermano de Silvio va a 6º año].

Silvio: Claro, tiras a matar.

[...]

P: Por ejemplo, ¿el tipo de cargadas que ustedes se hacen lo consideran violento?

Silvio: Entre nosotros no.

Héctor: Si lo ve alguien de afuera sí.

(GF 1, 5º año, TM - Escuela B)

Si bien no perciben el trato humillante entre ellos como “violento” son conscientes que esta forma de relacionarse puede ser percibida como “violenta” por otros compañeros.

P: Algo de esto que vos consideras que es violencia ¿sucede acá en la escuela?

L: Sí, no corporal, ieh!... agresión no. Pero capaz que violencia cargándose sí y puede ser que nuestro grupo sea el que más lo haga. Somos uno de los que más cargamos, pero sabemos parar. Cuando nos damos cuenta de... “pará lo estás hiriendo”, paramos; o mismo si un amigo no para y lo está hiriendo, o yo no paro, le decimos o me lo dicen y parás...

(Luciano, 5º año, TM - Escuela B)

S: Si estás adentro del grupo no lo ves como violento porque yo ahora le hago así a él [Le pega con la mano suavemente en la cabeza]. Pero si viene alguien de afuera y ve que le estoy pegando una piña en la cara va a decir si...

(Silvio, 5º año, TM - Escuela B)

En este grupo de estudiantes reconocen que hay dos miembros que “no tienen límites” (Lautaro y Luciano). Ellos son los que no se autorregulan según las normas acordadas por el grupo. Si bien no son expulsados del mismo, sus amigos sostienen que cuando no están de acuerdo con sus actitudes los dejan que continúen solos.

CONCLUSIONES

En las formas de sociabilidad de los dos grupos de estudiantes analizados, la confianza opera como un catalizador al momento de interpretar una situación como “violenta”. Dada la confianza que se tienen entre ellos, cada uno entiende que quienes hacen uso de la fuerza física o se burlan no lo hacen con la intención de lastimar o hacer daño y, a su vez, interpreta que quien recibe los golpes o es objeto de burlas no se va a sentir herido por el marco lúdico en el que se producen.

A diferencia de lo planteado por Machado da Silva (2004) respecto al aumento de desconfianza interpersonal que producen los contextos de sociabilidades violentas, en nuestro caso, el uso de la violencia como práctica ritualizada de los estudiantes es posible gracias a la confianza que se tienen. Por otro lado, en la categoría acuñada por el investigador brasileiro y Viscardi (2002), la violencia (entendida solamente como uso de la fuerza física) opera como un principio estructurador de las prácticas en el marco de un orden jerarquizado.

En este trabajo describimos cómo la sociabilidad violenta de nuestros jóvenes estudiantes opera bajo una lógica simétrica equilibrada, donde el que golpea o se burla no busca imponerse o sentirse superior. Aquí subyace la diferencia entre prácticas violentas que pueden ser similares, pero que en un caso expresan un conflicto y en otro caso forman parte de un entramado lúdico. El conflicto supone un enfrentamiento en el cual unos buscan posicionarse por encima de otros

en una lógica jerárquica. Siguiendo las premisas de Simmel (2002), la sociabilidad supone una interacción recíproca en la cual la satisfacción de uno no puede darse sin (o a costa de) la del otro. Es decir que “la alegría del individuo depende plenamente de que también los otros estén alegres y, en principio, nadie puede encontrar su satisfacción a costa de sentimientos totalmente opuestos del otro” (SIMMEL, 2002, p. 88). Podemos decir que debería existir un equilibrio entre lo personal y lo colectivo.

La sociabilidad de cada uno de estos grupos les proporciona satisfacción en términos de diversión en cuanto pueden disminuir la rigidez del autocontrol que les exige la escuela. Esta forma lúdica de tratarse les abre un submundo dentro del contexto escolar donde pueden relajarse moderadamente, aunque una vez finalizado el juego sean sancionados, como les sucedió varias veces, por las autoridades que les exigen mayor autocontrol. Frente a este modo de relacionarse de los jóvenes, cabe preguntarse qué estrategias institucionales no punitivas implementan o pueden implementar las escuelas para mejorar el trato entre los estudiantes (SILVA, 2018).

Elias y Dunning (1992) sostienen que la estimulación emocional tiene un rol preponderante en la sociabilidad recreativa. El desafío de traspasar el límite de des-rutinización socialmente permitido estimula el descenso de las barreras de autocontrol. Puede ser que:

[...] este jugar con fuego, este riesgo, parece aumentar la tensión agradable y, en ese sentido, el goce de los *gemeinschaften* recreativos. El hecho de acercarse al límite de lo socialmente permitido y traspasarlo a veces, en resumen, romper un poco los tabúes sociales en compañía de otros, probablemente añade «sabor» a este tipo de reuniones. (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 154)

Este puede ser uno de los elementos para comprender por qué los jóvenes estudiantes en sus relaciones intersubjetivas transitan el límite de lo escolarmente permitido. En consonancia con lo observado por otros investigadores (DI LEO, 2010; FARAH NETO; MELO; ABRAMOVAY, 2012; GARCÍA BASTÁN, 2016; MEJÍA HERNÁNDEZ, 2017; NOEL, 2009; PAULÍN *et al.*, 2015), en muchos casos, los docentes ven en sus interacciones comportamientos inciviles o situaciones que tipifican como “violentas” mientras que los alumnos las interpretan como un modo más de llevarse. Sería interesante trabajar en las escuelas sobre un consenso intergeneracional entre todos los actores de la comunidad educativa respecto de los sentidos de las prácticas juveniles en el ámbito escolar. Los acuerdos y los consejos de convivencia, si funcionan de modo participativo, constituyen un espacio fructífero para generar dichos intercambios y afianzar la calidad de los vínculos.

En nuestra investigación evidenciamos que las percepciones de los estudiantes en torno a la violencia están en mayor medida permeadas por la calidad de los vínculos que construyen con sus pares y por los escenarios en los cuales se desarrollan, que por tipo de práctica en sí misma o la concepción *a priori* que tengan de ella. Los vínculos basados en la confianza constituyen un soporte subjetivo que les brinda a los jóvenes seguridad para orientar su acción hacia sus pares (DI NAPOLI, 2019).

En este trabajo observamos que la disminución de las barreras de autocontrol en la sociabilidad de los estudiantes no implica su supresión total. De hecho, para poder ser parte del juego y disfrutar de este trato más relajado cada uno debe someter su conducta a determinadas pautas de control afectivo. Siguiendo a Elias y Scotson (2016) en su análisis sobre la relación entre “establecidos y *outsiders*” podemos decir que la gratificación que se percibe al participar del grupo es una retribución por el sacrificio personal que significa la sumisión a las normas grupales. La autocontrol en estos comportamientos brinda un marco de estabilidad a esta forma de sociabilidad. Quienes no logran sostener el autocontrol, ya sea porque se enojan o porque golpean o se burlan en exceso, son reprendidos por el grupo y corren el riesgo de ser marginados del juego.

En términos elisianos podemos concluir que los vínculos construidos en estos dos grupos de estudiantes posibilitan un contexto de *informalización* en el trato social que implica un doble proceso: de flexibilización de los comportamientos, pero también de autocontrol de las emociones (ELIAS, 2009, 2011). Los “códigos” forjados al interior de cada grupo les posibilitan: por un lado, comportarse de forma más liberada al poder hacer cosas que frente a otros no las podrían hacer y, por otro lado, tener el suficiente autocontrol para soportar el mismo comportamiento del compañero sin reaccionar impulsivamente de una forma que se quiebre el vínculo.

REFERENCIAS

- DI LEO, Pablo. Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Buenos Aires, v. 56, n. 3, p. 183-191, sept. 2010.
- DI NAPOLI, Pablo. La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. *Hacia un estado del arte. Zona Próxima*, n. 24, p. 61-84, 15 jan. 2016.
- DI NAPOLI, Pablo. Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio: un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. *Espacios en blanco – Serie indagaciones*, v. 28, n. 2, p. 131-159, jun. 2018.
- DI NAPOLI, Pablo. La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 28, n. 2, p. 27-50, abr./jun. 2019.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- ELIAS, Norbert. *Los alemanes*. Buenos Aires: Nueva Trilce, 2009.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo De Cultura Económica, 2011.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Establecidos y marginados: una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- FARAH NETO, Miguel; MELO, Rosa Virginia; ABRAMOVAY, Miriam. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012.
- FEREDAY, Jennifer; MUIR-COCHRANE, Eimear. Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 1, p. 80-92, Mar. 2006.
- GARCÍA BASTÁN, Guido. Investigar cualitativamente las incivildades en la escuela media: reflexiones metodológicas desde perspectivas interaccionistas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2016.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jun. 2004.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. “Violência urbana”, segurança pública e favelas: o caso do Rio de Janeiro atual. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, ago. 2010.
- MACHADO PAIS, José. A Simbologia dos apelidos na vida cotidiana escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 43, n. 3, p. 909-928, jul./set. 2018. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300909&lng=pt&nrm=iso. Acceso el: 3 Nov. 2018.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.
- MEJÍA HERNÁNDEZ, Juana María. *Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria*. México: Colofón, 2017.
- MUTCHINICK, Agustina. 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 – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- NOEL, Gabriel. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: UNSAM Edita, 2009.

PAULÍN, Horacio *et al.* Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias: un análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Córdoba, v. 2, n. 1, p. 240-258, dic. 2015.

SILVA, Verónica Soledad. La Demanda por un buen trato en la escuela secundaria. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 457-470, jun. 2018. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200457&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 7 Oct. 2018.

SIMMEL, Georg. *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa, 2002.

VISCARDI, Nilia. Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. *Delito y Sociedad*, v. 1, n. 17, p. 31-54, 2002.

WEISS, Eduardo. Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272, dez. 2015. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001257&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 16 Oct. 2017.

WOUTERS, Cas. Sexualização e erotização: emancipação e integração do amor e do sexo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1217-1237, dez. 2017. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401217&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 1 Jun. 2018.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

DI NAPOLI, Pablo Nahuel. Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudiantes de escuelas medias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 605-621, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147008>

Recibido el: 29 NOVIEMBRE 2019 | Aprobado para publicación: 21 ABRIL 2020



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.