

Lo que humilla y avergüenza: miradas de profesoras y profesores de escuela media

Paula Marini | Escuela Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

En este escrito me interesa trabajar la relación que los y las profesores establecen con la humillación y la vergüenza.¹ En los últimos años, las ciencias sociales vienen prestando una mayor atención al trabajo de objetivación de las sensibilidades, y cómo estas expresiones subjetivas interrogan los funcionamientos sociales. Humillación, vergüenza, miedo, alegría son estados afectivos, experiencias subjetivas, que se experimentan individualmente, pero conciernen a lo colectivo, por tanto, a la política (Payre, 2016) y en este marco a la educación y a los procesos que se producen al interior de lo escolar.

El texto presenta la visión de profesores y profesoras de escuelas medias² de la ciudad de Rosario, y la mirada que le otorgan a la humillación y la vergüenza. Es a partir de allí que nos interesa explorar sus interpretaciones sobre la institución escolar, su tarea docente, el lugar de la autoridad, la relación con estudiantes, con sus pares.

La pregunta central que recorre el eje de nuestro trabajo reside en la relación que hay entre la organización y el funcionamiento escolar, si traen alguna “novedad”, si se trata de algo “constitutivo” o no y cuánto malestar se produce en esas relaciones. Por otro lado, la humillación y la vergüenza no son emociones que atraviesan exclusivamente las relaciones de estos con los y las estudiantes, sino que las y los profesores se sienten objeto de violencias y humillaciones y lo asocian con el malestar, la hostilidad, la indiferencia por parte de sus estudiantes.

¹ El escrito es parte de una investigación doctoral que llevó por título “La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes”, (UNER, 2018).

² El trabajo de campo consistió en entrevistas semi-estructuradas a profesoras y profesores de escuelas medias de la ciudad de Rosario, el rango de las edades fue entre 30 y 55 años. Las escuelas medias seleccionadas eran heterogéneas en relación con la pertenencia a la universidad o al sistema educativo provincial, el enclave territorial, y el sector socioeconómico de la población que asiste.

Laurent y Miller (2005) caracterizan los últimos años como el momento del “Otro que no existe”, como una época signada por la crisis de lo real, donde cuerpo y palabra se separan. Las normas no tienen la fuerza que tenían en otro momento histórico y los sujetos son librados a ocuparse de sí mismos. La norma ya no se funda en la culpabilidad y la disciplina, sino en la responsabilidad y en la iniciativa; es decir, se necesitan iniciativa y aptitudes mentales. De este modo, encontramos sujetos fatigados, al mismo tiempo que vacíos, agitados y violentos; en suma, que miden, con sus nervios, en sus propios cuerpos, el peso de la soberanía individual. Esta situación genera el desplazamiento decisivo de una pesada tarea que, según Freud, constituye de por sí el destino del hombre civilizado (Ehrenberg, 2000).

› Humillación

Las humillaciones plantean una problemática de amplia proyección en el ámbito escolar, ya que constituyen modos de establecer vínculos e inciden en las relaciones entre los distintos actores. Se puede concebir la humillación como una relación social entre una persona —o grupo— que trata a otra persona —o grupo— como inferior, y una persona —o grupo— que siente que ha sido agraviada (Kaplan, 2009). En tal sentido, supone el par inferioridad-superioridad y una diferencia de poder entre grupos interdependientes. Para que alguien humille a otro es necesario que éste tenga el poder suficiente para hacer sentir inferior a los miembros del otro grupo (Elías, 2003). Por lo tanto, la humillación puede definirse como un acto y un sentimiento mediado por una experiencia social; o la interacción entre grupos o personas a partir de la cual uno siente que ha sido agraviado (Roché, 1994). Si apelamos a las acepciones que proporciona el Diccionario de la Lengua Española (RAE) para el verbo “humillar” (del latín *himilliare*) —“Inclinar o doblar una parte del cuerpo, como la cabeza o la rodilla especialmente en señal de sumisión y acatamiento”; “herir el amor propio o la dignidad de alguien” (RAE) —, podemos observar que los sentidos presentados señalan, de igual modo, la existencia del agravio y de relaciones de sumisión.

Nussbaum (2006), en un libro llamado *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, entiende por humillación la cara activa pública de la vergüenza. Humillar a alguien es exponerlo a la vergüenza y avergonzar es, en la mayoría de los casos, humillar. La humillación no siempre conduce a una vergüenza efectiva, pero esta es su intención (Nussbaum, 2006). De modo contrario, Miller (1993, en Nussbaum, 2006) establece un contraste entre humillar y avergonzar intensamente. Afirma que la humillación, en muchos casos, se sitúa en el universo de lo cómico; en cambio, con la vergüenza, se siente lástima. Además, el bochorno rara vez se inflige de forma deliberada, sino que suele darse espontáneamente. En cambio, si se inflige con deliberación supone un desplazamiento hacia la humillación. El bochorno es más leve que la vergüenza; puede ser momentáneo y no tener consecuencias. Si, por ejemplo, alguien es visto orinando en un espacio público, eso podría representar una situación bochornosa; en cambio, si alguien es obligado a orinar delante de extraños, esto resulta vergonzoso y humillante.

La humillación suele afirmar, en cambio, que la persona es “rastrera” y que no está a la par de otros en términos humanos.

Laurent Berlant (2011), en su libro *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*, plantea, a partir de dos películas de los hermanos Luc y Jean Dardenne —Rossetta y La promesa—³, las situaciones a las que se deben someter los personajes —en ambos casos, jóvenes de grandes ciudades— para sobrevivir y tener lo que desean. Bajo la denominación de “amor pos-fordista” analiza los modos de estar en las sociedades contemporáneas, marcados por el deseo de reconocimiento y de una forma de vida prometida por la cultura capitalista. Piensa la humillación a partir del mundo del trabajo y señala la complejidad del mundo laboral en la actualidad. Para describir esa complejidad utiliza la categoría de normatividad aspiracional, en referencia al esfuerzo que hay que realizar con el objeto de lograr una buena vida. ¿Qué es una buena vida? Una buena vida es una vida normal, una vida en la cual, por ejemplo, “los beneficios de un mal empleo enriquecen el alma, no la destruyen” (Berlant, 2011). Desde su perspectiva, en el mundo de hoy, vivir es sobrevivir y estar expuestos a una constante inestabilidad.

Ante este desencantamiento del mundo, ¿qué sentidos adquieren, entre profesores y profesoras de escuelas medias, estas emociones de humillación y vergüenza? En especial, si se piensa en ellas a partir del malestar, el cual puede manifestarse como pasaje al acto o como imposibilidad de tomar la palabra (Berlant, 2011).

› Lo que se esconde detrás de la vergüenza

Nos interesa traer acá la perspectiva de Sara Ahmed (2017), quien propone un enfoque desde la sociología, en relación a la vergüenza, describiéndola como una sensación intensa y dolorosa que está ligada con el modo en que el yo siente acerca de sí mismo. Se trata de un sentimiento que el cuerpo experimenta; se siente vergüenza cuando se cree haber hecho algo malo. En tal sentido, la vergüenza es un sentimiento de fracaso que se vivencia frente a otro; allí reside su medida (Ahmed, 2017).

En las diferentes sociedades, cada persona mira al mundo desde su patrón de normalidad; y cuando no se ajusta a ese patrón, es probable que el resultado sea la vergüenza. Al respecto, Nussbaum (2006) observa que, para los liberales norteamericanos, el derecho y las políticas públicas no deberían ocuparse de la salud emocional; a contracorriente de ese punto de vista, la autora intenta realizar un estudio acerca de los contenidos cognitivos de las emociones de vergüenza y repugnancia y su rol en la vida pública. Busca demostrar, así, la peligrosidad de tomar estas emociones como sustento de decisiones jurídicas. El propósito de Nussbaum (2006) es reflexionar sobre la configuración gradual de una sociedad que al mismo tiempo que reconoce su propia humanidad, no nos oculte de ella. Una sociedad, en la cual, los ciudadanos admiten que tienen necesidades y son vulnerables, y que apartan las demandas de superioridad y completitud que han permanecido en el corazón de tanta miseria humana (Nussbaum, 2006). La autora reivindica, asimismo, el carácter de razonabilidad de las emociones de vergüenza y repugnancia. En consecuencia, les concede a estas un lugar importante e identificable en el sistema de las creencias y de los juicios que impulsan la voluntad humana —consciente o inconscientemente— a tal o cual acción, ya sean estas calificadas de emotivas o de lúcidas (Nussbaum, 2006).

³ Películas que centran su narrativa en que llaman “jóvenes al borde”, con biografías precarias, dónde estos luchan por sobrevivir en un mundo adverso.

Scheff llama a la vergüenza “la emoción maestra”, ya que esta deriva del miedo a perder el respeto y el afecto (en Bericat Alastuey, 2000). En contraposición con los planteos psicoanalíticos, para el autor, es la emoción más social, ya que surge en la interacción entre los individuos en el marco de una sociedad.

La vergüenza ocurre cuando los lazos de solidaridad y jerarquía son dañados. Es una señal de que hay algo que está mal en una formación social. A su vez, ocurre como un fenómeno colectivo, ya que diferentes grupos de gente, clases sociales, comunidades religiosas, pueden sufrir dolor social, carencia de afecto o respeto. En este sentido, De Gaulejac (2008) dice que la vergüenza impulsa a existir como sujeto social mientras, al mismo tiempo, impide existir.

La vergüenza es un sentimiento íntimo que actúa en el centro del funcionamiento psíquico, pero cuya génesis es social. Es un sufrimiento social que, al no poder ser tratado “en lo social”, produce efectos en el psiquismo. Es un sufrimiento psíquico que conmociona al sujeto en su funcionamiento inconsciente y sus relaciones con el mundo (De Gaulejac, 2008).

La vergüenza, así, se corporiza como un modo de la angustia y afecta la integridad del cuerpo subjetivo, la identidad del yo; mientras que la culpa se genera en la intimidad del yo tras haber obrado en forma inadecuada. Ambas surgen tempranamente, pero la vergüenza se encuentra estimulada por experiencias en las que se producen sentimientos de inadecuación o humillación. “Mientras [que] la culpa es un estado de angustia privado, la vergüenza es un estado de angustia público” (Giddens, 2000: 87).

La vergüenza adquiere una preeminencia creciente en relación con la identidad del yo, y esta circunstancia se relaciona, para Giddens (2000), con las transformaciones que se dieron entre los límites de lo público y lo privado en la modernidad.

En muchos casos, la humillación y la vergüenza parecen coexistir. Aunque la vergüenza tenga su raíz en el sentimiento de ser diferente a los demás, como ser más pequeño, más desfavorecido, más imperfecto, más culpable, ello remite instantáneamente a los deseos de ser más grande, más rico, más perfecto, más inocente (De Gaulejac, 2008). El sentimiento de inferioridad es el reverso de un deseo de superioridad que la realidad bloquea. La ausencia de reconocimiento de su valor pone al sujeto en falta. La vergüenza implica, por lo tanto, una negación del sujeto. Para el entorno esa negación es una forma de negar su propia vergüenza, de reprimir el malestar que siente, de protegerse de las humillaciones y del sufrimiento que ocasiona esa vergüenza (De Gaulejac, 2008).

En relación con la humillación y la vergüenza, vemos que estas son dos emociones ligadas a los vínculos que se establecen con otros. En diferentes ocasiones, son producto de la mirada que una determinada sociedad instituye como norma, y así obtienen valor moral. Son las propias instituciones —en el caso que nos ocupa, la escolar— las que dan entidad o no a esas ofensas.

› Humillaciones profesoras

La humillación y la vergüenza han estado presentes en la institución escolar desde su fundación, con igual o, incluso, mayor intensidad que en nuestros tiempos. Pero ¿qué se ha alterado de esa relación en el presente? ¿Qué es lo que permanece y qué cambió?

Pasemos a los relatos de los y las docentes:

Me sentí humillado, pero por mis superiores, no por alumnos. Uno se tiene que poner en lugar de adulto y no tomar lo que te dice un alumno como una humillación. Recuerdo un conflicto sucedido en una escuela en la que trabajaba, en donde teníamos como supervisor a alguien muy autoritario. La escuela era lo más carente en lo que te puedas imaginar a nivel edilicio. [En] las condiciones en las que uno trabajaba —y eso era observado [por] el supervisor y el directivo— no te podías mover. Y nadie hacía nada. (Guillermo, docente escuela media).

Si me hablás de humillación, [...] he sufrido humillaciones más graves de directivos, administrativos, [...] en colegios privados he visto a compañeros que los han sentado con el contador de un lado y el abogado de otro [...] y le dijeron presenta la renuncia, [...] por alguna situación irregular por algún error. [...] En instituciones públicas me ha pasado la reacción temerosa de directivos, [...] ante padres que han dicho de denunciar en Ministerio de Educación. (Gustavo, docente escuela media)

La humillación se experimenta no en una situación puntual, sino en función de un conjunto de situaciones; las insuficiencias edilicias, la falta de contacto con los pares; la carencia de espacios de intercambio; la sensación de abandono. Elementos que ponen en foco a la institución como un todo.

Por otro lado, una de las acusaciones más frecuentes que se escuchan cotidianamente contra los y las docentes desde una cierta opinión pública refiere a su falta de preparación o formación. Una nueva acusación se suma ante el predominio de ideales asociados con las habilidades en las sociedades actuales —preocupaciones ligadas a la falta de talento, ya que una “habilidad” supone una conexión espontánea y personal con cierta práctica—. Esto genera cambios en las instituciones, que convierten estos nuevos ideales en formas de validación de los sujetos dentro del espacio laboral —sin importar cuánto o cuán poco se relacione su “habilidad” con su tarea— (Sennett, 2006).

Así, recae sobre los y las docentes el temor a quedarse atrás o afuera debido a la instalación de estas concepciones en el ámbito escolar (Sennett, 2006). Desde este punto de vista, muchas veces las y los profesores se sienten juzgados por sus superiores —lo cual puede producir humillación, ya que también son pares en cuanto al ejercicio de la enseñanza—, sin que existan, como contrapartida, relaciones de contención o acompañamiento institucional.

No es que la situación te desborde, sino la desazón de no saber por dónde encarar, [...] encima si demostrás interés, más conexión tenés con los estudiantes. [...] El problema es que a veces eso, ni siquiera sirve para pararte y decir “Todo bien con ustedes”, [...] ya que, al mismo tiempo, no sabes

si estás haciendo bien las cosas. Atajás todos los penales [...], y después caés en recursos deplorables [a los] que pensabas que nunca ibas acudir, no le encontrás la vuelta (Ramiro, docente escuela media).

El relato presentado con anterioridad pone en evidencia, de algún modo, cómo la falta de una interacción más rica entre directivos y docentes arrastra a muchos de los y las más jóvenes a valerse de los viejos modelos autoritarios de disciplina —amenazas asociadas a exámenes sorpresivos, quita de calificación, amonestaciones y otras formas de coerción.

¿Qué pasa cuando los y las docentes se sienten humillados por el sistema? Muchas veces, esta situación tiene un efecto bloqueante, paralizante. En muchas situaciones, el mismo entramado institucional opone a las búsquedas innovadoras y a la hostilidad con que se miran ciertas propuestas que difieren de los modos tradicionales de pensar una clase escolar. Es una combinación que resta autonomía y fluidez a la práctica docente.

Cuando sacamos a los estudiantes de la escuela y los llevamos a otro lugar, son sorprendentes los vínculos que establecen entre ellos y diferentes profesores [...]. Pero,

por otro lado, el Ministerio te dice que pienses nuevas formas de trabajo [...] y después te ponen trabas. Porque también está toda la burocracia [...]. Es decir, vos hacés un trabajo enorme y ponen trabas por todos lados [...] Allí es que muchos compañeros no quieren hacer nada, ¡como si el docente se fuera de vacaciones con los chicos! [...]. (Claudia, docente escuela media)

En otro sentido, el siguiente relato pone de manifiesto las trabas institucionales, pero asociadas a situaciones de abierto autoritarismo que un docente vivió como humillantes y que fueron infligidas a las y los docentes por parte de sus superiores.

Estábamos en democracia nuevamente [...], el supervisor tenía una imagen procesista. De un día para otro, cortó un proyecto institucional que había llevado mucho esfuerzo [...] Sumarió a la directora, vice, secretaria y una colega que estaban en el proyecto. [...] Después de esa situación, puso a sus 'leales' en los cargos directivos [...], todos compañeros nuestros, salvo la directora, que era de afuera [...]. [A] quienes estábamos identificados con el proyecto que descartó, nos perseguían, [nos] observaban [las] clases [...] Esa situación, fue de una humillación muy grande. (Guillermo, docente escuela media)

Julia, por su parte, observaba cómo las asociaciones negativas que se terminan generalizando con respecto a la actividad educativa refuerzan la frustración e inclinan a la inactividad o la inercia.

Está instalado que somos las que más sabemos de feriado, [...] licencias [...]. Pareciera que el único objetivo que tiene un docente es no laburar [...]. Es una mirada simplista que enoja [...]. Entonces hay profesores que te dicen 'Mirá, yo no hago más nada' (Julia, docente escuela media).

En esa misma línea, se reafirma lo dicho con las siguientes palabras:

Para andar renegando [...]. En muchos casos, los docentes nos agotamos de antemano [...], la burocracia agota [...]. Yo no digo que [no] haya docentes vagos como en cualquier profesión [...],

pero se parte de la idea, y sobre todo de parte del Estado [...], [de] que somos vagos y que si podemos zafar zafamos. (Claudia, docente escuela media)

Los relatos anteriores se encuentran en sintonía con los procesos de deslegitimación de la docencia que vienen teniendo lugar desde hace mucho tiempo. Las críticas lanzadas por estar desactualizados, desinformados, o “ser vagos”, permiten que los docentes sean identificados por la sociedad en general como los responsables de haber sembrado la matriz de todas las crisis, la crisis educativa (Gentili, 2014).

Para Elías (2003), cuando se dan condiciones en que un grupo se halla en posición de difamar a otro está en juego lo que denomina “la sociodinámica de la estigmatización”. Desde su perspectiva, un grupo puede estigmatizar a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo no tiene acceso. Además, como veíamos, la estigmatización tiene un efecto paralizante entre los grupos con menor poder (Elías, 2003).

A nadie le importa la docencia [...]. Cuando estamos reclamando algo [...], la sociedad está en contra [...]. En el fondo está todo ese murmullo de que a los docentes sólo les importa llevarse un mango a fin de mes [...], lo que nunca se dice [es] que es escaso [Risas]. (Raquel, docente escuela media)

Esta dificultad asociada a la estructura institucional también puede observarse en el testimonio de Evangelina, quien señala, especialmente, dos consecuencias: la forma en que el problema de la discontinuidad a causa de la rotación de reemplazantes conlleva el carácter esporádico de las clases, con el consecuente descreimiento del proceso de evaluación por parte de los alumnos; y la estigmatización de algunos grupos a causa de que acusan las dificultades de esa discontinuidad.

Yo a este curso, por ejemplo, lo tomé hace tres semanas —estamos hablando de noviembre—, y no tuvieron clases de forma continua nunca, porque los profesores iban pidiendo licencia por trimestres”. Como los profesores vienen y se van, no dejan notas y la escuela los termina aprobando, y eso me indigna... Y eso el sistema... Creo que muchos profesores, como esta escuela está en el centro, [piensan que] está todo bien... No es así, y no se [lo] bancan...Ojo, este es un curso de mecánica. Yo tengo a los alumnos de Informática; cuando les dije que tenía horas con los de mecánica, los alumnos me dijeron: “Uh, te compadezco”. En esta institución hay toda una cuestión [con] que los de mecánica son los más terribles, indisciplinados. Lo son, pero por alguna razón se va afianzando la idea cada vez más... Joden, son pibes, adolescentes, demandan. Se puede trabajar, pero te tenés que esforzarte muchísimo (Evangelina, docente escuela media)

En estos testimonios se hace presente el modo en que las instituciones se hallan actualmente debilitadas para “fabricar” sujetos, lo cual guarda relación con la pérdida de confianza de la sociedad en su conjunto en relación con lo que se produce en el ámbito de las instituciones escolares (Dubet, 2004). Se trata de toda una crisis de hegemonía de la escuela en cuanto a su antiguo poder de construir sentidos frente al espacio ganado por nuevos agentes socializadores; como los medios de comunicación, entre otros.

El relato de una docente aporta la mirada que ciertos profesores y profesoras tienen sobre los estudiantes, para ella, esta mirada delata ciertas formas de humillación y discriminación que tienen un efecto estigmatizante sobre el grupo.

Vos escuchás que los docentes dicen: “Estos pibes [...] no tienen hábitos; cómo van a ir a trabajar de cajero de supermercados”. Y aquí [viene] la discusión, porque suponer que la única opción es ser cajero de supermercado. A eso se le suma que, entonces, les enseñó para cajeros de supermercado [...]. El otro te pone en un lugar terrible, vos servís para esto, vos para esto otro (Claudia, docente escuela media).

Como se pudo observar hasta aquí, en general, los profesores manifestaron sentirse más humillados por el sistema, o por la sociedad que por los propios estudiantes.

En la actualidad hay un cambio más profundo que está en juego, ya que no sólo mutaron las relaciones intergeneracionales, sino que la escuela media acoge en la actualidad nuevos modos de hacer, vínculos complejos y experiencias heterogéneas. Vemos así, lo complejo de los vínculos en la medida en que las y los estudiantes, por ejemplo, han pasado a convertirse en sujetos de derecho que reclaman frente a la indiferencia monolítica de la institución— ser escuchados.

En el caso de profesoras y profesores, hay una *fatiga* que estaría dada por tener que explicitar nuevamente las reglas del juego, o tener que responder con respecto a las sanciones o las notas escolares que, en muchas situaciones, son consensuadas con los estudiantes. Es decir, se evidencia un debilitamiento de las autorizaciones jerárquicas que formaron parte de la historia previa del sistema educativo. Sin embargo, “la fatiga de ser uno mismo”—así titula Ehrenberg (2000) su libro— es lo que agobia a gran parte de los actores institucionales. La respuesta por parte de las y los docentes puede tomar, en ocasiones, ante esa falta de contención—desde lo estatal, pero también desde lo social—la forma del desgano, la indiferencia. En palabras de Ehrenberg (2000), el reconocimiento de lo permitido y lo prohibido sustentaba autoridades claras y firmes, y al mismo tiempo, se sostenía en ellas. El par permitido/prohibido fue, durante mucho tiempo, un regulador de los intercambios entre las personas y un marco sólido para educar y para disciplinar. En su perspectiva, esto ha sido desplazado por el par posible/imposible. Antelo (2000) retoma estas reflexiones y se pregunta cómo se interpela dicha situación en el ámbito educativo si ya no hay límites o prohibiciones de ningún tipo. En relación a esta idea, un docente manifestaba en una de las entrevistas que en la escuela que trabajaba se imponía “un régimen carcelario”. Sin embargo, notaba, al mismo tiempo, con asombro, que, ante situaciones de gran malestar, en las que no bastaba “la mano dura”, “muchos profesores con más experiencia y manejo de grupo se habían adaptado a esa forma de trabajo”, y lo asumían “con total naturalidad”. Podría plantearse que esta falta de reacción no deja de vincularse con su cansancio ante la repetición de escenas de violencia y procedimientos burocráticos que no contribuyen al diálogo.

Asimismo, el malestar de profesores y profesoras se instala en la distancia que existe entre lo imaginado y lo real que hace su efecto; y también aparece bajo el modo de la resignación. En muchos casos, una cierta cuota de cinismo o enojo ayuda a poner distancia entre una escena repetida y hostil y la propia subjetividad. Una de las formas más comunes e invisibilizadas es el levantamiento de muros emocionales entre estudiantes, profesores y profesoras (Paggi, 2015).

Aunque su autoridad está cuestionada, muchas veces el docente, en particular aquel que es considerado carismático, se convierte en centro de disputa por parte de grupos de estudiantes. Se le reclama su atención y su adhesión a ciertas características grupales que tienen su origen en divisiones internas de los estudiantes dentro de los cursos. Así, resulta difícil para los docentes establecer pautas grupales de equilibrio dentro del aula.

Aunque entren en juego aspectos personales o singularidades de los distintos actores, los comportamientos individuales de profesores, profesoras necesitan ser abordados en una matriz social; porque es en ella donde se van dibujando los condicionamientos institucionales que determinan muchas de las interacciones cotidianas.

› Vergüenza escolar

Los relatos que se presentan a continuación apuntan a pensar qué situaciones les producen vergüenza a profesoras y profesores de escuelas medias. Surge así que la mayoría no puede dar cuenta de una vergüenza propia, sino que se la liga a situaciones de vergüenza que le suceden a otros; sobre todo, a sus estudiantes.

Guillermo señalaba lo siguiente:

Vergüenza no, lástima sería la palabra [...]. Tenía un colega discapacitado que tenía problemas para hablar y motrices [...]. Es cierto que además de eso no tenía onda con los pibes, que son crueles [...]. La adolescencia es una etapa cruel [...]. A veces se desahogan con este profesor y me daba mucha lástima. Alguna vez lo he hablado con los chicos si era motivo para decirles algo. También había que reconocer que la burla era también por la mala onda por parte de este profesor con los estudiantes; era un posicionamiento que tenía ya como persona, más allá de sus dificultades (Guillermo, docente escuela media).

Claudia, por su parte, contaba una situación en la que la vergüenza tocó tanto al otro como a sí misma:

Sentí vergüenza por mí [...]. Estaba en una reunión de padres que llevaba adelante como tutora [...], y en esto de suponer las cosas, paso la hoja para la asistencia y veo que una alumna se levanta y va con la madre [...]. Entonces yo le digo [...]: “Che, ¿tenés que estar al lado de tu mamá? [...] ¿Me hacés el favor de volver al asiento? [...] Entonces me mira y me dice que su mamá no sabía leer ni escribir [...] ¡La vergüenza que sentí! No sabía cómo arreglar esa situación [...], porque creo que también la avergoncé a ella [...]. Me sirvió para nunca más suponer nada del otro (Claudia, docente escuela media).

Fernández Puig (2000) señala que cuando la vergüenza es con respecto a uno mismo, es decir, una manifestación interior, ya no es necesaria la mirada del otro para que esta tenga lugar. Se vive de forma privada e interna. La vergüenza es un sentimiento de aversión hacia nosotros mismos causado por la convicción de ser “monstruos”.

Evangelina manifestaba lo siguiente:

No sé, si es vergüenza, me da cosa lo que se dicen: “Anda, *negro de mierda*”.⁴ Además, no hay rubios acá, y ese es el insulto. Vergüenza no [siento], [es algo] que te expone frente a una situación determinada (Evangelina, docente escuela media).

⁴ El subrayado es nuestro.

Las transformaciones en torno a lo público, lo privado y lo íntimo también se hicieron presentes en algunos relatos sobre la vergüenza. En este sentido, un profesor manifestaba el hecho de sentirse expuesto frente a sus alumnos en las redes sociales.

Los chicos te buscan en las redes sociales [...], en Instagram [...], twitter y así. Vos terminás siendo amigo de ellos [...]. Tu cuenta privada no lo es, porque es tu vida pública. Ven [las] publicaciones [...]. Un día me dio vergüenza porque en la clase que les estaba dando me preguntaron por mi condición sexual [...]. Yo me hago cargo, porque con el tema no tengo ningún tipo de rollo [...]. De igual modo, me dio un poco de vergüenza (Brian, docente escuela media).

Esto nos remite al planteo de Sibilia (2008) quien sostiene que habría una crisis en la intimidad, la cual históricamente perteneció al ámbito de lo privado. En los últimos treinta años, algo empezó a cambiar de forma compleja; la frontera entre lo privado y lo público se desdibujó. Desde entonces, la intimidad pasó a mostrarse en el espacio público (Sibilia, 2008). La contemporaneidad presenta un desplazamiento que desinfla la interioridad y todo comienza a ser más visible.

Al preguntar a Bryan sobre la vergüenza que la exposición de ese aspecto íntimo de su vida frente a sus estudiantes le produjo, respondió poniéndolo en relación con la forma en que había reaccionado la institución frente a esa circunstancia.

En la institución se sugirió que esos temas no se hablen. ¿Por qué no se pueden hablar? Para que no sea usado por alguna cuestión o por lo [los alumnos o las alumnas] puedan decir en sus casas. Para mí no es un problema, al contrario, me humaniza más. (Bryan, docente escuela media)

Aquí también vemos cambios con respecto a aquello que los profesores y las profesoras pueden o no hablar con sus estudiantes. La referencia a la humanización que menciona Bryan trae a la escena pedagógica el lugar de las emociones, la primera persona. Históricamente, la escuela las enmarcó dentro de unos parámetros sociales y culturales determinados. Breton (1998) ha señalado con claridad que las funciones corporales o afectivas que sostienen la existencia social de los individuos son adquiridas, no innatas. La dimensión cultural desarrolla, de acuerdo con direcciones precisas, el inmenso campo de lo posible contenido biológicamente por el cuerpo.

Asimismo, para Bryan lo que se ponía en juego en su propia experiencia era el hecho de “que la escuela debe ser el espacio que debe habitar la diversidad de todo tipo”.

Acaté ciertas ordenes [...], pero, en el caso [de] que surjan preguntas, yo contesto la verdad [...] Lo hago para que los pibes estén cómodos en mis clases [...], para que se sientan en confianza. Si yo puedo, ellos [de igual modo] pueden tener la palabra en cuestiones que van más allá de las matemáticas que es lo que les doy [...] La palabra es súper importante [...], no coincido con la censura que plantea la dirección [...]. En muchas situaciones no se puede dar clase [se refiere a matemática], al ver sus gestos o caras no dudo en parar y hablar acerca de qué les pasa [...]. Rescato esta posibilidad [de la palabra] como algo importante. (Bryan, docente escuela media)

En la referencia que se hace en el relato anterior a la posibilidad de dar y tomar la palabra, llaman la atención los comentarios acerca de la propia vida como unos de los modos de evitar el aburrimiento en los estudiantes

de escuela media. Resulta interesante porque, desde otra lógica escolar, hacer más divertida una clase de Matemática podría implicar la búsqueda de relaciones entre la Matemática y el mundo real, o los usos o aplicaciones posibles de esta.

La preocupación que manifestó Bryan en su narración, hacia las situaciones particulares de sus estudiantes, trae a escena el lugar que los afectos ocuparían -con una mayor intensidad- en las relaciones pedagógicas (Abramowski y Canevaro, 2017).

Los afectos tienen un lugar cada vez más central, frente a estas transformaciones entre lo público, lo íntimo y lo privado. De alguna manera, cuanto más implicación personal se requiere por parte de profesores y profesoras en los vínculos que establecen en la escuela, más se sobrecarga las interacciones y allí el desborde es un riesgo siempre presente (Aleu, 2015).

Asimismo, los testimonios de profesores y profesoras en las entrevistas dejan entrever una tensión latente entre la vergüenza propia y la ajena, como si se tratara de esconder la propia en pos de la que sienten los otros. En su gran mayoría, nadie habló de vergüenza en primera persona. Por otro lado, Sennett señaló que, cuando la vergüenza es silenciosa y está implícita, se convierte en un instrumento patente de sometimiento de las personas (Sennett, 2006).

En relación con la vergüenza se planteó que los sujetos hacen cuerpo las normas y las prohibiciones sociales cuando ya no requieren estrictamente de un castigo físico, de una sanción, sino cuando tal castigo se instala en la esfera subjetiva desatando un conflicto entre el querer y el deber. La civilización, entonces, no solo supone una mayor racionalización, sino que, junto a esto, se producen cambios (Elías, 1993). A nivel del cuerpo subjetivo, la vergüenza, para Elías (1993), delata un conflicto interior entre el deseo de autodefensa y la emergencia de prohibiciones socialmente incorporadas:

El individuo que teme la supeditación no puede defenderse de este peligro mediante un ataque físico directo u otra forma de agresión [...] esta indefensión se produce por el hecho de que los seres humanos cuya superioridad se teme, se relacionan con el super-yo de la persona indefensa y atemorizada, con el aparato de autoacción modelado en el individuo gracias a la acción de aquellos de quienes él dependía y que ejercían sobre él cierto grado de poder y de superioridad (Elías, 1993: 49).

Claudia señalaba que le avergonzaba mucho que “a los estudiantes les digan sucios, brutos e idiotas, que es un insulto común, [...] o que digan que olor a mugre hay acá, [...] trabajemos la salud del cuerpo, busquemos estrategias, esto los avergüenza y los violenta”. El olor y lo sucio se confunden difusamente con la pobreza y la marginalidad. La vergüenza emerge ante la percepción de la mirada del-otro, mirada de desagrado que llega a través de la incomodidad (Vergara, 2009). En nuestras sociedades occidentales, la mirada expone la intimidad del rostro a una toma del poder simbólica por parte del otro, sin que el actor pueda defenderse de ello (Le Breton, 1998).

› Consideraciones finales

Como hemos visto a lo largo del presente escrito, y a través de los testimonios presentados, las y los docentes se sienten muchas veces objeto de humillaciones y se ven en situaciones que producen vergüenza. La humillación, por su parte, fue relacionada con la dinámica de la institución representada en sus superiores. La vergüenza no aparece enunciada, en general, en primera persona, sino más bien esta referenciada hacia otros.

Humillación y vergüenza son nociones para indagar en cada contexto y en cada tiempo, los testimonios dan cuenta que, tanto en el caso de profesores y profesoras, encontrar espacios dentro de la institución que permitan escuchar al otro y ser escuchado, mirar y ser mirado por el otro, ser reconocido, aun con conflictos y diferencias, podría contribuir ampliamente a modificar las actuales circunstancias. Trabajar sobre las emociones es muy diferente a la política del consuelo, que pretende estar a salvo de la diferencia de clases, de ideologías, de posiciones y que impregna la escena pública de rituales de contricción, aflicción, reparación y sanación.

Con respecto a la vergüenza casi de modo general, aparece más repetitivo haber presenciado situaciones que les produce vergüenza. No aparece enunciada en primera persona, sino más bien como decíamos referenciada hacia otros.

En relación con la humillación y la vergüenza señalamos que son dos emociones ligadas a los vínculos que se establecen con otros. En diferentes ocasiones, son producto de la mirada que una determinada sociedad instituye como norma, y así obtienen valor moral. Son las propias instituciones, en nuestro caso la escuela, las que dan entidad a esas ofensas. Por otro lado, hay un universo de valores que se ven afectados en esas experiencias, humillantes y vergonzantes dentro del espacio escolar.

Con las humillaciones actuales, entra en juego la vergüenza. En estos episodios, cada vez más habituales, no se trata de explorar una emoción interna o privada. Cuando se desata la vergüenza, el drama no emerge del Yo, sino que proviene de los Otros, ya que la vergüenza es el papel de la mirada ajena. Esa mirada siempre tuvo importancia, pero, en la actualidad, su preeminencia se ha tornado desmedida a la hora de definir quién es cada uno y cuánto vale.

Por último, consideramos, la posibilidad de imaginar nuevas regulaciones de las relaciones intersubjetivas a partir de los cambios que se detectan dentro del espectro social. Pero ¿qué cuestiones de la convivencia escolar podrían regularse de otro modo y sobre quiénes actuarían específicamente, sobre todo, al tratarse de situaciones que impliquen distintos modos de convivencia asociados a la singularidad de los diversos actores?

Marcelo Percia, (2017) en un texto denominado *Estancias en común* dice: “[...] no se sabe cómo estar en la vida. Pero podemos deslizar una convicción (más cerca del deseo, que de la certeza) que los porvenires de las formas de lo común no están todos destinados por las sujeciones que imperan en las tristezas del presente...” quizás y esto agrego yo, el pensamiento, la palabra, el reunirnos, a estudiar, a dialogar, a pensar conjugue algo de todo lo referido aquí. ■

› Referencias

- › Abramowski, A. Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- › Aleu, M. (2015) Los vínculos del Respeto en la educación de jóvenes y adolescentes. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- › Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- › Antelo, E. (2003). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Homo Sapiens.
- › Bericat Alastuey, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. Universidad de Málaga.
- › Berlant, L. (2011). *El corazón de la Nación*. Fondo de Cultura Económica.
- › De Gaulejac, V. (2008) *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol Izquierdo.
- › Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, IIPE/UNESCO.
- › Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Nueva Visión.
- › Elías, N. (1993). *El proceso de civilización. Investigaciones socio genética y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- › Elías, N. (2003). Ensayos acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. Reis Nº 104. *Revista española de Investigaciones Sociológicas*. España.
- › Fernandez Puig, V. (2000). Vergüenza Profunda, corrosión interna. *Themata*, Nº 25, pp. 201-207.
- › Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península Editorial.
- › Gentili, P. (2014). ¡Disparen contra los docentes! Contrapuntos. En línea: https://elpais.com/elpais/2014/03/16/contrapuntos/1394960817_139496.html (consulta: 30-4-2024)
- › Kaplan, C. (2009). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique Grupo Editor.
- › Laurent, E. y Miller, E. (2005). *El otro que no existe y su comité de época*. Paidós.
- › Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- › Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia. Vergüenza y Ley*. Katzs.
- › Paggi, P. (2015). Violencia institucional: buenas y malas prácticas. Bringiotti, M. I. y Paggi, P. *Violencia en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Paidós.
- › Payre, R. (2016). Introducción. Boucheron, P. y Robien C. *El miedo*. Capital Intelectual.
- › Percia, M. (2017). *Estancias en común*. Ediciones La Cebra.
- › Roché, S. (1994). Les incivilités, défis à l'ordre social: Insécurités urbaines. *Projet*, 238, pp. 37-46.

- › Sennett, R. (2006). *La cultura en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- › Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- › Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un relato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar en contextos de expulsión. Scribano, A. y Figari, C. (comps.) *Cuerpos, subjetividades y conflictos*. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad.