

Las violencias en contexto. Acerca de las formas de inferiorización entre estudiantes secundarios.

Agustina Mutchinick.

Cita:

Agustina Mutchinick (2017). *Las violencias en contexto. Acerca de las formas de inferiorización entre estudiantes secundarios. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/369>

Las violencias en contexto. Acerca de las formas de inferiorización entre estudiantes secundarios

Agustina Mutchinick

Eje Temático: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

Nombre de mesa MESA 67. La Sociología como objeto de enseñanza y como ciencia que estudia las problemáticas educativas.

Institución de pertenencia: Secretaria de Investigación y Postgrado- CONICET. Facultad de Humanidades y Cs. Sociales; UNaM- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-UBA.

E-mail: agustinamutchinick@gmail.com

Resumen

Este escrito presenta resultados de una investigación que analizó las violencias en la escuela, particularmente ciertas modalidades en las cuales los estudiantes se inferiorizan entre sí: insultos, burlas, apodosos ofensivos. Entendiendo que es en el entramado de unas configuraciones específicas donde se estructura la producción de dichos modos de sociabilidad, la investigación analizó desde un enfoque relacional dos grupos escolares (dos cursos de segundo año) de dos escuelas secundarias estatales de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Se utilizó una metodología cualitativa de carácter exploratorio en el marco de la cual se realizaron entrevistas individuales y grupales en profundidad a los alumnos de dichos grupos escolares. Los resultados señalan que las características de los alumnos que inferiorizan así como de los que son inferiorizados y los atributos por los cuales se menosprecian no son universales, sino que se definen en cada configuración en función de las relaciones de fuerza que se establecen entre los grupos interdependientes.

Palabras clave (máximo 5): VIOLENCIA- INFERIORIZACIÓN- ESCUELA SECUNDARIA- CONFIGURACIÓN

Introducción

El término violencias puede referirse a manifestaciones y significados diversos. Las conceptualizaciones varían en relación con las modalidades que adquiere la violencia (física o verbal), con los actores implicados y la direccionalidad de la misma (docentes, alumnos, directivos), con los contextos y escenarios en los cuales se desarrolla, entre otras cuestiones. Por lo tanto, optamos por nombrar las violencias en la escuela en plural con el objeto de dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que atraviesan la trama escolar y las diferencias en las representaciones sociales que se vinculan con el concepto. “Hay una singularidad de sentidos y prácticas vinculadas a las violencias en el interior de la vida escolar” (Kaplan, 2006: 16). El presente trabajo hace referencia a una dimensión de las violencias en la escuela: la dimensión simbólica, que no pone en riesgo o no amenaza con poner en riesgo la integridad física.

Particularmente, analizamos ciertas modalidades en las cuales los estudiantes se inferiorizan entre sí: insultos, burlas, apodosos ofensivos, etc. ya que diversos trabajos (Debarbieux, 1996, 2001, 2002; Carra y Sicot, 1997; Charlot, 1997; Debarbieux et al., 1999; Viscardi, 2003; Kornblit, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010; Kaplan 2009a; Mutchinick, 2009, García, 2010; entre otros) dan cuenta de que son este tipo de prácticas las que establecen el “clima de violencia” que se vivencia en la escuela. A pesar de que en los últimos años se ha instalado en la opinión pública, la idea de que la escuela, y especialmente la escuela secundaria de gestión estatal, se encuentra atravesada por la violencia física, no serían los delitos y las lesiones físicas las que tienen una presencia cotidiana en la experiencia de los actores escolares.

El objetivo del presente trabajo es analizar las características con las cuales los alumnos se burlan, insultan, discriminan. Entendiendo que es en el entramado de unas configuraciones específicas donde se estructura la producción de dichos modos de inferiorización, la investigación indagó desde un enfoque relacional dos grupos escolares (dos cursos de segundo año) de dos escuelas secundarias estatales de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Abordamos distintos contextos ya que consideramos que los términos utilizados no son universales sino que las características sobre las que se manifiestan estos modos de vinculación adquieren especificidades y varían en las distintas configuraciones.

Metodología y configuraciones analizadas

Por la naturaleza del problema de investigación, se planteó la realización de un estudio de carácter exploratorio a partir de una estrategia de investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006). Con el objeto de comprender estos modos de inferiorización en configuraciones particulares se seleccionaron mediante un muestreo intencional dos grupos escolares conformados por los estudiantes de dos cursos de segundo año de educación secundaria¹ del turno mañana de dos escuelas estatales urbanas² mixtas de la provincia de Buenos Aires que se diferencian entre ellos, como veremos más adelante, por los sectores socioeconómicos de pertenencia y las trayectorias educativas de los alumnos.

Cabe aquí hacer una breve referencia al término *configuración*³ que retomamos de la obra de Norbert Elias. Las configuraciones, según este autor, son formadas por grupos interdependientes de personas: los seres humanos están orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras; ellos constituyen “telas de interdependencia” (Elias, 1970: 15) o configuraciones de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o estados⁴ y de esta interdependencia se deriva un orden que al tiempo que es relativamente autónomo del tipo de orden dominante es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen (Elias, 1987). Los hombres gracias a su fundamental interdependencia se agrupan siempre en figuraciones específicas. El concepto de figuración expresa la idea de que los seres humanos siempre dependen unos de otros y cumplen, unos para otros, unas funciones (Weiler, 1998).

Las acciones de una pluralidad de personas interdependientes se imbrican para formar una estructura entrelazada con ciertas propiedades emergentes, tales como cuotas de poder, ejes de tensión, sistemas de clase y estratificación, deportes, guerras y crisis económicas (Elias y Dunning, 1992). El equilibrio de poder constituye un elemento integral de todas las relaciones humanas. Sean grandes o pequeñas las diferencias de poder, el equilibrio de poder está siempre presente donde quiera que haya una interdependencia funcional entre personas. El poder, a decir de Elias,

¹ Los años de secundario mencionados se refieren a los establecidos a partir de la nueva Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) sancionada en el año 2006. La provincia de Buenos Aires implementó una secundaria de 6 años.

² Se seleccionaron colegios urbanos ya que trabajos antecedentes como los de Carra y Sicot (1997), Debarbieux, Dupuch y Montoya (1997), Waiselfisz (1998), Kaplan (2006 y 2009a), entre otros advierten que el problema de las violencias en la escuela se encuentra ligado predominantemente al ámbito urbano.

³ En los escritos consultados en castellano, inglés y portugués los conceptos de configuración, figuración y composición se emplean para describir fenómenos semejantes, por lo cual en este trabajo se utilizan como sinónimos.

⁴ En este sentido, Elias señala que dicho concepto puede ser aplicado tanto a grupos relativamente pequeños como a sociedades de miles o millones de personas interdependientes.

“es una característica estructural [...] de todas las relaciones humanas [...] Dependemos de otros; otros dependen de nosotros. En la medida en que dependamos de otros más de lo que ellos dependen de nosotros, tienen poder sobre nosotros, independientemente de que hayamos caído bajo su dependencia porque ellos emplearon la fuerza o por nuestra necesidad de ser amados, nuestra necesidad de dinero, consuelo, estatus, una carrera o, simplemente, de emoción” (Elias y Dunning, 1992: 21).

En el trabajo de campo, en un primer momento se entrevistó a las autoridades de las escuelas y se consultó documentación de la misma (proyecto institucional y acuerdos institucionales de convivencia) con el objetivo de conocer en mayor detalle a la institución y a la población que allí concurría. Luego, se seleccionaron a los dos grupos escolares, uno de cada escuela, en los cuales se focalizó el estudio. Allí la recolección de la información se realizó principalmente a través de entrevistas individuales y grupales en profundidad a los estudiantes de dichos grupos escolares⁵ con una guía de pautas semiestructurada. Si bien esta fue la técnica de recolección central, también se llevaron a cabo observaciones participantes con el objetivo de ahondar y complejizar los relatos de los alumnos entrevistados. Se entrevistó un total de 51 estudiantes entre ambos grupos escolares. Las entrevistas se registraron a “tres columnas” (Sirvent, 2003). Procuramos comprender estas formas invisibilizadas de la violencia en el espacio escolar a partir de la voz de los estudiantes, siempre teniendo en cuenta que las percepciones de los actores están construidas socialmente y situadas socio- históricamente.

En relación con las técnicas de análisis de información empírica primeramente, en función de las dimensiones de análisis establecidas en los objetivos, se fueron identificando las categorías cercanas a la empiria, a partir de las cuales fueron emergiendo otras de mayor grado de abstracción. El análisis de los datos recogidos fue realizado a través del programa Atlas.ti. La indagación se realizó en un permanente ida y vuelta entre la teoría y la empiria con el objeto de tensionar nuestras premisas teóricas y los datos procedentes del trabajo de campo.

Configuraciones analizadas

La primera de las configuraciones analizadas es un grupo escolar al que denominamos 1. Está conformada por los estudiantes de un curso de segundo año de educación secundaria de una escuela de gestión estatal céntrica. Esta institución, creada en los años 60 del siglo XX como respuesta a la gran demanda de

⁵ Las entrevistas eran optativas.

educación secundaria, tiene como objetivo la inclusión de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas (abandono, repitencia) y con dificultades para respetar los marcos disciplinarios escolares. El grupo escolar está conformado por 22 estudiantes, los cuales fueron entrevistados en su totalidad, 13 varones y 9 mujeres. Son en su mayoría de sectores socioeconómicos bajos y medios bajos. La repitencia es una situación que atraviesa sus trayectorias educativas. De los 22 estudiantes que forman parte de la configuración 14 de ellos han repetido al menos un año escolar (8 lo hicieron una vez, 4 dos veces, 1 tres veces y 1 cuatro veces). Es un grupo escolar tipificado por los docentes, los directivos, los preceptores y los propios alumnos como “difícil”, con un bajo rendimiento académico y con problemas en el comportamiento y en el trato con las autoridades.

La otra configuración estudiada (configuración 2) está conformada por estudiantes de un curso de segundo año del turno mañana de educación secundaria de una escuela de gestión estatal céntrica y tradicional. La institución tiene casi 100 años de historia y es una de las escuelas de gestión estatal más solicitadas y prestigiosas de la zona. Son 36 alumnos de los cuales han sido entrevistados 29. En su mayoría, provienen de hogares de sectores medios. Hay 18 mujeres (de las cuales se entrevistaron 15) y 18 varones (de los cuales se entrevistaron 14). En lo que respecta a su trayectoria escolar, cabe destacar que uno solo de los 29 estudiantes ha repetido un año escolar. La baja tasa de repitencia se asocia en cierta medida a que la institución tiene una política según la cual aquellos que repiten pierden su vacante en el turno mañana debiéndose ir de la escuela o bien pasar al turno tarde. En palabras de un directivo: “En esta escuela... repetidores nunca quisieron”. En lo que se refiere al vínculo que los estudiantes mantienen con los docentes, directivos y preceptores, aquí los alumnos afirman que, por lo general, se comportan con respeto cuando se dirigen hacia las autoridades de la institución, incluso en sus relatos se advierte en ocasiones una especie de sumisión hacia ellas.

Cualidades que inferiorizan

Organizamos la presentación en torno a dos aspectos.

1. Lo primero que quisiéramos señalar es que se advierten importantes diferencias entre los grupos analizados en relación con las cualidades por las cuales los estudiantes se burlan, discriminan, ofenden, insultan.

Mencionemos en primer lugar las inferiorizaciones referidas al nivel socioeconómico de los estudiantes. Los entrevistados del grupo escolar 1 (sectores bajos y medios bajos) señalan que frecuentemente las características por las cuales los compañeros se burlan, insultan u ofenden se vinculan con pertenecer a sectores socioeconómicamente más acomodados. El “tener plata”; “tener ropa cara o de marca” o “vivir en barrios chetos” son características que dan lugar a la inferiorización de los alumnos por parte de sus pares.

Ello contrasta con lo manifestado por los estudiantes del grupo escolar 2 (sectores medios) quienes afirman que a menudo los compañeros menosprecian a sus pares aludiendo a que estos últimos pertenecen a sectores socioeconómicos bajos. Aquí se destacan cualidades como “ser pobre”; “no poder comprar la zapatilla de marca”; “traer ropa que no es de marca”; “vivir en la villa”.

En ambas configuraciones estas modalidades de sociabilidad hacen referencia al nivel socioeconómico de los estudiantes, sin embargo, los sentidos que adquieren en una y en otra se encuentran en las antípodas.

Algo similar ocurre con el estudio y las calificaciones escolares ya que en el grupo escolar 1, se advierte que estudiar y sacarse buenas calificaciones es un atributo plausible de inferiorización (“las joden con ser nerds”; “te comés los libros”; “la rebajan porque sabe todo”; “saben que estudio y peor, van a molestarme por eso”). Mientras en la configuración 2, por el contrario, estas modalidades de vinculación se asocian con las bajas notas y el hecho de no saber el contenido escolar.

Claudia: ...a veces los chicos... los cargan, le dicen “Ah, sos un burro”, “¡Ay! la prueba fue tan fácil, y vos te sacaste mal” y es horrible. (...) Te empiezan a cargar por la nota.

(Configuración 2)

Guillermina comenta que en una clase de Geografía, una docente le preguntó por un continente y ella contestó “España”. Desde ese momento los compañeros la burlan llamándola “España”.

(Configuración 2)

Estas diferencias en los términos utilizados para menospreciar a los compañeros los observamos también en relación a los vínculos que los alumnos mantienen con las autoridades de la escuela, ya que en el grupo

escolar 1 encontramos que los estudiantes son humillados por sus pares por mantener una buena relación con los docentes o directivos o inclusive por seguir sus indicaciones; lo cual no se advierte en el 2.

Karina: ...cuando se están peleando dos chicos te dicen “Andá a llamar a la preceptora”... y vos quedás como la re buchona⁶. (...) Y después te bardean todos, te dicen cualquier cosa, “Andá vos, mula⁷, buchona, chupamedia⁸”, de todo.

(Configuración 1)

Emilio: ...quedás un poco humillado porque le estás haciendo caso a un profesor y muchos dicen: “Ay, le tuvo que hacer caso a este profesor de mierda”

(Configuración 1)

Como vemos, las cualidades que inferiorizan no son universales, sino que cada configuración presenta atributos particulares por las cuales un sujeto menosprecia a otro. Desde nuestra perspectiva y siguiendo a autores como Norbert Elias (1987) y Pierre Bourdieu (2010 y 2012) consideramos que las percepciones y prácticas de los individuos están atravesadas por las condiciones objetivas en las que se sitúan. Los sujetos se encuentran surcados por circunstancias objetivas que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de referencia para sus emociones y comportamientos. Específicamente, con respecto a las prácticas de inferiorización entendemos que las mismas se encuentran atravesadas por las características de la configuración; por las interdependencias propias de cada grupo escolar que dan lugar a valoraciones específicas.

2. La segunda cuestión que nos interesa subrayar estrechamente vinculada con anterior es que los atributos a partir de los cuales se inferioriza a los compañeros se definen en función de las relaciones de fuerza que tienen lugar en cada configuración. La sociodinámica de la relación entre aquellos que inferiorizan y aquellos que son inferiorizados viene determinada por la forma de su vínculo, no por las características que poseen los grupos afectados con independencia de ella. Las cualidades por las cuales unos estudiantes o grupos de estudiantes hacen sentir menos a otros se definen en función de quiénes ocupan las posiciones dominantes y quienes no en ese grupo escolar particular. O en función de quiénes se encuentran bien

⁶ Alchauete

⁷ Persona que es mandada por otro.

⁸ Obsecuente

instalados en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso, para decirlo en palabras de Elias (2003)

En el grupo escolar 1 (sectores bajos y medios bajos) los entrevistados afirman que quienes ostentan las posiciones dominantes en esa red de relaciones, por un lado, pertenecen o se identifican con la pertenencia a sectores sociales de bajos ingresos (vivir en villas y barrios populares, el uso de vestimenta -gorrita, arito y ropa holgada- que asocian con los jóvenes de sectores humildes) y por el otro, tienen mal comportamiento y desempeño escolar.

Señalan que los compañeros más respetados en el curso y los que mantienen una posición de liderazgo son los que poseen o se identifican con algunas características que podríamos denominar “marginales”, en el sentido de que se alejan de ciertas normas valoradas positivamente en la escuela o en la sociedad tales como tener buenas calificaciones, respetar a docentes, preceptores y directivos, tener una buena posición económica, estar en los marcos de la ley, etc. Es el grupo al que sus compañeros los definen como los “quilomberos”, como aquellos que le faltan el respeto a los profesores, golpean a sus pares, están continuamente gritando y pegándose entre ellos y consumen drogas. Ellos asumen esta caracterización definiéndose como los “peores de la clase”. El líder del grupo es Leandro quien es temido por algunos estudiantes.

E: ¿Por qué creés que Leandro es el líder?

Tatiana: Leandro pega dos gritos en el salón y se callan todos. (...) la mayoría como lo ven así... él todo el tiempo está hablando de cosas, de que va a robar y todo eso, capaz le tienen miedo (...) Se piensa que el vivir en un barrio de negros, que vistiéndose así, que robar y todo eso es ser mejor que los demás.

Por el otro lado, los entrevistados mencionan que quienes ocupan las posiciones menos legitimadas presentan o se identifican con las cualidades opuestas como “tener buena conducta”; “tener más plata”; “saber todo (el contenido escolar)”; “sacarse buenas notas”. Son estos alumnos los que los compañeros señalan como los menos respetados o valorados del curso.

E: ¿Y quién sería el menos respetado del curso?

Marcos: Y... los que se portan bien, los que nunca molestan, nada.

Damián: Acá a los que no estudian los valoran más.

Entendemos que la identificación con esas “características marginales” se debe en parte a que los jóvenes vinculan esta identificación con la posibilidad de generar miedo en el resto de los compañeros. Puede pensarse que existe una estética y cualidades marginales que se asocian a la taxonomía de joven violento y que para ciertos estudiantes es prestigiosa. En otro estudio antecedente (Kaplan, Krottsch y Orce, 2012) se observan hallazgos que refuerzan la idea de la estrecha vinculación que existe en el discurso de los jóvenes entre atributos como el vestirse con ropa deportiva o vivir en barrios de sectores socioeconómicos bajos y el ser considerado violento.

Vivencias, estéticas y comportamientos que no son valores positivos hegemónicos de la sociedad son prestigiosos para ciertos estudiantes y acentuados por ellos en su práctica cotidiana: vestirse con gorrita, arito y ropa holgada emulando cierto estereotipo de joven de sector humilde; la realización de actividades delictivas; el consumo de drogas; o el vivir en villas y barrios populares. Lo que observamos es que características que en nuestra sociedad se pueden considerar como “marginales” son asumidas como prácticas jerarquizantes por ciertos alumnos. En consonancia con lo que plantea Bourgois (2010) en su investigación “En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem”, muchos jóvenes eligen construir la marca de identidad sobre los atributos que la sociedad desvaloriza: robo, delitos, consumo de drogas; lo que les posibilita subvertir el orden social aunque más no sea en la red de relaciones más pequeña por la cual los jóvenes transitan.

Consideramos que las relaciones de inferiorización que los estudiantes establecen con sus compañeros podrían estar siendo utilizadas por algunos de los jóvenes de esta configuración como mecanismos de desafío y resistencia a las valoraciones hegemónicas tanto escolares (buen desempeño académico, respeto por las normas y autoridades) como sociales (pertenencia a sectores sociales y económicos acomodados).

En el grupo escolar 2 observamos, que quienes ostentan las posiciones dominantes en esa red de relaciones sociales se identifican con características como tener una buena posición socioeconómica, altas calificaciones, saber el contenido escolar. El grupo de estudiantes más respetado, aquel que los

entrevistados identifican como el “más popular” lo constituyen estudiantes de clase media que tienen un buen desempeño escolar (de hecho la alumna más estudiosa y con mejores calificaciones del curso pertenece a este grupo).

Micaela: es popular por tener cosas caras, de moda.

Claudia: ...porque se viste bien se juntan con esa para ser más populares y porque una sea más humilde no se juntan.

Conclusiones

Consideramos que el análisis realizado es un punto de partida sustantivo en el intento de dar cuenta de la manera en que los atributos sobre los cuales se manifiestan las prácticas de inferiorización entre estudiantes más que cualidades universales similares en los distintos contextos, están definidos por las particularidades de las configuraciones donde estas modalidades de relación tienen lugar, por los recursos de poder de los cuales disponen los grupos de dicha configuración; del diferencial de poder entre ellos (Elias, 2003). Las características de aquellos que burlan e insultan y aquellos que son burlados o insultados se definen por la posición que ocupan los sujetos en el marco de unas relaciones de poder determinadas.

Lo que nos interesa subrayar es que las características de las relaciones de inferiorización y los lugares que los sujetos ocupan en ese vínculo están determinadas por las relaciones de fuerza que se establecen entre los grupos al interior de cada configuración y no por las cualidades que poseen los individuos con independencia de ellos. Las violencias deben ser comprendidas en su dimensión relacional; por lo tanto, entendemos que se pierde de vista la clave del problema cuando se indaga exclusivamente en la estructura de personalidad de sujetos concretos.

Este enfoque disputa sentidos a aquellos estudios que abordan la temática de la violencia en la escuela desde una mirada individualizante que coloca el foco del análisis en el acosador y en la víctima (también en el grupo de alumnos o en sus familias), describiendo las características particulares (sobre todo los atributos psicológicos) que, por lo general, tienen quienes asumen estos roles; sin considerar el contexto que da lugar a estas interacciones. Asimismo, acarrea el peligro de focalizar las soluciones en los

estudiantes involucrados, patologizándolos y de desresponsabilizar a la escuela y las mediaciones que ella realiza.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. (M. del C. Ruiz de Elvira, Trans.) (Taurus Hum). Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (Siglo XXI). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Bourgois, P. (2010), *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carra, C. y Sicot, F. (1997), “Una autre perspective sur les violences scolaires: L’expérience de victimation”, en Bernard Charlot y Jean-Claude Emin (coords.), *Violences a l’ecole - etat des savoirs*, Paris: Armand Colin Mason, pp. 61-82.
- Charlot, B. (1997), “Introduction. Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes”, en Bernard Charlot y Jean-Claude Emin (coords.), *Violences a l’ecole: État des savoirs*, Paris: Armand Colin, pp. 1-13.
- Debarbieux, E. (1996), *La violence en milieu scolaire: I- État des lieux*, Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (2001), “A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)”, *Educação e Pesquisa* (Brasil), vol XXVII, núm. 1, pp. 163-193.
- Debarbieux, E. (2002), “Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?”, en Eric Debarbieux y Catherine Blaya (coords.), *Violência nas escolas: Dez abordagens europeias*, Brasília: Unesco, pp. 13-33.
- Debarbieux, E.; Dupuch, A. y Montoya, Y. (1997), “Pour en finir avec le handicap socio-violent: une approche comparative de la violence en milieu scolaire”, en Bernard Charlot y Jean-Claude Emin (coords.), *Violences à l’ecole: État des savoirs*, Paris: Armand Colin, pp. 17-40
- Debarbieux, E.; Garnier, A.; Montoya, Y. y Tichit, L. (1999), *La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses*. Vol. 2, Paris: ESF éditeur.
- Elias, N. (1970), *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (1987), *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2003), “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas* (España), núm. Sin mes, pp. 219-251.

- Elias, N. y Dunning, E. (1992), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México D.F: Fondo de Cultura Económica
- García, S. (2010), *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo: Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires (Argentina).
- Kaplan, C. (coord.) (2006), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (coord.) (2009a), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2009b), “La humillación como emoción en la experiencia escolar”, en Carina Kaplan y Victoria Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp.99-108.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2008), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires: Biblos.
- Mutchinick, A. (2009). La confianza hacia la escuela: Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En C. Kaplan (coord.), *Violencia escolar bajo sospecha*. (pp. 137-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010), *La Violencia en las escuelas: Un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2014), *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Sirvent, M. T (2003), *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006), “La investigación cualitativa”, en Irene Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (1. Ed), Barcelona: Gedisa Ed, pp. 23-64
- Viscardi, N. (2003), “Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Uruguay”, en Jorge Werthein; Cecilia Braslavsky; Juan Carlos Tedesco; Adama Ouane, y Celio Da Cunha (coords.), *Violencia na escola: América Latina e Caribe*, Brasília: UNESCO, pp. 153-205.
- Waiselfisz, J. J. (1998), *Juventude, violencia e cidadania: Os jovens de Brasilia*. San Pablo: UNESCO, Cortez Editora.
- Weiler, V. (1998), *Figuraciones en proceso*, Bogotá: Fundación Social.