

# Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización

Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes en escuelas secundarias.

Autor:

Szapu, Ezequiel

Tutor:

Kaplan, Carina Viviana

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras

**Violencias, cuerpos y emociones en los procesos  
de estigmatización. Un estudio socioeducativo  
desde la perspectiva de jóvenes en escuelas  
secundarias.**

**Tesis para optar por el título de Doctor de la Universidad de  
Buenos Aires en el área de Ciencias de la Educación**

Tesista: Ezequiel Szapu

Directora: Dra. Carina Viviana Kaplan

Codirectora: Dra. Clara Bravin

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2019

## Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin el acompañamiento, apoyo y colaboración de muchas personas e instituciones:

En primer lugar mi agradecimiento va dirigido a mi directora de tesis, Carina. Desde el 2011 me brindó la oportunidad de iniciar el recorrido por la vida académica al convocarme a integrar el equipo de investigación que dirige. A partir de allí comenzó un camino en el cual a través de la confianza y la motivación me permitió llegar hasta este lugar.

Al equipo de investigación del programa “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos”, por el sostén y la guía de un trabajo colectivo.

A Darío, con quien empezamos este recorrido y con el cual tuve la oportunidad de compartir desde largas jornadas de trabajo en la oficina hasta viajes académicos, charlas teóricas y charlas de la vida, innumerables viajes a La Plata para visitar las escuelas y una mayor cantidad todavía de mates.

A mis compañeros y amigos que me dieron una mano para que este proyecto tome forma. Gracias a los que en distintos momentos de esta investigación leyeron versiones preliminares, me recomendaron textos o simplemente me brindaron sus palabras de aliento: Pablo, Jenny, Vale, Agus, Seba, Nati, Vero, Vir y Noe.

A mi compañera de vida Leslie, por su constante amor y su apoyo incondicional sin el cual no hubiese podido sostener este trabajo.

A mis hijas Julia y Elena que nacieron en medio de este recorrido y, a su manera, cada una ha sabido acompañarme y brindarme un amor que me sirve de motor para afrontar el día a día.

A mi familia extendida, mis viejos, mi hermana, suegros, cuñados y sobrinas, quienes con paciencia y confianza me han apoyado cada uno desde su lugar.

A las y los estudiantes que confiaron en mí y se animaron a compartir conmigo sus miedos y sufrimientos. Son ellos por los que en definitiva vale la pena seguir investigando como herramienta de lucha por una sociedad más justa.

A los directivos que me abrieron las puertas de las escuelas y me permitieron acercarme a la realidad con la que batallan día a día.

Al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, por cobijar este proyecto y promover el debate e intercambio entre tesistas que estamos en plena formación.

A la Universidad de Buenos Aires, que además de otorgarme una beca doctoral, es el ámbito de mi formación en el cual vengo transitando desde hace más de 15 años.

## Índice

Índice.....	4
<b>Capítulo 1 - Cuerpos, emociones y procesos de estigmatización.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1- Relevancia del problema de investigación .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2- Breve estado del arte .....</b>	<b>13</b>
1.2.1 - Juventud y procesos de estigmatización social .....	14
1.2.2 - La producción de las violencias en relación con los cuerpos y las emociones .....	36
<b>Capítulo 2 - Marco teórico .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 - Las juventudes como construcción social .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2 - Escuela secundaria y construcción de subjetividad .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3 - Conflictos y violencias. Una lectura a través de los cuerpos y emociones de las y los jóvenes .....</b>	<b>64</b>
2.3.1 - Una sociología del cuerpo y las emociones .....	65
<i>Aportes de Norbert Elias para una lectura de la relación individuo-cuerpo-sociedad .....</i>	<i>69</i>
<i>El cuerpo desde el concepto de habitus de Pierre Bourdieu .....</i>	<i>72</i>
2.3.2 - Cuerpos y procesos de estigmatización en la dinámica escolar .....	77
2.3.3 - Violencia contra el propio cuerpo. El caso de las autolesiones.....	86
<b>Capítulo 3 - El estudio socioeducativo .....</b>	<b>91</b>
<b>3.1 - Objetivos e hipótesis .....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 - Consideraciones metodológicas .....</b>	<b>94</b>
<b>3.3 - Caracterización de las escuelas.....</b>	<b>104</b>
3.3.1 - Escuela A.....	105
3.3.2 - Escuela B .....	107
<b>Capítulo 4 - Cuerpo, emociones y producción de violencias. Análisis de testimonios de las y los jóvenes .....</b>	<b>109</b>

<b>4.1 - El rostro en el centro del conflicto</b> .....	113
4.1.1 - Portación de rostro .....	116
4.1.2 - El tono de piel como signo de distinción .....	125
4.1.3 - "Me miró mal". El poder de una mirada .....	136
<b>4.2 - El cuerpo como signo de diferenciación</b> .....	144
4.2.1 - Ellos y nosotros: rasgos corporales de "negros" y "caretas" .....	145
4.2.2 - Estereotipo de "negros" y "caretas": más allá de los cuerpos. ....	158
4.2.3 - "Negro de alma". Esencialización y generalización como características del <i>racismo del cuerpo</i> .....	171
<b>4.3 - El cuerpo como expresión de un dolor social</b> .....	183
4.3.1 - El dolor social y su vínculo con las autoagresiones físicas.....	185
4.3.2 - Dolor físico y dolor social. La necesidad de control .....	195
4.3.3 - La socialización de los cortes.....	204
<b>Capítulo 5 – Conclusiones</b> .....	210
Bibliografía.....	220

# **Capítulo 1 - Cuerpos, emociones y procesos de estigmatización**

## 1.1- Relevancia del problema de investigación

La presente investigación aborda la construcción social de los cuerpos y las emociones en la socio-dinámica escolar. El objetivo es comprender los sentidos que las y los estudiantes construyen sobre los cuerpos y las emociones y establecer su vinculación con la producción de las violencias en escuelas secundarias urbano periféricas de La Plata. La tesis integra una línea de trabajo que viene desarrollando el equipo dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan desde el año 2005<sup>1</sup>, cuyo objeto de estudio son las violencias en el campo escolar desde una perspectiva socioeducativa. Se produce una lectura de las conflictividades y las violencias en la escuela centrando la mirada en el cuerpo y las experiencias emocionales que median en la construcción de subjetividades (Kaplan, 1992, 1997, 2008; Scribano & Figari, 2009; Kaplan & Szapu, 2017, 2019a).

Los estudios referidos al cuerpo y la subjetividad en el campo de las ciencias sociales demandan indagaciones y desarrollos específicos dado su carácter polisémico y en función de que "las cuestiones de la subjetividad y la corporeidad, en general no fueron formuladas como objetos de estudio, sino más bien como términos intercambiables" (Bravin, 2001: 256). Vergara Mattar (2010) plantea que la sociología contemporánea se fue desplazando hacia una mayor comprensión de los procesos sociales y, en este avance, el cuerpo fue emergiendo como un objeto de estudio en particular. En palabras de Scribano:

---

<sup>1</sup>El equipo de investigación en el que se inscribe esta viene trabajando en la temática de las violencias en la escuela desde el año 2005 con los siguientes proyectos antecedentes: Proyecto PICT (17339) 2005-2008 "Las violencias en la escuela media: sentidos, practicas e instituciones"; UBACyT 2008-2011 (F14) "Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación"; PIP-CONICET 2011-2013 (11220100100159) "La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas"; UBACyT 2011-2014 (20020100100616) "Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad"; UBACyT 2014-2017 GC (20020130100596), "Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias". Actualmente se encuentran en curso los Proyectos PIP CONICET 2014-2016 (11220130100289CO), "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas" y; UBACyT 2018 (20020170100464BA), "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos". Estos proyectos se desarrollan en el marco del Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Desde las clásicas reflexiones de Mauss sobre la técnica de los cuerpos pasando por la biopolítica de Foucault hasta llegar al actual estado de las investigaciones se han institucionalizado en las ciencias sociales las exploraciones del cuerpo como centro de los procesos de producción y reproducción de la sociedad (2013: 95).

Le Breton (2002) retomando las reflexiones de Berthelot, argumenta que desde los inicios del pensamiento sociológico existe una “sociología implícita del cuerpo”. Sin embargo, es a partir de la década del 60 que, con el surgimiento de enfoques que toman en cuenta las modalidades físicas de la relación del actor con el medio social y cultural que lo rodea, el cuerpo toma un lugar más firme en las preguntas sociológicas.

De esta forma comienza a ocupar un lugar cada vez más preponderante en las investigaciones bajo la afirmación de que “el cuerpo no puede ser otra cosa que un medio de análisis privilegiado para poner en evidencia rasgos sociales cuya elucidación es de gran relevancia para el sociólogo como, por ejemplo, cuando quiere comprender fenómenos sociales contemporáneos” (Le Breton, 2002: 81).

Desde esta perspectiva puede sostenerse que sin el cuerpo no existiría el hombre, “(...) sin cuerpo, no hay individuo; sin un cuerpo socialmente apto, no hay agente; sin cuerpo, no existe la posibilidad de que el individuo se conozca en tanto sujeto” (Scribano & Vergara Mattar, 2009: 413).

Según Bravin (2014a),

Pensar sociológicamente el cuerpo requiere partir de la siguiente consideración: del mismo modo que la sociedad existe de manera objetiva y subjetiva, el cuerpo también existe simultáneamente de manera objetiva y subjetiva. Esta imbricación entre sociedad y cuerpo es de tal naturaleza que el cuerpo da existencia objetiva a la sociedad que en él se encarna y la sociedad ofrece una existencia subjetiva al cuerpo, a través de las nociones y representaciones que le ofrece de sí mismo (p. 14).

Scribano y Vergara Mattar (2009) sostienen que el cuerpo es fundamental para el funcionamiento del sistema capitalista hoy dominante del escenario global. Es el eslabón inicial de la cadena de relaciones entre trabajo y capital al permitir a quienes no tienen más que su propio cuerpo para ofrecer, la posibilidad de vender su fuerza de trabajo para la posterior obtención de plusvalía por parte de los capitalistas.

Hoy el cuerpo se ha transformado también en un objeto de consumo y de estatus. Más aún si tenemos en cuenta que es la carta de presentación frente a los demás, es lo primero

que el otro percibe y a partir de lo que elabora sus juicios de valor. Se entiende al cuerpo como "...un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales" (Scharagrodsky, 2010: 2).

Respecto de estructuración de los sentimientos y su expresividad, partimos del supuesto de que la emoción es un elemento psicológico, pero también es un elemento cultural y social. Siguiendo a Illouz (2007), sugerimos que cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que "organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales" (p. 17). En otras palabras, "los rasgos emotivos de los sujetos tienen una génesis y una historia que es social, por tanto, resulta imperioso considerar las transformaciones psíquicas e impulsivas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales" (Kaplan & Silva, 2016: 30).

La perspectiva teórica en la que se sustenta la tesis excluye el reduccionismo biologicista que considera al cuerpo como una entidad de carácter meramente físico/material. A tono con las consideraciones epistemo-metodológicas para pensar el objeto de estudio que propone Galak (2014), la intención es analizar las prácticas que se producen en torno a los cuerpos y las emociones en su mutua imbricación.

A diferencia de las acciones o movimientos que pueden ser aislados e individualizados, las prácticas tienen un carácter regular, sistemático y recurrente atravesado por relaciones de saber, de poder y con la ética. Es decir, vislumbran cuestiones colectivas, reproductoras y simultáneamente creadoras de sentidos (p. 353).

Por otro lado, partiendo del supuesto de que los cuerpos en tanto objetos de indagación son cuerpos plurales, es que se torna necesaria una indagación que contemple a los sujetos y los contextos socio-históricos que los encarnan (Galak, 2014).

Como decía Michel Foucault en su conferencia radial de 1966 titulada "El cuerpo utópico" (2010), el cuerpo sólo puede ser observado y analizado de manera fragmentaria, nunca en su totalidad, pues de lo contrario se vuelve la materialidad física de su biología. De allí que la propuesta sea estudiarlo, en tanto objeto, en el entramado socio-histórico en el que se sitúa, siendo para ello indispensable reflexionar acerca de las concepciones de sujeto y política que la práctica investigada suscita (p. 356).

Desde la perspectiva de la sociología de la educación, la condición estudiantil precisa ser entendida a partir de las diversas maneras de ser y de sentir de las y los estudiantes (Bourdieu, 1978a) en los contextos socioculturales e institucionales en que se producen sus experiencias. En las escuelas conviven individuos de la misma generación que comparten la vida cotidiana, construyen amistades, grupos de afinidad, solidaridades, como así también, relaciones conflictivas que devienen de vivir junto a otros diferentes. La condición de estudiante no puede ser interpretada con independencia de los vínculos significativos que otorgan o niegan sentido a las existencias individuales y colectivas.

Es la escuela el ámbito público por excelencia donde se construyen narrativas y sentimientos acerca de la posibilidad de ser o no ser (Kaplan & Krottsch, 2018). Tal como lo afirma Carina Kaplan (2017), las vidas estudiantiles expresan la fragilidad de la existencia contemporánea.

Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. Es importante, entonces, advertir en ellos dichos sentimientos y vivencias de inferioridad no solo en lo que dicen y hacen, sino también en la postura corporal o en el efecto de vergüenza producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica (Kaplan & Krottsch, 2018: 130).

De estas reflexiones surgen los interrogantes iniciales que orientan este trabajo: *¿Cuál es la relación existente entre las experiencias emocionales y las dinámicas de conflictividad y/o violencias que se establecen en el espacio escolar? ¿Qué vinculación tienen estas relaciones con los procesos de distinción y de estigmatización que se producen a partir de ciertas marcas corporales?*

Con las sucesivas ampliaciones de la obligatoriedad del sistema educativo argentino, sectores sociales históricamente eliminados asisten a instituciones de educación secundaria. Ello se evidencia en el hecho que gran parte de las y los jóvenes entrevistados son primera generación de estudiantes. Por ello se torna significativo reparar en las condiciones materiales y simbólicas de existencia de dichos sectores.

Habida cuenta de las transformaciones estructurales producidas en la década de los 90 (políticas neoliberales, con el consiguiente debilitamiento y metamorfosis de las instituciones sociales, desempleo masivo, precarización de las condiciones laborales, entre

otros fenómenos) así como la implementación de políticas neo-keynesianas después de la crisis del 2001 y el posterior retorno a un régimen neoconservador, consideramos preciso preguntarnos por la construcción social de la subjetividad de época, por las mutaciones en las prácticas culturales y por las experiencias de subjetivación de los actores (Castel, 2010; Goldstein & Glejzer, 2008; Sennett, 2000, 2006, 2012; Svampa, 2005; Wacquant 2001, 2007, 2010). Más particularmente, resulta significativa la pregunta por las posibles relaciones entre las transformaciones en las experiencias emocionales y corporales y la producción de las violencias en contextos de estigmatización social. Reguillo Cruz (2003) señala que cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las razones para estar juntos, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se disloca, las violencias se fortalecen. Es en los espacios urbanos marginados en los que la acción estatal es intermitente y contradictoria, donde se verifica una suerte de *cadena de violencia* (Auyero & Berti, 2013). Si bien no existe una relación directa y mecánica entre los procesos de exclusión y las prácticas de violencia, sí se está en condiciones de sostener que se correlacionan.

Los procesos de fragmentación y desigualdad que atraviesan las diversas trayectorias juveniles han sido acompañados por transformaciones en las instituciones escolares que han impactado en las subjetividades y las formas de sociabilidad. Acorde a la perspectiva teórica de la presente tesis, es dable hipotetizar que estos procesos sociales que han incrementado la desigualdad social tienen también un impacto en la configuración emotiva y en las experiencias y representaciones del cuerpo.

Haciendo foco en la importancia del cuerpo en la generación de conflictos y violencias en las escuelas, es necesario recuperar los discursos que giran en torno a los mismos. Las expresiones estigmatizantes y racistas que tienen lugar en el cotidiano escolar, en las redes sociales y en otros espacios de socialización que transitan las y los jóvenes portan signos de un muro afectivo que marca proximidades físicas y distancias simbólicas entre individuos y grupos (Kaplan, 2016). Al respecto, surgen los siguientes interrogantes: *¿Qué vínculos pueden establecerse entre la construcción sociocultural de la corporalidad y la producción de imágenes y autoimágenes en las y los jóvenes estudiantes? ¿Cómo se presentan las*

*expresiones de inferiorización en las imágenes que se construyen sobre el otro diferente a partir de las dinámicas grupales de inclusión/exclusión?*

Mediante la asignación de etiquetas que reproducen lógicas sociales de segregación o bien a partir de los sentimientos de dolor social producidos, los cuerpos estigmatizados y las emotividades se constituyen en el locus de las violencias. Si el cuerpo está en el centro de la producción de las violencias jugando un papel fundamental en la construcción de subjetividades de aquellas y aquellos jóvenes que sufren los procesos de estigmatización cabe preguntarse entonces: *¿De qué manera se expresan los sentimientos de exclusión que tienen lugar a partir de los procesos de estigmatización que atraviesan a las y los jóvenes? ¿Cuál es su vinculación con el ejercicio de las violencias hacia el propio cuerpo y hacia el de los otros?*

El estudio de las experiencias corporales y emocionales de las juventudes en contextos de marginalidad contribuye a develar el funcionamiento de aquellos mecanismos que, apoyados en el rechazo y la falta de reconocimiento hacia un otro diferente, contribuyen a la producción de trayectorias educativas signadas por la exclusión. La pregunta central que define el problema de investigación de esta tesis es: *¿Cuáles son los sentidos que las y los estudiantes de escuelas secundarias urbano periféricas de La Plata le atribuyen a los cuerpos y las emociones en relación con la producción de las violencias?*

## 1.2- Breve estado del arte<sup>2</sup>

Al momento de buscar comprender las significaciones que las y los jóvenes estudiantes les otorgan a las distintas corporalidades, es necesario profundizar respecto a los antecedentes conceptuales y empíricos que hacen referencia a las nociones de cuerpo por un lado, pero también en cuanto a las características del período vital sobre el que se pretende indagar.

Desde la perspectiva socioeducativa la juventud es entendida como una construcción social. En palabras de Musgrove, "el adolescente fue inventado al mismo tiempo que la máquina de vapor" (2008: 227). El autor hace un recorrido histórico por los SXVIII y SXIX, donde sitúa el proceso de "invención" de la juventud como un periodo separado del anterior (niñez) y del posterior (adulthood). Elabora un análisis a partir de ciertas leyes y convenciones sociales y el rol de éstas dentro de la construcción de la adolescencia, dando cuenta de su carácter social.

Por su parte, Dubet y Martuccelli (1998) analizan este período como una construcción que va teniendo modificaciones con el correr del tiempo y en la cual la escuela juega un papel fundamental:

La juventud era un episodio de la vida burguesa, era breve y forzada para la mayoría de los individuos que trabajaban de manera precoz. La juventud se ha impuesto ahora como una experiencia de masas, a medida que los estudios se han alargado, a medida que la adquisición de estatutos adultos se ha hecho por la mediación de las calificaciones escolares (p. 330).

Al ser una categoría social su desarrollo se ancla en los procesos sociales característicos del espacio físico y el periodo histórico que se esté analizando. Carles Feixa (1998), establece cinco modelos que se corresponden con distintos tipos de sociedad a lo largo de la historia. Afirma que además de la existencia de ciertos factores biológicos, hay un fuerte componente social en la construcción de lo que hoy llamamos juventud:

---

<sup>2</sup> El presente apartado representa una ampliación y actualización del estado del arte antecedente desarrollado en el libro *Violencias en Plural* (Kaplan, 2006).

Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad (p. 18).

A partir de esta concepción sociológica del periodo vital, se propone un estado del arte que se divide en dos partes. En la primera de ellas se recuperan investigaciones que brindan aportes sobre la caracterización de las juventudes como “violentos” o “peligrosos”, particularmente las que indagan sobre sectores más vulnerables. Se hace hincapié en las contribuciones que tematizan sobre los procesos de estigmatización social que sufren las y los jóvenes.

En segundo lugar, se pretende recuperar trabajos antecedentes en los que se analicen temáticas referidas a la construcción de los cuerpos y las emociones juveniles. Es sabido que hay un gran número de investigaciones que desarrollan desde diferentes corrientes y perspectivas estos tópicos. Pero aquí, lejos de tener la intención de hacer un recorrido exhaustivo por todas ellas, se pretende focalizar en aquellas que tengan mayor afinidad con los objetivos de esta tesis. Para ello se seleccionaron una serie de estudios que abordan la dimensión del cuerpo y las emociones en relación con la producción de las violencias en los procesos educativos.

### **1.2.1 - Juventud y procesos de estigmatización social**

Pueden rastrearse diversos modos de comprender a las juventudes posicionándose desde diversas perspectivas o autores. Al respecto Kaplan y García (2006a), sostienen que

La producción académica presenta un tratamiento bastante dispar y expresa diferencias importantes entre países y regiones así como tiempos discontinuos en el interés por la temática. Se observa, asimismo, una multiplicidad de enfoques y dimensiones en relación al problema. Se podría sostener que la heterogeneidad de los sentidos y prácticas nominadas como violencia dan cuenta de las mutaciones que se producen en el sistema escolar a lo largo de su devenir (p. 107).

Para lograr una búsqueda que recupere algunos de los trabajos más importantes y relevantes al objeto de estudio propio de este estudio, resulta imprescindible organizar los diversos enfoques. En su tesis de doctorado, di Napoli (2015)<sup>3</sup> realiza una revisión analítica del campo de las investigaciones sobre violencias en el ámbito escolar a partir del cual describe tres grandes perspectivas a nivel mundial que se diferencian por su modo de abordaje y la delimitación que hacen de la temática: el enfoque criminológico, la perspectiva psicoeducativa y el enfoque socioeducativo.

En el enfoque criminológico, se restringe la violencia en las escuelas a cuestiones ilegales, punitivas y de seguridad tipificadas por el código penal y se la relaciona con comportamientos de tipo “protodelictivos”.

La perspectiva psicoeducativa es la que focaliza su estudio en el *bullying*. Como principal referente de esta corriente puede ubicarse a Olweus (1996), quien fue uno de los precursores de dicho concepto. Según sus trabajos, el fenómeno del bullying se define a partir de tres características: la intención de una o varias personas de dañar a otra; la reiteración de este comportamiento a lo largo del tiempo y; la existencia de un desequilibrio de poder en la relación interpersonal entre la víctima y el hostigador (Olweus, 1996).

Se concibe la violencia en términos de hostigamiento a través de actos intencionados reiterados en el tiempo que causan daño o hieren a determinados individuos. Este enfoque centra sus indagaciones sobre las características psíquicas y actitudinales del agresor y la víctima reduciendo las situaciones de maltrato escolar a una lógica dicotómica de víctima-victimario en el marco de relaciones asimétricas de poder.

Por último, el enfoque socioeducativo contempla como dimensiones centrales los contextos socioculturales e institucionales donde se producen las violencias y los sentidos que los actores les otorgan. En estas investigaciones se concibe una definición ampliada de la violencia que incluye un conjunto heterogéneo de actos que, sin ser necesariamente ilegales, son vividos como violentos por quienes los padecen. Según esta perspectiva,

---

<sup>3</sup> Este trabajo se llevó a cabo en el marco del Programa de investigaciones "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan

Lo que torna brutales a ciertos individuos no es una supuesta naturaleza que les es dada ni un gen criminal con el que nacen; son las condiciones sociales de las sociedades excluyentes las que permiten que se multipliquen los sujetos violentos. Aunque no trataremos aquí específicamente la temática de las violencias en los espacios escolares, sí podemos enmarcarla en estos procesos más amplios de violencia y exclusión que inciden sobre la constitución de la subjetividad (Kaplan & García, 2006b: 24).

Dentro de esta mirada se inscriben los trabajos del equipo de investigación en el que se enmarca esta tesis (Kaplan, 2006, 2009a, 2013a; Mutchinick, 2013; di Napoli, 2015; Saez, 2016; Silva, 2018) así como otras numerosas investigaciones (Abramovay, 2006; Charlot, 2002; Debarbieux, 1997b; Furlan, 2005; Kessler, 2004; Kornblit, 2008; Paulín, 2013). La intención a continuación es retomar los aportes desde la mirada socioeducativa que se sostiene en la presente tesis.

Para el caso de Francia, el trabajo de Eric Debarbieux (1997a), quien estuvo a cargo del Observatorio Europeo de Violencia Escolar, se llevó a cabo en el marco del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burdeos<sup>4</sup>. El autor plantea que la violencia ocupa un lugar central en la sociología francesa de la inseguridad. El debate del fenómeno se plantea alrededor de dos grandes ejes. Por un lado, se ubica el problema de la delimitación del fenómeno, en la cual confrontan las visiones más restringidas, que la limitan a los crímenes y delitos, y las definiciones más abarcativas que integran un conjunto de victimizaciones más tenues, designadas a través del concepto genérico de incivildades.

El otro eje de discusión gira en torno a la comprensión del fenómeno de las violencias en la escuela: o bien este presenta una extensión general, dando cuenta de una crisis global, o bien, de las condiciones socioeconómicas que explican el fenómeno.

Dentro de este debate, el posicionamiento de Debarbieux es consistente con una definición abarcativa recurriendo al concepto de incivildades (aunque no abandona la categoría de crímenes y delitos) e intenta dar cuenta de la incidencia de los condicionantes sociales en relación a la comprensión del fenómeno.

---

<sup>4</sup> Dicha investigación fue realizada en Francia en el año 1996.

El objetivo general de la investigación se centró en medir el peso de los determinantes sociales de la violencia, a través de una comparación de establecimientos escolares de todos los tipos sociales<sup>5</sup> –urbanos, rurales, ubicados en el centro o en la periferia de las ciudades, pertenecientes al ZEP<sup>6</sup> y no ZEP-. La hipótesis central del trabajo plantea que existe una determinación social de la violencia escolar, distribuyéndose esta última de manera desigual según los establecimientos educativos.

El autor toma como antecedentes los trabajos de Elias (1987) y Chesnais (1981) en la medida en que ponen de relieve que en Occidente, el sentimiento de inseguridad se desarrolla dentro de sociedades en las cuales disminuye la violencia civil. A partir de esto se plantea una interpretación del fenómeno de la inseguridad a través de la teoría del fantasma, teoría que sostiene que existe una fuerte distancia entre las representaciones de la escuela como lugar violento y la realidad de los crímenes y delitos en el interior de los establecimientos educativos. Más allá de esta distancia, el autor señala la vinculación entre incivildades y crisis económica y desempleo, poniendo de relieve el peso de los determinantes sociales tanto en referencia a los delitos como a las incivildades.

El diseño metodológico privilegió una combinación de lógicas de investigación, proponiendo una aproximación comparativa de la violencia en el medio escolar. La muestra estuvo centrada sobre escuelas elementales, colegios y liceos. Fueron interrogados 14316 alumnos dentro de 86 establecimientos escolares: 33 escuelas primarias (1935 alumnos), 40 colegios (9774 alumnos) y 13 liceos (2607 alumnos).

Las principales conclusiones dan cuenta de que la violencia en el medio escolar es bastante limitada; por otra parte, ésta no es igualmente repartida, siendo las escuelas más desfavorecidas las que mayores índices de mal clima escolar y mayores tasas de victimizaciones presentan. A partir de la indagación se pudo establecer que las formas de violencia delictual son raras, en tanto las incivildades son lo que marcan mayormente el sentido de la violencia escolar. El sentimiento de violencia de los alumnos está en función de la tipología social de los establecimientos. “La desigualdad social es también

---

<sup>5</sup> Estos establecimientos son distribuidos según el *Índice de Precariedad Escolar* en cinco categorías: muy favorecidos, favorecidos, medianamente favorecidos, desfavorecidos y muy desfavorecidos.

<sup>6</sup> ZEP: zona de educación prioritaria

desigualdad ante el riesgo” (Debarbieux, 1997a: 32), es decir que la concurrencia a escuelas desfavorecidas aumenta las posibilidades de las y los estudiantes de ser victimizados, o de estar expuestos a un peor clima escolar.

En los últimos años Debarbieux y su equipo advierten que el uso del término incivilidad aplicado a las interacciones escolares puede dar pie a interpretaciones de naturaleza evolucionista o estigmatizar a individuos o grupos que no se comportan según las normas hegemónicas. En su lugar propone el término de *microviolencias* para expresar los comportamientos inciviles y/o de intimidación (Mutchinick, 2013).

Bernard Charlot es otro autor que refiere al concepto de incivildades. En este caso, sostiene que:

De un lado, (...) la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin arma, violación o acoso sexual, extorsión, vandalismo (...). Del otro lado, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, ataques cotidianos al derecho de cada uno de verse respetado: palabras hirientes, groserías diversas, empujones, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso (1997: 5).

También Charlot reconoce la prominencia de las incivildades frente a otras formas de violencia en la escuela como los golpes, el uso de armas, los abusos sexuales. Sostiene que

Si la agresión física o la presión psicológica extrema (chantaje, extorsión) son más espectaculares y más angustiantes que las incivildades, son sin embargo estas últimas las que parecen hoy propagarse como un reguero de pólvora y constituir la principal amenaza para el universo escolar (Charlot, 1997: 5).

El autor hace referencia en sus trabajos a una distinción que realizan algunos sociólogos franceses que investigan la violencia en las escuelas: la distinción entre violencia, trasgresión e incivildad. El término violencia remite básicamente a las violaciones de la ley con utilización o amenaza de utilización de la fuerza física (lesiones, extorsiones, tráfico de droga en la escuela, insultos graves). Las trasgresiones refieren a los comportamientos contrarios a las regulaciones internas del establecimiento (no es ilegal desde el punto de vista de la ley: absentismo, no realización de trabajos escolares, faltas de respeto, etc.). Por su parte, las incivildades no contradicen ni la ley ni el reglamento interno del establecimiento, sino las reglas de la buena convivencia (desorden, groserías, palabras ofensivas, generalmente ataques cotidianos -y con frecuencia repetidos- al derecho de cada uno de ser respetado) (Charlot, 2002).

Si bien esta categorización resulta útil, ya que permite comenzar a establecer distinciones fundamentales en una noción tan abarcadora como la de violencias en la escuela, requiere (y Charlot también lo advierte) mayores precisiones a partir de las cuales poder abordar dichos conceptos en su especificidad. Como se observa, los márgenes entre una y otra categoría son un tanto escurridizos. Asimismo, hay que tener en cuenta que en la práctica las violencias, las transgresiones y las incivildades se dan, muchas veces, de manera articulada.

Así como la noción de incivildades fue abordada frecuentemente en las investigaciones francesas, trabajos sobre la violencia en el espacio escolar de otros países del viejo continente también han utilizado este concepto.

El lo que respecta a Latinoamérica, más particularmente para el caso mexicano, el proceso de construcción del objeto de investigación de la violencia escolar muestra ciertas particularidades, sobre todo, en las mutaciones de sentido: *de la indisciplina a la violencia*.

Alfredo Furlan (2005) señala que las primeras investigaciones con relación al tema fueron llevadas a cabo por profesionales y académicos vinculados al sector de la salud. Estas indagaciones epidemiológicas intentaban dar cuenta de los factores asociados con la utilización de drogas. Asimismo, da cuenta de la existencia de un vacío, entre las décadas del 60 y hasta mediados de los 90, en relación a la investigación sobre indisciplina escolar, destacándose sólo algunos trabajos de tesis.

El aumento de la preocupación sobre la temática está vinculada con el incremento y la intensidad de los hechos clasificados como indisciplina. Furlan (2005) plantea que en México esta visibilidad del fenómeno aumentó especialmente en los tres últimos años de la década del 90 y a comienzos de este siglo.

Furlan (2003) realiza una sistematización de una serie de investigaciones sobre el problema de la indisciplina, las incivildades y la violencia, agrupándolas dentro de 7 ejes temáticos. Se destacarán sintéticamente las principales conclusiones de los cinco primeros ejes ya que las *investigaciones sobre medios y violencia y sobre menores infractores* no remiten específicamente a violencia escolar.

- Eje temático 1: Investigaciones sobre disciplina e indisciplina

Se trata de estudios que abordan el problema disciplinario como tema central, o bien, en ocasiones, como parte de una problemática más amplia<sup>7</sup>. Son básicamente trabajos de tesis de licenciatura y de maestría; que expresan una disparidad de niveles de análisis y de enfoques por lo que resulta difícil agrupar conjuntamente los trabajos. Por otra parte, se constata la presencia teórica de Foucault en varios de los trabajos, algunos de los cuales no reflejan claramente las conceptualizaciones del mismo. Al mismo tiempo, la influencia de otros autores importantes es menos clara. Por último, el autor señala que

La investigación de los problemas de disciplina e indisciplina corre el riesgo de abortarse antes de consolidar sus pasos, y ser absorbido por las investigaciones centradas en el problema de la violencia. (...) La preeminencia excesiva de la preocupación por la violencia puede transformarse en un obstáculo

---

<sup>7</sup> Furlan incluye en este eje los siguientes trabajos: NOYOLA, Gabriela (2000) *Modernidad, Disciplina y Educación*. Colección Textos No. 14, Universidad Pedagógica Nacional, México. ARELLANO Rosales Verónica. (1999) *Transformación de la vida escolar en escuelas elementales de la ciudad de México a fines del siglo XIX*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mesa V. Educación, Sociedad, Historia y Cultura. Aguascalientes. GUZMÁN, Carlota. (1988). *Los alumnos ante la disciplina escolar. ¿Aceptación o rechazo? (Estudio de caso)*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. ZUBILLAGA Rodríguez, Ana Cristina. (1998) “Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar”. En: Gabriela Ynclán (Compiladora). *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México. Patronato SNTTE para la Cultura del Maestro Mexicano. SUÁREZ Castillo Patricia. (1998) *Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, en un ámbito escolar*. Tesis de maestría en Psicología. ENEP-Iztacala. CORONA Gómez, Antonio. (2002) *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. GALLEGOS Cerón Angélica et al. (1988) *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: Una aproximación de lo cotidiano*. Tesis de licenciatura en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México. GARCÍA Álvarez Adriana. (1990) *La problemática familiar ante la rebeldía del adolescente*. Tesis de licenciatura en pedagogía. Escuela de Pedagogía. Universidad Panamericana, México. PÉREZ Gómez, Edith. (2000) *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar: estudio cualitativo*. CIJ. Departamento de Investigación Psicosocial y Documental. Reporte de investigación No. 00-12. México. SANDOVAL Flores, Etelvina. (1998) *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. MARTÍNEZ Real Concepción Noemí. (1998) *Vías de resolución de conflictos en la relación profesor-alumno, dentro de la práctica educativa del nivel medio-superior. El caso del plantel No. 4 "Ignacio Ramírez" de la escuela Preparatoria de la UAEM Toluca*. México, Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo UAEM/Universidad Jaume de Castelló. España. GONZÁLEZ Cuevas Elda, Lourdes Benítez Ontiveros y Antonio Aguilera Madrigal (2001) *Convivencia y disciplina: Convergencia escolar para el desarrollo humano. Experiencias de intervención investigativa*. (Documento de circulación restringida) Sinaloa, México. CASTRO Montoya Héctor Filemón. (2000) *El impacto de los estilos de enseñanza en el clima y disciplina en el aula. Un estudio de caso*. Preparatoria Emiliano Zapata. SEP y CEDIES, Congreso Estatal de Investigación. Culiacán, Sinaloa. México. CERDA T., Ana María. (1992) *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*. DIE/CINVESTAV-IPN. Serie Tesis de Maestría, N° 16. México. SAUCEDO Ramos, Claudia L. (1998) *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. DIE-CINVESTAV. IPN. Serie DIE Tesis 28. México.

epistemológico que dificulte la confluencia polémica de perspectivas plurales (Furlan, 2003: 46-47).

- Eje temático 2: Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar

Respecto de las *Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar*, el trabajo de búsqueda permitió relevar tres investigaciones<sup>8</sup>. Este dato permite observar que la indagación de los investigadores en educación en el tema ha sido más bien escasa. Esta situación existente acerca del término *violencia escolar*, refleja que éste es un objeto en construcción que está alcanzando gradualmente su madurez. Aunque hay evidencias de la existencia del fenómeno en México, subsisten desacuerdos importantes en relación a su problematicidad y magnitud.

- Eje temático 3: Investigaciones sobre cultura estudiantil y transgresiones

Los estudios se centran en la perspectiva que los estudiantes tienen sobre las transgresiones<sup>9</sup>, indagando los intercambios de significados que se producen en las diversas situaciones de la vida cotidiana de la escuela, y los efectos de estos sobre las experiencias escolares de los estudiantes.

---

<sup>8</sup> En este apartado Furlan agrupa los trabajos de GÓMEZ NASHIKI, Antonio (1996). *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de Maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México. CORONA GÓMEZ, Antonio (2002) México. *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. PALACIOS ABREU, Rafael (2001). México. *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado.

<sup>9</sup> Aquí se mencionan los estudios de PALACIOS ABREU, Rafael. (2001) *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado. México. RODRÍGUEZ COLUNGA, María Porfiria Flora. (1999) *Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. ISCEEM. Ecatepec, México. SAUCEDO Ramos, Claudia Lucy. (1998) *Expresiones Genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. CINVESTAV IPN, Serie DIE Tesis 28. México. SUÁREZ Castillo, Patricia. (1998) *Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos en un ámbito escolar*. UNAM, ENEP IZTACALA. Tlalnepantla, México. TÉLLEZ Blanco, José Oscar. (1999) *Las manifestaciones de rebeldía de los adolescentes en la vida escolar*. Tesis de Maestría en Educación Superior. Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, México.

Bajo el tema cultura estudiantil y transgresiones, Furlan ubicó cinco estudios de campo que se apoyan en el uso de entrevistas y observaciones, en los cuales se destacan categorías teóricas tales como: adolescencia, rebeldía, control, disciplina, trayectoria, relajo, cultura escolar, perspectivas, violencia simbólica, resistencia, poder, normatividad, expresiones afectivas y expresiones genéricas.

La cultura estudiantil no escapa a las características de toda cultura en tanto ésta es siempre contingente, parcial y provisional.

Por lo tanto, la cultura estudiantil documentada en las cinco investigaciones, por su carácter contingente, bien podría ser de otra manera, ya que sólo aluden a una parte de un todo y tiene un acento provisional. No es así de una vez y para siempre, la cultura estudiantil cambia con el contexto, la experiencia biográfica, -cómo se cuentan y qué cuentan los estudiantes- y con la comunidad donde está inserta la escuela de procedencia de los alumnos, todo esto le confiere la condición de requerir de una interpretación indefinida (Furlan, 2003: 69).

- *Eje temático 4: Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar*

Las investigaciones referidas al consumo de drogas y su relación con la violencia escolar representan en México el campo privilegiado de indagación habiendo comenzado a realizarse a partir de 1976 y en todos los casos enmarcadas en el terreno de la salud o de la psicología. Furlan argumenta que el peso que ha adquirido en el ámbito escolar este tipo de investigaciones justifica su inclusión dentro del campo más amplio de las violencias escolares<sup>10</sup>.

Por su parte, variables tales como la pertenencia al género masculino y el consumo de alcohol y drogas se encuentran relacionadas con la realización de actos antisociales. En los 90 se realizó una encuesta nacional sobre el uso de drogas en las escuelas. Los datos obtenidos a nivel nacional muestran la correlación existente entre actos antisociales y uso

---

<sup>10</sup> Aquí se destacan o trabajos realizados por los CENTROS DE INTEGRACIÓN JUVENIL, A.C. (2000; 1999<sup>a</sup>; 1999b; 2001a; 2001b; 2001c) GONZÁLEZ-FORTEZA et al. (1998), MATSUÍ et al. (2001; 2000), MEDINA-MORA et al. (1991; 2000), RAMOS-LIRA et al. (1998), VILLATORO et al. (1997).

de drogas. Este estudio sirvió como fuente de referencia para futuras investigaciones sobre la temática.

- *Eje temático 5: Investigaciones sobre maltrato infantil y su relación con la deserción escolar*

Si bien este tema es uno de los más estudiados a nivel internacional, en México, existen pocas indagaciones sobre el tema que aparece vinculado en general con el problema de la deserción escolar<sup>11</sup>.

En los estudios que se refieren en este apartado vemos un esfuerzo notable por escarbar en las situaciones que se viven en el aula y en la escuela en su conjunto, para permitir que afloren las problemáticas que por la misma desigualdad de la relación profesor–alumno (niño – niña) se mantienen ocultas, expresadas solamente en símbolos, como los dibujos y juegos infantiles o que se siguen anidando en lo subjetivo, por condiciones de miedo o indiferencia propiciados por las actitudes de los adultos sus profesores, de quienes con frecuencia los niños y jóvenes se quejan porque ‘no nos hacen caso’ (Furlan, 2003: 108).

Las relaciones entre docentes y alumnos no se expresan en el vacío, se enmarcan en momentos histórico-sociales en los cuales las instituciones sociales pierden su sentido y legitimidad frente a los ciudadanos. Este proceso no es ajeno a la vida escolar.

Esta sistematización aporta una revisión de las corrientes y enfoques que se fueron desarrollando en México a partir de los 90 cuando la problemática de las incivildades y las violencias en la escuela comienza a tomar un papel más importante en las investigaciones.

Para el caso de Brasil, Abramovay llevó adelante tres investigaciones sobre estos temas: Abramovay & Rua (2002); Abramovay (2006) y Abramovay, Cunha, & Calaf Pinto,

---

<sup>11</sup> Entre ellas se destacan los trabajos de Aguilar Mejía, E. (2000a) *Violencia escolar y sus efectos en la deserción escolar. Una mirada desde la marginación*. Unidad de Investigación. Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Mexicano del Seguro Social. México. Aguilar Mejía, E. (2000b) *Deserción escolar y maltrato por parte de los profesores*. Unidad de Investigación. Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Mexicano del Seguro Social. México. GALEANA, Cisneros R. (1997) *La infancia desertora*. Fundación S.N.T.E. para la Cultura del Maestro Mexicano. México. LEVAV et al. (1996) “El castigo corporal en la niñez: ¿endemia o epidemia?”. En: Bol. Oficina Sanit Panam. EUA 120(3). Martínez Marrufo LE, Muñoz Olguín M y Reza Portillo JA. *Prevalencia de Maltrato físico y abuso sexual en estudiantes de secundaria en la ciudad de Chihuahua*. Archivos de Investigación Pediátrica de México: 3 (10). jul. sep. 2000.

(2009). Nos detendremos en la investigación del año 2006 cuyo objetivo fue realizar una descripción de las violencias que se suceden en la escuela, centrándose en las experiencias y percepciones de las y los jóvenes.

El universo de estudio estuvo compuesto por quinientos estudiantes de cinco ciudades capitales de Brasil y el Distrito Federal. Como estrategias de recolección de datos se efectuaron cuestionarios, grupos focales, observaciones y entrevistas. Los resultados señalan que las agresiones verbales bajo la forma de burlas o cargadas, son una de las prácticas que se presentan con mayor frecuencia en las escuelas, e involucran a altas proporciones de estudiantes, de hecho, dos de cada tres alumnos relató haber sido insultado o burlado en el transcurso del último año. Los testimonios de las y los estudiantes revelan que, si bien los insultos o cargadas forman parte del tratamiento diario entre pares, estos pueden resultar ofensivos para algunos. De hecho, mencionaron ser destinatarios de agresiones por variados motivos, como por ejemplo, poseer una determinada característica física que es considerada por el resto del grupo como defectuosa o alejada de los parámetros hegemónicos de belleza. Estas cuestiones pueden motivar burlas o agresiones, que evidencian intolerancia, y falta de respeto a la diversidad como elemento constitutivo de las relaciones sociales (Abramovay, 2006).

Existe una correlación entre la agresión verbal y la posterior ocurrencia de enfrentamientos físicos, aunque no necesariamente la violencia verbal deriva en violencia física. Es preciso no minimizar la gravedad de las agresiones verbales, ya que usualmente una agresión física es precedida por una agresión verbal. En muchas ocasiones, las burlas o cargadas son significadas como faltas de respeto generando una reacción violenta como modo de defensa. “Tal encadenamiento es recurrente en la dinámica de la vida escolar, la escuela se caracteriza por ser un espacio de manifestación de conflictos asociados a las formas de tratamiento entre los sujetos que en ella conviven” (Abramovay, 2006: 129). En numerosas situaciones, la pelea es una reacción explosiva a las agresiones verbales sufridas durante un largo período de tiempo.

Los resultados de esta investigación nos permiten reflexionar acerca de que la violencia física emerge como único modo de poner un límite al tratamiento que se vivencia como inferiorizante, estableciéndose un círculo vicioso en el cual una agresión verbal es

respondida con una agresión física, reiterando un patrón de acción basado en la agresividad como forma de resolución de conflictos (Abramovay, 2006).

En el contexto argentino contamos con una extensa producción académica que se ocupa de la cuestión de las conflictividades y violencias en el ámbito escolar. Como señalan Kaplan y García (2006a), a partir de la década de los 90 empieza a abrirse paso en el campo de la investigación la temática de las violencias en la escuela, desde formas indirectas, abordajes y campos disciplinarios que se focalizan en temas específicos, transversales o laterales al fenómeno. Al igual que en el contexto internacional existen coincidencias en que los puntos de conflicto más usuales en la escuela están relacionados con problemas de integración social entre estudiantes, expresados en tratos descalificatorios entre pares. Los hechos de mal trato más frecuentes estarían vinculados a: las burlas, el ser ignorado, la ridiculización, las faltas de respeto y el mirar mal. Nos interesa detenernos en estos hechos porque consideramos que son el puntapié para el análisis de los procesos de estigmatización, en tanto nos permiten reflexionar acerca de las relaciones de poder que se tejen en las sociabilidades juveniles y que esgrimen lugares valorizados y devaluados en las tramas escolares.

Un antecedente pionero de los noventa que aborda el problema de la violencia escolar es el Ana Lía Kornblit *Manifestaciones de la violencia en la Escuela Media*, el cual se inscribe en el marco del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

La indagación se realizó en tres escuelas tipo (clase media-alta, media y baja) del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires e intentó sostener la siguiente hipótesis: el clima social de la escuela es un factor condicionante de las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. El objetivo que se plantea es el de construir una hipótesis de manifestaciones de violencia en la escuela y asociar cada tipo encontrado con determinado perfil ambiental (clima social escolar y del aula y clima familiar) y un determinado perfil individual (actitudes existenciales básicas y estados psicológicos).

La violencia es conceptualizada como situaciones, hechos o personas que expresan conductas consideradas como desaforadas o excesivas por el o los individuos a los que van dirigidas, y que son manifestaciones de un poder no legitimado consensualmente. En el ámbito escolar, las conductas denominadas como violentas son las siguientes: impertinencia, uso del lenguaje obsceno, manifestaciones de burlas, violación marcada de los códigos de vestimenta, peleas entre personas y grupos, acciones de vandalismo y robo.

Las principales conclusiones a las que se arriba dan cuenta que el clima social de la escuela se correlaciona mayormente con las formas de violencia hacia la autoridad y hacia las normas escolares, en tanto que el clima familiar se correlaciona con las manifestaciones de violencia contra las personas y la institución, presentes en mayor medida en la escuela de clase baja.

En *Sociología del delito amateur*, Gabriel Kessler (2004), indagó sobre jóvenes que han cometido delitos violentos contra la propiedad. El mencionado libro fue realizado en el marco del proyecto “Trabajo, sociabilidad e integración social” inscripto en el Área de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El delito es entendido como parte visible de otros procesos menos evidentes y como manifestación de un proceso de mayor alcance como es la descomposición de la sociedad salarial, la desestabilización y crisis laboral y la segregación socioespacial. A través de entrevistas se describe quiénes son estos jóvenes y qué características poseen sus acciones. El investigador alude al término *delito amateur* porque los jóvenes estudiados se alejan de las situaciones delictivas que referencian esa imagen clásica del delito profesional con códigos precisos. En éstos no se verifica separación tajante entre actividades legales e ilegales, entre trabajo y delito.

Las hipótesis generales que atraviesan el trabajo giran en torno a la precariedad laboral vivenciada y la alternativa entre y trabajo y delito, que

Reduce el espectro temporal en el cual proyectarse imaginariamente. Cuando el mediano y largo plazo se desdibuja, el horizonte en el que evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato. De este modo, si la inestabilidad laboral impide imaginar alguna movilidad ascendente futura, en el presente lleva a que el trabajo se transforme en un recurso de obtención de ingresos más entre otros, como el robo, el pedido en la vía pública, el “apriete” y el “peaje” (bloqueo de

una vía de pasaje obligado en un barrio para exigir dinero a los transeúntes a cambio de dejarlos pasar), entre los cuales se opta según la oportunidad y el momento (Kessler, 2004: 34).

Las acciones de este segmento particular de jóvenes se caracterizan por estar precedidas y, a su vez, por reforzar el desdibujamiento de ciertas fronteras que separarían lo legal de lo ilegal.

Dentro de los interrogantes específicos se puso la mirada sobre el tipo de escolaridad que habían recibido y la relación que establecían con la educación. Las preguntas que guían la indagación con respecto a las trayectorias escolares se orientan hacia las marcas que ha dejado la experiencia escolar, los vínculos con los docentes y los compañeros, los motivos de la deserción y la relación entre escuela, violencia y delito. Se observa la dificultad de encontrarle un sentido general a la educación y de articular los aspectos educativos con otros de su vida personal. Es por ello que se plantea que la *escolaridad es de baja intensidad* entendida como el desenganche de las actividades. La baja intensidad no implica ausencia de tensión o conflicto,

Por el contrario se trata de una baja intensidad muy conflictiva, de una relación en parte débil por lo poco que hacen en la escuela, pero que al mismo tiempo es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta (Kessler, 2004: 193)

El desenganche presenta dos variantes: una disciplinada caracterizada por una actitud ausente en clase con bajo nivel de conflictividad y la otra disciplinada vinculada a los jóvenes designados como *barderos*, y que manifiestan problemas disciplinarios graves. Entre los factores del desenganche se encuentran, en primer lugar, la participación en hechos delictivos, considerada una experiencia de alta intensidad (armas, riesgo, dinero) en contraposición al bajo nivel de expectativas que encuentran en la escuela. En segundo lugar, aparecen la repitencia y el rezago que los obliga a integrar nuevos grupos con compañeros de menor edad. Según Kessler,

Si algún suceso tiene el poder de interrumpir la escolaridad, es porque el apego a la escuela no es muy sólido, ya que en – general – no se trata de problemas irresolubles ni tampoco sería justo decir, en muchos casos, que la escuela lo excluye, al menos no abiertamente (2004: 200)

En cuanto a la relación con los docentes y compañeros, básicamente se observa la dificultad de establecer vínculos fuertes con ellos. Con los primeros parecería establecerse

un pacto implícito de no interferencia en los objetivos de cada uno, con el fin de evitar conflictos en el aula. Por su parte, las amistades de los entrevistados no son escolares sino más bien se encuentran en el barrio. Por lo general, con sus compañeros se establecen prácticas de amedrentamiento con el objeto de que les hagan la tarea o de obtener dinero.

En síntesis, en el aspecto relacional la escuela no constituye en los casos analizados un ámbito de sociabilidad importante en cuanto al vínculo con los compañeros; y tampoco se han establecido relaciones beneficiosas con los profesores, más bien, se trata de un vínculo signado por la indiferencia, por la tensión y la angustia (Kessler, 2004: 206).

El autor plantea que no es fácil sostener que la escuela excluye a estos jóvenes, pareciera que la desidia y la resignación de la escuela si bien no los excluye, tampoco los incluye. Lo cual puede dar pie para preguntarse qué rol debería asumir la escuela en estos casos. De hecho, no se manifiesta una exclusión deliberada de estos sujetos, reconociéndose que las instituciones son muchos más tolerantes que en el pasado. Lo que sí parece existir son los mecanismos informales dentro de las escuelas “buenas”, de los barrios donde viven los entrevistados, para no aceptar o desembarazarse de los alumnos problemáticos.

En relación a los procesos de etiquetamiento y estigmatización, éstos erosionan vínculos de por sí débiles, y contribuyen a la deserción y el abandono. Las fuentes de estigmatización no aparecen necesariamente ligadas al delito: en algunos casos se vinculan al uso de drogas o ciertos rasgos corporales y se observa que uno de los mayores estigmas es la entrada en el sistema penal, que dificulta la reinserción escolar.

En el marco de la Universidad Nacional de Córdoba debemos mencionar las investigaciones que lleva adelante Paulín y equipo (Paulín, 2015; Paulín & Martínez, 2014). En ellas se proponen indagar los conflictos que emergen en las sociabilidades juveniles dentro del espacio escolar, a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y grupos de discusión con estudiantes de nivel medio de escuelas secundarias públicas y privadas.

Los supuestos que guían el trabajo plantean la crisis de la escuela media poniendo en cuestión su eficacia en torno a su función socializadora. Apoyándose en el trabajo de Dubet y Martucelli, los autores sostienen que, a partir de la década de los 90 se han sucedido

diversas modificaciones y cambios en las relaciones que se habían establecido entre los sujetos y la escuela. El modelo de la institución escolar moderna ya no puede resolver los conflictos que se expresan en la socialización de las nuevas generaciones con los procesos de regulación habituales. Esta crisis de modelo escolar implica también una crisis de los saberes y conocimientos que regulan las relaciones de los actores escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de violencia.

En ese marco el problema de la emergencia de conflictos en la relación sujeto y norma, remite al problema de la integración social que pretende la escuela, a la vez que se postula la necesidad de la formulación de sujetos críticos y autónomos. En la tensión de esa doble función es que es posible analizar teóricamente la aparición de situaciones disruptivas del orden escolar, desde los problemas de disciplina más leves hasta situaciones de violencia simbólica y física más graves.

Los resultados revelan que en las esferas de sociabilidad juvenil se despliegan conflictos específicos por la disputa del reconocimiento como parte de las pruebas y desafíos que la sociedad impone a las personas jóvenes. Las diferentes prácticas juveniles a través de las cuales las y los estudiantes buscan ser respetados son el resultante de una construcción subjetiva y social. Subjetiva porque dichas prácticas significan una respuesta a la pregunta ¿quién soy? ante los demás dando cuenta de un conflicto por el reconocimiento. Social porque se conforman coordenadas de poder donde cada joven demuestra en qué y cómo demanda ser estimado y de qué es capaz frente a los otros para procurarse la satisfacción de dicha demanda (Paulín & Martínez, 2014).

En las sociabilidades juveniles se construyen vínculos de amistad donde se reconoce al otro como semejante desde el amor fraternal y la interdependencia. Muchas veces estas relaciones son atravesadas por conflictos en torno de rivalidades y traiciones y pueden derivar en resoluciones violentas. Vale decir que las violencias serían el resultado de un conflicto anterior que desencadena en una práctica donde el otro es construido en relaciones de antagonismo. Las y los estudiantes emprenden búsquedas de confianza y reconocimiento por parte de sus pares, que pueden finalizar en diferentes violencias (Paulín, 2015).

Dentro de esta línea de investigaciones cabe destacar la tesis doctoral de Horacio Paulín, *Disciplinamiento y escuela media: un análisis de la experiencia de los Consejos de Convivencia* (2013), que se propone reconstruir, desde la perspectiva de los jóvenes y educadores,

Las representaciones y sentidos que se atribuyen a la emergencia de conflictos en el marco de las relaciones sociales y vinculares que se despliegan en la institución escolar. Dicha conflictividad puede derivar en y relacionarse con expresiones de violencia en sus distintas clasificaciones: física, verbal, simbólica y también puede adoptar formas y acciones que favorecen la cooperación y la solidaridad, y en un sentido más amplio, la convivencia caracterizada por la presencia de tolerancia y respeto a la diversidad social entre los miembros de la escuela (p. 19).

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas. La elección se realizó según el tipo de gestión (una escuela estatal y otra privada) y la condición social de la población educativa (alumnos de sectores populares y de sectores medios-altos).

Paulín (2013) sostiene que las relaciones conflictivas de los alumnos se configuran en torno a la lucha por el reconocimiento de sus identidades sociales. Las y los estudiantes de ambas escuelas “...emplean categorías discriminadoras en sus “jodas” y burlas que operan seleccionando y clasificando a los demás, desde la combinación de tres ejes de comparación: lo racial, la posición social y el género” (Paulín, 2013: 296). A través de la violencia intentan someter o detener al otro reafirmando la identidad personal o grupal.

Los sentidos por la respetabilidad que las y los jóvenes ponen en juego, así como la lucha por ese respeto, colocan a la violencia como una práctica válida tanto para su construcción como para su defensa. Paulín (2013) concluye que “...procurarse el respeto a sí mismo sobre el miedo de los demás construye formas frágiles de reconocimiento que deberán sostenerse en forma permanente en ciclos recursivos de violencia” (p. 301).

Por último, resulta de interés recuperar las investigaciones del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (OAVE)<sup>12</sup>. Durante su funcionamiento realizó cuatro estudios

---

<sup>12</sup> El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas se creó en el año 2004, a partir del suceso conocido como *La Masacre de Carmen de Patagones* en el cual un alumno de 15 años llevó un arma de fuego y disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales. El propósito del Observatorio es estudiar la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar. A partir de investigaciones sistemáticas en escuelas de todo el país, el observatorio se propone generar estudios sistemáticos sobre el fenómeno que

cuantitativos basados en un relevamiento de incidentes de violencia en las escuelas desde la perspectiva de las y los estudiantes. Los tres primeros, llevados a cabo en los años 2005<sup>13</sup>, 2007<sup>14</sup> y 2010<sup>15</sup> respectivamente, se enmarcaron en el Operativo Nacional de Evaluación que realiza la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación en forma regular y sistemática<sup>16</sup>.

El cuarto informe, correspondiente al año 2014, establece la necesidad de ampliar la mirada en vistas a indagar la convivencia escolar, vale decir, analizar también el conjunto de dimensiones que hacen al funcionamiento institucional y al modo en que se dan los vínculos en la escuela. La modificación del abordaje asumido en la investigación de 2014 llevó a la utilización de un instrumento de recolección de datos diferente del usado en las investigaciones precedentes.

Respecto de las incivildades<sup>17</sup>, los estudios señalan que la forma más habitual es la rotura de útiles u otros elementos que se llevan a la escuela (34,9%), le siguen los gritos, las burlas y los insultos (entre el 12% y el 15%) y en última instancia se ubica el haber sido

---

permitan establecer comparaciones a largo de varios años para poder determinar las variaciones del mismo. El organismo depende del Ministerio de Educación de la Nación y trabaja en conjunto con la Universidad Nacional de San Martín (Convenio N°366 del 2004). Para más información ver <http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>. Cabe destacar que desde la asunción de la nueva gestión presidencial en el año 2016, el Observatorio ha discontinuado sus investigaciones no habiendo una información clara acerca de la continuidad o no de este organismo.

<sup>13</sup> Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2008.

<sup>14</sup> Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2010.

<sup>15</sup> Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2013.

<sup>16</sup> Dichos estudios se hicieron sobre muestras representativas de secciones educativas, y se aplicaron en todas las provincias del país en 2° y 5° año del nivel secundario. En ellos se indagaron situaciones (vividas durante el último año al momento de realizar la encuesta), vinculadas a lo que denominamos malos tratos o incivildades (gritos, exclusiones, burlas, insultos) y violencia propiamente dicha (golpes o lastimaduras, amenazas de daño, amenazas o lesiones de patotas, robo por la fuerza o con amenazas), tanto por parte de otros estudiantes como de adultos; haber visto o presenciado los alumnos situaciones de malos tratos y de violencia propiamente dicha que no los involucren directamente pero que sí involucran a otros estudiantes o a adultos de la escuela, percepción de la propia escuela como violenta o no violenta según los alumnos y por último, percepción sobre la presencia de los docentes durante episodios de violencia.

<sup>17</sup> Cabe destacar que los informes 2008 y 2010 utilizan el término *incivildades* y el informe 2013 usa el término *malos tratos*, pero en ambos casos se designan los mismos hechos, por lo que aquí se utilizarán como sinónimos.

dejado de lado por parte de las y los compañeros (7%), (OAVE, 2008). Estos porcentajes se sostienen con algunas leves variaciones en los informes de 2010 y 2013.

En lo referido a nivel de escolaridad y malos tratos, los resultados delinean que a medida que aumenta el nivel de escolaridad las incivildades disminuyen, es decir que las y los estudiantes del Ciclo Básico experimentan una mayor victimización que aquellos que asisten al Ciclo Superior. En lo que respecta al nivel socioeconómico, las y los estudiantes de sectores sociales excluidos manifiestan haber sido víctimas de incivildades con mayor frecuencia que aquellos que no presentan necesidades básicas insatisfechas.

Si se compara a las escuelas de gestión estatal y privada, los reportes de haber sufrido malos tratos son levemente superiores en las primeras. Esta tendencia no se sostiene cuando se trata de reportes de haber sufrido episodios de violencia propiamente dicha, ya que en algunas categorías tales como amenazas de daño y golpes o lastimaduras por parte de un compañero en el Ciclo Básico son levemente superiores en las escuelas de gestión privada. En síntesis, las tres formas de victimización correspondientes a gritos, burlas e insultos exhiben valores similares entre sí, y pocas diferencias a nivel socio económico, aunque se mantiene la diferencia por nivel de estudios. En lo que hace al tipo de gestión, no hay mayores diferencias entre las distintas formas de victimización. La exclusión como forma de maltrato reporta menores niveles que las restantes formas de incivildad del tipo verbal/social (OAVE, 2010).

El informe 2014, como anticipamos, introduce nuevas dimensiones de análisis tales como las percepciones de las y los estudiantes sobre las normas de la institución, las clases, las relaciones interpersonales y las condiciones de participación y escucha. La muestra se compuso de 26.626 estudiantes que asisten a segundo y quinto año de nivel secundario de escuelas de gestión estatal y privada de los principales centros urbanos de las 24 jurisdicciones de la Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las 23 provincias. En cada escuela se encuestó a todos los estudiantes de 2° y 5° del secundario (ciclo básico y ciclo superior u orientado) -o su correspondiente en el caso de tratarse de la estructura de nivel medio de 6 años. Destacamos los resultados del estudio referidos al índice de victimización de los/as estudiantes. El mismo se construyó en torno a las siguientes preguntas: ¿se burlaron de vos por alguna característica física?, ¿se dijeron en público cosas

feas de vos?, ¿te sentiste discriminado por cuestiones raciales, religiosas o de nacionalidad?, ¿te sentiste discriminado por tu condición social?, ¿se burlaron de vos través de la Web? De total de estudiantes encuestados/as, más del 24%, reporta un alto índice de victimización. En lo que respecta a la violencia sufrida por ciclo de estudio las tendencias se mantienen, en tanto el 28,5% de estudiantes del ciclo básico reporta haber sufrido algún tipo de violencia contra el 17,20% del ciclo superior. En lo referido al tipo de gestión de la escuela no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

El ítem relativo a violencia sufrida por los alumnos de parte de sus pares, la situación más recurrente entre las ocho opciones que proponía la encuesta es “*Se burlaron de vos por alguna característica física*” con el 43,7%. A su vez es la que reúne un mayor porcentaje de entre las que se ocurren con mayor frecuencia alcanzando un 10,8%. Estos números marcan la pauta respecto a la importancia del cuerpo en la generación de conflictos y violencias en las escuelas.

El equipo de investigación dirigido por Carina Kaplan, viene desarrollando desde el año 2005 una línea de trabajo sobre las violencias en las escuelas focalizando en la dimensión simbólico-subjetiva del fenómeno. En el marco del proyecto PICT 17339 “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones”, se aplicó un cuestionario administrado a 663 estudiantes secundarios que en el año 2006 cursaban los últimos años. Allí se indagaron sus percepciones sobre una serie de dimensiones asociadas a la cuestión de las violencias en la sociedad y en la escuela.

El trabajo de campo se realizó en cuatro ciudades de la República Argentina (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Plata, Río Gallegos y Salta) a partir de una muestra intencional conformada por 16 escuelas secundarias de gestión estatal: en cada localidad se seleccionaron dos instituciones que atendían mayoritariamente a sectores socioeconómicamente bajos y dos a sectores medios.

En una de las secciones del cuestionario se les solicitó que, sobre un total de 38 situaciones, identificasen aquellas que considerasen violentas y que indicasen la periodicidad de ocurrencia dentro de la escuela. Las situaciones propuestas fueron construidas a partir de una concepción amplia de la violencia que incluía agresiones físicas

y un conjunto de victimizaciones tales como humillaciones y discriminaciones (Kaplan, 2009c).

Ello permitió poner de relieve que, en las instituciones estudiadas, las incivildades son los hechos más frecuentes en el espacio escolar. El análisis de las tipificaciones permitió dar cuenta de las variaciones acerca de lo que se considera violento y no violento.

A partir de una investigación posterior, realizada en el marco del proyecto UBACyT 2011-2014: “Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad”<sup>18</sup>, y del proyecto PIP - CONICET 2011-2013: “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”<sup>19</sup>, se analizaron los procesos y las experiencias de subjetivación que construyen las y los jóvenes escolarizados en torno a la violencia y sus relaciones con la desigualdad social. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de La Plata. Se efectuaron siete grupos de discusión a jóvenes de entre 13 y 19 años de edad.

Entre los resultados más significativos se destaca que, las razones principales por las cuales las y los jóvenes se excluyen entre sí o auto-excluyen estarían vinculadas con procesos de inferiorización social que involucran relaciones de poder entre estudiantes, donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de complejas dinámicas de aceptación/rechazo que se entablan en el cotidiano escolar (Kaplan, 2012). Queda planteada la profunda imbricación entre el sentimiento de rechazo, descrédito o falta de respeto que experimentan las y los jóvenes, como fuente de los comportamientos asociados a la violencia entre estudiantes.

El sentimiento de ser humillado queda circunscrito o tenderá a estar más reforzado en los dominados, en los excluidos, en los más débiles. No sentirse parte, no ser dignificados, ser inferiorizados o minimizados, permite interpretar ciertos comportamientos violentos hacia los otros e incluso contra sí mismos (Kaplan, 2013c: 113).

---

<sup>18</sup> Proyecto UBACyT 20020100100616 (2011-2014): Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad. Resolución (CS) N° 2657/11.

<sup>19</sup> Proyecto PIP-CONICET 11220100100159 (2011-2013): La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas.

Esta línea de investigación tuvo continuidad en sucesivos proyectos UBACyT y PIP-CONICET<sup>20</sup> que dieron marco a numerosos trabajos, muchos de las cuales serán retomados en el siguiente apartado, donde se hace foco en la relación entre la producción de las violencias con los cuerpos y las emociones.

---

<sup>20</sup> Proyecto UBACyT 2014-2017 GC (20020130100596), “Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias”. Actualmente se encuentran en curso los Proyectos PIP CONICET 2014-2016 (11220130100289CO), “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” y; UBACyT 2018 (20020170100464BA), “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”. Estos proyectos se desarrollan en el marco del Programa de Investigación “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

### **1.2.2 - La producción de las violencias en relación con los cuerpos y las emociones**

Si bien existen diversas maneras de sistematizar las orientaciones teóricas sobre las que se fundan los estudios sobre el cuerpo (Scribano, 2013), nos centraremos aquí en aquellos trabajos que, de forma directa o indirecta, colaboran en la comprensión del vínculo entre los cuerpos y las emociones en su relación con la producción de las violencias.

Los trabajos de Scribano y su equipo se inscriben dentro de lo que ellos mismos denominan como una *Sociología de los cuerpos y las emociones*. En lo concerniente a las dimensiones sociales que lo atraviesan, Scribano y Figari (2009) plantean que el cuerpo es el locus de la conflictividad y el orden. Es el lugar y topos de la conflictividad por donde pasan buena parte de las lógicas de los antagonismos contemporáneos.

Dentro de la línea en la que se enmarca esta tesis, se encuentran investigaciones en las que se sostiene que los juicios y taxonomías sobre las y los estudiantes están mediados por prácticas de distinción social cuyo anclaje principal es el cuerpo (Bravin, 2001, 2010, 2013, 2014a; di Napoli, 2015; Kaplan, 2006, 2009b, 2012, 2016a; Mutchinick, 2013). Como plantea Carina Kaplan (2012)

En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, en nuestro caso la de “violento”, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias (p.29).

En *El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios*, Carina Kaplan (2016b) analiza, en base a testimonios de las y los estudiantes entrevistados, el modo en que, cuando un joven es discriminado por su “color de piel” o por la “portación de rostro”, se ponen en evidencia las formas de dominación corporal a través de este tipo de expresiones del racismo de clase. Las lógicas contradictorias del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización que otorga un lugar al grupo “racizado” en la sociedad, y un principio de diferenciación que pretende marginarlo, o incluso destruirlo. Cuestiones que son desarrolladas también en *El racismo de la violencia. Aportes desde la teoría figuracional* (Kaplan, 2016c).

Clara Bravin (2014a)<sup>21</sup> ha desplegado un extenso análisis teórico-empírico sobre la dimensión corporal en las instituciones educativas en su tesis doctoral titulada *Desarrollos para una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo*. En su capítulo *Articulações entre Bourdieu e Goffman: corpos, subjetividades e instituições* (Bravin, 2014b) se plantea que, para comprender las conflictividades y violencias en las escuelas, se requiere abordar la construcción social de la corporalidad, “hacer ver” las diversas formas en que se instituye lo social como violencia inscrita simbólicamente y materialmente en los cuerpos.

Por su parte, Agustina Mutchinick (2013)<sup>22</sup> en su tesis doctoral, donde aborda las prácticas de humillación en dos configuraciones escolares, describe cómo ciertos rasgos físicos y valoraciones de los estudiantes secundarios sobre el cuerpo se erigen en objeto de humillación. La *belleza* constituye un signo de distinción que estructura el estatus y las posiciones de los estudiantes en la clase escolar.

Con el objetivo de comprender las relaciones de humillación entre pares, Mutchinick entrevistó a jóvenes de nivel secundario que pertenecen a dos escuelas de gestión pública de la provincia de Buenos Aires que atienden a sectores sectores bajos y sectores medios altos. La indagación da cuenta de la recurrencia y persistencia de las prácticas de humillación en los grupos escolares, donde las diversas formas de inferiorización pueden generar en quienes las padecen un sentimiento de desamparo e impotencia y una sensación de no respeto. Tomando los aportes de Elias y Scotson (2016), define a la humillación como una relación social entre una persona (o grupo) que trata a otra como inferior, y en donde esa otra persona (o grupo) se siente agraviada. Entre los resultados más significativos se señala que:

Los atributos que sustentan las humillaciones, antes que ser cualidades universales similares en los distintos contextos, están definidos por las particularidades de las configuraciones donde estas relaciones tienen lugar, por los recursos de poder de los grupos en cada configuración y por la diferencia de poder entre ellos (Mutchinick, 2016: 22).

---

<sup>21</sup> Este trabajo se llevó a cabo en el marco del Programa de investigaciones "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan

<sup>22</sup> Este trabajo se llevó a cabo en el marco del Programa de investigaciones "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan

También señala la importancia de adoptar una mirada relacional para comprender el fenómeno, a los fines de evitar caer en el sesgo de perspectivas individualizantes que tiendan a generar estereotipos. De este modo, si bien la investigación pudo advertir que las humillaciones se manifiestan en cuestiones vinculadas a las diferencias socioeconómicas (ser “cheto”, ser “villero”), a la apariencia física (ser linda, ser gordo, ser feo), e incluso al desempeño que se tiene como estudiante (ser buen alumno); los sentidos que adquieren varían de acuerdo a cada configuración y están dados por los vínculos y las posiciones de poder del entramado grupal.

En esta misma línea, la investigación de Pablo di Napoli (2016)<sup>23</sup> buscó comprender las percepciones acerca de la violencia de las y los estudiantes y su relación con los conflictos y las formas de sociabilidad entre pares en el ámbito escolar. Como estrategia metodológica efectuó sociogramas, entrevistas en profundidad y grupos focales a estudiantes de nivel secundario de dos escuelas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires.

Entre los resultados más relevantes se destaca que en la construcción simbólica de la imagen de “violentos” que realizan las y los estudiantes, se observa cómo se conjugan una serie de atributos estigmatizantes que van más allá de la forma de comportarse y apuntan a la disposición corporal y al origen social de los jóvenes. A lo largo de sus relatos, los entrevistados los nominan utilizando los términos “negros”, “villeros” y “rochos”. Estas adjetivaciones evidencian expresiones de racismo por las cuales se los presenta como individuos de menor valía social. “Dichas nominaciones y adjetivaciones operan como actos de clasificación taxonómica que los ubica en posiciones inferiores del espacio social y simbólico. El cuerpo representa el principal elemento donde se posan las miradas hacia estos jóvenes” (di Napoli, 2015: 305).

Tanto en este como en otros trabajos del equipo<sup>24</sup>, se analizan los usos de la mirada en el ámbito escolar desde la perspectiva de las y los jóvenes escolarizados (di Napoli, 2015;

---

<sup>23</sup> Este trabajo se llevó a cabo en el marco del Programa de investigaciones "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan

<sup>24</sup> Trabajos realizados en el marco del Programa de investigaciones "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan

García & di Napoli, 2014; Kaplan, Krotzsch & Orce, 2012). Aquello que las y los estudiantes identifican como el “mirar mal” es percibido como una forma de inferiorización y desprecio que moviliza una serie de sentimientos negativos. Las miradas de los otros sobre lo estético, el cuerpo, el pelo, la vestimenta y los adornos funcionan como dimensiones subjetivantes para integrarse a un grupo o para quedar excluido o subordinado. Como sostiene Carina Kaplan (2013b):

Los rostros en plural, comienzan a manifestar signos de distinción y una dinámica relacional y configuracional atravesada por el poder. Los sentimientos sobre el rostro terminan por vincularse a las creencias y sentimientos de superioridad e inferioridad de individuos y grupos que se cristalizan en prejuicios y creencias que enaltecen o denigran a quienes no cumplen con determinadas características que son valoradas positivamente en una determinada cultura (p. 50).

Estos juicios y etiquetas que tienden a una clasificación de los sujetos en uno u otro grupo de pertenencia, cumplen un rol importante en los procesos de estigmatización entendidos como violencias hacia quien no es poseedor de un cuerpo socialmente legitimado.

Numerosos trabajos a nivel internacional dan cuenta de la influencia de elementos de la apariencia como la vestimenta, el corte de pelo, el porte, el color de piel, entre otros, que operan como factores de identificación y/o diferenciación entre grupos o tribus urbanas (Cerbino, 2012; Feixa, 1998; Reguillo Cruz, 2013; Willis, 1988).

En el trabajo etnográfico pionero de Paul Willis, situado en Inglaterra en la década del 70 y que dio lugar a su libro *Aprendiendo a trabajar* (1988), el autor realiza un estudio donde busca responder a la pregunta respecto de por qué los jóvenes de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Observa que en la escuela conviven dos grupos de jóvenes que se oponen entre sí a los que llama *colegas* y *pringaos*. Centrándose en los *colegas*, analiza los modos de diferenciación entre un grupo y el otro:

La más visible, personalizada e inmediatamente captada es la ropa, que tiene una gran importancia para los “colegas”, por lo que tiene de elemento resistencial frente a los profesores y de dominio sobre los “pringaos”. Los primeros signos de que un colega se está “haciendo” es un rápido cambio en la forma de vestir y en su peinado (Willis, 1988: 30).

La apariencia física, personificada en este trabajo a partir del modo de vestir y el corte de pelo, es un elemento de diferenciación entre uno y otro grupo, operando como signo de distinción entre colegas y pringaos.

Carles Feixa (1998) propone un análisis de las distintas culturas juveniles. Parte de una reconstrucción teórica de la categoría de joven realizando un recorrido por las distintas etapas históricas para ir luego acotando su análisis a casos más concretos. Estudia las diversas culturas a partir de las bandas o tribus juveniles. Para ello, uno de los elementos en los que repasa es en el *estilo* de cada una de estos grupos. "El estilo puede definirse como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo" (Feixa, 1998: 97). Entre otras dimensiones, el autor describe aspectos como el corte de pelo o la preferencia por ciertas prendas de vestir que forman parte de la corporalidad de las y los jóvenes.

En *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil* (2012), Cervino realiza un análisis del fenómeno de las pandillas juveniles centrado en tres ejes: las formas y representaciones de la violencia juvenil; la construcción mediática del pandillerismo; y la mirada oficial de la violencia. Durante su trabajo propone una interpretación del cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias. Analiza para ello distintos rasgos corporales que funcionan como elementos de identificación y estigmatización de los pandilleros entre los que desarrolla principalmente el uso de tatuajes.

Uno de los aportes centrales de la obra de Rossana Reguillo Cruz (2013) consiste en plantear los modos en que los jóvenes se han convertido en grupos visibles al interior de la sociedad en la última mitad del siglo XX. Propone para ello un análisis de la biopolítica teniendo en cuenta que...

Atender las dimensiones de la biopolítica no es sólo develar los mecanismos de control, exclusión y dominación, sino también hacer salir de su "clandestinidad" los dispositivos a través de los cuales los cuerpos juveniles subvierten el orden programado. Permite entender a las identidades juveniles en el entramado complejo y múltiple de sus interacciones (p. 94).

La figura de la juventud no se corresponde a la de un grupo de transición hacia la adultez o una etapa biológica de la vida, sino a un conjunto social heterogéneo, dinámico y discontinuo en donde el vestuario, la imagen, la música, las palabras, los objetos emblemáticos (piercings, tatuajes, gorras, entre otros) son una mediación para la construcción de las identidades que se configuran en modos de entender el mundo.

El vestuario, las marcas corporales, la apariencia, buscan no sólo la expresión libre del cuerpo, sino la dramatización de algunas de las creencias fundamentales de las que hacen parte. Muchas de las estéticas juveniles son producto de mezclas, préstamos e intercambios, que resignifican en una solución de continuidad la contradicción (Reguillo Cruz, 2013: 151).

Todos estos trabajos proponen una vinculación entre los procesos de estigmatización como una forma de violencia y el tratamiento social de los cuerpos entendiendo a este como un signo de distinción. En estos procesos, los signos del cuerpo aparecen como marcadores de un determinado status social discriminando a quienes no son portadores de los mismos. Se produce una operación de segregación que ejerce una violencia hacia quienes no poseen un cuerpo hegemónico.

En el plano nacional vale la pena recuperar dos investigaciones recientes que brindan un aporte para pensar la construcción social de los cuerpos y las emociones.

El primero de ellos es el trabajo de enfoque etnográfico *Cuerpos, sentidos y prácticas. Un análisis sobre la construcción del cuerpo de mujeres de sectores populares, en un barrio de La Plata*. En él, su autora, Ana Julia Aréchaga (2014), busca describir y explicar los elementos que operan en el proceso de construcción del cuerpo de mujeres de sectores populares. Toma como punto de partida el supuesto de que el cuerpo es una construcción social y, por ende, está atravesado por las relaciones de poder y de desigualdad que caracterizan a las sociedades.

Al indagar sobre los sentidos construidos acerca del cuerpo en referencia a la salud y la estética, desarrolla las nociones de cuerpo hegemónico y cuerpo legítimo, para dar cuenta del proceso de construcción del cuerpo de las mujeres. En sus propias palabras, el cuerpo hegemónico,

En su uso en singular hace referencia a una posición de poder que sintetiza el entrecruzamiento de sentidos validados sobre el cuerpo. Estos sentidos han sido

constituidos históricamente, se han reproducido a partir de diversas instituciones, y se han impuesto como esquemas de percepción y apreciación funcionando como parámetros valorativos, que podemos presuponer ejercen sus efectos en la sociedad en general (Aréchaga, 2014: 34)

Por su parte, el cuerpo legítimo es aquel que se construye en el territorio específico (en este caso el cuerpo de mujeres del barrio de Puente Viejo), que se vale de los esquemas de clasificación del cuerpo hegemónico, pero también de otros propios del contexto. Se produce así una relación de tensión entre uno y otro, siendo necesario para su análisis descubrir las propiedades corporales que son significadas positivamente por el conjunto de la sociedad y cuáles sólo otorgan valor y prestigio en el barrio. Así, la construcción de los cuerpos es un proceso complejo que involucra cuestiones sociales y locales:

Consideramos que existe una regulación local del cuerpo, es decir, pautas que se establecen de forma tácita y explícita sobre la vinculación con el propio cuerpo y el cuerpo de los otros. La regulación actúa en forma de prejuicios y estigmas, a veces transmitidos como chismes, donde la mirada del otro tiene un fuerte peso. Se reproduce una normativa sobre lo que se puede y no se puede ver y hacer; las partes del cuerpo que se pueden exhibir; los límites en relación al cuerpo del otro; los modos adecuados de producir la apariencia, de cuidarse y cuidar a los otros, en otros términos: un repertorio de prácticas que tiene por objeto al cuerpo (Aréchaga, 2014: 235)

A través de una investigación de tipo cualitativa, Nicolás Patierno (2019) se plantea como objetivo sistematizar y analizar las diversas manifestaciones que suelen considerarse “violentas”. Para ello se llevó adelante una revisión de fuentes documentales así como también una serie de entrevistas a informantes claves (tanto docentes como estudiantes) de tres escuelas públicas de la ciudad de La Plata. La hipótesis que guía este trabajo presupone que

Los actos que tanto educadores como alumnos suelen identificar como “violentos” se producen, fundamentalmente, a causa de dos fenómenos: una reconfiguración de la autoridad y un debilitamiento del lenguaje; procesos que, si bien exceden lo estrictamente escolar, dificultan considerablemente la constitución de lazos sociales en su interior (Patierno, 2019: 11).

En esta búsqueda, el autor plantea que asociar la violencia con ciertos rasgos físicos o con conductas hereditarias son explicaciones tendenciosas y deterministas. Estos discursos

se remontan al siglo XIX, cuando se pensaba que determinados rasgos corporales constituían prueba suficiente para excluir u ocultar al sector de la población que se alejara del modelo de “ciudadano ideal”. Sin embargo, aún perduran en el pensamiento dóxico este tipo de explicaciones.

La caracterización del “violento” generalmente coincide con cierta imagen social creada en torno a la representación del delincuente juvenil. En línea con lo recién desarrollado, debemos tener en cuenta que el mismo discurso por el que se presume que el sujeto “violento” o el delincuente puede ser identificado como tal por su “cara”, su “forma de ser” o su “manera de vestir” también sirve como fundamento para graduar la severidad de los castigos “merecidos” (Patierno, 2019: 150).

Es frente a este tipo de enfoque que al autor sostiene que es "preciso recalcar que no creemos en la existencia de una “naturaleza violenta” ni de cualquier mecanismo que opere como un indicador “incuestionable” para identificar tal cualidad" (Patierno, 2019: 151).

Coexisten con este tipo de violencias que se direccionan hacia un otro a partir de las dinámicas de estigmatización, aquellas que se vuelven contra el propio cuerpo. Al respecto es interesante recuperar los aportes del sociólogo y antropólogo francés, Le Breton (2011, 2017), quien analiza las nociones de “conductas de riesgo” y “actividades físicas y deportivas de riesgo” concebidas como un intercambio simbólico en el cual se pretende interrogar a la muerte para descubrir si vale la pena vivir. Según el autor, en nuestras sociedades modernas, estas pasiones por el riesgo nacen del desasosiego moral que nos estremece, de la interferencia del presente frente a un porvenir difícil de dilucidar. En estos enfrentamientos físicos con el mundo, los distintos individuos buscan sus marcas, se esfuerzan por sostenerse en una realidad que se les escapa constantemente. Los límites de la acción toman entonces los lugares de los límites del sentido que ya no consiguen establecerse. El desafío que los individuos se infligen, entonces, es interpretado como una prueba del valor de su existencia.

Entre las prácticas que describe Le Breton (2011, 2017) se encuentran las autolesiones producidas sobre la piel. Se caracterizan por cortes realizados principalmente en brazos y muslos. Esos comportamientos se vinculan de manera estrecha con situaciones de miedo, angustia y dolor sufridas por quienes los llevan a cabo a raíz de un entorno que no los hace sentir reconocidos.

Las autoagresiones físicas manifiestan, bajo una matriz inconsciente, un enfrentamiento con el mundo real cuyo propósito consiste en encontrarle un valor a la propia vida. El sujeto compromete su patrimonio identitario por excelencia, que es el cuerpo, para encontrar su lugar simbólico en el complejo entramado social. La esperanza subjetiva se asienta sobre la idea de poder salir adelante, sobreponiendo un dolor físico de carácter transitorio, a un dolor social sostenido en el tiempo (Le Breton, 2011, 2017). Las autolesiones se convierten en el factor común entre quienes no se sienten reconocidos. En la búsqueda incesante y desesperada hacia la identidad legitimada a través de una marca, una firma que acredite su paso por el mundo, que les posibilite autoafirmarse en un “aquí estoy yo”, la piel se convierte en una superficie propicia para dejar huellas tanto a través de las autolesiones como por medio de otro tipo de prácticas. El cuerpo se ancla como superficie de múltiples inscripciones y sede de otras modificaciones en la búsqueda de sensaciones y vivencias que proporcionen sentidos que no se obtienen o resultan insuficientes (Korinfeld, 2013).

# Capítulo 2 - Marco teórico

La investigación que da lugar a la presente tesis estudia la construcción social de los cuerpos y las emociones en la socio-dinámica escolar. Se busca comprender los sentidos que construyen las y los estudiantes respecto de las afectividades y los cuerpos y establecer su vinculación con la producción de las violencias. Más particularmente, se centra en el análisis de los procesos de estigmatización en las escuelas secundarias.

El abordaje de las conflictividades y las violencias en la escuela involucra la comprensión de las transformaciones en las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia, así como en los significados otorgados al cuerpo tratado socialmente (Kaplan, 1992, 1997, 2008; Scribano & Figari, 2009; Kaplan & Szapu, 2017, 2019a).

Tomando los aportes de autores como Norbert Elias, Pierre Bourdieu, David Le Breton y Erving Goffman, entre otros, este capítulo se divide en tres apartados: *2.1 Las juventudes como construcción social*; *2.2 Escuela secundaria y construcción de subjetividad*; y *2.3 Conflictos y violencias. Una lectura a través de los cuerpos y emociones de las y los jóvenes*. En el primero de ellos se caracteriza a las juventudes como categoría social y, por ende, desde su anclaje en procesos sociales. El siguiente apartado refiere a tres elementos que se consideran de vital relevancia frente al proceso de constitución subjetiva: la trama de la escuela secundaria, el reconocimiento del otro y la construcción intersubjetiva de las violencias. En tercer lugar, se exponen una serie de conceptos que apuntan a una mayor comprensión del papel del cuerpo y las emociones en la dinámica de los conflictos y las situaciones de violencia. Se describen para ello los principales postulados que llevan al surgimiento de una Sociología de la Educación los Cuerpos y las Emociones para luego establecer la concepción que, a lo largo de la investigación, se sostendrá respecto a las corporalidades. En última instancia se recuperan categorías interpretativas referidas al vínculo entre los cuerpos, las emociones y la producción de las violencias en el ámbito escolar.

## 2.1 - Las juventudes como construcción social

Desde una perspectiva histórica, pueden rastrearse diversas formas de ser joven que se corresponden con los cambios de época. En una misma sociedad conviven modos de transitar la juventud que se distinguen por sus experiencias cotidianas, formas de sociabilidad, procesos de identificación, estilos de vida, prácticas y códigos compartidos. De allí que, desde nuestro enfoque, la categoría de “juventudes” en plural resulta pertinente.

Según Bourdieu (1990), “las clasificaciones por edad (...) vienen a ser una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar un lugar” (p. 119). Consideramos que hablar de juventud en singular implica una mirada reduccionista de las problemáticas que atraviesan los múltiples grupos de jóvenes:

El hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes (Bourdieu, 1990: 120).

Al definir esta etapa exclusivamente a partir de la edad, se está incurriendo en un reduccionismo que invisibiliza otros factores que hacen a la constitución identitaria de las juventudes. Al mismo tiempo, la edad no representa lo mismo en diferentes sociedades e, inclusive, en una misma sociedad respecto de distintos sectores sociales y periodos históricos.

La noción de edad alcanza una densidad que no se agota en el referente biológico, pues adquiere distintas valoraciones entre diferentes sociedades y también en el seno de una misma sociedad. En este sentido, la edad, aunque referente importante, no es una categoría cerrada y transparente: queda relativizada cuando se establecen distinciones principalmente en función de los lugares sociales que ocupan los jóvenes (Reguillo Cruz, 2013: 23).

Al poner el foco en las juventudes es preciso tener en cuenta su carácter social, dejando de lado las explicaciones que interpretan sus comportamientos y percepciones según naturalismos o biologicismos.

La juventud (o juventudes en nuestro caso) es una categoría en permanente construcción. No puede establecerse de manera acabada o como algo dado, como un

periodo de incompletitud o de pasaje únicamente, sino que es preciso entenderla en su singularidad y complejidad:

Con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale: la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser; mientras que, para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado. La construcción cultural de la categoría “joven”, al igual que otras calificaciones sociales (“mujeres” e “indígenas”, entre otras), se encuentra en fase aguda de recomposición, lo que de ninguna manera significa que haya permanecido inmutable hasta hoy (Reguillo Cruz, 2013: 25).

A los fines de significar esta construcción permanente de la categoría de juventud es necesario rastrear la génesis de la misma. Una de las investigaciones que sostiene el carácter social de la juventud data de mediados de los 60 y se enmarca en la Escuela de Birmingham. En su trabajo titulado *Youth and the social order* (2008), Musgrove reflexiona en torno a la educación ubicando al adolescente (en términos del autor) como sujeto central de la relación educativa. A partir de una indagación histórica sobre la disputa original que se establece entre la familia y la escuela por la educación de los que no eran niños ni adultos entre los SXVIII y SXIX, ubica el surgimiento de la adolescencia.

En coincidencia con este planteo Reguillo Cruz (2013), a partir de su trabajo de investigación plasmado en el libro *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, sostiene que:

La juventud, tal como hoy la conocemos, es propiamente una “invención” de la posguerra. En efecto, finalizado el conflicto bélico, quedó conformado un nuevo orden internacional que trazó una geografía política según la cual los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la condición de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y, sobre todo en el caso de estos últimos, como sujetos de consumo (Reguillo, 2013: 21-22).

Desarrollado brevemente el origen socio histórico de la categoría de juventud, es ineludible la consideración respecto al modo en que a este periodo vital se lo fue asociando a otras categorías sociales como la de violencia o crimen.

Chaves, en su artículo *Juventud negada y negativizada* (2005), el cual se desprende de su investigación doctoral, muestra cómo las formas de representación de la juventud se

ejercen desde discursos adultocéntricos que, por comparación, se sostienen marcando las diferencias y, por ende, los déficits o ausencias de una franja etaria en relación con la siguiente. Se plantea entonces que el ser joven implica una cierta incompletitud y peligrosidad, rasgos que vienen establecidos por naturaleza. “Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminadora” (Chaves, 2005: 14).

En el largo plazo, en la historia moderna de Occidente puede rastrearse el modo en que se ha relacionado la peligrosidad social a los jóvenes desarrollando diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles. Desde una perspectiva socio-histórica y cultural, Muchembled (2010), en su historia de la violencia, analiza el comportamiento agresivo en la Europa occidental desde el siglo XIII hasta la actualidad.

Describe el modo en que las mutaciones sociales, económicas y culturales de Europa transforman la visión que pesaba sobre las juventudes. Se muta de una concepción dualista que englobaba miradas que la entendían como un tiempo de "grandes promesas" y otras que la veían como una edad "negra y licenciosa", hacia una mirada criminalizante.

Se va construyendo en Occidente una imagen sobre la adolescencia como una edad turbulenta sobre la cual había que tomar precauciones. En el intento de las autoridades de encauzar a las “clases peligrosas” a través del poder judicial, es que aflora el concepto de delincuencia juvenil, acuñado a mediados del siglo XIX (Muchembled, 2010). En el paso del siglo XVIII al XIX, la delincuencia juvenil cobra importancia como problema social.

La construcción sobre la delincuencia juvenil reproduce esas diferencias sociales. Se instala como un separador jurídico y social que permite diferenciar a unos de otros: por un lado existe la juventud dorada, que transita dócilmente por la pubertad, y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificados como salvajes, vulgares y violentos (Kaplan, 2012).

Esta operación histórica (...) se ha tornado más visible por la presencia de los medios de comunicación que no solo actúan como caja de resonancia para la sociedad, sino que se han transformado en actores decisivos para la configuración de modelos sociales que rivalizan con las instancias y los

dispositivos socializadores tradicionales (la escuela, la familia, la parroquia, el libro de texto, entre otros) (Reguillo Cruz, 2013: 61).

Autores como Kaplan (2006), Cerbino (2012) y Reguillo Cruz (2013) sostienen que, a principios de la década de 1990, se produjo una operación semántica a través de la cual los jóvenes fueron percibidos como delincuentes y violentos. Se ha creado una imagen de sentido común, en la doxa, en gran medida alimentado por los medios de comunicación (Kaplan & Saez, 2019; Saez, Adduci & Urquiza, 2013), que ha tendido a asociar a este grupo etario con conceptos como el de violencia o delito, amparado en sentimientos de miedo.

Otro elemento relevante para la comprensión de la construcción de subjetividad por parte de las y los jóvenes es su condición estudiantil. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que la escuela juega un papel fundamental para pensar la juventud como una construcción social que va sufriendo modificaciones con el correr del tiempo.

El ser estudiante coloca a los jóvenes en una posición específica en la estructura social, privilegiada en comparación con aquellos que no tienen las oportunidades o recursos para estudiar en la escuela secundaria (Kaplan & Silva, 2016). Según Feixa y Nofre (2012), el colectivo de estudiantes constituye una “micro-sociedad juvenil” que ofrece espacios y tiempos específicos, así como también grados de independencia respecto de las instituciones de la generación adulta. La identidad compartida se construye en las dinámicas singulares de las instituciones que transitan. Puede afirmarse, entonces, que las y los estudiantes portan un conjunto de códigos, reglas y espacios que los distingue como colectivo en relación con otros y les otorga una identidad compartida.

Esto último no implica que exista una única cultura estudiantil. Es preciso romper con la idea homogénea de condición estudiantil, teniendo en cuenta que las identidades de las y los jóvenes que transitan la escuela varían según los contextos institucionales, sociales y de época.

## 2.2 - Escuela secundaria y construcción de subjetividad

La juventud es un tiempo de ruptura, de metamorfosis, de desconcierto. Es el momento de entrada a una edad cuyos entornos están lejos de anunciarse con precisión y, por tanto, difíciles de descifrar. Es un tiempo de margen, un período de tanteo propicio para la experimentación de roles, la exploración, la investigación de los límites entre uno mismo y los otros, entre uno mismo y el mundo. Se trata de una experiencia de búsqueda íntima de sentidos y valores donde el cuerpo y las emociones despliegan un papel central (Le Breton, 2011).

Para un abordaje respecto de los usos sociales del cuerpo y las emotividades, es necesario tener en cuenta que la condición estudiantil se produce por las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas por las que son atravesados. Por este motivo resulta imposible su análisis independientemente del contexto socio-histórico, cultural e institucional en las que éstas se desarrollan (Bracchi & Gabbai, 2009).

En Argentina, una tendencia del sistema educativo ha sido su expansión histórica y, en especial, la democratización de la educación secundaria, con un renovado impulso a partir del año 2006 cuando se decretó su obligatoriedad a través de la Ley 26.206 de Educación Nacional<sup>25</sup> (Kaplan & Piovani, 2018). Esta normativa representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que reducía el papel del nivel secundario para la formación de las elites gobernantes y/o para los grupos que continuarían estudios en la universidad (Filmus & Kaplan, 2012).

Las reformas y extensión de la obligatoriedad de la educación durante las últimas décadas han posibilitado la inserción de jóvenes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos. Sin embargo, los procesos de inclusión producto del crecimiento y la ampliación de la matrícula escolar se desarrollaron en ciertas instituciones y contextos sin prestar una

---

<sup>25</sup> En 1993 la Ley Federal de Educación N° 24.195 había extendido la obligatoriedad educativa hasta los 10 años, aunque cambió el esquema de niveles vigentes hasta entonces. Aparte del año obligatorio de preescolar, la obligatoriedad abarcaba al ciclo completo de EGB, de 9 años, que reemplazó a la tradicional escuela primaria de 7 años. En 2006, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la obligatoriedad se extendió hasta el final de la secundaria alcanzando los 13 años. A ello se le suma que en 2014 se dicta la Ley N° 27045/14 que modificó los artículos N° 16, 18 y 19 de la LEN sancionada en 2006 disponiendo la obligatoriedad de la sala de 4 años. Se completa así un total de 14 años de obligatoriedad escolar en todo el país.

debida atención a la conformación de bases institucionales y culturales que promuevan una realización efectiva de los derechos y permitan el afianzamiento de relaciones igualitarias en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Gentili, 2011; Kaplan & García, 2006b; Kessler, 2014).

Más allá de esta ampliación de la escuela secundaria, es menester preguntarse respecto a la función que cumple la misma para la población joven. Siguiendo los trabajos de Elias (1987), puede plantearse que la escuela moderna cumple un rol central en el proceso civilizador, fundamentalmente sobre las nuevas generaciones. Tanto la sociedad como las instituciones que la conforman constituyen figuraciones dinámicas formadas por individuos interdependientes y en tensión. Junto con la familia, la escuela cumple un rol de agencia civilizadora en los niños y jóvenes que va más allá de sus programas de enseñanza transmitiendo el entramado cultural de las sociedades.

Pooli (2009) diferencia la concepción de la escuela como agente civilizador de aquella concepción durkhemiana de la escuela como agente socializador como una instancia de incorporación homogeneizante y pasiva del individuo en una sociedad armoniosa.

Para Elias, no hay una imposición unilateral de conocimientos de la sociedad sobre el individuo pasivo, que se somete integralmente a la cultura. Los sujetos constituyen figuraciones singulares y utilizan el mundo simbólico (los símbolos socialmente aprendidos) como forma de orientación y no como forma de reproducción (Pooli, 2009: 162).

Esta interrelación nos lleva a preguntarnos respecto a lo que representa para las y los jóvenes su escolarización, y cómo entra en juego en su construcción identitaria. Según la perspectiva de Martuccelli, los actores van confrontando una serie de pruebas estructurales durante su proceso de individuación. En *Las sociologías del individuo* Martuccelli y Singly (2012) retoman una definición de prueba aportada por Wright Mills en 1959, entendiéndola como una "noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican" (p72). Esta herramienta teórica facilita una articulación entre lo individual y lo colectivo, permitiendo dar cuenta del papel de las estructuras sociales a partir de los desafíos que deben atravesar los actores. Estas pruebas son comunes a los integrantes de un colectivo, aunque son atravesadas de manera diversa y desde distintas posiciones.

En su artículo *La individuación y el trabajo de los individuos*, Martuccelli y Araujo (2010), al describir la noción de pruebas, plantean que éstas se conforman mediante distintos mecanismos de percepción desde los cuales los actores experimentan y entienden sus vidas como sometidas a un conjunto de problemas específicos. Suponen, a su vez, un tipo de individuo que se encuentra obligado, por razones estructurales, a enfrentar dichos desafíos.

Los autores sostienen que "la escuela es, sin duda, una prueba central en el proceso de individuación que existe actualmente en Francia" (Martuccelli & Singly, 2012: 78). Pero esto no es necesariamente así en todas las sociedades, o incluso para la misma sociedad francesa en otros períodos históricos. Es por ello que cabría preguntarnos si podemos considerar a la escuela, y particularmente a la escuela secundaria, como una prueba para las y los jóvenes en la sociedad argentina actual.

Para mediados de la primera década del siglo XXI, el 39,4% de las y los estudiantes de escuelas secundarias del país constituía la primera generación en sus hogares que accedía a este nivel, debido a que sus padres, pertenecientes a estratos sociales bajos, no habían logrado superar la barrera de la escuela primaria (Rivas, 2010). La mejora de las tasas de escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales dado que, en las sociedades latinoamericanas, la condición juvenil está atravesada por la trama de la desigualdad. Tal como señala Tuñón (2011):

Los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza, en términos (...) materiales como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen (p. 3).

Estas desigualdades en la escolarización remiten a una cuestión económica pero no exclusivamente ya que involucran también "...un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo" (Therborn, 2015: 9). Las expresiones de la desigualdad requieren de una mirada relacional en la medida en que remiten tanto a

condiciones materiales objetivas como a constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan & Piovani, 2018).

En las sociedades latinoamericanas, y particularmente en la argentina, el deterioro hace implosión en la década del 90 y se profundiza con la crisis del 2001 (Bracchi & Gabbai, 2009), a lo que se suma una nueva oleada de políticas neoliberales en los últimos años. El crecimiento de la marginación de una gran parte de la sociedad, la degradación de la condición social de determinados sectores, el crecimiento del índice de desocupación y el aumento de la violencia se encuentran entre los principales costes sociales del escenario que hoy nos toca vivir. El resquebrajamiento y la fragmentación social han dejado marcas profundas en la experiencia vital de jóvenes cuyas trayectorias sociales están signadas por la exclusión, la falta de oportunidades, la violencia institucional y la estigmatización social. En palabras de Reguillo Cruz:

A la dimensión étnica hay que añadir la pobreza como un aspecto creciente que configura ámbitos de exclusión. De condición estructural la pobreza ha pasado a ser pensada y tratada como categoría sociocultural, es decir, criterio de clasificación que define oportunidades, cancela expectativas y modela culturalmente los cuerpos de quienes no caben en los "nuevos" territorios neoliberales (2013: 78).

Al mismo tiempo, este grupo es objeto de temor y depositario de la incertidumbre social. Tenti Fanfani (1999) sostiene que los contextos de fragmentación y exclusión social dan lugar a la conformación de habitus psíquicos y comportamientos inciviles que dificultan los mecanismos de integración social. Se trata del regreso de la heterocoacción como principio generador de comportamientos sociales que confluyen en lo que Auyero y Berti (2013) denominan como *cadena de violencia*, principalmente visibles en espacios urbanos marginados donde la acción estatal es intermitente y contradictoria.

La clásica investigación de Elias y Scotson (2016) sobre las relaciones entre establecidos y forasteros, suministra elementos de juicio suficientes para situar las violencias en un microcosmos social donde se observa que la capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana del otro grupo y de hacerla valer, es una función de una figuración específica que ambos grupos forman entre sí. La estigmatización hacia ciertos grupos sociales (por su origen étnico, de clase, de género) no se puede confundir con

“prejuicios” más o menos personales ni se puede estudiar únicamente en la psicología individual de los estigmatizadores. “Un grupo solo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso” (Elias & Scotson, 2016: 224). La estigmatización absoluta de los establecidos (incluidos, con creencias de superioridad) hacia los forasteros (excluidos, con creencias de inferioridad) denota un profundo desequilibrio de poder: el darles un valor de inferioridad es un instrumento para mantener su “superioridad social”.

Las juventudes de sectores marginales se enfrentan a una verdadera prueba que consiste en "sobrevivir" al nuevo ámbito escolar y luchar contra el fracaso, que es vivido como un fracaso individual sino personal:

Cada vez más, la vida social está pues marcada por experiencias (divorcios, períodos de cesantía, fracaso escolar...) que más allá de sus razones estructurales, obligan a los individuos a encontrar la fuerza necesaria para enfrentarlas a través de experiencias que son tanto más dolorosas y solitarias cuanto que son vividas como faltas o errores personales (Martuccelli & Singly, 2012: 77).

Esta prueba que representa la escuela es también entendida como un proceso de selección que determina un futuro para quienes están adentro y efectivamente finalizan sus estudios, y otro diferente para aquellos que no pueden permanecer en la misma.

En este recorrido, hay una tensión vivida por las y los jóvenes entre dos características que, a pesar de parecer opuestas, conviven a diario en sus trayectorias. La primera de estas características es la libertad propia de esta etapa, que les posibilita la experimentación de sí, la formación personal donde todo parece ser posible, la sed de autonomía, la libre elección de los modelos o autoridades a elogiar. Y por el otro lado, se encuentra la necesidad de sentirse apoyados, guiados, cuidados, protegidos, de sentir un sostén frente a la incertidumbre. La necesidad de sentirse reconocidos y valorados juega un papel fundamental en su estructuración socio-psíquica.

Los jóvenes no son niños ni adultos, y deben “entrar” en la vida, adquirir una autonomía manteniéndose dependientes de los adultos. Esta incertidumbre, entre autonomía y dependencia, que ha podido ser considerada como una situación de anomia y de crisis, es una suspensión de las obligaciones, una moratoria (Dubet & Martuccelli, 1998: 330).

El eje está puesto en la búsqueda existencial que dé sentidos a la vida. En estos procesos, la mirada del otro es fundamental. Aquí los vínculos generacionales ocupan un papel central, sean de corte intra-generacional (amigos, compañeros, conocidos del barrio o del club) o inter-generacional (padres, adultos a cargo del hogar, tutores, docentes de la escuela).

En el devenir de la conformación de su identidad, el sujeto produce un quiebre con las figuras de autoridad de la niñez que lo lleva a explorar otras posibilidades que puedan funcionar como referentes. Las relaciones de autoridad se ponen a prueba permanentemente. La juventud es un tiempo simbólico de identificación y des-identificación.

El sujeto para establecerse como tal precisa de la mirada del otro, no puede constituirse si no es a través del reconocimiento de los demás. En otras palabras, “El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006: 241). Este es un aspecto fundamental a la hora de intentar un acercamiento y una comprensión de las experiencias vividas por las y los jóvenes.

Por su parte, Axel Honneth (1997), plantea que, en los procesos de construcción identitaria, los sujetos requieren permanentemente del *reconocimiento* de los otros, por lo que su negación los moviliza a la lucha en distintas esferas de sus vidas. Para explicar el modo en que los individuos logran superar las pruebas que se le van presentando a lo largo de sus trayectorias, Martuccelli utiliza el concepto de soporte.

Uno de los grandes dramas de nuestros contemporáneos hoy, es saber cómo hacer para que cada uno de nosotros logremos sostenernos en la vida. ¿Cómo lograr soportar la vida cotidiana? ¿Cómo hacer para que la existencia, como categoría desnuda de la vida, no te invada? Para responder a estos desafíos es imperioso recurrir a diferentes soportes (2010: 12).

La noción de soporte se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). En términos operacionales, los soportes de un individuo se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes

formales e informales que los constituyen. La red relacional de los individuos ofrece una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta más difícil de establecer.

Pocas cosas son más frágiles e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos (Martuccelli, 2007: 72).

Es fácilmente discernible en los trabajos del autor la trascendencia que le otorga a los soportes para el sostenimiento de los individuos, en contraposición con la falacia que genera la sociedad moderna, donde se plantea un tipo de individuo sostenido desde su interioridad.

Cabe preguntarse por aquellas trayectorias que se ven signadas por la exclusión y la falta de reconocimiento. ¿Cómo construye subjetividad aquel joven que no es mirado, aceptado, reconocido? ¿Cómo hacen los estudiantes de sectores marginales para sostenerse frente a la prueba que representa la escuela secundaria para ellos? Y, por último, ¿cuál es el papel del cuerpo y las emociones en el desarrollo de los soportes que los ayudan a sostenerse?

Le Breton (2002) entiende al cuerpo como espejo de lo social: “se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado sin que uno lo quiera” (p. 81); operando desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social. Según Reguillo Cruz (2013), “el cuerpo es el vehículo primero de la sociabilidad, de su conquista y domesticación depende en buena medida el éxito o el fracaso de un proyecto social” (p. 76).

Por su parte el rostro, en tanto insignia de la apariencia, se expone al juicio y a la interpretación del otro. Éste es el locus de la mirada de los demás, de sus juicios y apreciaciones valorativas. La mirada del otro sobre uno está fuertemente investida; es una instancia constituyente de subjetividades en la medida en que otorga o quita valía social. La mirada porta siempre una dimensión relacional y remite a la producción de imágenes y auto-imágenes.

El “mirar mal” y la violencia concomitante es un acto por el cual las y los estudiantes expresan la búsqueda del reconocimiento de la existencia propia, como un recurso para la auto-afirmación y la inclusión grupal (di Napoli, 2015; García & di Napoli, 2014; Kaplan, Krotzsch & Orce, 2012). Los usos y sentidos de los estudiantes en torno del juego de las miradas permiten sostener que esa práctica posee una fuerza simbólica que opera para reconstruir cierta jerarquía y establecer distinciones entre individuos y grupos.

La sensación de invisibilidad frente a las figuras de autoridad y la falta de aceptación por parte del grupo de pares, son padecimientos sufridos por determinados estudiantes que transitan las aulas y que puede conducir a la ejecución de acciones con la intención de establecer señales para ser “vistos”. Las situaciones de violencia pueden estar atravesadas por esta negación del otro, funcionando como una reacción frente a una relación social signada por sentimientos de eliminación (Kaplan, 2011).

Esta violencia, ejercida por quienes no se sienten respetados, puede ser dirigida hacia otros (dañando a pares, a adultos e incluso a bienes materiales) o bien puede dirigirse hacia sí mismo. Es en este último caso donde se manifiestan situaciones y prácticas de autodestrucción (autolesiones, alcoholismo, consumo de drogas, etc.), cuando la violencia se ejerce y se vuelve hacia el mismo sujeto que sufre.

En ambos casos, es el cuerpo el destinatario y depositario de dichas violencias. Ya sea lastimando el propio cuerpo, el cuerpo de los otros, o a través de insultos o burlas referidas o justificadas en la apariencia física de quien es violentado. En todos los casos, los sujetos se sienten desvalorizados.

En la construcción de estas violencias la sociedad ejerce una fuerte influencia al depositar una serie de expectativas sobre las y los jóvenes que son imposibles de cumplir. Esto puede observarse al prestar atención a discursos que circulan en el sentido común (en frases como "esta juventud está perdida" o "los jóvenes no son como los de antes") o a los modelos impuestos en los medios de comunicación (Kaplan & Saez, 2019; Saez, Adduci &

Urquiza, 2013) así como en las exigencias del mercado en la creación de *consumidores insatisfechos* (Bauman, 2011).

Las juventudes contemporáneas transitan un mundo colmado de presiones difusas y ambiguas, tales como las de ser bellos (apariencia física), exitosos, acceder a ciertos bienes de consumo que garanticen una distinción social (vestimenta) e incluso la imposición de ser felices. Los imperativos del mercado calan hondo en la juventud generando consecuencias prácticas en una subjetividad que se está forjando. La identidad es un trayecto, un estar haciéndose en el oficio de aprender a habitar en sociedades donde hay dificultades para vivir bien.

Según los planteos de Dubet y Martuccelli (1998), el sistema escolar vendría a colaborar con esta dinámica a través de lo que ellos llaman *cadena de desprecio*. La estructura escolar, se basa, desde esta perspectiva, en una jerarquización que se sustenta en una serie de fracasos sucesivos que van relegando a ciertos alumnos. Así, cada estudiante es definido por sus logros, pero también por sus fracasos. Esto se da tanto por el nivel alcanzado dentro del aula como por las posibilidades de acceso a uno u otro establecimiento escolar produciendo de este modo una cadena interminable.

Más allá del desprecio sufrido por medio de los pares, de los docentes e, incluso, de la propia familia, hay una dimensión del desprecio que, al ser solitario y vivirse en silencio, tiene efectos más complejos:

El miedo al fracaso no remite solamente al miedo de comprometer el futuro, es más aún el temor difuso de ser conducido a despreciarse a sí mismo. Los alumnos que fracasan se hunden en el silencio, el retiro y la desdicha, otros se vuelven en contra de la escuela para preservar su propia identidad (Dubet & Martuccelli, 1998: 329).

Las preguntas por “¿quién soy?”, “¿a quién le importo?”, o “¿cuál es mi lugar en este mundo?”, cuando no encuentran respuestas que ayuden a la auto-afirmación del yo, se convierten en presiones sociales que se interiorizan y pueden expresarse bajo la forma de sentimientos de desencanto, exclusión, auto-humillación.

La asignación de etiquetas tiende a distinguir distintos grupos o configuraciones. Es preciso reconocer el poder que tienen estas clasificaciones en la construcción de subjetividad a los fines de significar la importancia de la mirada del otro.

La mirada que los otros nos devuelven, es sentida como la prueba de una forma determinada de nuestra existencia. Ello explica, dice Bourdieu, las inversiones en el cuerpo, en tiempo y procedimientos destinados a adaptarlos a la forma legítima, socialmente hablando, para hacerlo presentable y representable. Así el cuerpo es una forma perceptible y percibida, que produce una impresión determinada a través del físico y la presentación (Bravin, 2014a: 7).

Cabe entonces, preguntarse por el papel del cuerpo en los procesos de estigmatización. La imagen corporal, con sus adornos y marcas es lo primero que los otros perciben de uno, es la puerta de entrada en el encuentro con los demás. ¿De qué maneras opera esta imagen como facilitador o como obstáculo a la hora de establecer vínculos sociales, a la hora de ser percibido por los otros y de autoperibirse?

El cuerpo socializado funciona bajo una matriz de segregación que incide en los procesos de exclusión negando la subjetividad del que es diferente: “los grupos más poderosos se consideran a sí mismos «mejores», como si estuvieran dotados de un tipo de carisma grupal, de una virtud física que comparten todos sus miembros y de la que carecen los demás” (Elias & Scotson, 2016: 28). En estas dinámicas que conducen a la diferenciación y marginación de ciertos grupos por sobre otros se produce:

Un proceso de etiquetamiento eligiendo ciertas características para identificar al todo con tales rasgos, que se asociarán entonces con atributos negativos, produciendo una separación imaginaria o real entre “nosotros” y “ellos” de modo tal que les acarree una pérdida de estatus social y una discriminación con múltiples manifestaciones (Kessler, 2012: 172).

Estas lógicas asociadas al racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación que otorga un lugar residual al grupo que es objeto de discriminación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad. En palabras de Wieviorka (2009):

El racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características culturales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión (p. 13).

Wieviorka subraya el paso de un racismo clásico, científico o biologicista, a un neoracismo denominado como cultural o simbólico. El primero se basa en la idea de que la diferencia esencial está inscrita en la naturaleza misma de los grupos humanos, en sus características físicas. Este tipo de racismo propone, con diversas variantes, una pretendida demostración de la existencia de “razas”, cuyas características biológicas o físicas se corresponden con capacidades psicológicas o intelectuales. Las cualidades asignadas a cada grupo son consideradas como colectivas a la vez que aplicables a cada individuo.

El discurso del nuevo racismo se legitima en la idea de una irreductibilidad e incompatibilidad de ciertas características culturales, nacionales, religiosas o étnicas. “Un “neoracismo”, como a veces se califica, que parece descartar el desafío de la jerarquía biológica en beneficio del de la diversidad cultural” (Wieviorka, 2009: 44).

En este racismo cultural, el otro es percibido como aquel que no tiene un lugar en la sociedad. Esta última idea se asocia a lo propuesto por Wacquant (2007), en *Los condenados de la ciudad* respecto al nuevo régimen de marginalidad urbano. A partir del desmantelamiento del Estado de bienestar y con la crisis del empleo asalariado, se ha generado una marginalidad avanzada que se caracteriza por una exclusión social y física de quienes la padecen. Esta tiende a concentrarse en territorios aislados y claramente circunscriptos, que son cada vez más percibidos desde afuera y desde adentro como lugares de perdición. Cuando esos “espacios penalizados” son o amenazan con convertirse en componentes permanentes del paisaje urbano, los discursos de denigración se amplifican y se amontonan a su alrededor tanto “por lo bajo”, en las interacciones habituales de la vida cotidiana como “desde lo alto” en campo periodístico, político y burocrático.

El barrio estigmatizado degrada simbólicamente a quienes lo habitan y de esta forma se justifican medidas especiales contrarias al derecho. Se disuelve el sentido del *lugar* ante la ausencia de un marco humanizado y culturalmente familiar, reduciéndolo a un espacio en donde no hay organización social para la resistencia y desarticulando posibles redes de trabajo y sustentabilidad internas.

Estas zonas marginales o guetos son considerados como espacios separados del resto de la ciudad y quienes habitan en ellos, son vistos como parias urbanos, individuos que

están por fuera de la sociedad. Por ello, ese otro, no es merecedor de una mirada de reconocimiento o de cierta valoración como en otros tiempos pueden haberlo sido las clases trabajadoras o clases bajas. Según estos discursos, la clase marginal está conformada por individuos que ocupan ese lugar de la escala social por naturaleza o porque no tienen la voluntad para ocupar otro.

Todo racismo expresa un modo de esencialismo. Este proceso de atribución de rasgos inferiores a unos grupos por sobre otros supone una operación de biologización de lo social (Kaplan, 2016c) que se sustenta en el lenguaje a través de los que Van Dijk (2007) describe como el discurso racista. Pero es importante reparar que el discurso racista "no aparece solo, sino que trae consigo sus condiciones, consecuencias y funciones en los contextos comunicativo, interactivo y social" (Van Dijk, 2007: 15).

Este tipo de discursos invade la cotidianeidad de las y los jóvenes, ya sea por ser depositarios de los mismos o simplemente por reproducirlos. Los juicios y taxonomías elaborados por las y los estudiantes están mediados por las prácticas de distinción social cuyo locus principal es el cuerpo (Kaplan, 2006, 2009a). Como plantea Carina Kaplan (2012) "En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones [...] se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias" (p.29).

Los actos de violencia por parte de quienes atraviesan el sufrimiento social se sustentan en el sinsentido de vidas atravesadas por la exclusión (Bourdieu, 2013). En ciertas dinámicas de estigmatización, frente a la imposibilidad de alcanzar una representación simbólica del propio futuro que sea superadora de un presente doliente, pueden desencadenarse ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros o bien prácticas de autodestrucción (Korinfeld, 2013, 2017; Kaplan, 2016b).

Retomando los planteos de Wieviorka (2006) se entiende a la violencia como constitutiva y negadora de identidad:

Hablamos siempre de la violencia que sucede cuando el sujeto no puede constituirse; de la violencia como pérdida de sentido, como incapacidad de concretar demandas. No obstante, tenemos que aceptar en algún momento que en ciertas experiencias la violencia es constitutiva del sujeto. (...) Hay

experiencias de ese doble proceso que han surgido cuando el sujeto ha sido negado; otras cuando el sujeto ha logrado expresarse y si la violencia continúa, puede suceder que el sujeto vuelva a desaparecer (p. 247-248).

Los comportamientos, expresiones y signos corporales de las y los jóvenes de sectores marginados entran en conflicto con el orden establecido, desbordando los modelos de juventud aceptados en otros ámbitos. Esto funciona como un elemento legitimador de los discursos de la doxa que etiquetan y estigmatizan (Bravin, 2001; Chaves, 2005; Kaplan & Bracchi, 2013; Szapu, 2017; Urresti, 2000). En otras palabras:

Existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre (Kaplan, 2011: 97)

De esta manera, se asocia a quienes son portadores de determinados rasgos corporales (ya sean el rostro, el porte, la vestimenta, el color de piel) con una serie de características consideradas como negativas a través de un proceso de inferiorización.

En los cuerpos "pobres" de los jóvenes se inscribe un imaginario vinculado a la delincuencia. Se trata de cuerpos ingobernables en la medida en que han sido abandonados por la mano protectora de la sociedad que se ve "traicionada" por unos padres y un ambiente que, en su misma condición de pobreza, son incapaces "naturalmente" de socializar adecuadamente a los niños y a los jóvenes (Reguillo Cruz, 2013: 78-79).

Los juicios estigmatizantes que sobre estos grupos se aplican generan sentimientos de exclusión que producen una sensación de vacío existencial. Las relaciones entre las experiencias emocionales y las marcas corporales se expresan a través de situaciones de violencia, ya sean hacia un otro o autoinfligidas, entendiendo a estas últimas como subjetivantes o desubjetivantes.

### **2.3 - Conflictos y violencias. Una lectura a través de los cuerpos y emociones de las y los jóvenes**

El análisis de las experiencias corporales y emocionales de las y los estudiantes constituye una herramienta fundamental para comprender las conflictividades y violencias que atraviesan las trayectorias juveniles. Los cuerpos se ubican en el centro de las interacciones cotidianas constituyéndose como elementos para leer la humanidad de un otro y, por ende, son plausibles de convertirse en signos de distinción o exclusión.

En este apartado se propone un recorrido que inicia describiendo la relación entre cuerpo y sociología a lo largo del tiempo y recuperando los aportes teóricos de diversos pensadores del campo. Se retoman principalmente los aportes de Bourdieu y Elias, quienes influyen de manera directa en el modo de comprender las relaciones entre individuo y sociedad que se sostiene a lo largo de este trabajo. Se recupera a su vez el lugar que ambos teóricos le otorgan al cuerpo y a las emociones en esta diada.

A continuación se describe la importancia del cuerpo en las dinámicas de estigmatización recuperando el papel del mismo en las interacciones cotidianas tanto fuera como dentro de la institución escolar.

Por último, se despliegan una serie de conceptos que giran en torno a las violencias ejercidas hacia el propio cuerpo en el marco de procesos de dolor social. Las autoagresiones corporales se convierten en un fenómeno cada vez más recurrente pero a su vez relativamente poco estudiado desde una perspectiva socioeducativa.

### 2.3.1 - Una sociología del cuerpo y las emociones

En *La sociología del cuerpo*, David Le Breton (2002) afirma que "La sociología del cuerpo forma parte de la sociología cuyo campo de estudio es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objetos de representaciones y de imaginarios" (p. 7).

La cuestión del cuerpo ha sido abordada históricamente por distintas disciplinas (Turner, 1994). Desde los comienzos de la medicina hasta la filosofía, diferentes disciplinas científicas fueron constituyendo al cuerpo humano como un objeto observable centrando la mirada en el funcionamiento y la estructura del cuerpo biológico que se instaló como preocupación y problema de conocimiento.

En este recorrido histórico, puede ubicarse al Renacimiento como el "comienzo de la investigación científica moderna de la estructura corporal y un punto de reorientación y avance de los estudios médicos" (Antón & Damiano, 2010: 19). Surgen en ese periodo publicaciones como las de Vesalius, *De Humani Corporis Fabrica* (1543) o Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium* (1530)<sup>26</sup> que ponían al cuerpo en el centro de la escena.

Durante este período se sostiene la idea del cuerpo y el alma como dos entidades separadas. Esta escisión comenzará a ponerse en cuestionamiento en la modernidad trayendo como resultado un avance de la biología y la medicina que permite una reconfiguración de las poblaciones (Antón & Damiani, 2010).

Le Breton (2002) plantea que es posible organizar las reflexiones sociales respecto de las corporalidades en tres etapas que definen simultáneamente tres modos diferentes de observación y maneras de abordar el tema. Estos tres modos de comprender al cuerpo coexisten hasta hoy en día en el campo sociológico.

El primero de ellos es el que Le Breton denomina como *sociología implícita del cuerpo*. Dicha etapa se desarrolla principalmente durante el SXIX y toma los desarrollos

---

<sup>26</sup> Obra que formará parte del material empírico que más adelante Norbert Elías utilizará para el desarrollo de sus investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.

del cuerpo desde dos ángulos contradictorios. En primer lugar se ubican aquellos trabajos que entienden al hombre como consecuencia del medio social y cultural que habitan. Se encargan de develar las miserias e insalubridades que sufren las clases trabajadoras bajo las condiciones de explotación de la época. Allí pueden ubicarse autores como Marx y Engels. En estas teorías el cuerpo "no constituye el objeto de un estudio aparte, sino que está subsumida por los indicadores vinculados a problemas de salud pública o a las relaciones específicas con el trabajo" (Le Breton, 2002: 16).

Del lado opuesto, se encuentran investigaciones que más que leer la corporalidad como un efecto de las condiciones sociales de existencia, posicionan a la condición social como producto directo del cuerpo. Estas corrientes, como por ejemplo la criminalística, amparadas en una aparente científicidad, buscan una legitimación del orden social mediante relatos biologicistas. El destino del hombre está prefijado a partir de ciertas características físicas como pueden ser el peso del cerebro o ciertos rasgos faciales. Es a través de estas corrientes que toman relevancia el concepto de "raza" que, desde una mirada evolucionista, sirve para determinar el par inferiores-superiores.

La segunda etapa corresponde a la *sociología detallista*. Con trabajos como los de Simmel, Mauss, Mead, Elias y Goffman, desarrollados principalmente en la primera mitad del SXX, surge una noción que sostiene que el hombre, lejos de ser producto de su cuerpo, es quien produce las cualidades de éste en su interacción con los otros y mediante la inmersión en el mundo simbólico. Considerados como aportes fundamentales para el desarrollo de la disciplina, las investigaciones de este periodo proporcionan elementos sólidos de análisis sobre el cuerpo aunque no se logra una unificación sistemática de los mismos.

Finalmente, la última etapa descrita es la de la *sociología del cuerpo propiamente dicha*. Los trabajos se dedican específicamente al cuerpo. Nace una mayor atención por los condicionamientos sociales y culturales que modelan la corporeidad humana. Según sostiene Bravin (2014a)

El cuerpo socialmente tratado- superficie de inscripción de signos y sistema corporizado de esquemas de conocimiento y percepción, disposiciones para la acción y clasificación social-, constituye hoy un nuevo objeto de conocimiento

que ha ido conformándose en las últimas décadas en el campo de la teoría social, y de la sociología de la educación en particular (p. 13).

En este periodo se fueron desarrollando diversas líneas y campos de investigación entre los que se pueden ubicar la relacionada con la expresión de los sentimientos, el cuerpo y su relación con el racismo o las clases sociales y las corporalidades.

Examinando las contribuciones de la Sociología de las Emociones y los Cuerpos podemos centrarnos en dos perspectivas complementarias que son las de la sociología figuracional de Norbert Elias y la del constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu. Para ambos enfoques, las emociones son situadas en el sentido en que imbrican lo individual y lo social.

Dichos planteos teórico-epistemológicos se proponen superar, en la misma práctica de investigación, la antinomia entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas. Los autores cuestionan la oposición que ciertas corrientes asignan a las categorías de individuo y sociedad, entendiéndolos como dos elementos con entidad propia y una existencia separada el uno del otro. Rechazan cualquier forma de monismo metodológico y plantean una mirada relacional que invita a dejar de lado las sustancias y pensar en relaciones (Wacquant, 2005).

Elias sostiene a lo largo de su obra un rechazo hacia los dualismos, considerando como uno de los más relevantes la escisión tradicional entre lo psicológico (individual) y lo social, muchas veces entendidos éstos como compartimentos estancos e independientes el uno del otro. Al respecto argumenta que:

Conceptos como «individuo» y «sociedad» no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables, de los mismos seres humanos y que ambos aspectos, los seres humanos en general, en situación de normalidad, sólo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural. (1987: 16)

El carácter procesual de su teoría permite comprender las relaciones sociales a través de la imbricación entre lo subjetivo y lo objetivo como también entre lo individual y lo social.

Ambos conceptos tienen el carácter de procesos y no es posible en absoluto hacer abstracción de este carácter de proceso en una construcción teórica que se remita a los seres humanos. Por el contrario, resulta imprescindible incluir este

carácter procesal en la teoría sociológica y en las otras que se refieran a los seres humanos (Elias, 1987: 37).

Es a partir de allí que resulta necesario comprender que la reunión de muchas personas, por sus vinculaciones y su dependencia recíproca, forman algo distinto a la mera suma de muchas individualidades y “... constituyen entre sí entramados de interdependencia o figuraciones con equilibrios de poder más o menos inestables del tipo más variado como, por ejemplo, familias, escuelas, ciudades, capas sociales o estados” (Elias, 2008: 16).

Los individuos conforman una sociedad, la cual no puede tener entidad sin aquellos. A su vez, la configuración individual del ser humano depende de la estructuración de las relaciones humanas. Las estructuras individuales y las estructuras sociales deben investigarse como algo mutable y en flujo continuo, es decir que se van modificando a lo largo del devenir histórico (di Napoli & Szapu, 2016: 186).

Una teoría de la sociedad no puede ser abordada sin tener en cuenta el proceso de individuación; esta conjunción interdependiente es la que sostiene al describir el proceso de la civilización a través de sus investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas (Elias, 1990).

Por su parte, Bourdieu (2000a) concibe al mundo social como un sistema de relaciones de poder entre grupos y clases. Por un lado, están las estructuras objetivas que son capaces de limitar y orientar las prácticas y representaciones de los agentes y, por otro lado, existen sistemas de clasificación y esquemas de percepción subjetivos a través de los cuales los agentes se representan el mundo social e interactúan dentro de éste con márgenes de libertad y creatividad. Las estructuras sociales y los esquemas mentales son estructuras homólogas que están genéticamente ligadas. Así,

El análisis de las estructuras objetivas –la de los diferentes campos– es inseparable del análisis de la génesis en el seno de los individuos biológicos de las estructuras mentales que son por una parte el producto de la incorporación de las estructuras sociales y del análisis de la génesis de estas estructuras mismas (Bourdieu, 2000a: 27).

Tanto Elias como Bourdieu proponen un enfoque relacional que resulta significativo para la construcción y análisis de nuestro objeto de estudio. Los conflictos y las violencias en las escuelas deben ser comprendidos entrelazando las interacciones y sentidos que les otorgan las y los estudiantes con las figuraciones particulares en las cuales se inscriben. Es interesante profundizar aún más en los aportes de cada uno.

### ***Aportes de Norbert Elias para una lectura de la relación individuo-cuerpo-sociedad***

En su obra *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Elias (1987) realiza un recorrido por las pautas de comportamiento y el modo en que sus modificaciones desde la Edad Media y a lo largo del tiempo fueron produciéndose en estrecha relación a cambios en las funciones psicológicas y sociales de los grupos humanos. A partir de ello, desarrolla un análisis socio-histórico de la sociedad occidental (entre los siglos XIV y XVIII) en lo que dio a llamar proceso civilizatorio:

Aquí se trata, como ya he dicho, de elaborar el núcleo objetivo al que se refiere la noción precientífica vulgar del proceso civilizatorio, esto es, sobre todo, al cambio estructural de los seres humanos en la dirección de una mayor consolidación y diferenciación de sus controles emotivos y, con ello, también, de sus experiencias (por ejemplo, en el retroceso de los límites de la vergüenza o del pudor) y de su comportamiento (por ejemplo, en las comidas o en los modos de diferenciar la cubertería) (p.11).

Realiza una crítica a la tradicional escisión entre lo psicológico (individual) y lo social, muchas veces entendidos éstos como compartimentos estancos e independientes el uno del otro. Argumenta que conceptos como el de individuo y sociedad no remiten a objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos pero inseparables de los mismos seres humanos (Elias, 1987, 2008).

El enfoque es más realista por cuanto que se considera al individuo siempre en su imbricación social, como un ser humano en sus relaciones con los demás, como un individuo en una situación social (Elias, 1987: 486).

Su argumento central sostiene que, a partir del aumento de las cadenas de interdependencia y progresiva centralización de las formas de organización social durante la conformación de los Estados modernos, comienza el monopolio del uso de la violencia física que deviene en una paulatina pacificación de las relaciones humanas al interior de las sociedades. Ya no será el sujeto librado a su propio deseo quien ejerza violencia corporal hacia otros, sino que ésta pasa a constituir una facultad del Estado. Esta modificación en la aplicación de la violencia transformará indefectiblemente la configuración emotiva del individuo. La sociogénesis del Estado será entonces uno de los motores de *la civilización de los afectos* (Mutchinick & Kaplan, 2016).

El comportamiento estará sometido a cadenas de pensamiento (estrategias-cálculos) antes que externalizarse por medio de acciones impulsivas. El proceso de civilización consiste, justamente, en el progresivo pasaje hacia un mayor refinamiento de las emociones, una mayor racionalización del pensamiento y la postergación de la satisfacción inmediata de los impulsos; lo cual trae aparejado un mayor autocontrol por parte de los individuos.

A partir de la modificación de ciertas costumbres se va desarrollando un proceso de interiorización de ciertas emociones que anteriormente estaban más expuestas. En la medida en que la sociedad se va adentrando en la lógica cortesana, determinados sentimientos (de enojo, de alegría, de tristeza) se van internalizando en función de mantener las formas y sostener las relaciones con los otros. Los vínculos comienzan a ocupar un lugar importante en las relaciones para promover el sostenimiento y el ascenso de las posiciones sociales y, es en gran parte por ello que se torna necesario evitar algunas reacciones en público, controlando de esta manera los comportamientos, las reacciones individuales.

Es preciso dosificar con exactitud las actitudes de acercamiento y distanciamiento en relación con los demás; todo saludo, toda conversación tiene consecuencias que trascienden lo que se ha dicho y lo que se ha hecho; y que revelan la cotización de cada ser humano (Elias, 1987: 483).

Estos aportes abren paso a una indagación sobre el papel del cuerpo en la relación intersubjetiva. Según Elias, cada individuo se presenta separado de los otros y su esencia, su auténtico yo, se manifiesta como si estuviera aislado del mundo exterior y encerrado en su interior. Esta separación se da a través de lo que Elias denomina como *muro invisible*.

Sin embargo, casi nunca se menciona el carácter de este muro y, desde luego, jamás se da una explicación de él. ¿Es el cuerpo un recipiente en cuyo interior se encuentra encerrado el auténtico yo? ¿Es la piel la línea fronteriza entre el «interior» y el «exterior»? ¿Qué es la cápsula en el ser humano y qué lo encapsulado? (Elias, 1987: 34).

Estos interrogantes permiten dar cuenta que el cuerpo es el lugar en donde el individuo y la sociedad se encuentran. Es a través de la expresión corporal de las emociones, o de la contención de estas últimas, que el individuo manifiesta lo interior atravesado por lo social.

Elias sostiene que mientras se siga imaginando a los hombres como unos contenedores cerrados por naturaleza, con una cáscara externa y un núcleo escondido en su interior, seguiremos sin entender cómo es posible un proceso civilizatorio que abarca a muchas generaciones, en cuyo devenir cambia la estructura de la personalidad de los hombres, sin que cambie su naturaleza (Mutchinick & Kaplan, 2016: 148)

Esta vinculación entre cuerpo y experiencia, entre corporalidad y emociones es la encargada de exteriorizar determinadas costumbres en el transcurso de lo que Elias denomina el proceso civilizatorio. Al interiorizarse progresivamente ciertos sentimientos, es imperioso que el cuerpo, que es nuestra ventana hacia los demás, sea también moldeado. Debe aprender a controlar los impulsos, a sonreír al sentir enojo, a disimular, a avergonzarse, a sentir humillación, etc.

En cierto modo, el ser humano parece enfrentarse a sí mismo. «Oculta sus pasiones», «desmiente a su corazón» y «actúa contra sus sentimientos». Se reprimen la alegría o la inclinación momentáneas en consideración del perjuicio que se puede sufrir si se cede a aquéllas (Elias, 1987: 484).

Es a partir de la experiencia, de las modificaciones psicológicas y sociales que va sufriendo el ser humano a través de la historia, que su cuerpo va también modificándose para acompañar estos procesos. A lo largo de la obra de Elias (1987) pueden encontrarse algunos ejemplos relativos al moldeado del cuerpo y la modificación de ciertas costumbres vinculadas, por ejemplo, al sentimiento de vergüenza o repulsión. Durante estos procesos, los cambios individuales y colectivos que van atravesando las sociedades van moldeando las conductas, las emociones y los cuerpos.

A lo largo de la historia, y consecuentemente con el entramado de dependencias en que transcurre toda una vida humana, también se moldea de modo distinto la «physis» del individuo en conexión inseparable con lo que llamamos su «psique». Piénsese, por ejemplo, en la modelación de los músculos faciales y, por lo tanto, de la expresión del rostro a lo largo de la vida de un ser humano... (Elias, 1987: 488).

La emoción cobra su sentido profundo como experiencia cultural y social, individual y colectiva manifestándose o escondiéndose a través del cuerpo. Para conseguir el ocultamiento de ciertas reacciones y promover otras, es necesario educar al cuerpo. En resumen,

Las indagaciones histórico sociológicas de los procesos de larga duración le han permitido a Elias formular una teoría de la civilización que da cuenta del proceso social por el cual se regulan y auto-regulan los comportamientos, las funciones corporales y las emociones, en un mismo y único proceso de configuraciones a nivel micro y estructuraciones macro sociales (Bravin, 2016: 178).

Vergara Mattar (2010) sostiene que “(...) la obra de Elias le da a la sociología de principios del siglo XXI un cúmulo de desafíos epistemológicos, teóricos y metodológicos a partir del continuo sociedad-cuerpo-emociones enlazados en una lógica de proceso (...)” (p. 33).

### ***El cuerpo desde el concepto de habitus de Pierre Bourdieu***

En la obra de Pierre Bourdieu lo social se manifiesta tanto en las estructuras objetivas (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores) como en las subjetivas (estructuras de percepción, pensamiento y acción que componen socialmente la subjetividad). Las primeras poseen la capacidad de dirigir las prácticas sociales y las representaciones que tienen los individuos respecto a las mismas.

Para lograr una aproximación que permita echar luz sobre esta relación es necesario ahondar principalmente en el concepto de habitus, pero también en los de campo y hexis corporal. Cabe resaltar que lo objetivo está representado por el campo, como lo social hecho cosa, y lo subjetivo mediante el habitus, como lo social inscripto en el cuerpo. Entre ambos se establece una relación dialéctica cuyo análisis permite analizar la dinámica social.

Mediante el concepto de habitus, Bourdieu establece un lazo analítico entre el ámbito sociocultural y los comportamientos individuales. El habitus será entonces

El sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...] sin producto de obediencia a reglas (Bourdieu, 1991b: 92).

Este sistema de disposiciones es producido por las prácticas sociales pero es a la vez productor de prácticas sociales. Permite la interiorización de lo exterior y la exteriorización de lo interiorizado. El habitus es el que le permite al individuo disponer de un sistema de valores y creencias mediante los cuales interioriza y produce su lectura del mundo.

A través de comprender los habitus como estructuras estructuradas y estructurantes (Bourdieu, 1991b), las prácticas de los sujetos, y con estas el cuerpo, están orientadas según el contexto. Al modificarse las condiciones sociales, materiales y simbólicas de existencia, las prácticas corporales también se transforman.

El habitus, como producto condicionante asociado a una forma específica de existencia, se presenta para los sujetos no sólo como indispensable, sino que llega a verse como natural, de ahí que tenga un carácter esencial en el mundo práctico y sirva como experiencias aprendidas socialmente. Las ideas que se tienen acerca de los agentes y de los objetos del mundo son construcciones dicotómicas que tienden a naturalizarse. Bourdieu hace referencia a esta naturalización en función de las relaciones de género en su estudio titulado *La dominación masculina* (2000b). Discute allí la presunción de un origen biológico como base de la diferenciación dicotómica entre hombre-mujer y como fundamento para la dominación que el primer grupo ejerce sobre el segundo. Según afirma Galak (2010):

Primero fundada en una justificación biológica, la dominación masculina se basa en la violencia simbólica sobre los cuerpos socializados. Es decir, la dominación que se produce por lo biológico, se reproduce por un orden social y corporal, y produce y reproduce, a su vez, prácticas (p. 74).

A partir de esta oposición dicotómica entre femenino y masculino que registra las diferencias entre unos y otros como si fueran naturales y objetivas, se da una división arbitraria de los objetos y las actividades naturalizando la dominación masculina. La diferencia biológica entre los sexos –especialmente la distinción anatómica de los órganos sexuales– aparece como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos. Es decir, esta diferenciación relacionada, entre sexo y género, entre diferencia biológica y diferencia social, produce prácticas que se tornan en apariencia objetivas, innegables, incuestionables, verdaderas.

Podría decirse entonces que en los planteos de Bourdieu subyace la idea de que los esquemas corporales, productores de prácticas, son incorporados fundamentalmente a partir de diferencias sociales.

El cuerpo humano es considerado desde esta teoría como un producto social y, por tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, por relaciones de dominación y de clase. Esto da pie a plantear una noción del cuerpo de quienes “dominan” y una noción del cuerpo de quienes son “dominados” entendiendo que esta dominación no es sólo en un sentido material y concreto, sino también en un sentido simbólico, en tanto un grupo social que es capaz de crear sentido, y articular y sostener el consenso de esa dominación.

A través del cuerpo hablan las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el habitus, la cultura. El cuerpo es pues, como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. Tendría entonces, un carácter históricamente determinado, podría decirse que la historia del cuerpo humano, es la historia de su dominación (Barrera Sánchez, 2011: 129).

La composición de los distintos habitus está asociada a la posición ocupada por el agente en el espacio social o en los diferentes campos en los que participa. Estas posiciones son producto de luchas históricas que, a su vez, se encuentran inscriptas en los cuerpos y son parte constitutiva del habitus de los individuos.

Los individuos adquieren, mediante la socialización, el sentido de la posición que ocupan en el espacio social y los campos sociales que se traduce en su habitus. Individuos con posiciones (y disposiciones) cercanas en el espacio social tienen entre sí cierta afinidad o familiaridad grupal que los puede llegar a identificar como clase social (Bourdieu, 1991a). Se produce así lo que Bourdieu denomina como habitus de clase. En este sentido, el concepto de clase social no viene a expresar más que una serie de condiciones sociales de existencia similares para un grupo de individuos que los diferencia de otros grupos; una serie de experiencias vitales a las que esos individuos tienen más probabilidades de enfrentarse que los individuos pertenecientes a otros grupos.

Las propiedades corporales, en tanto productos sociales son aprehendidas a través de categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las propiedades entre las clases sociales: las taxonomías al uso tienden a oponer jerarquizándolas, propiedades

más frecuentes entre los que dominan (es decir las más raras) y las más frecuentes entre los dominados (Bourdieu, 1986: 87).

Devela, a través de este desarrollo, la lógica dicotómica que tiende a ubicar en veredas opuestas a dominantes y dominados; cuerpos hegemónicos y cuerpos dóciles; nosotros y ellos; o, en términos elisianos, establecidos y marginados.

Queda planteado que esta construcción social del cuerpo tiene además un correlato en la percepción del propio cuerpo. A los aspectos puramente físicos, se suman otros de tipo estético, como el peinado, la ropa, los códigos gestuales, las posturas, las mímicas, etc., que el sujeto incorpora para sí.

Desde el análisis del cuerpo, el concepto de habitus nos dirige a la forma en la que el sujeto tiene una correspondencia determinada con su propio cuerpo. Esa relación con el cuerpo que implica el habitus demanda un aprendizaje definido a lo largo de los años. Depende de cómo sea tal proceso, así concebiremos el cuerpo como mero sustento, como instrumento servible para trabajar, como arma de defensa y ataque, como fuente de distracción y disfrute mediante el movimiento, etc.; la educación del cuerpo como la educación física, concebida en un sentido amplio, es la que decreta que nos sintamos a gusto, como en un ambiente natural en unas actividades o en otras (Barrera Sánchez, 2011: 128).

Podemos decir entonces que las distintas instancias educativas que atraviesa un individuo a lo largo de su trayectoria (familia, barrio, escuela, etc.), encierran en su interior una manera naturalizada de dominación, que no solo repercute en la diferencia biológica sino que genera una distinción social. De esta manera, la educación produce una hexis corporal al influir respecto a las maneras de obrar en el mundo, la forma de caminar, hablar o comer, pero también en la postura correcta, el modo de inclinarse, agacharse, doblar el cuerpo, someterse, adoptar posiciones curvadas, flexibles. E, inclusive, desde una perspectiva amplia de cuerpo, influye también en las formas de vestirse, los modos de llevar el cabello, la utilización o no de adornos (tatuajes, piercings, etc.).

Recuérdese que la hexis corporal es una manera de mantener y llevar el cuerpo, una manera de ser “corporal”, si se permite la expresión, que se engendra y se perpetúa, sin dejar de transformarse continuamente (dentro de ciertos límites), en una relación doble —estructurada y estructuradora— con el entorno, es decir, que depende del lugar que ocupe en el espacio social. Bourdieu entiende, entonces, que además de la incorporación de ciertas estructuras, y de sus consecuencias prácticas de las prácticas, es necesario una hexis corporal, una actitud, al mismo tiempo que una serie de disposiciones estructuradas y estructurantes, los habitus. Es decir, ambos conceptos, hexis corporales y

habitus generan procesos en simultáneo en la manera en que los agentes ven, dividen y clasifican su mundo. (Galak, 2010: 80)

Concebir al mundo y su división en función del habitus y de la hexis corporal es afirmar que existe una tendencia social a indicar una “correcta manera de ser corporal” que se manifiesta en la clasificación y segregación de aquellos grupos que se ajustan a la representación de un cuerpo socialmente legitimado por sobre esos otros que se alejan de ese estereotipo. Las desigualdades que se presentan en cada sociedad, tendrán por tanto un correlato de distribuciones desiguales de rasgos corporales según los diferentes sectores sociales. Se da lugar a una construcción-percepción-reproducción de un cuerpo de los que dominan (cuerpo legítimo) y un cuerpo de los dominados (cuerpo ilegítimo o alienado).

Los cuerpos ilegítimos y los cuerpos dominantes están unidos por una relación de complementariedad. Dado que cada categoría se define a partir de su opuesto, la presencia de unos cuerpos alienados permite la identificación de aquellos que se ajustan a la normalidad y, por ende, son legitimados socialmente. La ausencia de rasgos en uno “habla” de los rasgos que estarán presentes en el otro. Si el cuerpo legítimo es “naturalmente” suelto, el cuerpo ilegítimo será “naturalmente” torpe.

Estas lógicas de oposición, además de ser naturalizadas como se ha expresado anteriormente, son productoras de un doble proceso de dominación/sumisión que opera sobre los cuerpos.

La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar y, por ende, de sentir y de pensar (Bourdieu 1991b: 113).

### 2.3.2 - Cuerpos y procesos de estigmatización en la dinámica escolar

Las interacciones que se suceden en el cotidiano se ven signadas por aspectos corporales y emocionales. Goffman en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2012) propone un modelo de interacción análogo a la representación teatral. En él, cada sujeto es a la vez actor y público, interpreta un papel con su respectiva máscara (fachada) al mismo tiempo que observa las representaciones de los demás.

Cuando un individuo llega a la presencia de otros, éstos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. (...) La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada (Goffman, 2012: 15)

La información que se intenta adquirir a partir de la observación del aspecto y la conducta de un otro, gira en torno al estatus socioeconómico general, su concepto de sí mismo, su integridad, entre otras. Si no están familiarizados con el individuo, los observadores pueden recoger indicios que les permitan aplicar su experiencia previa con sujetos similares aplicando estereotipos. Inclusive, es posible que se dé por sentada la probabilidad de encontrar individuos de una clase determinada en un marco social dado (Goffman, 2012). Esta caracterización de las interacciones da inicio a un proceso de etiquetamiento a partir de la observación de la apariencia y los modales. Propicia una percepción del cuerpo del otro que, de no enmarcarse en los cánones que la *doxa* impone sobre la imagen corporal, el sujeto corre el riesgo de quedar excluido ante la mirada de los demás.

En la clásica investigación de Bourdieu y Saint Martin (1998) sobre Las categorías del juicio profesoral puede rastrearse el modo en que los juicios elaborados por los profesores respecto a sus estudiantes refieren justamente a ambos tipos de componentes del cuerpo. Al respecto sostienen que:

Los juicios que pretendan aplicarse a toda persona, tienen en cuenta, no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre todo los modales y el porte), que es percibido a través de las taxonomía

socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona (...) (p. 4)

Le Breton (2002) elabora una sistematización de los rasgos corporales en dos grandes categorías a las que denomina como constituyentes del cuerpo:

El primer constituyente de la apariencia responde a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural del actor. Estas son provisionarias, ampliamente dependientes de los efectos de la moda. Por el contrario, el segundo constituyente refiere al aspecto físico del actor, sobre el cual este dispone solamente de un estrecho margen de maniobra: talla, peso, cualidades estéticas, etc. (p. 80)

La precedente sistematización permite no solo clasificar los rasgos corporales en dos grupos sino también otorgar a cada uno de los grupos determinadas características que los diferencian del otro. Para el caso del primer constituyente, Le Breton plantea que el sujeto posee un amplio margen de maniobra, siempre en relación a las condiciones sociales de existencia o, en palabras de Bourdieu, al habitus de clase.

Este abanico de rasgos corporales y en particular la piel, operan como un *estigma* (Goffman, 2008), un elemento de segregación o de discriminación y como una forma de autoestigmatización. Desde una perspectiva histórica, en las sociedades occidentales, pueden establecerse distintos casos en los que la segregación denota una práctica deshumanizante.

Desde la abolición de la esclavitud (1865) hasta la década del 60 en Estados Unidos, la población negra sufrió lo que se denominó como segregación racial. Bajo el lema de “separated but equal” (separados pero iguales), los blancos establecían su supremacía sobre los negros a partir de obligar a estos últimos a vivir alejados del resto de la sociedad. Las viviendas, escuelas, transporte, hoteles, restaurantes, estaban divididos para evitar que el hombre blanco se “contaminara” por la influencia del negro. La piel funciona como eufemismo del orden social haciéndolo pasar por biológico.

Los Estados Unidos han aportado al concepto "gueto" la restricción de las personas a un área determinada y la limitación de su libertad de elección a partir del color de piel. Las paredes invisibles del gueto negro han sido erigidas por la sociedad blanca, por aquellos que detentan el poder (Clark, K. Dark Ghetto, En Wacquant, 2010: 97)

En el continente europeo, en el contexto del nazismo, sellaban la identidad negativizada tatuando un número en la piel a quienes ingresaban al campo de concentración de Auschwitz. Los tatuajes, junto con las acciones de cortarles el cabello o quitarles la ropa, funcionaban como prácticas deshumanizantes retratadas en el relato en primera persona de Levi acerca de su experiencia en el campo de la muerte:

Me llamo 174517; nos han bautizado, llevaremos mientras vivamos esta lacra tatuada en el brazo izquierdo. La operación ha sido ligeramente dolorosa y extraordinariamente rápida; nos han puesto en fila a todos y, uno por uno, siguiendo el orden alfabético de nuestros nombres, hemos ido pasando por delante de un hábil funcionario provisto de una especie de punzón de aguja muy corta. Parece que ésta ha sido la iniciación real y verdadera: solo si enseñas el número te dan el pan y la sopa (Levi, 2015: 14)

Las formas de discriminación hacia un otro a causa de su aspecto físico, su color de piel, su condición étnica, su adscripción religiosa, su identidad de género o su rostro se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna prefijando destinos (Kaplan, 2016b).

La piel socializada, con sus proximidades físicas y distancias imaginarias, delimita la zona de relaciones y conflictividad latente entre un “nosotros” (los blancos) y un “ellos” (los negros). (...). Generando ecuaciones simbólicas inconscientes del tipo: “soy negro, valgo menos para los otros, no valgo nada”. Así, ser “negro” se transforma en un estigma que proviene de un prejuicio social y que se refuerza en la interacción escolar (Kaplan, 2017: 43)

Las distinciones por el color de piel son estructurantes en la constitución de la trama vincular escolar en sociedades desiguales. El lenguaje y las prácticas cotidianas apuntan a jerarquizar una piel que se considera legítima (blanca) por sobre otras de menor valía social (morena, negra). Para ilustrar esta operación simbólica de clasificación y jerarquización resulta significativo observar cómo en las aulas se suele utilizar con habitualidad la noción del lápiz rosado como el “color piel”.

Nos encontramos en presencia de una práctica cultural pequeña pero no por ello menos significativa, cuya matriz oculta la biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las jerarquías sociales (Kaplan, 2016b: 212-213).

Desde una perspectiva histórica, Elias (1987) describe una transición entre un tiempo en que las costumbres y los buenos modales son regulados por coacciones externas y poseen rasgos más simples (la contraposición entre *bueno* y *malo*) hacia otro momento en el que estos comportamientos están matizados por una reserva mayor de las emociones y por la influencia de la mirada de los demás.

La mayor tendencia de los seres humanos a observarse a sí mismos y a los demás es uno de los signos de cómo toda la cuestión del comportamiento adquiere un cariz muy distinto: los seres humanos se configuran a sí mismos y a los demás con una conciencia más clara que en la Edad Media. En la Edad Media se decía: haz esto y no hagas lo otro, pero, en líneas generales, había bastante flexibilidad. [...] Posteriormente cambian las circunstancias. La presión que unos hombres ejercen sobre otros se hace más intensa y la exigencia de «buen comportamiento» también se hace más apremiante; todo el problema relativo al comportamiento aumenta en importancia (Elias, 1987: 124).

La corporalidad y los comportamientos que se expresan a través de ella cobran mayor relevancia y significación. El cuerpo deja de ser exclusivo de quien lo porta para comenzar a tener significado también para quien lo observa. La apariencia física en sentido amplio (incluyendo aspectos que exceden lo biológico) se sustenta en un nuevo poder de observación: “Se trata aquí de los comienzos de ese método de observación que, posteriormente, habría de conocerse con el nombre de «psicológico»” (Elias, 1987: 123).

La integración se basa en las apariencias y está regida por la mirada del otro que se hace propia y se internaliza dando paso a autocoacciones que regulan las acciones y los comportamientos, incluso sin estar en presencia de los demás. Al producirse cambios en la estructura social, aumenta la presión ejercida por los otros, lo que lleva a un tipo de control social que no operaba en los períodos anteriores. Tanto el código de reglas como la consideración que se espera de los demás, van ganando terreno. Los usos del cuerpo funcionan como metáforas sociales que mediatizan los procesos de inclusión y exclusión (Kaplan, 2009a, 2013b) a partir de la legitimación o no de los mismos.

La mirada del otro funciona como agente regulador de la norma modificando ciertos comportamientos generando que los cuerpos deban operar interiorizando nuevas costumbres y manifestando o escondiendo sentimientos frente a los demás, lo que lo posiciona en un lugar central dentro de este proceso de construcción de subjetividades.

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece. El rostro no escapa a esta regla. Los afectos y emociones que atraviesan al hombre como sujeto social se inscriben en el cuerpo y modelan los rasgos de su rostro. En la comunicación directa es a través de su observación que obtenemos información respecto a nuestro interlocutor.

Por la amplitud de su expresividad y su posición predominante en el cuerpo, por su conformación, especialmente por la presencia de los ojos, el rostro es la morada de los sentidos por excelencia. A través de él, el actor se pone en situación, se deja comprender en el cara a cara de las comunicaciones que tejen la vida cotidiana. Los signos del rostro ponen al actor en el mundo, pero siempre los exceden, porque también son elementos compartidos en una comunidad social (Le Breton, 2010: 92).

El rostro es parte del *cuerpo de la comunicación*. En el encuentro cara a cara con el otro, los signos del rostro son expresión del sujeto individual que lo porta pero también de la interpretación que hace el otro sobre aquellos. Las expresiones del rostro adquieren significación dentro de un orden simbólico compartido en la interacción intersubjetiva.

En todo intercambio comunicacional, cada actor intenta recopilar, de manera inconsciente, la mayor cantidad de información que pueda obtener respecto a su interlocutor para poder, de esa manera, decidir el modo de proceder, la estrategia que desarrollará en el devenir de la posterior conversación (Goffman, 2012). “En la interacción, los signos del cuerpo, y sobre todo los del rostro en este caso, preceden de algún modo la palabra y la hacen inteligible” (Le Breton, 2010: 93).

Ni el hombre que ofrece su imagen (sin verla), ni el que lo observa pueden estar seguros de compartir las mismas significaciones. Pues, por una parte, el individuo juega con los signos y símbolos de su sociedad, y por la otra, ver consiste en decodificar, en correr el riesgo de la proyección: el de atribuir al Otro significaciones que no son necesariamente las suyas (Le Breton, 2010: 94).

De este modo cada actor decide cierta manera de organizar la puesta en escena (maquillaje, bigote, barba, corte de cabello), de producir mímicas, de posar la mirada en los otros, hace del rostro el lugar de la evidencia familiar que permite atribuirle de entrada una serie de significaciones. Este jamás es una naturaleza, sino una composición. Es la materia básica para un trabajo sobre sí, al mismo tiempo que para una influencia social y cultural sutil. La socialización modela la intimidad corporal más secreta del hombre.

El rostro funciona entonces como medio a través del cual se manifiestan las emociones, pero también es moldeado por estas. Puede pensarse el modo en que lo interior y lo exterior en el sujeto se va desarrollando a lo largo de su trayectoria de manera transversal y en total vinculación.

Las emociones, como el cuerpo, lejos de ser estados de la naturaleza tienen una raíz social. La emoción no es un estado, sino una manera de ser en el mundo: es un hecho de un hombre inmerso en el seno del mundo y no de una colección de músculos. No hay una expresión de la emoción sino innumerables matices del rostro y del cuerpo que dan testimonio de la afectividad de un actor social en un contexto dado. De allí que plantear la universalidad de las emociones y enumerarlas es tan vacío de sentido como aludir a la universalidad de su expresión.

Los movimientos del cuerpo y del rostro no son aleatorios ni están sometidos al arbitrio individual, brotan del interior del simbolismo social. Plantear la universalidad de las emociones y enumerarlas es tan vacío de sentido como hablar de la universalidad de su expresión (Le Breton, 2010: 104).

El rostro entonces es a la vez semejanza y discernimiento. Semejanza porque es lo que permite a un sujeto reconocerse en su especie al remitir en espejo a la familiaridad de los otros rostros de su grupo. Discernimiento porque, a pesar de todo, algo en él permanece irreductible y es este el motivo por el cual cada sujeto se hace único a través de la particularidad de su rostro.

Simultáneamente liga y distingue. Refleja a su modo la posición contradictoria de todo actor en un conjunto social, la de no existir sino a través de las referencias sociales y culturales pero participando a la vez de un modo personal en la creación colectiva del sentido.

El rostro, como portador de ciertos rasgos y siendo el lugar donde se ubica la mirada, es percibido por determinados sujetos como espacio de diferenciación entre grupos e, inclusive, como motivo de conflictos. Cervino (2012) propone "...interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas." (p. 43). Es a través de la mirada o las burlas, muchas veces en relación a aspectos físicos o por la portación de rostro, que se da

origen a conflictos que, al no ser abordados y resueltos, devienen en peleas, pasando de una violencia verbal e incluso simbólica, a la física.

El rostro comienza y termina por convertirse en un elemento diferenciador del “ellos” y el “nosotros”. Funciona, en este caso, como elemento en el cual se depositan las excusas para diferenciarse, excluyendo al “ellos” y reafirmando el “nosotros” en un mismo proceso. El rostro, que nos hace a todos semejantes, pertenecientes a la especie humana, sirve también para distanciar al “pobre” y dejarlo excluido.

A través del rostro se lee la humanidad del hombre y se impone con toda certeza la diferencia ínfima que distingue a uno de otro [...] Todo rostro entrecruza lo íntimo y lo público. Todos los hombres se asemejan pero ninguno es parecido a otro (Le Breton, 2010: 119).

Es allí donde también pueden rastrearse naturalizaciones o generalizaciones en las que se asocian ciertas características de distinta índole para describir, humillar o inferiorizar a ciertos grupos dando lugar a comportamientos y actitudes racistas.

El racismo podría definirse casi de modo elemental por la negación del rostro del Otro, en la medida en que a este se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo cristalizador en sí mismo de la categoría odiada (Le Breton, 2010: 89).

Hasta el momento viene haciéndose referencia a las características corporales más vinculadas a aspectos físicos o biológicos. Sin embargo, al posicionarnos en una concepción del cuerpo como una construcción social, es menester hacer hincapié también en aquellos rasgos que responden a esta visión más amplia.

La vestimenta es uno de los rasgos que podría ubicarse dentro del primer constituyente descrito por Le Breton. El modo de vestir el cuerpo está íntimamente relacionado a la posición social del actor y se ve influida por factores como las modas, las tendencias, las posibilidades de adquirir ciertas prendas, e, inclusive, la intención del individuo de encajar en una u otra configuración. Desde un análisis histórico, Elias (1987) la ubica como uno de los rasgos de diferenciación entre distintas posiciones sociales:

La distancia entre los diversos estamentos, incluso cuando viven en contacto, sigue siendo muy grande; unos y otros tienen distintas costumbres, distintos hábitos, vestimentas o modos de divertirse, si bien es cierto que ya se notan bastantes influencias mutuas (p. 476).

A lo largo de su trabajo analiza ciertas cuestiones vinculadas con la vestimenta como las modificaciones en el tipo de prendas que se utilizan para dormir, como su implementación en función del proceso en que la desnudez comienza a asociarse a sentimientos como el de vergüenza o pudor.

Ya desde los escritos de Erasmo de Rotterdam puede rastrearse la afirmación de que los distintos ropajes son utilizados con la intencionalidad de expresar distintos estados de ánimo.

Ocasionalmente se afirma que la vestimenta es el cuerpo del cuerpo y, a la vista de ella, puede deducirse la situación de ánimo de quien la lleva. A continuación, Erasmo ofrece algunos ejemplos de qué forma de vestirse tienen unas y otras situaciones de ánimo (Elias, 1987: 123).

Recapitulando, en toda interacción, el cuerpo es lo primero que se percibe, instalando un juicio de valor respecto a quien es observado. La percepción sobre los otros, genera que cada sujeto elabore un juicio de evaluación que tiene un sentido práctico. En esa interacción cotidiana, el cuerpo, a través de sus rasgos visibles, puede operar como un elemento de segregación o de discriminación y, en segunda instancia, como una forma de autoestigmatización.

Cada sujeto es, en parte, lo que los otros perciben de él y la presentación social del actor se da a través del cuerpo (Scribano & Vergara Mattar, 2009). Esto se da en el marco de un régimen de apariencias que focaliza, a través de una mirada inferiorizante, sobre cuestiones como el territorio donde viven y/o un determinado *hábitus corpóreo* (Bourdieu, 1991a): disposiciones estéticas (formas de hablar, de vestirse), signos/símbolos corporales, posturas, gestos faciales, entre otros.

De esta forma se instala en el sentido común un reconocimiento hacia determinadas corporalidades creando la imagen de un cuerpo legitimado en detrimento de otros que, por no ajustarse a los estándares que la sociedad impone, son objeto de prácticas y discursos estigmatizantes.

Estas lógicas sociales de interacción se reproducen tanto dentro como fuera de las escuelas y las y los jóvenes forman parte integral de las mismas. Puede suponerse que las adjetivaciones que realizan las y los estudiantes respecto de sus pares y de otros grupos de

jóvenes tienen un anclaje en aspectos del cuerpo tratado socialmente. Estos principios clasificadorios tienden a reproducir lógicas de segregación y discriminación de modo tal que operan en la producción de las violencias.

### 2.3.3 - Violencia contra el propio cuerpo. El caso de las autolesiones

En la búsqueda por otorgarle un sentido a la propia vida ante a una existencia caracterizada por un malestar socio-psíquico las y los jóvenes desarrollan una serie de acciones a las que Le Breton (2011) denomina como *conductas de riesgo*. A través de estas acciones se establece un vínculo real o simbólico con la muerte, pero no con la intención deliberada de morir, sino de poner en juego la posibilidad nada despreciable de perder la vida o de conocer la alteración de las capacidades físicas y emocionales individuales. Las conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo cuyo fin no es la muerte propiamente dicha sino, por el contrario, seguir viviendo para encontrarle un sentido a la propia vida.

Manipulando la hipótesis de su muerte voluntaria, el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente, convenciéndose de que con el tiempo tiene una puerta de salida si se le impusiese lo insostenible. La muerte entra así en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que lo sobrepasa (Le Breton, 2011: 47).

Lo que se pone en juego es el patrimonio identitario por excelencia, el cuerpo, para encontrar un lugar en el tejido del mundo. Se produce un intercambio simbólico con la muerte donde se ofrece la propia vida para que, en caso de salir adelante, el riesgo restituya un sentimiento de omnipotencia. Se acepta, bajo una matriz inconsciente, poner en riesgo la existencia terrenal con el objetivo de ganar un sentido de vivir ausente. Estas ideas no siempre implican un deseo de muerte, muchas veces consisten en un anhelo de dejar de sufrir para no sentir más el dolor que sienten (Toporosi, 2015).

Las conductas de riesgo son ritos íntimos de fabricación de sentido. Son pruebas que los jóvenes se infligen con una lucidez inigualada, ritualizaciones salvajes de un pasaje doloroso, momentos transicionales donde el cuerpo mismo es un objeto transicional proyectado al mundo duramente para continuar una marcha penosa de confusión” (p. 48).

Entre estas ritualizaciones descritas por Le Breton (2011) se encuentran: la anorexia, el alcoholismo, la toxicomanía, las tentativas de suicidios, la velocidad al volante, la fuga, la delincuencia, las relaciones sexuales sin protección, entre otras. Nos centraremos principalmente en una de ellas que refiere a las lesiones auto-infligidas.

Dicho fenómeno se ha extendido con fuerza en la población joven se ha popularizado bajo el nombre de *cutting*, aunque aquí preferimos la denominación de autoagresión corporal o lesiones auto-infligidas. Es un fenómeno caracterizado por cortes en la piel generalmente ubicados en brazos y muslos que se vincula de manera estrecha con situaciones de miedo, angustia y dolor sufridas por quienes los realizan a raíz de un entorno que no los hace sentir reconocidos.

A pesar de tener diferentes características, dicha práctica se asocia en ocasiones a las tentativas de suicidio o al suicidio consumado, en parte debido a que tanto las autoagresiones físicas como los suicidios son fenómenos cada vez más extendidos entre la población joven.

Según los *Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes*, en los últimos años se ha presenciado un importante aumento en la cantidad de adolescentes y jóvenes que ingresan a los servicios de salud por consultas vinculadas a intentos de suicidio y otras conductas autolesivas (DGCyE, 2012).

El documento *Situación de Salud de las y los Adolescentes en Argentina*, elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación en conjunto con Unicef, presenta al suicidio como la segunda causa de muerte en adolescentes de entre 10 y 19 años. Una lectura retrospectiva permite observar que desde principios de la década del 90 a la actualidad la mortalidad por suicidios adolescentes se triplicó en el conjunto del país (MSAL-UNICEF, 2016).

Para el caso de las autolesiones, se ha registrado durante 2011 un total de 5927 casos en Argentina. La tendencia de notificación de egresos por lesiones auto-infligidas tuvo un aumento mayor al 30% entre los años 2005 y 2011 (MSAL-UNICEF,2016).

Más allá de esta asociación entre ambos fenómenos, estudios sobre el tema señalan diferencias entre comportamientos con finalidad suicida y los de daño auto-infligido que en general son comportamientos sin intencionalidad suicida. Sin embargo, tanto los intentos suicidas como las autolesiones pueden constituir factores de riesgo de suicidio (MSAL-UNICEF, 2016).

Manipulando la hipótesis de su muerte voluntaria, el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente, convenciéndose de que con el tiempo tiene una puerta de salida si se le impusiese lo insostenible. La muerte entra así en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que lo sobrepasa (Le Breton, 2011). Cuando el suicidio se concreta, la muerte no es auto percibida como un hecho irreversible y trágico, sino como un camino inevitable para que la existencia alcance legitimidad aun cuando no quede oportunidad para comprobarlo.

Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir [...] No se trata de que no existan decisiones individuales ni negar las problemáticas singulares, cuando hablamos de problemáticas y sufrimiento subjetivo siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia (Korinfeld, 2017: 212-213).

Una de las hipótesis principales respecto a las autolesiones es que las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido.

La violencia se dirige hacia los demás y atraviesa la dinámica vincular pero también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo (Kaplan, 2016c: 108)

Este sentimiento toma lugar en la experiencia vital de jóvenes que expresan mediante palabras o gestos corporales no sentirse comprendidos en el mundo, no encontrar reconocimiento social hacia su existencia, o, en determinados casos, como un reactivo frente a situaciones de violencia (física y/o simbólica) en el ámbito familiar y/o escolar.

El sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados a la violencia. Ello en la medida en lo que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión (Kaplan, 2012: 33).

Las autoagresiones, sea que se lleven a cabo en intimidad o bien que las hagan públicas, refieren a un sufrimiento socio-psíquico vinculado al sinsentido existencial que atraviesan las y los jóvenes. La intensidad de los sentimientos expresan identidades

negadas. La emotividad, cargada de dolor, encuentra en las conductas autodestructivas una salida desesperada frente a las exclusiones que sufren.

Lo que atraviesa a todos los testimonios que nos brindaron los jóvenes es que la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica. La escuela, por momentos, puede representar ese lugar que ayuda a reparar el daño (Kaplan, 2016b: 62)

La convivencia requiere la posibilidad de vivir junto a otros para protegerse del aniquilamiento. En este sentido la violencia ejercida contra sí mismo opera como reactivo frente a una trama vincular que deja a los individuos abandonados a un presente desprovisto de sentido colectivo (Kaplan & Krotsch, 2018). La violencia ejercida sobre el sujeto que se siente no reconocido, vuelve proyectada sobre sí mismo en actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social.

Las juventudes se encuentran permanentemente buscando una identidad propia a través de una huella, una firma, que acredite su paso por el mundo. Cuando no encuentran espacio para sentirse realizados y poder afirmarse en un “aquí estoy yo”, el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar esas marcas.

Estas prácticas no se reducen exclusivamente a la población juvenil. Sin embargo, en este grupo asume gran importancia en la medida que el cuerpo se constituye como patrimonio identitario por excelencia.

Esta puesta en juego del propio cuerpo (concebido como alter ego, campo de batalla) asegura el acceso al sentido a través de la prueba de la muerte superada. Enfrentándose físicamente al mundo, jugando real o metafóricamente con su existencia, se fuerza una respuesta a la pregunta de saber si vale o no la pena vivir.

Para liberarse al fin de la muerte que se adhiere a la vida, se enfrenta a la muerte para poder vivir. (...) Del éxito del enfrentamiento nace un entusiasmo, una bocanada de sentidos que responde a una eficacia simbólica, la cual procura provisoria o duraderamente un arraigo más seguro de su existencia (Le Breton, 2011: 165-166).

En los enfrentamientos físicos con el mundo, los distintos individuos buscan sus marcas, se esfuerzan por sostenerse en una realidad que se les escapa constantemente. Los límites de la acción, toman entonces el lugar de los límites del sentido, que ya no consigue

establecerse. El desafío que representan estas situaciones de riesgo y el sobrevivirlas, se convierte en prueba de su existencia. Al fallar estos mecanismos y perdurar la sensación de vacío existencial, queda el camino de la muerte como modo de consagración o como vía de escape frente a un dolor social que se torna insostenible.

# **Capítulo 3 - El estudio socioeducativo**

### **3.1 - Objetivos e hipótesis**

#### Objetivo general:

- Comprender los sentidos que construyen las y los estudiantes sobre los cuerpos y las emociones y su relación con la producción de las violencias en escuelas secundarias urbano periféricas de La Plata.

#### Objetivos específicos:

- Identificar los juicios que producen las y los estudiantes secundarios en relación con las formas de presentación y auto-presentación en la vida escolar.
- Caracterizar los modos de clasificación, nombramiento y adjetivación que construyen las y los estudiantes a partir de diferentes indicios corporales tales como: a) el rostro; b) el color de piel; c) el corte de pelo; d) la vestimenta; e) los tatuajes y; f) los piercings.
- Indagar los sentidos que le atribuyen las y los estudiantes a las taxonomías sociales respecto de los cuerpos y su relación con la dinámica de las violencias y la estigmatización en la vida escolar.
- Establecer los vínculos existentes entre la construcción de subjetividades juveniles signadas por la exclusión y la producción de violencias ejercidas sobre el propio cuerpo o el de los otros.

#### Hipótesis:

- En la construcción de sentidos que producen las y los estudiantes de educación secundaria de escuelas urbano-periféricas operan juicios que remiten a los modos de presentación y auto-presentación en la vida escolar.

- El cuerpo socialmente tratado funciona como un elemento estructurante de los procesos de (auto) exclusión e inclusión, esto es, en la producción de las violencias y los procesos de estigmatización en la vida escolar.
- Los principios clasificatorios funcionan como operadores prácticos de un discurso con sentido de la doxa que tiende a reproducir lógicas sociales de segregación y discriminación.
- En la búsqueda de sentido vital el cuerpo funciona como punto de partida y de llegada de distintas situaciones de violencia. Ya sean verbales o físicas, ejercidas hacia un otro o hacia uno mismo.

### 3.2 - Consideraciones metodológicas

La presente tesis se enmarca dentro de la sociología procesual de Norbert Elias (1987, 2008) y del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu (1991a, 2010). Estos enfoques se proponen superar epistemológicamente la antinomia entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas. Pretenden comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los actores en configuraciones sociales particulares situadas históricamente.

Acorde a esta perspectiva se buscó una aproximación a los fenómenos sociales desde la propia mirada del sujeto intentando comprender los puntos de vista construidos por las y los estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar. Recuperar el *punto de vista* de los actores, sin olvidar los posicionamientos desde los cuales actúan, posibilita acceder a un sistema de categorías e interpretaciones sobre una diversidad de situaciones y prácticas (Bourdieu, 2013). La vía de entrada por las percepciones de los estudiantes es un modo de acceso indirecto a las operaciones de nominación y clasificación social y escolar sobre *los otros*, así como también a la construcción de imágenes y autoimágenes en torno a los cuerpos y las emociones en relación con las violencias en las escuelas (Kaplan, 2009a).

Con el objetivo de aproximarnos a la complejidad del objeto de conocimiento, y a los fines de dar cuenta de las significaciones que construyen los sujetos, se elaboró un diseño de investigación interpretativo-cualitativo de carácter exploratorio (Vasilachis de Gialdino, 2007). Se considera que esta estrategia metodológica es acorde con el interés del presente trabajo de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas respecto al problema de investigación.

El trabajo de campo en las escuelas fue llevado a cabo entre los años 2016 y 2017. La delimitación de la muestra se realizó de manera gradual (Flick, 2004). En un primer momento se seleccionaron las escuelas, luego los cursos y, finalmente, las y los estudiantes.

Para la selección de las instituciones se utilizaron una serie de criterios. Se buscó que ambas instituciones sean de gestión pública y atendieran a una población de sectores populares. Por otro lado, se trata de escuelas que concentren, en un mismo edificio, los dos ciclos que conforman el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, el Ciclo Básico

(que abarca 1º, 2º y 3º año) y el Ciclo Superior (que comprende 4º, 5º y 6º año) para obtener testimonios de estudiantes que hayan atravesado varios años de su escolaridad en la misma institución.

En base a estos criterios se procedió a consultar a informantes claves de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, quienes colaboraron en la asignación de las escuelas junto con la correspondiente autorización de la Dirección de Educación Secundaria.

A partir de allí se inició un contacto telefónico con las autoridades de ambas instituciones con el fin de acordar un primer encuentro en el cual convenir la modalidad de trabajo a desarrollar. Se concretó entonces una reunión en cada escuela en la que fue entregado un material escrito con la propuesta de inserción al campo y los objetivos de la investigación. Se acordaron los espacios para realizar las observaciones y entrevistas, a la vez que se avanzó en aspectos formales como el diseño de autorizaciones para los estudiantes que fueran entrevistados. Se hizo hincapié en el carácter confidencial de lo que pudiera relevarse de esos encuentros.

Concretados los acuerdos institucionales, se procedió a realizar las primeras observaciones de espacios comunes como recreos, entrada y salida de estudiantes, actos escolares, a los fines de lograr una aproximación a la vida institucional y las interacciones informales entre jóvenes.

En función de lo observado y a los fines de acotar la muestra, se eligieron dos años, uno del Ciclo Básico y otro del Ciclo Superior. La intención fue entrevistar estudiantes de distintos cursos de 2do y 5to año para lograr abarcar distintas experiencias y problemáticas que puedan ir narrando. A los fines de que las percepciones de las y los estudiantes no estuviesen únicamente asociados a particularidades propias de la sociabilidad que se configura en un determinado curso, se decidió seleccionar distintas divisiones dentro de cada año retomando a Martuccelli (2007) quien sostiene que las sociabilidades son situacionales y varían en función de los vínculos que construyen los individuos, aun en escenarios estandarizadas como puede ser un curso de una escuela.

El criterio de selección de un año correspondiente al primer ciclo y otro al segundo, estriba en la obtención de testimonios que pudieran favorecer la comprensión de similitudes y diferencias en los puntos de vista de las y los jóvenes en función de su ubicación en el trayecto escolar.

La elección de 2do año se justifica en la pretensión de obtener información de jóvenes que ya lleven por lo menos un año de experiencia en la escuela secundaria. Como pudo constatar en las entrevistas con los directivos de ambas instituciones, el primer ciclo es más numeroso tanto en la cantidad de estudiantes como en el número de cursos por año. La población que asiste a los primeros años presenta una mayor diversidad respecto a la de los años posteriores. Esto se debe a que un gran número de estudiantes no llega a terminar la escuela secundaria.

Al segundo ciclo llegan aquellos jóvenes que han logrado superar las pruebas que se le han ido imponiendo a lo largo de su recorrido por la escuela secundaria. Son menos en cantidad, y se manejan con más soltura dentro del ámbito escolar habiendo adquirido con el correr de los años el *oficio de alumno* (Perrenoud, 1990). La elección de 5to año, permitió obtener testimonios de aquellos estudiantes que ya tienen un largo recorrido en la institución escolar y que están prontos a enfrentarse a los desafíos que presenta su finalización. Dado que el trabajo de campo abarcó dos años de visitas a las escuelas, el hecho de que sean de 5to año brindó la posibilidad de poder recurrir nuevamente a algún entrevistado en caso de ser necesario.

Seleccionados los años y enviadas las autorizaciones correspondientes, se realizó una visita a los distintos cursos a los fines de poner en conocimiento a los estudiantes respecto a la naturaleza de las entrevistas. Nuevamente se hizo hincapié en el carácter anónimo y confidencial de lo que allí se converse, al mismo tiempo que se invitó a quien así lo desee, a proponerse voluntariamente para participar de estos espacios.

En función de la intención de indagar respecto a la construcción de imágenes y autoimágenes en torno a los cuerpos y las emociones en relación con las violencias en las escuelas, se eligió utilizar la entrevista en profundidad con el propósito de favorecer la

producción de un discurso conversacional y con una cierta línea argumental (Piovani, 2007).

La entrevista en profundidad puede utilizarse para usos exploratorios con el fin de reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, estudiar la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas y/o efectuar una prospección de los campos semánticos, vocabularios, y discursos arquetípicos de grupos y colectivos (Alonso, 1995: 231).

La realización de entrevistas en profundidad requiere por parte del investigador el desarrollo de una destreza que le permita “calibrar la distancias sociales de modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo un microscopio” (Sennett, 2003: 50). Al momento de tomar las entrevistas se intentó generar un clima de confianza y comodidad manteniendo una actitud de empatía y escucha atenta.

El estilo flexible de esta técnica proporcionó la oportunidad de abordar temas no previstos (tales como las autoagresiones físicas) y repreguntar con el fin de clarificar ciertas cuestiones. La intimidad que proporciona la interacción cara a cara de esta técnica contribuyó a facilitar el acceso a información de índole personal o susceptible de ser sancionada por las autoridades escolares (Valles, 2002).

Se elaboró una guía semi-estructurada que consta de seis núcleos temáticos a modo de esquema sobre los tópicos a conversar. No se trata de un modelo cerrado con un orden secuencial sino de pautas de exploración abiertas a la posibilidad de abordar aspectos emergentes (Valles, 2002). El instrumento fue probado previamente con 6 estudiantes secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A continuación se detallan los núcleos temáticos del instrumento:

- 1) Experiencia en la escuela secundaria, cambios de institución, repitencia, proyección a futuro.
- 2) Percepciones respecto de la juventud, identificación y caracterización de grupos de pertenencia.
- 3) Formas de relacionarse de las y los estudiantes entre sí, conformación de diferentes grupos en el aula y construcción de imágenes de sí mismos y de los otros.

4) Características físicas de las y los jóvenes (color de piel, rostro, vestimenta, tatuajes y piercings), identificación de distintos cuerpos y su relación con la producción de las violencias.

5) Cuerpos y emociones. Vinculación de emociones como el miedo y la vergüenza con las distintas formas de llevar el cuerpo. Autoagresiones corporales.

6) Datos sociodemográficos y trayectoria escolar de los estudiantes<sup>27</sup>.

La selección de los estudiantes se realizó siguiendo tres criterios:

A) *Heterogeneidad*: se buscó entrevistar alumnos que se identifiquen con distintos grupos de pares así como también mantener la proporcionalidad por género que existía al interior del curso.

B) *Accesibilidad*: la participación de los jóvenes era plenamente voluntaria y dependía de la predisposición que ellos mostrarán, así como también de la correspondiente autorización firmada por sus respectivos padres.

C) *Muestro teórico*: la muestra se terminó de delimitar siguiendo el principio de saturación teórica (Glaser & Strauss, 2009) en base a las categorías emergentes surgidas de los análisis preliminares.

En total fueron entrevistados 40 estudiantes: 22 en la escuela A y 16 en la escuela B. Las entrevistas tuvieron una duración entre los 50 a 90 minutos cada una.

**Tabla 1: Estudiantes por año y escuela. Entrevistas individuales.**

	Escuela A	Escuela B	Total
2° año	11	9	20
5° año	11	9	20
Total	22	18	40

<sup>27</sup>Si bien las escuelas ya habían sido identificadas por el nivel socioeconómico predominante de sus estudiantes, hacia el final de la entrevista les hice, a modo de control, preguntas sobre la estructura familiar, el trabajo y nivel educativo del jefe del hogar y la recepción de algún tipo de plan social.

**Tabla 2: Estudiantes por turno y escuela. Entrevistas individuales.**

	Escuela A	Escuela B	Total
Mañana	10	9	19
Tarde	12	9	21
Total	22	18	40

**Tabla 3: Estudiantes por género y escuela. Entrevistas individuales.**

	Escuela A	Escuela B	Total
Femenino	12	9	21
Masculino	10	9	19
Total	22	18	40

En la gran mayoría de los encuentros las y los jóvenes se mostraron predispuestos y abiertos al diálogo. En un primer acercamiento era menor la cantidad de voluntarios para la realización de las mismas. Sin embargo, con el correr de los días y al obtener relatos de sus compañeros, cada vez más estudiantes se fueron sumando a participar.

Todo trabajo de campo tiene efectos y modifica el propio ambiente sobre el cual el investigador se propone trabajar. Su llegada no es inocua y sus interacciones en cuanto actor involucrado tiene consecuencias sobre su objeto de estudio. En *La miseria del mundo* Bourdieu (2013) reflexiona en torno a los problemas inseparablemente prácticos y teóricos que surgen de la interacción entre el investigador y el entrevistado. La entrevista no deja de ser una relación social asimétrica (que se refuerza por las diferentes posiciones ocupadas por el entrevistado y el entrevistador y las distancias culturales entre cada uno de ellos) que genera efectos sobre los datos construidos fruto de ese encuentro. El autor sugiere desarrollar una reflexividad, fundada en un “oficio” u “ojo” sociológico, que permita “...percibir y controlar sobre la marcha, en la realización misma de la entrevista, los efectos de la estructura social en la que ésta se efectúa” (Bourdieu, 2013: 528).

Respecto de la situación de entrevistas se tuvieron cuenta ciertas premisas. Que los estudiantes fueran invitados a participar por parte del investigador, y no de los preceptores u otros adultos de la escuela para asegurar que su participación fuera voluntaria. Al iniciar

cada conversación se realizaba una presentación del trabajo de investigación como así también del investigador. Luego se encuadraba el espacio recordando que no es una instancia de evaluación, que cada joven podía expresarse como quisiera o le saliese y que lo que allí se hablaría no sería compartido ni con las autoridades de la escuela ni con los compañeros. Siempre se pidió permiso antes de encender la grabadora y se otorgó la opción de usar un nombre ficticio. A pesar de ello, todos utilizaron sus propios nombres.

La siguiente etapa de recolección de datos se realizó mediante la toma de 4 grupos focales. Esta técnica resulta apropiada para conocer la construcción de sentido que emerge de la dinámica social del grupo, es decir, el relato que se construye colectivamente acorde a las interrelaciones experimentadas, muchas de ellas promovidas por el investigador. En las entrevistas grupales existe un efecto sinergia donde las respuestas de los individuos derivan de reacciones a intervenciones de otros miembros presentes en la reunión. Lo que se busca con este tipo de técnica "...es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente" (Hernández Sampieri et al., 2010: 426). Se aprovecharon estas instancias para profundizar y ampliar respecto a ciertas cuestiones, temas y situaciones que habían surgido en las entrevistas en profundidad.

Al ser realizados durante el segundo año del trabajo de campo se optó por seleccionar a jóvenes de 3ro y 6to año dado que ya habían sido en su gran mayoría entrevistados el año anterior, cuando estaban en 2do y 5to año. Se realizó un focus para cada uno de los dos años elegidos en cada una de las escuelas alcanzando un total de 4 entrevistas grupales.

Cada focus tuvo una duración de entre 100 y 140 minutos y se convocaron voluntariamente a un total de entre 8 y 10 estudiantes mujeres y varones. El único requisito para poder participar de los mismos era traer la autorización firmada por los padres.

En la guía de entrevistas se abordaron los siguientes núcleos temáticos:

- 1) Percepciones respecto de la juventud, identificación de distintos grupos de pertenencia, caracterización de estos grupos.
- 2) Formas de relacionarse de las y los estudiantes entre sí, conformación de diferentes grupos en el aula y la construcción de imágenes de sí mismos y de los otros.

3) Características físicas de las y los jóvenes (color de piel, rostro, vestimenta, tatuajes y piercings), identificación de distintos cuerpos y su relación con la producción de las violencias.

4) Cuerpos y emociones. Vinculación de emociones como el miedo y la vergüenza con las distintas formas de llevar el cuerpo.

En las siguientes tablas se sintetiza la composición final de la muestra correspondiente a los focus:

**Tabla 4: Estudiantes por año y escuela. Focus groups.**

	Escuela A	Escuela B	Total
3° año	7	8	15
6° año	8	8	16
Total	15	16	31

**Tabla5: Estudiantes por género y escuela. Focus groups.**

	Escuela A	Escuela B	Total
Femenino	6	9	15
Masculino	9	7	16
Total	15	16	31

Próximos a la corriente epistemológica de Bourdieu y Wacquant (2005) se llevó adelante un proceso de “ida y vuelta” entre la teoría y la empiria en oposición a la perspectiva empirista que reduce la investigación a la recolección de datos con autonomía de la teorización, y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica.

El momento de análisis no se ubica en una etapa específica del proceso de investigación sino que se entrelaza en diferentes momentos a lo largo de su desarrollo (Valles, 1997). En la investigación cualitativa los modos de análisis de los datos exhiben

una gran variabilidad y singularidad en función del enfoque epistemológico y la característica del objeto de estudio que se esté abordando.

El análisis de los alcances y límites de las categorías no puede permanecer tan solo en un plano meta-teórico sino que debe adquirir el carácter de una herramienta para comprender la realidad articulada con la práctica de la investigación empírica. En este sentido Bourdieu (2013) enfatiza que la escuela es un lugar complejo, junto con otros ámbitos sociales que son “antes que nada difíciles de describir y pensar, y que las imágenes simplistas y unilaterales deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables...” (Bourdieu, 2013, p.9).

Desde una perspectiva socioeducativa se analizaron los testimonios de los actores como una expresión de la experiencia humana. A continuación se describe el tratamiento cualitativo de los datos siguiendo, en parte, el esquema propuesto por Miles y Huberman (1994) en cuanto a reducción (síntesis/procesamiento) y presentación de los datos.

Las etapas de procesamiento y análisis se realizaron teniendo en cuenta las particularidades de los instrumentos de recolección de los datos. Tanto las entrevistas en profundidad como los grupos focales, fueron desgrabados del modo más literal posible en formato digital. Se Controlaron todas las transcripciones volviendo a escuchar las grabaciones y haciendo correcciones en los casos que fueran necesarios. Durante este proceso, en un documento de texto se fueron redactando memos con información que se iba recordando o con pequeñas ideas, a modo de comentarios. Una vez reunido y sistematizado todo este material se lo incorporó a una unidad hermenéutica creada en el programa informático Atlas Ti 7.5.4.

Una vez introducido todo el corpus de entrevistas dentro del programa se procedió a la relectura del mismo codificando fragmentos textuales (unidades de datos) según criterios temáticos. La codificación y categorización<sup>28</sup> se realizó por medio de un procedimiento

---

<sup>28</sup>Si bien la “codificación” y “categorización” son aspectos de una misma actividad y suele hacerse referencia de forma indistinta Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) hacen una diferenciación que consideramos relevante tener en cuenta. La categorización “...hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. (...) La categorización es una tarea

mixto y complementario inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999). Por un lado, retomando los antecedentes del estado del arte, el marco teórico, los objetivos de investigación y las dimensiones de las guías de entrevistas, se formularon una serie de códigos para comenzar a clasificar el material. Por otro lado, en el transcurso de la lectura del material se crearon nuevos códigos y/o modificaron los ya existentes a medida que se identificaban patrones y núcleos emergentes. Durante todo este proceso los códigos se fueron recategorizando a partir de su agrupamiento, división o supresión.

A partir de los reportes solicitados al programa informático y la construcción de redes (networks) se fueron reorganizando los códigos en categorías. Asimismo, a través del trabajo de comparación permanente mediante la relectura del material empírico, la revisión conceptual del marco teórico y el estado del arte y nuevas operaciones de clasificación se delimitaron núcleos problemáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles & Huberman, 1994).

En cuanto a la presentación escrita de los resultados, se optó por el desarrollo de las categorías mediante la selección de fragmentos de citas textuales (con cierta extensión para preservar el contexto en que se producían los sentidos de los actores) de las entrevistas, los grupos focales y algunas notas de campo significativas. En los momentos que fuese necesario se incluyeron descripciones de procesos y situaciones cotidianas. En distintos pasajes del análisis se intercalan frases significativas o términos nativos que se consideran pertinentes para expresar las percepciones de las y los estudiantes. A lo largo de los capítulos de análisis se retoman las herramientas conceptuales del marco teórico y aquellas otras que fueron surgiendo del material empírico.

---

simultánea de separación de unidades cuando ésta se realiza atendiendo a criterios temáticos. (...) La codificación no es más que la operación concreta por la cual se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida” (p. 208).

### **3.3 - Caracterización de las escuelas**

Las escuelas seleccionadas para esta investigación se encuentran enclavadas en la localidad de Los Hornos, ubicada en la zona de La Plata Oeste, a unas 20 cuadras de distancia la una de la otra.

De acuerdo al censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2001, la localidad cuenta con 54.406 habitantes. La población urbana representa aproximadamente un 75% de la población de la localidad y se halla ubicada en la zona comprendida por las Avdas. 131 a 161 y 52 a 72 y sobre los bordes de ruta: la población rural establecida perimetralmente a ésta, está definida por una zona de quintas y chacras y algunas explotaciones de mayor tamaño, representado aproximadamente el 25% de la población total. Al aumentar la distancia con el centro de La Plata, el tejido va adquiriendo un carácter semirural-rural.

En cuanto a los usos del suelo, la actividad comercial ocupa un lugar importante a nivel local, y se manifiesta esencialmente sobre las Avdas. 137 y 66, y 60 en menor escala. La localidad cuenta además con pequeñas y medianas industrias: como los hornos de ladrillos, envasadoras de alimentos y pequeños talleres metalúrgicos, entre otras. Asimismo el área rural ubicada hacia el sector sudeste de la localidad provee a la zona de hortalizas y otros productos agrícola-ganaderos. Los servicios básicos de agua, cloacas, electricidad, gas son suficientes desde las Avdas. 131 hasta las Avdas, 161 y desde la Avdas. 52 hasta la - Avda.72; en las zonas rurales es donde se observan los mayores déficit tornándose elementales y hasta insuficientes.

El equipamiento educativo del área está compuesto por jardines de infantes, establecimientos de educación primaria y secundaria, centros de educación de adultos, centros de formación profesional y una escuela técnica. En cuanto a equipamiento sanitario, la localidad dispone de tres Centros de Salud.

### 3.3.1 - Escuela A

Esta institución es de gestión Estatal y tiene una antigüedad de poco más de 50 años y nació originalmente como escuela profesional, pasando por escuela técnica, luego escuela media y, desde 2010 pasó a ser una secundaria conformada. La especialidad es de Bachillerato con orientación en economía y administración. En ella se dictan de 1ro a 6to año en tres turnos (siendo el turno noche el destinado a la educación de jóvenes y adultos). La matrícula es de 800 estudiantes distribuidos en alrededor de 300 para cada uno de los turnos mañana y tarde y aproximadamente 200 para el noche.

Está ubicada sobre una de las principales avenidas de la localidad de Los Hornos, aunque alejada del centro. Es un barrio de clase trabajadora donde predominan las casas bajas y ubicándose en las cercanías de una zona de chacras. Linda con una escuela primaria y tiene una plaza a la vuelta y una unidad de primeros auxilios (UPA) en frente. La población estudiantil provenía del mismo barrio y de asentamientos aledaños. Sus estudiantes son mayoritariamente de nivel socioeconómicos medio-bajos y algunos de ellos vivían en asentamientos urbanos precarios.

La escuela funciona en un edificio recientemente renovado. La distribución consta de un patio cubierto y otro descubierto en la zona central, rodeado por aulas y espacios de oficinas tanto en la planta baja como en el primer piso. Más allá de las recientes reformas, una de las aulas se encuentra clausurada debido a una filtración de agua en el techo. Cabe recalcar que para llegar a estas condiciones, hubo un largo período de reformas durante el cual las y los estudiantes debían ingresar por un “túnel” ubicado en la casa lindera que le prestaba el terreno a la escuela. Circulan relatos respecto a situaciones que ocurrían en el túnel como robos o peleas.

Se cuenta con un aula dirección, una sala de preceptores, otra sala de profesores, una pequeña biblioteca y un comedor en el que trabajan dos cocineras. Cabe resaltar que las aulas no cuentan con picaportes, ya que “se los roban”. Esto genera que las puertas no sean cerradas (ya que sino después no pueden abrirse) y que, en caso de requerir abrir/cerrar un aula, haya que dirigirse a administración para hacerse de un picaporte que luego hay que devolver al mismo sitio.

De acuerdo con los agentes educativos (profesores, directivos y preceptores) y los alumnos, la escuela tiene una mala reputación hacia el afuera, siendo muchas veces percibida y nombrada como “la escuela de los chorros”. En la entrevista con los directivos sostenían que a pesar de todas las dificultades que afrontan (abandono, repitencia, ausentismo docente, situaciones conflictivas, problemáticas socio-familiares de los estudiantes), sostienen que, sin ser de los secundarios académicamente más prestigiosos del distrito, es una escuela donde se “acompaña y contiene a los estudiantes”. Según manifestaba la directora, “muchos chicos vienen tristes, enojados con la vida”. Durante la charla relataron algunas situaciones de violencia protagonizadas por las y los jóvenes entre las que se mencionaban denuncias de abuso, autolesiones, peleas con armas blancas, adicciones, entre otras. En relación al futuro de los estudiantes de la escuela, solo uno o dos por año continúan con los estudios una vez terminado el secundario.

### 3.3.2 - Escuela B

Esta institución también es de gestión estatal y tiene una antigüedad de poco más de 50 años. Desde sus orígenes fue una escuela comercial, aunque en un primer momento estaba ubicada en otro edificio. En sus orígenes, en la escuela se dictaban cursos de peluquería, cocina, corte y confección, dibujo técnico y auxiliar de comercio. En la actualidad cuenta con dos orientaciones, una en Ciencias Naturales y otra en Economía que comienzan a cursarse a partir del ciclo superior. En ella se dictan de 1ro a 6to año en tres turnos y su matrícula es de aproximadamente 1.500 estudiantes. Como en la otra escuela, el turno noche está destinado a la educación de jóvenes y adultos.

Está ubicada en una esquina, a unas pocas cuadras de la zona céntrica de la localidad. Es un barrio de clase media-baja con casas bajas sin muchos comercios lindantes ya que se encuentra a 3 cuadras de una avenida. En los alrededores hay una escuela primaria y una secundaria técnica. La población estudiantil provenía del mismo barrio o de barrios cercanos. Sus estudiantes son mayoritariamente de nivel socioeconómicos medio-bajos de la zona.

La escuela funciona en un edificio cuya distribución consta de un patio cubierto central y aulas alrededor, algunas ubicadas en un primer y segundo piso que balconean. En unos pasillos cuenta con más aulas y con dos laboratorios que a veces se utilizan como aula. Cuenta con poco espacio al aire libre, una dirección, una vicedirección, una sala de preceptores, un baño para profesores y una biblioteca. Algunas aulas son oscuras por contar con pocas o nulas ventanas y en las mismas no funciona la calefacción. Una particularidad del edificio es la presencia de ventanas redondas (tipo escotillas) y puertas a las que es imposible acceder y son imposibles de abrir.

En la entrevista con el vice director de la escuela (quien en 2017 pasó a ocupar el rol de director) comentaba que la misma contaba históricamente con muy buena reputación en la zona, aunque en los últimos años había decaído mucho. Relató situaciones de violencia de la que las y los estudiantes formaban parte, algunas de ellas fuera de la escuela como una pelea en una fiesta que terminó con un herido de arma blanca o un tiroteo en un barrio cercano que involucró a la familia de una de las estudiantes recibiendo ésta una herida de

bala. Las situaciones sobre las que manifestó preocupación por ocurrir dentro de la escuela giran en torno a autolesiones, embarazo adolescente, violencia de género y situaciones conflictivas con el personal de la institución.

Otra cuestión que mencionó en la entrevista el vice director era una marcada diferencia entre las y los estudiantes del turno mañana y los del turno tarde que decantaba en conflictos durante el cambio de turno. Según él, los cursos de la tarde eran “más apáticos” y presentaban problemáticas como ausentismo y adicciones.

La escuela cuenta con un acuerdo de convivencia confeccionado y aprobado por la comunidad educativa y un centro de estudiantes que se encargaba de organizar actividades para recaudar fondos para mejorar las condiciones de la institución. Sus representantes mantenían reuniones periódicas con la dirección de la escuela.

# **Capítulo 4 - Cuerpo, emociones y producción de violencias. Análisis de testimonios de las y los jóvenes**

A través de la voz de las y los estudiantes se recuperaron significados y vivencias que permiten comprender el papel del cuerpo y las emociones en los procesos de producción de violencias y estigmatización. El análisis de los testimonios de jóvenes atravesados por condiciones materiales y simbólicas de marginalidad urbana, permite interpretar ciertos rasgos corporales que operan como signos de humillación y auto-humillación.

La convivencia se enmarca en un entramado de vínculos sociales cuya matriz emocional se codifica y decodifica a través del lenguaje de los cuerpos y las emociones (Kaplan, 2013b). Los comportamientos, expresiones y signos corporales de las y los estudiantes de sectores subalternos entran en conflicto con el orden establecido desbordando los modelos de juventud. Las expresiones estigmatizantes y racistas que tienen lugar en el cotidiano escolar, en las redes sociales y en otros espacios de socialización que transitan las y los jóvenes, portan signos de un muro afectivo que marca proximidades físicas y distancias simbólicas entre individuos y grupos (Kaplan, 2016b). Esto funciona como un elemento legitimador de los discursos de la doxa que etiquetan y estigmatizan.

Al indagar respecto a las situaciones que son motivo de conflicto llama la atención la reiterada aparición de aspectos relacionados con lo corporal. Frente a la pregunta sobre las causas que motivan situaciones de violencia estas son algunas de las respuestas de las y los estudiantes:

*Le pegamos porque tiene cara de pobre*

**(Estudiante varón de 6to año)**

*Es negra y paraguaya...*

**(Estudiante mujer de 3er año)**

*Te humillan todo el tiempo, porque no tenés zapatillas de marca*

**(Estudiante varón de 3er año)**

*...a mí me cargan por ser petisa*

**(Estudiante mujer de 3er año)**

Características corporales como el color de piel, el uso de determinada ropa, el tipo de corte de pelo o el hecho de tener "cara de pobre" aparecen de manera recurrente entre las respuestas obtenidas frente al interrogante por las dinámicas de violencias en las escuelas.

A partir del *racismo del cuerpo*, se instaura una relación de inferioridad-superioridad que se ancla en aspectos de la corporalidad y emotividad de las y los jóvenes. En estos argumentos se establece una distancia entre quienes son objeto de agresiones por poseer ciertos atributos físicos frente a quienes se adjudican la potestad de agraviar a los otros. Estas relaciones de poder dan lugar a la conformación de dos grupos que fácilmente pueden ser identificados como "nosotros" y "ellos" (Elias & Scotson, 2016; Kaplan & Krottsch, 2018; Kessler, 2012).

Las respuestas de las y los estudiantes hacen mención de distintos aspectos del cuerpo socialmente tratado que abarcan los dos constituyentes descritos por Le Breton (2002), aquel que responde a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural del actor y el que hace referencia al aspecto físico de éste. Entre estas características, el rostro o la cara, como elemento central del cuerpo, juega un rol fundamental en las interacciones entre jóvenes. Se analizará el modo en que el éste es posicionado como un elemento de burla o, inclusive como motivo de pelea. El racismo anclado en determinados rasgos faciales así como las situaciones de violencia física que tienen origen en el "mirarse mal" son aspectos que serán abordados en la primera parte de este análisis, bajo el título de *El rostro como centro del conflicto*.

Un aspecto fundante en la diferenciación entre grupalidades es el color de piel. Quienes poseen tonalidades percibidas como más claras se posicionan a sí mismos en un lugar de superioridad frente a los otros. Así, la tez oscura es asociada a toda una serie de características que van desde aspectos físicos (cierto estilo para vestirse, el uso de tatuajes o piercings y un corte de pelo en particular) hasta cualidades de la persona (querer pelearse todo el tiempo, el consumo de droga y alcohol, formar parte de acciones delictivas, tener un modo de hablar más vulgar).

La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivildad en general, lo que genera una suerte de discurso racista sobre los jóvenes surcados por la condición de marginalidad y subalternidad (Kaplan, 2012: 29).

En el apartado *El cuerpo como signo de diferenciación*, se analizará el modo en que este proceso de estigmatización tiende a separar dicotómicamente a las y los jóvenes, produciendo a su vez una autoestigmatización que invade las subjetividades de aquellos estudiantes que son discriminados.

En las dinámicas de estigmatización previamente descritas, ciertos sujetos se enfrentan ante la imposibilidad de alcanzar una representación simbólica del propio futuro que sea superadora de un presente doliente. Frente al dolor socio-emocional se pueden desencadenar ciertos comportamientos asociados con la violencia dirigida hacia los otros o bien hacia uno mismo (Kaplan, 2016b; Korinfeld, 2013, 2017). La piel socializada funciona bajo una matriz de segregación que incide en los procesos de exclusión, negando la subjetividad del que es diferente, de quien no porta un tono de piel legitimado socialmente, produciendo un efecto de sufrimiento social. *El cuerpo como expresión de un dolor social* condensa el análisis respecto a los comportamientos autodestructivos que despliegan las y los jóvenes como estrategia para superar una situación de angustia que parece no tener fin.

## 4.1 - El rostro en el centro del conflicto

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece. El rostro no escapa a esta regla.

Ninguna parte del cuerpo es tan importante para la identidad del yo como la cara. Y el rostro es también lo que muestra con mayor claridad en qué medida está ligada la identidad del yo con la continuidad del desarrollo desde la infancia hasta la vejez (Elias, 1990: 217).

Los afectos que atraviesan al hombre como sujeto social se inscriben en el cuerpo y modelan los rasgos de su rostro. En la comunicación directa, es a través de su observación que obtenemos información respecto a nuestro interlocutor.

Por la amplitud de su expresividad y su posición predominante en el cuerpo, por su conformación, especialmente por la presencia de los ojos, el rostro es la morada de los sentidos por excelencia. A través de él, el actor se pone en situación, se deja comprender en el cara a cara de las comunicaciones que tejen la vida cotidiana. Los signos del rostro ponen al actor en el mundo, pero siempre los exceden, porque también son elementos compartidos en una comunidad social (Le Breton, 2010: 92).

El rostro es parte del cuerpo de la comunicación. En el encuentro cara a cara con el otro, los signos del rostro son expresión del sujeto individual que lo porta pero también de la interpretación que hace el otro sobre aquellos signos. Sus expresiones adquieren significación dentro de un orden simbólico compartido en la interacción entre distintos sujetos. “En la interacción, los signos del cuerpo, y sobre todo los del rostro en este caso, preceden de algún modo la palabra y la hacen inteligible” (Le Breton, 2010: 93).

El rostro es a la vez semejanza y discernimiento. Semejanza porque es lo que permite a un sujeto reconocerse en su especie al remitir en espejo a la familiaridad de los otros rostros de su grupo. Discernimiento porque, a pesar de todo, algo en él permanece irreductible y es este el motivo por el cual cada sujeto se hace único a través de la particularidad de su rostro. Simultáneamente liga y distingue. Refleja a su modo la posición contradictoria de todo actor en un conjunto social, la de no existir sino a través de las referencias sociales y culturales pero participando a la vez de un modo personal en la creación colectiva del sentido.

El rostro, portador de ciertos rasgos y locus donde se ubica la mirada, es percibido por determinados sujetos como espacio de diferenciación entre grupos e, inclusive, como motivo de conflictos. Cervino (2012) propone "...interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas." (p. 43). Es a través de la mirada o las burlas, muchas veces en relación a aspectos físicos o por la portación de rostro, que se da origen a conflictos que, al no ser abordados y resueltos, devienen en peleas, pasando de una violencia verbal e incluso simbólica, a la física.

En un estudio antecedente (Kaplan 2016b), un joven entrevistado argumentaba que ejercía violencia física sistemáticamente sobre uno de sus compañeros de aula porque "tiene cara de pobre". Aquí se hace referencia al rostro de manera directa como signo de diferenciación. Al ser poseedor de cierta fisonomía facial, el estudiante era víctima de una violencia simbólica al atribuirle la cualidad de tener "cara de pobre", al tiempo que sufría una violencia física.

A partir de la observación del rostro del otro operan juicios que, en ocasiones, pueden derivar en actitudes discriminatorias. En otras palabras:

El racismo podría definirse casi de modo elemental por la negación del rostro del Otro, en la medida en que a este se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo cristalizador en sí mismo de la categoría odiada (Le Breton, 2010: 89).

Ciertos rasgos faciales como el color de piel o el poseer atributos asociados a determinadas nacionalidades también son mencionados como elementos estigmatizantes. La tonalidad de la piel opera como un signo que diferencia entre quienes son considerados "blancos" de aquellos que no lo son. Quienes no son portadores de una piel socialmente legitimada son así degradados sufriendo un proceso de estigmatización que los segrega y excluye.

Este apartado se divide en tres partes. En la primera de ellas se recuperan los sentidos que construyen las y los jóvenes respecto al rostro propio y el de los otros. Se analizarán la relevancia que le otorgan como vía de evaluación de los demás y las emociones que se relacionan con quienes son "portadores de rostro".

La segunda parte alude a ciertas características particulares del rostro como el color de piel y los rasgos étnicos y el modo en que poseer unos u otros de estas cualidades influye en la definición de posiciones otorgando mayor o menor legitimidad.

En último lugar, se analiza el poder de la mirada y su papel en los conflictos y las violencias físicas. El "mirar mal", aparece en los discursos de las y los jóvenes entrevistados como un elemento principal en la generación de conflictos y/o violencias.

#### **4.1.1 - Portación de rostro**

Al ser portador de rasgos distintivos, el rostro simboliza la singularidad del sujeto. Tal es así, que ante la desaparición física de una persona cercana, las y los jóvenes eligen la imagen del rostro del fallecido para grabárselo en la piel como un modo de inmortalizarlo.

**Entrevistador:** *¿Y qué se tatúan?*

**Entrevistada:** *No sé, depende de cada uno, yo he visto caras, he visto cruces, he visto nombres.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

**Entrevistador:-** *¿Y por qué tatuárselo? ¿Qué significado tiene el hacerse un tatuaje con eso?*

**Entrevistado:-** *Es una forma de sellar algo. O recordar algo. Como hay personas que se les mueren familiares muy cercanos, se tatúan el nombre, o la cara, o algo que les recuerde a ellos. A mí se me murió mi abuelo y mi tía se tatuó la cara de él en el hombro. Se lo tatuó.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

En el lenguaje cotidiano, la cara o el rostro valen por la persona completa, por el sentimiento de identidad que la caracteriza y por la estima/prestigio que goza por parte de los otros. La cara es así “una medida de la dignidad social de la que un actor es objeto” (Le Breton, 2010: 124). La piel del rostro encarna la zona sensible del vínculo con los otros.

El cuerpo, y más particularmente el rostro, al estar tratados socialmente a través de sus marcas, más o menos visibles, más o menos invisibles, producen subjetividades (Kaplan, 2016b).

A través de los testimonios, las y los jóvenes dan cuenta del rostro desde su función informativa. Los signos que en él pueden leerse, brindan la posibilidad de evaluar al otro y emitir un juicio de valor, saber cómo son, qué sienten, cuál es su estado de ánimo:

**Entrevistador:-** *¿Te dice algo la cara de una persona?*

*Entrevistado:- Y... algo sí. Me puede decir si una persona es fría, si está feliz, si está triste, si está pensando... Si es imaginativa, si le gusta otra cosa, no sé.*

***Entrevistador:- ¿Por la cara te das cuenta de todo eso?***

*Entrevistado:- Más o menos, sí.*

***Entrevistador:- ¿Y en qué rasgos te fijás, que mirás de la cara?***

*Entrevistado:- Los ojos, para dónde miran, cómo miran, las manera de hablar, de gesticular con la boca...*

**(Estudiante varón de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿Y por la cara?***

*Entrevistada:- Y, la cara a veces sí. Hay gente que la mirás y a mí me da tipo asquerosa, pero...*

***Entrevistador:- ¿Qué aspecto de la cara?***

*Entrevistada:- Hay gente que está todo el tiempo seria, así, y parece re asquerosa, pero hasta que no la conozca... Con Juan me pasaba eso. Juan era muy serio y yo decía “este chico me mira y me odia”. Yo pensaba todo el tiempo que me odiaba. Pero no, después me di cuenta que no, que es la cara que tiene. Conociéndolo me cambió la forma de pensar sobre él.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿Y por la cara?***

*Entrevistada:- Sí, por la cara te das cuenta de muchas cosas. Si le agradás, si no le agradás.*

***Entrevistador:- ¿Qué aspectos de la cara?***

*Entrevistada:- Por los gestos.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

El rostro, como elemento principal del cuerpo en la comunicación, es el punto de partida mediante el cual unos sujetos estigmatizan a otros. En el siguiente fragmento podemos observar el modo en que un joven es apodado por sus compañeros a partir del rostro.

***Entrevistador:- ¿Se ponen apodos entre ustedes?***

*Entrevistado:- Eh... Hay uno que le dicen Tortuga.*

***Entrevistador:- ¿Por qué Tortuga?***

*Entrevistado:- Lo empezamos a joder porque tenía cara de tortuga y se parecía a una tortuga y todo eso.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Estas etiquetas pueden ser singulares y propias de un sujeto en particular, tal como se evidencia en el testimonio anterior, o servir para aplicar a un conjunto humano que cumple determinados rasgos como por ejemplo el color de piel. Así relata una estudiante las razones por las que ella y su grupo de amigas sienten miedo en la calle al cruzarse con un grupo de jóvenes de tez oscura:

***Entrevistador:- ¿Te pasó de sentir miedo en la calle alguna vez?***

*Entrevistada:- Sí, porque por ahí voy con mis amigas y dicen “hay negros, crucemos”.*

***Entrevistador:- ¿Y qué les da miedo?***

*Entrevistada:- Y, cuando están los chicos que son... te das cuenta que son villeritos, por la cara. Además están todos juntos en una esquina fumando, o algo.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

En referencia a los rostros como parte fundante de la imagen corporal, Carina Kaplan (2013b) nos recuerda que éstos connotan signos de distinción en una dinámica relacional atravesada por el poder:

Los sentimientos sobre el rostro terminan por vincularse a las creencias y sentimientos de superioridad e inferioridad de individuos y grupos que se cristalizan en prejuicios y creencias que enaltecen o denigran a quienes no cumplen con determinadas características que son valoradas positivamente en una determinada cultura (p. 50).

El hecho de taparse la cara, ya sea mediante tatuajes, piercings o con la capucha, es uno de los elementos que las y los entrevistados identifican como diferenciador entre a unos de otros.

*Podés tener uno, dos, tres aritos... Peor ya cuando tenés toda la cara, sí. O sea, yo tengo amigos que tienen uno en la oreja y le queda re bien. Después tengo uno que tiene uno en la nariz y también le queda bien. Pero ya esos que ya tienen... Tengo un compañero de fútbol que tiene como cinco aritos en la boca y ya no queda bien...*

**(Estudiante varón de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿Y a qué le tenés miedo?***

*Entrevistado:- Bueno, cuando voy de noche cerca de mi casa hay algunos que fuman y cosas así, entonces tal vez uno te quiere robar, yo ando tranquilo, pero si vos vas asustado es peor, porque se dan cuenta y te van a buscar a vos. Tenés que ir como si parecieras uno de ellos, si vos les demostrás que tenés miedo van a ir y entonces te roban. En mi casa nunca nos robaron y eso que se hablaba de muchos robos ahí en el puente donde está todo oscuro, cuando volvemos con mi hermano pasamos un montón de veces y ninguna nos robaron, pero andamos así nomás.*

***Entrevistador:- ¿Qué más aparte de que estén fumando es lo que te hace tener precaución?***

*Entrevistado:- No, es que ellos andan con capucha, así y no se les ve las caras, andan como en grupo, están ahí, fumando con una bolsa, bueno ya más o menos te podes dar cuenta*

***Entrevistador:- Ahora ¿por qué te parece que la gente le tiene miedo al que está con gorra, al que está con capucha?***

*Entrevistado:- Y por lo general porque se nota que por ahí ocultan algo... si anda con capucha y anda todo así pueden estar ocultando algo. Si vos ves a alguien así no es de maldad pensar que podría tener un arma. Por lo general la gente que roba va con capucha para que no les vean la cara o no los identifiquen y también porque tienen el buzo ahí para guardar el arma en los bolsillos.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

El hecho de tatuarse la cara o tapparla con piercings, no es leído de igual manera que el uso de dichos adornos en otras partes del cuerpo.

Tatuarse la cara es una operación y experiencia que marca una diferencia radical y significativa con el gesto de tatuarse el cuerpo. Y lo es en la medida en que tatuarse la cara nos obliga a reflexionar sobre la dimensión del rostro (Cervino, 2012: 47).

Ocultar el rostro es leído como un modo de ocultar la identidad. Cometer un crimen con la cara tapada permite mantener el anonimato. Así, quienes llevan capucha o gorra son percibidos como posibles delincuentes y, frente a la presencia de grupos o individuos con estas características, la actitud es de prevención y miedo.

***Entrevistador:- ¿Y tuviste miedo en la calle alguna vez?***

*Entrevistada:- Sí... Y más acá en Los Hornos. Los Hornos es un desastre. Y cuando se juntan así, grupos con motos que están en las esquinas o algo, te das cuenta.*

***Entrevistador:- ¿Cómo te das cuenta?***

*Entrevistada:- Por el aspecto.*

***Entrevistador:- ¿Qué tienen, cómo son?***

*Entrevistada:- O sea, primero que están dados vuelta mal, porque fuman, toman y no importa la hora. Y están con los camperones largos, pantalones deportivos. Aparte la cara también te das cuenta.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

El rostro se convierte en el espacio en el cual leer la personalidad del otro. A través de su observación, las y los jóvenes manifiestan que es posible reconocer si representa una amenaza e, inclusive, si tiene algún contacto con las drogas, ya sea para el consumo o para su comercialización. Así lo describen los siguientes dos testimonios:

***Entrevistador:- ¿Tuvieron alguna vez dificultades para entrar a alguno de estos boliches alguna vez? ¿Los dejaron afuera o viste alguien que dejen afuera?***

*Entrevistado:- Y sí, ya es porque... Los patovicas se conocen de otros boliches. Capaz que habrán conocido a uno que se peleó en el otro y ya saben que se va a*

*pelear acá, y lo sacan, y todas esas cosas. Algunas veces para prevención y otras veces porque lo ven con una cara de rastrero... "Vos tomatelás", y fue.*

**Entrevistador:-** *¿Cómo es la cara de rastrero?*

*Entrevistado:- O sea, ya si te ven la cara, que estás dado vuelta, con los ojos todos colorados y todas esas cosas...*

**(Estudiante varón de 5to año)**

**Entrevistador:-** *¿A qué le tienen miedo, por qué le tienen miedo?*

*Entrevistada:- A las personas que venden droga y todas esa cosas. Hay algunos que les tienen miedo por el hecho de vender drogas. Por el simple hecho de que pueden tener armas, cuchillos, no sabés con qué te vas a encontrar. Por eso algunas personas les tienen miedo.*

**Entrevistador:-** *¿Y cómo te das cuenta quién vende droga, quién no?*

*Entrevistada:- Simplemente los ves a la cara y ya te imaginás que este puede vender. O sea...*

**Entrevistador:-** *¿Por la cara?*

*Entrevistada:- Si. No lo disimulan, algunos no lo disimulan muy bien. Yo voy ahí, veo una cara y digo "ah, mirá, este tiene cara de que vende droga". Entro al aula donde está uno de estos pibes trabajando, o charlando con los compañeros. Yo le veo la cara y me doy cuenta que vende droga.*

**Entrevistador:-** *¿Y cómo son las caras de los que venden droga?*

*Entrevistada:- Como que ya tiene la cara de que fumás, entendés, como que ya están agrandados. Ya tiene el manejo del colegio, ya saben todo. En el sentido de eso, ya saben todo de colegio. Ya se conocen de arriba abajo todo el colegio, entonces...*

**Entrevistada:-** *¿Pero yo me doy cuenta que saben todo, que conocen el colegio de arriba a abajo por verle la cara?*

*Entrevistada:- Depende si vos alguna vez frecuentaste este tipo de personas. Si vos frecuentaste alguna vez con alguien que vendía o fumaba o vendía armas, ahí obvio que ya te vas a dar cuenta, porque ya vas a tener una referencia de cómo es uno de ellos.*

**Entrevistador:-** *¿Y vos te das cuenta?*

*Entrevistada:- Algunas veces sí.*

***Entrevistador:- ¿Y cómo te das cuenta?***

*Entrevistada:- Porque los mirás y te das cuenta en la cara y en su forma de ser, ¿entendés? O en sus ojos, también mirándoles a los ojos. Porque algunas veces cuando se drogan tiene los ojos rojos, entonces te das cuenta enseguida.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La interpretación del rostro del otro parece constituirse en un saber práctico, de uso cotidiano.

Es difícil clasificar las regularidades que se leen en el rostro o en el cuerpo. Ningún diccionario al respecto parece posible. Únicamente el contexto (...) permite a los actores una proyección mutua de significaciones, sustentadas en un orden expresivo que se comparte entre todos los miembros de un grupo social (Le Breton, 2010: 123).

De esta forma quienes comparten un determinado contexto, quienes han “frecuentado” a sujetos con características que los hacen particulares, quienes pertenecen a un mismo grupo social, son quienes están en condiciones de interpretar estas particularidades y, poder así, otorgar una significación (la de vendedor de droga en este caso) a dichos sujetos.

Se produce un traspaso de cualidades en función de una característica física observable. De este modo se produce una generalización que tiende a otorgar a quienes poseen una marca distintiva como pueden ser los ojos rojos, la categoría de consumidor de drogas sin siquiera poner en consideración que puede haber otras causas que expliquen la marca.

Las clasificaciones a partir de los signos del rostro constituyen una forma de racismo que posiciona al cuerpo, y en este caso en particular, a una zona en específica del mismo, la cara, como signo de diferenciación entre unos y otros. Este tipo de discriminación a la que llamaremos a partir de aquí como *racismo del cuerpo*, es productora de distintos tipos de violencias, ya sean simbólicas o física.

En el siguiente fragmento una estudiante relata su respuesta ante la estigmatización que sufre por parte de sus compañeras.

***Entrevistador: ¿Qué te decían las chicas?***

*Entrevistada: Insultaban. Me discriminaban por cómo me vestía o qué usaba. O por mi apariencia física. Por la cara, por la cara me discriminaban.*

**Entrevistada: ¿Y qué pasó?**

*Entrevistada:- Les iba a pegar a todas porque eran varias. Pero le pegué a una sola y las demás se quedaron todas viendo cómo le pegué a esa.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

En la situación anterior el rostro es el destinatario de las burlas, que desencadena una actitud violenta hacia quienes están agrediendo. Pero en otros relatos, la cara es el espacio sobre el cual se producen las agresiones físicas. En los siguientes fragmentos de entrevista, sale a relucir que cortar el rostro es una forma de pelea entre las jóvenes.

**Entrevistador: ¿Llega a ver peleas grandes por una mujer?**

*Entrevistado 1: Más las chicas por un chico.*

**Entrevistador: ¿Más las chicas por un chico se pelean?**

*Entrevistado 1: Claro.*

**Entrevistador: ¿A las piñas?**

*Entrevistado 2: No, se cortan.*

**Entrevistador: ¿Cómo se cortan?**

*Entrevistado 2: Se cortan acá [señalándose la cara]*

**(Focus a 3er año)**

*Entrevistada:- Son más villas<sup>29</sup> las de ahí, tienen una forma diferente de pelear. No pelean a mano limpia. Y lastimaron a una de esas chicas, la lastimaron mal. No sé qué le hicieron... un tajo en la cara. Y, supuestamente, la culpa la tuve yo (...).*

**Entrevistador: ¿Y a esta chica por qué la cortaron en la cara?**

*Entrevistada: No sé por qué. Empezaron a pelear y una se enojó, rompió un vidrio y la cortó.*

**Entrevistador: ¿Pero de casualidad en la cara o se la quiso cortar por algo en especial?**

*Entrevistada: Claro, mayormente lo utilizan.*

---

<sup>29</sup> Como se verá más adelante, *villa* o *villero/a*, son formas despectivas de referirse a uno de los grupos de jóvenes identificado en los testimonios.

**(Estudiante mujer de 5to año)**

El rostro como lugar visible se convierte en el destino de las agresiones físicas. Al atacar esa zona y dejar un corte, se está atentando contra la identidad y la belleza. La marca, que perdura en el tiempo, deja una huella que indica quien ganó y quién perdió la pelea.

En resumen, el rostro, como espacio privilegiado del cuerpo, es el lugar en el que radica en gran medida el *racismo del cuerpo*. A partir de sus rasgos visibles como el color de piel, quienes son portadores de una imagen no legitimada socialmente, son inferiorizados y asociados a características como el delito, entre otras, que serán analizadas en profundidad en el punto 4.2.

#### 4.1.2 - El tono de piel como signo de distinción

Las distinciones por el color de piel son estructurantes en la trama vincular escolar en sociedades desiguales. En particular, se emplean el lenguaje y las prácticas cotidianas para jerarquizar unas pieles por sobre otras. Para ilustrar esta clasificación y jerarquización simbólica, se observa cómo en las aulas de clase se suele utilizar el lápiz rosado como el color piel. Dicha práctica cultural resulta significativa dado que su matriz oculta la biologización y esencialización de lo social. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las jerarquías sociales (Kaplan, 2016a).

De las entrevistas realizadas se extraen varios pasajes en los que poseer un tono de piel percibido como oscuro es considerado como una característica inferiorizante. La siguiente joven relata los modos de relacionarse que tienen ella y sus compañeras con otra que es “más morena”.

*Hay una compañera que es así, con piel más morena. Pero nos llevamos bien con ella, o sea, yo me llevo bien. Después mis compañeras capaz hola y chau, pero yo la saludo y todo, hablo lo más bien.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

El color de la piel es considerado como un factor determinante respecto al tipo de vínculo a entablar entre compañeras. Al decir “yo la saludo y todo”, pareciera que no es merecedora del saludo por el hecho de ser más morena. O que el hablar “lo más bien” fuera una proeza o un esfuerzo que ella realiza a diferencia de sus otras compañeras. Lo que queda claro es que se establece una diferenciación en función del color de piel.

Por otro lado, los términos “negro” o “negra” son utilizados a modo de apodo, sin que por ello se asocie a sentimientos de vergüenza o humillación.

**Entrevistador:-** *¿Se ponen apodos?*

*Entrevistado:-* Sí, a mí me dicen negro por ahí porque soy oscurito. No sé. Porque tenemos ahí otros que son más negros que yo y también les dicen negro.

**Entrevistador:-** *¿A varios le dicen negro entonces?*

*Entrevistado:- Sí.También tenés al rubio. Tengo un compañero que le dicen rubio. Otro alemán. A otro Jordi, a otro negro, así.*

“Negro”, “rubio”, “alemán”, “Jordi”, todos parecen estar al mismo nivel y no representar un modo despectivo de nombrarse entre compañeros. Pero en otras ocasiones, las y los jóvenes entrevistados relatan situaciones en las que el color de piel es utilizado para humillar a otro frente a los demás. Aquí, las palabras “negro” o “negra” son interpretadas como insultos y se utilizan para degradar a quien posee un tono diferente de tez.

***Entrevistador:- ¿Y por el color de piel se dicen algo?***

*Entrevistado:- Sí, se dicen "negro", pero después se joden así, nada más. Lo único que se dicen son "negro", pero jodiéndose... Al que le dicen "Cacui" también le dicen "negro".Y él responde "si yo soy negro a vos no te importa".Así se joden,no se van más allá del insulto.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

En ocasiones, las burlas no están dirigidas exclusivamente hacia quienes tienen un tono percibido como más oscuro de piel, sino también hacia aquellas o aquellos con una tonalidad percibida como más clara. En el siguiente fragmento es interesante detenerse en el tipo de insultos que son destinadas hacia unos y hacia otros.

***Entrevistador: ¿Por el color de piel se dicen cosas?***

*Entrevistada:- Sí.*

***Entrevistador:- ¿Qué se dicen?***

*Entrevistada:- Negro, todas esas cosas. Porque es negro, porque es blanco, porque es morocho, por todo eso critican.*

***Entrevistador:- ¿Molestan por negro y por blanco?***

*Entrevistada:- Sí.*

***Entrevistador:- ¿Qué se dicen, negro qué o blanco qué?***

*Entrevistada:- Negro cabeza. Se te quemó la cuna cuando naciste. De todo les dicen. Vos sos blanca, no hablés nada. O a los negros, los negros se tienen que morir si no valen nada.*

***Entrevistador:- ¿Y los que molestan cómo se consideran, grises?***

*Entrevistada:- Es así. Encima hay un morocho que critica a los negros. Eso es lo que no entiendo.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

De un lado se utilizan adjetivos como “negro cabeza” o directamente se plantea su eliminación en función de una ausencia de valor. Del otro, simplemente se le quita validez a lo que opinan. La balanza de poder en cuanto al tenor de las burlas se inclina hacia uno de los lados. También es interesante recuperar la última frase del testimonio, donde la estudiante entrevistada plantea no entender cómo un morocho es el que “critica a los negros”. Podría interpretarse que la potestad para criticar o molestar a los “negros” sería exclusiva de “los blancos”. Lo que hace es reproducir una frontera divisoria entre unos y otros como si el color de piel fuera determinante a la hora de ocupar un lugar en la sociedad.

En el siguiente fragmento, un estudiante relata el modo en que lo molestan por ser blanco:

*Entrevistado:- Me decían "pálido", pero... Te repito, los de allá, cuando me habían tomado de punto, me decían "pálido", qué sé yo. Porque ellos eran todos unos negros de mierda y yo era blanquito, venía de escuela privada, entonces me jodían por eso. Ah, cada calentura me agarraba...*

***Entrevistador:- ¿Por qué te hacía sentir mal eso?***

*Entrevistado:- No sé por qué, porque como... No sé, yo la verdad no entendía que me jodan por ser blanco.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Más allá de diferenciarse de los compañeros a los que clasifica como “negros de mierda”, el hecho de no entender que tener un tono de piel más claro pueda ser objeto de burlas es lo que llama la atención aquí. El estudiante no interpreta que el ser diferente a los

demás puede ser motivo de exclusión per se, sino que lo que vale es la calidad de esa diferencia. Parece no aceptar que una característica socialmente hegemónica (como el ser “blanquito”) sea la razón por la cual es rechazado. Este testimonio podría asociarse a los conceptos de cuerpo hegemónico y cuerpo legítimo que propone Aréchaga (2014). El tono de piel “blanquito” es una propiedad corporal significada positivamente para el conjunto de la sociedad, siendo así característica del cuerpo hegemónico. Otros tonos de piel que disten de este, si bien son menos valoradas a nivel social, en una configuración particular como la escuela a la que asistía el joven entrevistado, puede ser una cualidad que otorgue prestigio, conformando así el modelo de cuerpo legítimo en ese grupo particular.

En función de lo analizado podría decirse que, en la mayoría de los casos, el “ser negro” es considerado como una cualidad estigmatizante en relación al “ser blanco”. Quienes son considerados “blancos” tienen la potestad de humillar a los otros y aquellos considerados “negros” son los únicos de esta diada que pueden ser objeto de burlas. Se presenta una relación de poder donde los roles de unos y otros están bien definidos.

El tono de piel, así como algunos rasgos del rostro y del cuerpo en general, son utilizados para justificar el uso de diferentes prácticas de *racismo del cuerpo*. Las lógicas del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad. Como sabemos, todo racismo expresa un modo de esencialismo; en esta expresión pareciera operar una biologización de lo social.

Esta discriminación por el color de piel es asociada en muchos de los testimonios a otros atributos de la persona. Una de las características más mencionada es la nacionalidad.

***Entrevistador:- ¿Qué se dicen?, ¿cuándo?***

*Entrevistada:- Por ejemplo, a las chicas bolivianas las molestan por eso, porque son morochas. Sí, morochas, bastante morochas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En este fragmento se describe cómo un grupo de jóvenes es discriminado a causa de su nacionalidad, asociando la misma a un tono de piel determinado. El razonamiento que subyace a este relato podría resumirse en el enunciado siguiente: por ser bolivianas, son

morochas y, por ende, inferiores. En otros testimonios se presenta un pensamiento que sostiene un enunciado de matriz similar: por ser “negro” se es boliviano.

*Entrevistada:- Tengo una compañera que viene muy poco por el tema de que ella cuida a los hermanos. Y algunas veces viene con la ropa sucia, llena de barro viste. Y algunos la joden. Alguna vez con que es sucia, que se tiene que bañar, que es una boliviana de miércoles. Te pueden joder también el lugar del que vengas.*

***Entrevistador:- ¿Es boliviana?***

*Entrevistada:- No, no, ella es de acá, pero por su contextura de piel digamos. Por eso le dicen así.*

***Entrevistador:- ¿Por qué, cómo es?***

*Entrevistada:- Porque ella es media negrita, entonces la joden con eso. Porque todos los de Bolivia son medio negritos y cosas así.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La estudiante realiza una generalización en la que identifica a todo aquel de nacionalidad boliviana como “medio negrito” y, recíprocamente, su compañera, por tener una tez oscura es denominada boliviana. De ello se desprende que alguien puede ser considerado boliviano exclusivamente por su tono de piel. Según las palabras de la misma joven, el nombrar a alguien como “negro” representa un insulto, pero también denominarlo como “boliviano”:

***Entrevistador:- ¿Y se molestan por eso?***

*Entrevistada:- Sí, algunos sí, por ejemplo, cuando estás enojadísimo con una persona puede ser que sea persona sea morocha y sea lo más argentino del mundo, pero vos vas y le decís “pero salí de acá bolita”, ¿entendés? Pero ya por su tono de piel, digamos.*

***Entrevistador:- ¿Decirle a alguien que es bolita es un insulto?***

*Entrevistada:- Sí.*

**Entrevistador:-** *¿Decirle a alguien que es negro o que es morocho es un insulto también?*

**Entrevistada:-** *Y sí.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Los modos de estigmatizar a otro por su color de piel y por su nacionalidad son equiparados en los testimonios de las y los jóvenes. Por momentos parece no haber diferenciación entre uno y otro siendo ambas consideradas como características inferiorizantes.

*A uno le dicen negro boliviano. Y yo veo que los de otros países trabajan más que los argentinos. No sé por qué le dicen así. Hay otros que por el color de piel. Por ejemplo a los que venden joyas les dicen los negros vende joyas. A otro le dicen andá a comprar a lo de los bolivianos. Andá a comprarle a los chinos. Andá a comprar a la carnicería del paragua. No sé. Pero por ahí sí, por ser de otra provincia también te cargan. Somos tres misioneros en el aula, y por ahí nos dicen “misioneros”.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Si bien la nacionalidad boliviana es la que aparece con más frecuencia en las entrevistas, también se mencionan otras como la paraguaya, peruana, china e, inclusive, se mencionan burlas dirigidas a argentinos que no son oriundos de la Provincia de Buenos Aires.

**Entrevistada:-** *O sea, no es que siempre se va a joder con ser bolita. Te pueden joder con cualquiera. Si sos de Paraguay, si sos de Córdoba.*

**Entrevistador:-** *¿Córdoba?*

**Entrevistada:-** *Sí, o sea, si hablás como cordobés por ejemplo, o si no hablás como todos los demás. Si no sos común y corriente si no hablás como hablan los demás, si no te vestís como se visten los demás, ahí ya serías diferente a como son las otras personas. Serías apartado del salón, estarías ahí en un rincón sólo. O sea vos sos paraguayo pero no lo querés decir porque te van a joder.*

*Entonces imitás el acento argentino porque vos viviste acá. Ahora si ellos se enteran de que sos paraguayo, boliviano, que vos no hablás igual que ellos, te van a joder siempre con eso. Cuando estén enojados, sin importar cómo seas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Lo interesante de este último fragmento es que se menciona la práctica frecuente de apartar al que es distinto. Quien es de otra nacionalidad, quien no habla como los demás, quien viste diferente, quien no es “común y corriente” es separado del resto de los compañeros.

Este tipo de discriminaciones, ya sea por el color de piel o por la nacionalidad, además de segregar a ciertos estudiantes, genera en ellas y ellos sentimientos como el de vergüenza, miedo o ira. Tal es así que en algunos casos buscan esconder estas características para no ser objeto de burlas. Así queda planteado en el testimonio anterior en frases como “sos paraguayo pero no lo querés decir porque te van a joder” o “imitás el acento argentino”. En el siguiente testimonio se menciona algo similar:

*Yo soy uruguaya pero porque yo nací ahí. Nunca viví ahí, no tengo nada de ahí. Entonces a mí nunca me dicen nada. Pero yo nunca digo que soy uruguaya, para evitarme un problema. Para que me dejen de joder en realidad. Mis compañeros algunos lo saben y otros no. Trato de no molestar a las personas que yo sé que molestan. Si sé que esa persona es muy jodona, yo a esa persona no le voy a estar diciendo que soy uruguaya, y que tengo problemas y todas esas cosas. Con el paso del tiempo vas sabiendo con las personas que tenés que decirles las cosas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Esta estrategia de preservación en la que un sujeto oculta determinadas características personales como puede ser una forma particular de hablar o su nacionalidad, no pueden ser desplegadas en relación al color de piel dada la visibilidad del mismo. Frente a esta característica, las y los jóvenes desarrollan distintos tipos de prácticas. Lo que queda de manifiesto a partir de los testimonios, es que ya sea por una u otra causa, las estigmatizaciones sufridas influyen en la constitución de las emotividades juveniles.

*O sea, porque sino es por la ropa es por cómo hablás, sino es por cómo hablás es por si sos argentino o no. Te pueden cargar porque siempre usás la misma ropa y todas esas cosas, por si sos de otro país, o por cómo sea tu tono de piel. O sino te pueden joder con todo eso. A algunos les puede importar, a otro no, a otros sí. A algunos les puede hacer mal. A otros no les importa.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En algunos casos las y los entrevistados sostienen que el ser nombrados en función de su color de piel es recibido con humor, como parte de un chiste, sin que ello les afecte significativamente.

***Entrevistador:- ¿Se cargan con el color de piel?***

*Entrevistado:- Sí, porque son negros, porque esto, porque aquello.*

***Entrevistador:- ¿Qué se dicen?***

*Entrevistado:- Nosotros tenemos un compañero que jodemos. Decimos: "¿Quién sería el más negro del salón? ¡Lautaro!". No, pero ahí jodemos, nos conocemos.*

***Entrevistador:- ¿Pero le molesta a Lautaro?***

*Entrevistado:- No, se lo toma de humor, porque jodemos así.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

En el siguiente testimonio una joven expresa el modo en que su compañera se siente cómoda con su color de piel, motivo por el cual no se siente afectada cuando el resto de la clase le dice “negra”.

***Entrevistador:- ¿Y en relación al color de piel?***

*Entrevistada:- A Marina la joden mucho.*

***Entrevistador:- ¿Por qué?***

*Entrevistada:- Porque es negra. Es morocha (risas), y la joden mucho, pero nosotras decimos “eh, negra”, “negra, esto”, pero a Mar le encanta que le digan negra. Pero no tenemos problema.*

**Entrevistador:- ¿Pero la joden o le encanta?**

*Entrevistada:- No le molesta que le digan negra. La cargan, “pará, negra de mierda”, empiezan a decir todos. No le molesta, es morochita y a ella le encanta su color, punto. No le va a modificar lo que le digamos.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

El mostrarse indiferente ante las burlas recibidas pareciera estar más cercano a una estrategia de preservación que de desafiar el proceso de estigmatización.

*Entrevistado:- Negro más que nada por el color de su piel. Pero... Pero también lo dicen de buena manera para mí. O sea, no lo dicen para que se ofenda, lo dicen más que nada para que todos se rían y para llamar la atención.*

**Entrevistador:- Pero el que está recibiendo la cargada...**

*Entrevistado:- No se da cuenta, pero también se lo toma de mala manera.*

**Entrevistador:- Vos decís que no le gusta que le digan negro. A vos también te dicen negro, ¿te gusta que te digan negro?**

*Entrevistado:- Tampoco, no me gusta. Pero es lo que me tocó y tengo que afrontar la realidad.*

**Entrevistador:- ¿Cuál es la realidad?**

*Entrevistado:- ¡Que me digan negro! Es mi color de piel y listo. No me importa.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

“No me gusta” pero “no me importa”. El ser considerado negro por parte de los compañeros es percibido como una realidad a asumir. Una situación a soportar mediante diferentes estrategias adoptadas para transitar el sufrimiento de la mejor manera posible. Como fue planteado anteriormente, una de estas estrategias puede ser el esconder la cualidad estigmatizante y otra no mostrar enojo o vergüenza frente a las burlas de los demás.

En otros testimonios, este tipo de interacciones son vivenciadas como violentas generando distintas emociones en quienes las padecen que se vinculan al dolor social.

**Entrevistador:-** *¿Alguna vez te pasó que te hagan sentir mal por cómo estabas vestida, o por tu apariencia física?*

*Entrevistada:-* Sí, puede ser por cómo esté vestida. Pero nunca fui tan crota como para que me digan... Por ahí negra, negra sí puede ser.

**Entrevistador:-** *¿Te dijeron negra y te hizo sentir mal?*

*Entrevistada:-* Claro, no sé, sí. Una amiga también. Bah, conocida. Estaba con su bebé y le dice “ay, mirá la negra”, qué se yo. Me dio un asco, pero no le dije nada. No, no le dije nada.

**Entrevistador:-** *¿Cómo? ¿Una conocida tuya te dijo a vos?*

*Entrevistada:-* Estaba con el nene, viste, y dice jugando “ay, mirá la negra”. Bueno, eso, no me hagás acordar, me dio un asco. Pero fue hace un montón, hace bastante.

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Pueden ser relacionadas con los sentimientos de asco, vergüenza, ira o miedo a sentirse excluido. En todos los casos, estas emociones se vinculan con un dolor social que es padecido por quienes son depositarias de juicios de valor que tienden a estigmatizar ya sea por el color de piel, la nacionalidad, el modo de hablar, de vestir, o alguna otra característica física. La siguiente joven relata el modo en que siente dolor cada vez que le dicen negra más allá de utilizar ella también dicho adjetivo en forma despectiva.

*Entrevistada:-* Por lo único que me podría haber sentido mal, bueno por la ropa no tanto, porque sé que es mentira. Pero después por lo de negra sí. O por ahí decían, hablaban de otras personas, por ejemplo mi madrastra, que es la persona que está con mi papá. Decía “Esa es una negra de mierda”. A veces te toca un poco, porque si dice eso... tampoco yo soy tan blanca, entonces te queda ahí. O por ahí mi primo me dice “negra”, eso sí me da bronca. Yo también lo digo pero bueno, cuando me lo dicen igual me duele.

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Las y los jóvenes mencionan toda una serie de cualidades personales que, por ser consideradas diferentes o no estar legitimadas socialmente, colocan a ciertos sujetos como víctimas de burlas y discriminación.

*Pero siempre eso en todas las escuelas. No te digo en todas, pero en casi todas hay, siempre va a haber racismo, siempre va a haber alguien que discrimina a otra persona por su tono piel, o por cómo habla o porque sos de otro país. Siempre van a estar esas personas que te van a joder con todo. Si sos bolita, porque sos bolita. Y si sos argentino porque sos argentino.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

De todas estas propiedades, el tono de piel es nombrada en forma recurrente. Tener una tez que sea considerada más clara o más oscura en relación a los demás, pareciera definir otras características de las personas como pueden ser su nacionalidad, su forma de hablar o su forma de actuar y de pensar como se profundizará en el siguiente apartado. El color de piel se convierte en un signo de distinción social. Esta diferenciación a partir de determinados rasgos físicos es parte de lo que hemos denominado *racismo del cuerpo*.

### 4.1.3 - "Me miró mal". El poder de una mirada

La mirada es un elemento privilegiado a la hora de intentar comprender las relaciones de poder entre jóvenes y analizar las situaciones de conflicto que puedan darse tanto dentro como fuera de la institución escolar. Es por ello que en este apartado se intentará recuperar el sentido que le otorgan las y los estudiantes entrevistados.

El rostro es el lugar donde se aloja la mirada. Esta ocupa un lugar importante en las interacciones cotidianas, particularmente en su vinculación a situaciones de violencia física. Así lo refieren las y los estudiantes entrevistados.

*Entrevistado:- No, lo que no me gusta es que afuera siempre, casi siempre, se pelean. O sea, no es que yo soy un santo, porque a mí también si vienen y me dicen algo voy a querer pelear, pero pasa muy seguido. Se pelean siempre, hay quilombo con todos.*

**Entrevistador:- ¿Y por qué se pelean?**

*Entrevistado:- No sé, por... por chicas, porque por ahí se miran mal y se pelean de la nada. Ese tipo de cosas.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

**Entrevistador:- ¿Y por qué cosas se pelean?**

*Entrevistado:- No sé. Porque una mira mal a la otra y ya se buscan pelea. Una insulta a la otra, y se buscan pelea. Se pelean ya más que nada en la plaza. Porque acá los pueden llegar a ver cualquiera, le director por ejemplo.*

**Entrevistador:- No acá en la puerta, ¿se van hasta la plaza?**

*Entrevistado:- Sí, pero el otro día se pelearon acá en la puerta. Pero una creo que va a 5º, contra una que va a mi curso. Se miraban mal y la de 5º la agarró del cuello. Hasta que llamaron a la directora, fue corriendo y las metió adentro del colegio.*

**Entrevistador:- ¿Y por qué se pelearon?**

*Entrevistado:- Porque se miraban mal.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Sostener la mirada se traduce en desafiar a un otro. "Mirar mal" es el punto de partida para el posterior "¿Qué me mirás?". A través de un ritual de miradas y acciones que les son difíciles de describir, se da lugar a un abanico de manifestaciones que puede llevar a dos o más jóvenes hacia un encuentro físico cargado de violencia.

**Entrevistador:-** *¿Y cómo es mirar mal?*

*Entrevistado:-* Y, lo mira nomás y el otro le dice: "¿Qué mirás?". Y ahí se empiezan a decir cosas y pelean.

**Entrevistador:-** *¿Pero cómo empieza, cuando alguien dice: "Qué mirás"?*

*Entrevistado:-* Con el que dice: "¿Qué mirás?", porque ese piensa que lo están mirando mal.

**(Estudiante varón de 2do año)**

**Entrevistador:-** *¿Sabés por qué se pelean ahí afuera?*

*Entrevistado:-* Tienen algún problema y se la agarran ahí en la esquina.

**Entrevistador:-** *¿Qué tipo de problema?*

*Entrevistado:-* Porque lo miran, se dicen cosas también.

**Entrevistador:-** *¿Mirarse es un problema?*

*Entrevistado:-* Sí, como que vos lo mirás y el otro piensa que lo estás mirando mal, y ya te responde mal, "¿Qué mirás?".

**Entrevistador:-** *¿Y eso es motivo de pelea?*

*Entrevistado:-* Eso es motivo, sí.

**Entrevistador:-** *¿Solamente mirar?*

*Entrevistado:-* Sí, ahí comienza la pelea. Con que uno piense que el otro lo miró mal.

**(Estudiante varón de 2do año)**

Frente a una mirada que puede ser interpretada como amenazante, quien es observado puede reaccionar de distintas maneras. Una de ellas es devolver la mirada e ir a encarar a quien está mirando. Este tipo de respuesta puede terminar en una pelea sin prácticamente mediación de la palabra, tal como relata el siguiente joven.

*Entrevistado:- Por ejemplo, vas caminando y te miran mal... Para mí que estás buscando algo, estás buscando roña. Sino vas caminando y te gritan, y esas cosas.*

***Entrevistador:- ¿Y qué hacés ahí vos? ¿Cómo reaccionás?***

*Entrevistado:- Y, me doy vuelta, te doy un castañazo y fue. Si me estás buscando a mí de última. Soy como... No soy muy pasivo yo (risas). Yo no busco roña, pero si me buscás yo no voy a estar tan pasivo para estar ahí aguantándote y aguantándote...*

***Entrevistador:- ¿Te defendés?***

*Entrevistado:- Me defiendo. No me defiendo con palabras, porque voy directamente a las piñas.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Este tipo de manifestación es la que las y los jóvenes nombran como “estar buscando pelea”. La mirada y el posterior acercamiento, terminan funcionando como excusa para el enfrentamiento físico. Conociendo este posible desenlace de los acontecimientos, muchos estudiantes eligen una estrategia diferente a los fines de evitar la confrontación.

Una de estas estrategias de evasión se expresa en mostrarse indiferente ante las miradas.

***Entrevistador:- ¿Te pasó que te miren mal alguna vez?***

*Entrevistada:- ¿A mí? Si me miran mal es problema de ellos, no me importa si me miran mal o bien. Me da lo mismo.*

***Entrevistador:- Claro, si te miraron mal no reaccionaste, no te interesa.***

*Entrevistada:- No, no me interesa.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿A vos te pasó que te miren mal?***

*Entrevistado:- Sí, obvio, a mí también me han mirado mal, pero yo no he hecho absolutamente nada, Porque “te miran mal”, significa que algo mal está pasando.*

*Entonces: “No le des bola”. Sigo mi camino y no me interesa. Mírame como quieras pero no sé, no me parece que haya que responder a esa situación.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Sin embargo, en muchas situaciones esta estrategia no es suficiente para evitar la violencia física. Más allá de mostrarse indiferente ante la mirada del otro, es posible que éste igualmente busque pelea.

***Entrevistador:- ¿Cómo es eso de mirarse mal?***

*Entrevistado:- Uno está lo más tranquilo y de pronto viene una persona que tiene algún problema con otra persona y está de mal humor y lo mira... Yo estoy de mal humor y te miro a vos, sin querer, con mala cara, y vos te lo tomás a mal y después se arma un problema por todo eso y... Y hay una cadena que termina en golpes.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

***Entrevistador: ¿Por qué se pelearon?***

*Entrevistada:- Porque dijeron que estábamos mirando mal. En realidad no estábamos mirando pero es la cuestión de buscar quilombo. De querer pelearse y buscar cualquier cosa.*

***Entrevistador:- ¿Cómo querer pelearse?***

*Entrevistada:- Claro, como ya te tengo bronca y “ay, qué me mirás”.*

***Entrevistador:- ¿Así les dijeron?***

*Entrevistada:- Viste en el centro, se juntan muchos, bastantes. Y se acerca una y empieza a decir “¿qué me mirás?”, “están todas mirando”, así viste. Y nosotras dijimos bueno, vamos a cruzar rápido la calle y vamos a la otra parada. Porque ahí justo estaba la parada del 307 y dijimos “no, acá estamos regaladas, vamos a la otra”. Cuando cruzamos ya las teníamos al lado. Habían cruzado corriendo. Era que estaban buscando con quién pelearse.*

***Entrevistador:- ¿Y ustedes se fueron?***

*Entrevistada:- No, yo me tuve que pelear.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Principalmente cuando se está en desventaja (ya sea por circular por un territorio ajeno o por estar en inferioridad numérica) la estrategia gira en torno a la evasión del otro mediante acciones como bajar la mirada o mirar para otro lado. En definitiva, se intenta evitar el contacto visual con el grupo percibido como amenazante.

**Entrevistador:-** *¿Alguna vez te pasó que te miren mal?*

*Entrevistado:- Sí, muchas veces... Pero, no le doy bolilla yo.*

**Entrevistador:-** *¿No te enganchás?*

*Entrevistado:- Si me engancho terminan culpándome a mí también de cosas que no hice, así que mejor miro para otro lado.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

*Entrevistada:- Puede ser que a una persona no le caiga bien. Puede ser por ejemplo que yo mire mal a una persona. Y esa persona no le guste que la miren. Entonces esa persona va a venir. O puede ser que ella me tenga asco, por decirlo así. Me tenga asco por yo mirarla. Porque no le gusta que la miren o porque ya su personalidad es muy ruda. Entonces le molesta que la mires si no la conocés. Pero acá a la mayoría de las chicas si les caes mal desde el principio no las mires. Si vos sabés que les caés mal no la mires, no nada.*

**Entrevistador:-** *¿Qué pasa si la mirás?*

*Entrevistada:- Ella va a sentir que la estás provocando en un cierto punto. Como decir esta quiere pelea, cosas así. Entonces va a pensar como que la estás provocando entonces va a decir bueno, vos querés, y te va a agarrar a la salida y cosas así.*

**Entrevistador:-** *¿Y a vos te pasó de pelearte porque te miraran mal?*

*Entrevistada:- No, yo simplemente si sé que a una persona le caigo mal, la dejo de mirar. O si pasa por adelante mío y me empuja, no reaccionar. Yo soy cero pelea.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Entrevistado:- Si no me equivoco es de la 73 también. Sí, ahí son todos bravos.*

***Entrevistador:- ¿Por qué son bravos?***

*Entrevistado:- Porque sí. Te quieren, te ven, los llegás a mirar mal y te quieren pegar ya. O te sacan cuchillos. No sé por qué son así.*

***Entrevistador:-¿Se miran mal? ¿Cómo es eso de mirar mal? ¿Qué pasa cuando te miran mal?***

*Entrevistado:- No, cuando le miran mal le dicen “eh, qué te pasa”. Y ahí se arma toda la pelea.*

***Entrevistador:- ¿A vos te pasó que te miren mal?***

*Entrevistado:- Sí, pero yo no le digo nada. Miro para otro lado.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Otro aspecto de interés es la dificultad que evidencian las y los jóvenes al intentar describir el modo de “mirar mal”. Más allá de utilizar algunos adjetivos para referir a dichas miradas, en muchos casos les cuesta expresar o actuar como es el modo de mirarse. Ante este interrogante, suelen excusarse manifestando vergüenza o argumentando “no saber bien cómo hacer”.

Lo que sí pudo relevarse al respecto es la idea de “mirar de arriba abajo”, “rebajando con la mirada”, el hecho de “mirar de reajo”, “con cara de asco” o de enojo.

***Entrevistador:- ¿Pero y por qué pasa eso? Ponele, yo estoy en el patio, ¿no?, y pasa uno y me mira mal, ¿cómo es? ¿Cómo me doy cuenta que me mira mal?***

*Entrevistado:- Y no sé, qué se yo, capaz que te dice, te mira de reajo, te mira con cara de “este se quiere venir”, no sé, cosas así debe ser, qué se yo.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

***Entrevistador:- ¿Cómo es que te miren mal?***

*Entrevistada:- Eh, que entrás y te miran de arriba a abajo. O te hacen gestos cuando hablás, así, cara de asco.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

**Entrevistador:-** *¿Cómo es, me explicás un poco?*

*Entrevistado:- Y, no sé, como mirar de reojo, así, o con cara así, de molesto, no sé... No sé cómo explicártelo (risas).*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Otra característica descripta es el tiempo que se mantiene la mirada. Más allá del modo o la gesticulación con que se observe, el sostener la mirada por un rato es un factor importante en las interpretaciones obtenidas.

*Se te quedan mirando por un rato, o te miran, y las mirás y te hacen “así”, se te dan vuelta... O sea, sabés que hay mala onda.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

**Entrevistador:-** *¿Existen estas peleas por mirarse mal?*

*Entrevistada:- Sí.*

**Entrevistador:-** *¿Qué es “me miró mal”?*

*Entrevistada:- La miraste. La miraste y ya está.*

**Entrevistador:-** *¿Entonces si miro a alguien ya lo miré mal?*

*Entrevistada:- Sí. No podés mantener la mirada tanto tiempo porque “ah, listo”, se te armó el bondi.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

En mayor medida, quienes manifiestan verse involucrados en situaciones de violencia física producto del mirarse mal son las y los estudiantes de segundo año. Más aún en lo que refiere a las inmediaciones de la escuela. Los de cursos más avanzados, cuando relatan experiencias de este tipo, por lo general tienen lugar en otros escenarios como el centro de la ciudad de La Plata o a la salida de los boliches. Inclusive, se repite en los de mayor edad la idea de que mirarse mal es infantil, o una cosa de chicos.

**Entrevistador:-** *¿En todos lados pasa que se peleen por mirarse mal?*

*Entrevistada:- No, afuera. Acá en el colegio no tanto. Por ahí si yo fuera más chica y miro a otra chiquita también puede ser que se arme quilombo. Porque últimamente acá afuera se está armando el re lío, pero son todas más chicas. Creo que de 1°, de 2°.*

***Entrevistador:- ¿Y entre ustedes no pasa?***

*Entrevistada:- No. Antes por ahí sí (ríe levemente).*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

*Si te miran mal, con cara sí como: “¿Qué te pasa, flaco?”, pero vos no le decís nada, no respondés, queda ahí... No podés rebajarte a su altura porque es muy infantil para mí eso.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*Entrevistada:- Me miran mal alguna que otra de 1°. Porque yo estoy de novia con un chico. Y capaz que la chica gusta de mi chico.*

***Entrevistador:- ¿Y te mira mal por eso?***

*Entrevistada:- Y capaz, seguro. A mí me dicen que me mira mal por eso, pero yo no doy importancia tampoco porque es una chica de 1°, o sea...*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Las y los jóvenes le otorgan un papel importante a la mirada en la interacción con los pares. El “mirar mal” representa un conocimiento tácito que permite anticipar el tipo de respuesta en función de las intenciones que se le atribuyen al actor. Para provocar una pelea se optará por una pregunta desafiante en pos de fomentar el enfrentamiento o demostrar posición de superioridad: “¿Qué mirás?”. Y en la vereda opuesta se acudirá a estrategias de evasión como pueden ser mostrarse indiferente ante las miradas ajenas o correr la vista para que evitar el cruce de miradas.

Lo cierto es que “la mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

## 4.2 - El cuerpo como signo de diferenciación

A partir del análisis de las experiencias estudiantiles es posible advertir el modo en que se asocia a quienes son portadores de determinadas características físicas, como puede ser el tono de piel, con toda una serie de atributos considerados como negativos. Se produce así un proceso de inferiorización que denominamos *racismo del cuerpo*.

La piel negra o morena es percibida como una cualidad negativa de la persona que viene mecánicamente asociada a un determinado modo de vestir, un tipo particular de corte de pelo, al consumo de drogas o alcohol y a la delincuencia, asignando a su vez a estos grupos la etiqueta de "violentos". Este proceso de atribución de rasgos inferiores a unos grupos por sobre otros supone una operación de biologización de lo social.

El *racismo del cuerpo* se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal. Las categorías de etiquetamiento utilizadas por las y los jóvenes...

No pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas (Kaplan, 2009a: 7).

Los juicios estigmatizantes generan sentimientos de exclusión que producen un efecto de vacío existencial. Las formas de discriminación que se profesan debido a la apariencia física, ya sea por el color de piel, la condición étnica, la adscripción religiosa, la identidad de género o el rostro, se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo de clase donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna prefijando destinos (Kaplan, 2016b).

Centrándonos en la corporalidad de las y los jóvenes como signo de distinción y espacio de tensión en la conformación de grupos, es que el concepto de *racismo del cuerpo* toma relevancia y puede ser de utilidad para analizar las dinámicas de estigmatización y desnaturalizar ciertos procesos que operan en la doxa.

#### 4.2.1 - Ellos y nosotros: rasgos corporales de "negros" y "caretas"

El *racismo del cuerpo* opera discriminando a quienes son poseedores de rasgos físicos que son percibidos como negativos. El tono de piel funciona diferenciando entre las tonalidades ubicando a unos por sobre los otros. A partir de esta distinción, las y los jóvenes determinan grupalidades que influyen en los vínculos que se entablan dentro y fuera del escenario escolar.

La mención a diferentes grupos de pertenencia generalmente estriba en la construcción binaria donde priman dos identidades. En estos argumentos se establece una distancia entre quienes por poseer ciertos atributos físicos son objeto de agresiones y quienes se adjudican la potestad de agraviar a los otros. Se establece una relación de inferioridad-superioridad que se ancla en aspectos de la corporalidad de las y los jóvenes dando lugar a la conformación de grupos que fácilmente pueden ser identificados como "nosotros" y "ellos" (Elias & Scotson, 2016; Kessler, 2012). Según lo expresado en varios de los testimonios, podemos advertir que uno de los rasgos del cuerpo en los que se ancla esta clasificación dicotómica es nuevamente el color de la piel.

*Generalmente, los turros son más morenitos, son más morochitos. No son negros negros pero son más morenitos. No como yo que soy blanco blanco. Y los chetos son blancos, como yo. Absolutamente blancos. Así que esa es la principal diferencia, los más morochitos de todos serían los turros.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

La piel socializada, con sus proximidades y distancias imaginarias, delimita el espacio de las relaciones entre un nosotros y un ellos. "Oculta la biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las jerarquías sociales" (Kaplan, 2016b: 212-213).

Los relatos obtenidos dan cuenta de la discriminación por parte de los incluidos frente a los excluidos mediante lo que Van Dijk (2007) denomina discurso racista. Para el grupo

establecido se utilizan adjetivaciones tales como “chetos”<sup>30</sup> o “caretas”<sup>31</sup>, mientras que para el marginado predominan tipificaciones como las de “negros”, “turros”<sup>32</sup> o “villeros”<sup>33</sup>:

***Entrevistado:- ¿Y está vinculados a estos grupos también el color de piel?***

*Entrevistado:- Sí, a veces ponele que los morochos así, bien morochos, son del grupo de los villeros. Y los de piel, tez blanca, son los caretas (ríe levemente). O piel, sí, no sé, blanca. Yo lo digo porque es lo que veo. Porque veo grupitos así de gente careta que... Ay, no sé, pero tienen así la piel blanca. Y después el grupo de los villeros que son, están, no sé, son morochos.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

En esta clasificación, el tono de piel delimita el grupo al que es asignado cada estudiante. Es importante reparar que el discurso racista “no aparece solo, sino que trae consigo sus condiciones, consecuencias y funciones en los contextos comunicativo, interactivo y social” (Van Dijk, 2007: 15).

Entre los aspectos que dan forma a esta diferenciación y jerarquización aparecen cuestiones vinculadas al color de la piel, pero también a otras cualidades. La piel negra o morena es percibida como una característica negativa de la persona, que viene mecánicamente asociada a un determinado tipo de vestimenta, un tipo particular de corte de pelo, al consumo de drogas y alcohol, a la delincuencia. A su vez, al grupo de los “caretas” le son asignadas otras cualidades como el tener más dinero, estar más interesados por el estudio, contar con sostén familiar, entre otras.

A partir de este conjunto de características asignadas a uno y otro grupo, se crea un modelo o estereotipo del “careta” y del “negro” a partir del cual puede determinarse quien pertenece a cada uno. Si bien el tono de la piel ocupa un lugar central en estas

---

<sup>30</sup>Se dice de quien pertenece o simula pertenecer a un sector social alto mediante la ostentación.

<sup>31</sup>Se utiliza para denominar a una persona hipócrita, falsa.

<sup>32</sup>Mala persona.

<sup>33</sup>Quien vive en una zona estigmatizada que suele denominarse despectivamente como “villa” o “villa miseria”. Se trata de un barrio caracterizado por las condiciones materiales y simbólicas de una vida de pobreza e indigencia.

tipificaciones, hay toda otra serie de aspectos corporales que también son mencionados. La intención es recuperar de los testimonios aquellas cualidades físicas que se vinculen con cada una de estas caracterizaciones para avanzar en su descripción a través de la voz de las y los estudiantes.

El ser “negro” es destacado en las entrevistas como un objeto de desprecio y segregación del otro. Este “ser negro” no es determinado exclusivamente por el tono de la piel. El modo de mostrarse hacia los demás a través de la ropa, también es una característica que distingue entre quienes pertenecen a uno u otro grupo. Un estudiante describe la vestimenta de “los turros” como si de un uniforme se tratara:

*Generalmente los turros llevan ropa relativamente normal. Usan zapatillas para correr, que son de marca pero que no se saben de dónde la consiguieron. Ropa deportiva, para correr.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Entre los elementos mencionados para clasificar a este grupo se destacan las prendas deportivas o de clubes de fútbol como pantalones, camperitas y, principalmente, zapatillas. El uso de gorra o de capucha también se reitera en las descripciones obtenidas.

*Mirá, de los villeros es la ropa grande, zapatillas deportivas con resorte, esas cosas usan. Capucha, gorra, y camperas así de argentina. Todo grande, o sea ropa grande. Y los caretas zapatillas de marca, toda ropa bien, ¿entendés? O ropa que se le ve la marca, de qué marca es. Como que a veces en el colegio se nota una diferencia. Quieren hacer diferencia con lo que tienen. Más que nada este grupito, porque es como que ostentan.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En el fragmento anterior, se hace referencia a los estilos propios de cada uno de los grupos. También es interesante recuperar de este testimonio el modo en que la joven manifiesta que estas formas de llevar el cuerpo marcan “una diferencia”.

Los bienes culturales no son solamente vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino dimensión constitutiva de ellas. La ropa, por ejemplo, cumple un papel central para reconocer a los iguales y distanciarse de los otros, se le transfiere una potencia simbólica capaz de establecer la diferencia, que una mirada superficial podría leer como homogeneidad en los cuerpos juveniles (Reguillo Cruz, 2013: 81).

Esto nos da pie a interpretar que, mediante la apariencia física sería posible identificar a los “negros” y a los “caretas”. Podría pensarse que es un modo de distinguirse de los otros mediante la cual se establece una relación de poder entre quienes son considerados superiores e inferiores.

Para los “chetos”, las mudas de ropa que más se mencionan son los chupines, los jeans, zapatillas, remeras musculosas, siempre resaltando que lo importante es la marca o el valor económico de cada prenda.

***Entrevistador:- ¿Cómo son los caretas?***

*Entrevistado:- Los que se visten con estos chupines, que se ponen todo así, que se visten muy guau. Muy chupines, remeras largas, pantalones largos, anteojos, aritos. ¿Entendés cómo te digo?*

**(Estudiante varón de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿Por qué, qué los hace caretas?***

*Entrevistada:- Les dicen caretas por la manera de vestir. Pero como te dije, se visten con ropa de marcas.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Más allá de utilizar distintas prendas de vestir, cada uno de los estilos se diferencia por otras características. La ropa de los “caretas” además de ser de marca y cara, es percibida como “linda”, “canchera” o “elegante”.

*Claro, hay otros que se visten con... ¿Cómo podría decirte?... Qué se vienen de musculosa, vienen como más cancheros.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*Los caretas son generalmente la clase esa de que vienen con botitas, jean, camisa... son elegantes... Los rochos son los que se visten más o menos como yo: zapatillas deportivas, un jean, una camisa y una campera deportiva. Y los turros, bueno los turros ya son los que están todo de deportivo, están todo así.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*Un careta se vestiría con un jean, o un pantalón bermuda, pero de jean. Una remerita caretita, linda. El negro ropa deportiva pero hecha mierda. Algo así vendría a ser. Porque sé que hay mucha gente que se viste con ropa deportiva pero porque le gusta. Y aparte bien cuidada bien, nueva. Hay como una diferencia.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Para el grupo de los “negros” se destaca que la ropa que usan está en mal estado. Eso también establece una diferencia con aquellos que, si bien se visten con prendas deportivas, estas se encuentran bien cuidadas. O sea que no es solo el tipo de vestimenta, sino el modo en que ésta es presentada, cuidada. Al estilo de los “turros” se lo asignan cualidades como las de utilizar ropa sucia o rota.

*Usan viserita<sup>34</sup>, las camperas esas deportivas de marca Adidas, los vaqueros<sup>35</sup> rotos... Pero rotos no rotos apenas, todos rotos.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*No es que esté bien una forma de vestirse, o esté bien o mal, sino con que la mayoría viene con ropa sucia. No, te lo digo así, como que se visten como negros de la villa.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

---

<sup>34</sup>Gorra que suelen utilizar los jóvenes.

<sup>35</sup>Pantalones de jean.

No son exclusivamente las prendas que se utilicen, sino más bien el modo en que estas son llevadas. En el siguiente fragmento de focus, una estudiante relata el modo en que se sintió avergonzada al ir a comprar ropa a un local deportivo ubicado en un centro comercial:

*Yo te juro que cuando fui con mi hermano [al shopping], a comprar ropa sabés que no nos dejaron pasar, o vienen y se le ponen dos al lado imagináte... Y encima más de una vez le dijimos "ahora viene mi mamá y vamos a sacar con la tarjeta" y nosotros íbamos eligiendo porque siempre hicimos eso, mi mamá iba a pagar la cuenta y nosotros íbamos a elegir la ropa directamente. Sabes qué vergüenza nos hacían pasar los chabones, se nos ponían al lado. Una vuelta mi hermano se re calentó porque eran como tres que tenía al lado de él. Yo me siento así y el chabón se me pone al lado, entonces mi hermano le dice "amigo no te vamos a robar".*

**(Focus de 5to año)**

Lo interesante de este relato es la observación que realiza de este episodio otro de los jóvenes que participaba de la entrevista grupal quien argumenta que "*La discriminan por usar la ropa que ellos venden*". No es el tipo de vestimenta, la prenda en sí o su marca lo que importa. En esta situación puede verse como trasfondo que la postura corporal u otros rasgos físicos influyen en el modo de percibir a quien lleve determinado estilo de ropa.

Las formas de presentación incluyen diferentes rasgos corporales que se entrecruzan en los discursos jóvenes cuando se les solicita describir los distintos grupos. Al color de piel y el modo de vestir se suman los adornos corporales, ya sean piercings y tatuajes, como puede apreciarse en el siguiente fragmento de entrevista.

*Por ejemplo, los caretas yo qué sé, se visten así, re bien, por decirlo así. Aparentan que tienen plata, que se pueden comprar zapatillas de marca... Y los turros ya son, o sea, que se compran zapatillas más baratas... Yo qué sé, por ejemplo, los turros tienen muchos piercing, o tienen la ceja cortada acá, y generalmente usan visera. Y los caretas no, o sea, presumen todo lo que tienen. Si*

*tienen un celular, lo presumen, si tienen plata, lo presumen. Seas de la escuela que seas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

El hecho de llevar tatuajes o piercings no es una cualidad propia de una de las tipificaciones descritas por las y los jóvenes. En ambos grupos hay integrantes con adornos corporales y aquellos que no los tienen.

*No, los tatuajes la verdad que me gustan. O sea, no... No creo que tengan mucho que ver con los villeros y los caretas. O sea, un poco sí, pero depende qué se tatúen, o en donde se lo tatúen.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Lo que opera como signo de distinción es la cantidad que poseen, el tamaño de los mismos, los lugares donde los llevan y, para el caso específico de los tatuajes la imagen, frase o símbolo grabado en la piel.

La característica que fue más mencionada en los testimonios como aquella que marca una diferencia entre una y otra grupalidad es la cantidad de tatuajes o piercings y el tamaño de los mismos.

***Entrevistador:- ¿Y tatuajes?, ¿pierciengs usan?, ¿los de algún grupo, los de otro, todos cualquiera?***

*Entrevistada:-Y ponele que los que más estén tatuados y con piercings son estos (los negros). Pero no tiene nada de malo ponerse un piercing, porque yo también tengo aritos. Y no te hace villero ni careta ni nada. O sea, es un arito.*

***Entrevistador:- ¿Pero es más común en alguno de los grupos tener aritos o tatuajes?***

*Entrevistada:- Claro, el de los villeros. Pero en toda la cara, en todo el cuerpo. Tatuajes en todo el cuerpo.(...)Y los caretas ponele que se hagan, no sé, cosas más... No sé cómo explicarte. Comunes, y chiquitas, no es que tienen todo el brazo, todo el cuerpo.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

***Entrevistador:- ¿Y los caretas tienen tatuajes?***

*Entrevistada:- Pueden llegar a tener alguno que otro. Pero normales, tranquilos. O sea, tatuajes chiquitos, esas cosas. Y aritos pueden llegar a tener, también pocos.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

El poseer una mayor cantidad de aritos y tatuajes es percibido como algo “más llamativos”. Esta característica se asocia al estereotipo de los “negros”. En contraposición, los caretas pueden llegar a tener tatuajes y piercings, pero en menor cantidad y con motivos “menos llamativos”. En los testimonios no se vincula directamente esta característica asignada al grupo de los negros con la suciedad o el descuido como se aparecía con la vestimenta, sino que se lo menciona como algo “llamativo”. Para los caretas está presente la idea de que “le queda bien” pareciera ser que es más elegante el modo que tienen los integrantes de este grupo de llevar los piercings y tatuajes, similar a lo que marcaban respecto a la forma de vestirse.

*Entrevistada:- Los fumadores (denominación que esta joven utiliza para los “negros”) son como los que se hacen más tatuajes, el piercing en la ceja, en la nariz. Se hacen en la lengua también. Y los chetos como que se hacen dos o tres tatuajes que son, viste, no son como muy llamativos a diferencia de los otros.*

***Entrevistador:- ¿Cómo sería un tatuaje llamativo?***

*Entrevistada:- No sé, toda la espalda cubierta de una calavera o algo así. Y lo menos llamativo serían tatuajes más chiquitos, más sencillos.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Vos podés tener uno, dos, tres aritos... Pero ya cuando tenés toda la cara, sí, es de negros. O sea, yo tengo amigos que tienen uno en la oreja y le queda re bien. Después tengo uno que tiene uno en la nariz y también le queda bien. Pero ya esos*

*que ya tienen... Tengo un compañero de fútbol que tiene como cinco aritos en la boca y ya no.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

En relación a los tatuajes particularmente, las y los jóvenes entrevistados afirman que las imágenes, símbolos o frases inscriptas en la piel son características de uno u otro grupo. Las más vinculadas al estereotipo del “negro” son las imágenes religiosas, las de un cuadro o jugador de fútbol, un arma, algún símbolo relacionado con la marihuana o el nombre de algún familiar o pareja.

***Entrevistador:- ¿Hay tatuajes más de villero y tatuajes más de careta?***

*Entrevistada:- Y ponele una Virgen de Luján en el brazo, el escudo de tu cuadro de fútbol, o tatuarte el nombre de tu novia ponele.*

***Entrevistador:- Esos son más de...***

*Entrevistada:- Eso, villeros.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

***Entrevistador:- ¿Qué se tatúan?***

*Entrevistada:- Por ejemplo hay algunos que se tatúan el escudo de Gimnasia, viste que se tatúan todo acá. Después hay otros que se tatúan el nombre de las madres, de los abuelos.*

***Entrevistador:- ¿Y todo eso es más de cheto?***

*Entrevistada:- Es más normal en los fumadores, son los que se tatúan más.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Para el caso de los “caretas” se mencionan tatuajes de frases de canciones o figuras pequeñas como corazones o estrellas. La coincidencia con el otro grupo está en la mención a grabarse un nombre en la piel.

*Y tenés los negritos, los chorritos, les dicen así, que son todos esos tatuajes que de marihuana, de armas, todas cosas así. No sé por qué. Y después tenés los otros*

*que se hacen tatuajes normales, por ahí un nombre, un tatuaje de una imagen, una frase, algo así.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Entrevistada:- Yo he visto una compañera de acá de la escuela, el año pasado, que tenía una planta de marihuana en la pierna. Y capaz que alguna chica más careta se hace un corazoncito acá.*

**Entrevistador:- ¿Y la planta de marihuana es más característica de qué grupo?**

*Entrevistada:- De la villeras.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Otra de las características que completan las tipificaciones elaboradas por las y los estudiantes es el corte de pelo.

**Entrevistador:- ¿Y no hay un corte que sea más de negro o más de careta?**

*Entrevistada:- Sí. Careta es jopo, ese raro que tienen. Y de negro, negro, negro es el casquito y la cero pasada por acá. Ese es. Típico.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Al grupo de los “villeros” se los identifica con cortes más “tipo casquito”, más rapados en los costados y largo en el centro. También se mencionan el uso de tinturas y el grabado de líneas, figuras o letras cerca de la nuca.

*Los villeros se hacen como estrellitas acá, en la cabeza, se rapan todo, se tiñen de muchos colores, todo eso.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En el estilo de peinado del otro grupo se caracteriza por ser más largo en el centro, aunque también pueden aparecer zonas rapadas en los costados, y se utiliza mucho el jopo o flequillo hacia el costado.

*El pelo de los caretas es generalmente, ¿cómo te puedo decir? Estilo corte rapado pero con el pelo largo, tirado hacia atrás o el costado. Y el de los turros ya es todo un corte más pelado, más pelado acá arriba... y todas esas cosas.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

El corte de pelo tiene incidencia en la identificación con una u otra de las tipificaciones descriptas por las y los estudiantes. En el siguiente fragmento de entrevista, un joven relata que su primo, cuando se “volvió todo chorro”, cambió su peinado de “normal” a “corte turro”. Modificó su apariencia al emparentarse con uno de los grupos.

***Entrevistador:- ¿Y el corte de pelo, hay diferencia entre los grupos con el corte de pelo?***

*Entrevistado:- Por ahí en la forma en que se cortan, creo yo. Yo veo a otros que se cortan así todo rapado. Y vos te das cuenta, corte turro le dicen. Y el otro que es normal, que se cortan el pelo normal.*

***Entrevistador:- ¿Hay un corte turro?***

*Entrevistado:- Y sí, yo lo veo en mi primo que se volvió todo chorro. Se cortaba normal y ahora se corta así, con flequillito acá. Corte pelela le dicen.*

***Entrevistador:- ¿Corte pelela?***

*Entrevistado:- Sí. se rapan todo y se dejan bien cortito acá un círculo oscuro.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Un elemento que llama la atención es que, al igual que con las otras características físicas analizadas, también las percepciones de las y los jóvenes giran en torno a lo “normal” o “lo que queda bien” en referencia a los cortes de pelo del grupo “careta” frente a nociones como las de “descuidado” o “llamativo” asignadas a los cortes del grupo de los “negros”.

***Entrevistador:- ¿Qué papel juegan ahí los cortes de pelo? ¿Hay algún corte de pelo especial para unos y para otros?***

*Entrevistado:- No, es medio lo mismo, pero, o sea, los que se visten así más con ropa deportiva siempre andan con el pelo corto, las dos rayitas acá. Qué sé yo, con algún corte raro, o sea, todo rapado acá y teñido acá arriba.*

***Entrevistador:- ¿Y los otros no?***

*Entrevistado:- No, los otros no. Por ahí tienen un corte más común o un corte que les queda bien.*

***Entrevistador:- ¿Qué, a los otros no les queda bien?***

*Entrevistado:- Claro. O sea, no es eso sino que los otros ya se van de tema, hacen boludeces.*

***Entrevistador:- ¿Para vos las dos rayitas es una boludez?***

*Entrevistado:- Y, depende, porque... Si tenés las dos rayitas, arito acá, arito acá, arito acá, arito... Ahí sí, ya es de negro...*

**(Estudiante varón de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿Por el pelo también te das cuenta quién es de cada grupo?***

*Entrevistada:- Sí, el pelo también.*

***Entrevistador:- ¿Por qué?***

*Entrevistada:- Y tenés que tener un corte, supongo. Pelo cortito. Los hombres casi todos tienen el pelo cortito. Bueno, ahí ya está, eso no te preocupa.*

***Entrevistador:- ¿Y cuándo te preocupa?***

*Entrevistada:- Cuando está medio descuidado. Eso más todo el combo, ya es negrada.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

El corte de pelo junto con el color de piel, la vestimenta y la utilización de adornos como piercings y tatuajes son características que definen las formas de llevar el cuerpo de las y los jóvenes. Al describirlas en los testimonios, las y los estudiantes agrupan a sus pares en dos configuraciones a las que suelen denominar como negros y caretas y que pueden fácilmente asociarse en los discursos a un “ellos” y un “nosotros” o marginados y establecidos utilizando términos elisianos (Elias & Scotson, 2016).

Las cualidades físicas descritas dejan traslucir unas relaciones de poder en las que quienes son portadores de una imagen corporal legitimada socialmente ocupan un lugar de superioridad respecto al resto. Este cuerpo es percibido como “prolijo”, “normal”, “común”, “limpio”, en contraposición con el de aquellos que son estigmatizados bajo el pretexto de ser “llamativos”, “sucios”, “descuidados” o, directamente, “de negro”.

#### 4.2.2 - Estereotipo de "negros" y "caretas": más allá de los cuerpos.

Los testimonios de las y los jóvenes escolarizados que fueron entrevistados dan cuenta de cómo opera en las interacciones la atribución de ciertos rasgos corporales donde lo distinto genera rechazo. Ante la representación simbólica de un “ellos” degradado se reafirma la identificación con un “nosotros”. Las y los jóvenes suelen identificar e estos dos grupos bajo las denominaciones de negros y caretas.

Una de las cualidades en la que se sustenta esta diferenciación es el color de piel, pero también se le atribuyen a cada una de estas tipificaciones una red de características físicas vinculadas a la vestimenta, el uso de piercings y tatuajes o el corte de pelo.

De este modo comienzan a construirse caracterizaciones a partir de los cuerpos. Al analizar los testimonios de las y los estudiantes, encontramos que estas cualidades físicas se asocian a otras como el modo de hablar, el lugar de residencia, el tipo de apoyo familiar que reciben, el interés por lo escolar, y el trato que brindan a los otros.

En relación a la comunicación oral, las y los jóvenes entrevistados hacen referencia a que el modo de hablar varía entre uno y otro grupo estableciendo patrones y regularidades para cada uno de ellos.

*Entrevistada:- Y, yo que sé... Los turros ya literalmente te hablan re villa, y los caretas se hacen los finolis.*

***Entrevistador:- ¿Y qué es hablar "villa"?***

*Entrevistada:- Hablar mal, porque, por ejemplo, "compa", "ñeri"... O sea, "compa" le podés decir a cualquiera, porque puede ser compañero de aula, o compañero de fútbol, o de lo que hagas, o de cualquier cosa. Pero "ñeri", "amigo", o esas cosas por ejemplo, sí, eso ya es de villa. Un careta no te lo va a decir así. Te puede decir "compa", y hasta ahí.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Los villeros hablan más raro. Le ponen el acento a todas las palabras, simple.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Y no sé, los que traen ropa diferente todos los días, los que... No sé, tiene buena ropa, a sea ropa de marca ponele, y esas cosas. O que hablan viste en tono así, careta (las últimas palabras las dice utilizando un tono más nasal).*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Según las descripciones brindadas, encontramos que a los “caretas” se les asigna un tono nasal y un estilo más “finoli”. El modo de hablar de los negros se describe como un tipo específico en el que se acentúan o cortan ciertas palabras y se utiliza un lenguaje más coloquial que incluye vocablos propios del grupo.

Más allá de describir las diferentes formas que adopta el lenguaje de cada grupo, se entrelazan en los testimonios juicios de valor que a partir de los cuales se dictamina un modo correcto de hablar frente a uno incorrecto.

***Entrevistador:- ¿Les dicen villeras? ¿Por qué?***

*Entrevistada:- Porque hay una chica que es re... Habla mal, se maneja mal hablando. Villera porque hay una chica que le molesta cómo habla Lucía, vamos a suponer, en ese sentido. Que Lucía habla todo así, “Eh, vo”, todo en eso.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Las y los jóvenes entrevistado marcan una distancia en el modo de hablar de uno y otro grupo. Al indagar respecto a esta diferenciación, surgen explicaciones que retoman características que resultan de interés para este análisis. En el caso del siguiente testimonio, se menciona de manera entrelazada la relación con los adultos de la familia y la actitud frente a los estudios y la educación.

***Entrevistador:- ¿Y por qué decís que los negros hablan mal?***

*Entrevistada:- Porque directamente las madres no les prestan atención, "hacé lo que se te cante", ya está. "Vení cuando quieras", "hacé lo que quieras", o directamente no le brindan atención.*

***Entrevistador:- ¿Vos decís que ellos son así por qué...?***

*Entrevistada:- Por los padres, justamente. O porque los padres no estaban capacitados para criarlos, o... Lo digo de ignorante, porque yo no tengo un hijo,*

*pero... Me refiero a que, o no están capacitados para educarlos, o porque directamente lo tuvieron por tenerlo.*

**Entrevistador:-** *¿Y en los caretas o chetos no pasa eso?*

*Entrevistada:- No. Los padres se preocupan, por decirlo así. Algunos se preocupan más por los hijos y las notas, y todo.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En lo que respecta a las relaciones de las y los jóvenes con la familia y la escuela, la percepción respecto a los “caretas” lo ubica en un lugar de responsabilidad con las obligaciones escolares, preocupándose por las notas y relegando tiempos de ocio en pos del estudio. Sus familias están presentes, ya sea desde el apoyo, la preocupación o la vigilancia, pero siempre se la menciona al hablar de la actitud para con el colegio. Del lado opuesto, los “turros” están “perdidos en la vagancia”. No muestran ningún interés por las materias y pocas veces terminan la escuela. Para este grupo, los adultos de la familia están ausentes, ya sea expresando en forma directa que no les brindan atención o, de manera indirecta al mencionar que las y los jóvenes llevan a sus hermanos menores a la primaria o que tienen que salir a trabajar.

*Entrevistado:- Y, generalmente los chetos son los que tienen, ¿cómo te puedo decir?, que se preocupan más por los temas del colegio, salen temprano y... Por ejemplo, mi grupo del curso, salimos temprano, aprovechamos el día y vamos un rato a la plaza a tomar mate. Y capaz que algunos grupos no, dicen “bueno, me voy a mi casa. A ver si me mira alguien de mi familia y me dice ¿qué hacés acá?”. Son más responsabilidad que otra cosa.*

**Entrevistador:-** *¿Y los turros?*

*Entrevistado:- Y, esos andan perdidos en la vagancia (risas). Ya ni les importan las materias, no les importa nada. Entran si tienen ganas y sino los ves afuera, sentados. Ya están perdidos en la vagancia.*

**Entrevistador:-** *¿Terminan el secundario esos chicos?*

*Entrevistado:- Y, generalmente no, los ves que ya ni terminan la escuela algunos compañeros. He tenido amigos que vienen acá nada más que a traer a sus*

*hermanos a la primaria. Y les decís "¿qué hacés?", "no, estoy trabajando, haciendo changuitas". Pero, no les va a servir de nada más adelante.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Lo que se reitera en estos y otros de los testimonios recogidos es la idea de que aquellos que son identificados como negros carecen de educación.

*Los villeros son más como gente humilde. Pienso yo, capaz que no, no sé, en mi ignorancia digo así. Pero gente humilde o gente que no tiene estudios, o gente que no tiene educación.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Este argumento es funcional a explicaciones respecto al modo de hablar, el tipo de trato que tienen con los demás, el hecho de buscar pelea constantemente, o su relación con el alcohol, las drogas y la delincuencia. Estas características se entrelazan en los discursos y delimitan una cierta personalidad asignada al grupo de los “negros”. Se despliegan así una serie de anécdotas o situaciones que sirven para explicar su modo de actuar.

*Claro, ella actúa como negra en el sentido de... (hace una pausa) Quiere pelear todo el tiempo, habla como negra. Como una persona que vivió en la calle (risas).*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

La actitud funciona entonces como otro elemento diferenciador entre un nosotros y un ellos. Quienes buscan pelea de manera constante, sin razón aparente, esos son tipificados en el grupo de los “negros”, “turros” o “villeros”.

*Entrevistada:- Esos serían los turros.*

***Entrevistador:- ¿Quiénes?***

*Entrevistada:- Los que van y te pegan. O los que buscan problemas por nada.*

***Entrevistador:- ¿Los que buscan problemas por... ?***

*Entrevistada:- Por nada. Por que vos dijiste algo o los miraste mal.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Que yo sepa los chetos no buscan mucha pelea porque dicen que no, que es de negro, que qué se yo. Y los otros sí, buscan todo el tiempo pelea, no les importa.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Tal es la relación que se establece entre este grupo y las situaciones de agresión física, que se menciona la portación de armas, la violencia sin razón aparente y el delito.

*Entrevistada:- Son como que andan armados y todo eso, como que son los que buscan más pelás y todo eso.*

**Entrevistador:- ¿Andan armados?**

*Entrevistada:- No, ponele que con alguna cuchilla o algo. Pero o sea, acá en la escuela no. O no sé, o tiran cascotes, o de la nada te vienen a pegar o cosas así.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Entrevistado:- Por ejemplo los villeros, que son generalmente los que roban o los que andan...*

**Entrevistador:- Pero antes me dijiste que no.**

*Entrevistado:- Sí, pero... Generalmente esos grupitos salen a robar. Es fácil darse cuenta.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

En la vereda opuesta a los “turros” se encuentran los “caretas”. Estos últimos evitan las situaciones de pelea y se posicionan con otra actitud. Se los suele describir como más indiferentes ante las situaciones de violencia en las cuales prefieren no involucrarse.

*Entrevistado: Los turros son más de ir directamente a pegar piñas o de provocarte para pelear. Los caretas se hacen los superados, los que "ay sí, te escucho pero no te doy bola".*

**Entrevistador:- ¿Y los turros?**

*Entrevistado:- Los turros no, ya van más a provocar. Si le caes mal van más a provocar y a pegarte. Los caretas ni te registran directamente*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Se alude a la palabra “careta” indicando que llevan esa etiqueta dado que no se muestran tal cual son, sino que aparentan algo diferente a su “esencia”.

*Los caretas son como los que se visten, o sea, hasta hace poco sabíamos que eran los que se vestían más bien. Pero ahora nos enteramos que los caretas son los que demuestran ser de una manera que no son.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Aquí es donde se establece, en algunos testimonios, una diferenciación entre los “caretas”, que serían aquellos que aparentan u ostentan algo que no tienen, y los “chetos”, que muestran y ostentan lo que sí poseen.

*Los caretas como que muestran ser de una manera que no son. Ponele, yo demuestro que tengo una re casa, una re plata, todo eso, pero en realidad no, vivo no sé, en una casa normal así chiquita y no tengo plata. Sería algo así, demostraré algo que no sos. Después los chetos como que tiene plata, y tienen algo así, se visten bien. Pero no es que tienen plata, se visten bien.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Los términos “cheto” y “careta” son utilizados indistintamente en muchos de los testimonios que brindan las y los jóvenes. Sin embargo, en algunos casos se los diferencia en pos de justificar la presencia de unos u otros en los determinados espacios como la escuela de gestión estatal o de gestión privada.

*Entrevistada:- O sea, "careta" y "cheto" vendría a ser lo mismo. El "careta" es el que se hace el "cheto" y el "cheto" es el que tiene plata y hace tal y tal cosa. Por*

*ejemplo, los que van a escuelas como el "San Benjamín" son "chetos", los que vienen acá y se quieren hacer los "chetos" son "caretas".*

**Entrevistador:- ¿O sea que sos "cheto" si tenés plata?**

*Entrevistada:- Si tenés plata, si presumís un celular mejor o algo así. Acá vos te venís a hacer el "cheto" con, por ejemplo, un celular, un iPhone, por decírtelo así, ya te pegaron ni bien entraste. Viene un flaco que se hace el "cheto", por decirlo así, y ya está, ya nadie se quiere juntar con él por hacerse el más que los demás. O las pibas, por ejemplo, hay pibas que se hacen las cocoritas con que: "Ay, yo tengo plata", "ay, yo tengo esto", o se hacen las lindas y ya está, ya le caíste mal a más de medio colegio.*

**Entrevistador:- ¿Entonces acá no te conviene ser careta digamos?**

*Entrevistada:- No, sí, cualquiera se puede vestir como quiere, pero tampoco te hagas la linda, tampoco seas tan "ay" solamente porque vengas de una escuela privada. No te tenés que hacer la "ay", porque yo también venía de una escuela privada y sin embargo yo no me hice nada. Soy una persona humilde, por eso justamente vine para acá.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Si sos cheto, acá, en esta escuela, no te digo que en todas, ¿no? Si vos tenés, por ejemplo, unas zapatillas que recién salieron pero están re caras, o un teléfono que está re caro, te vestís caro... Acá ya no vas a encajar nunca, porque no vas a agradar, no... Ya te van a tener fichado, ¿entendés? Te van a robar, ¿entendés? Te van a faltar cosas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Los “chetos”, o todo aquel que tenga dinero y pertenencias ostentosas (ya sea ropa, zapatillas o celular caros) parecieron no encajar en las escuelas a las que hemos asistido para realizar las entrevistas. Son más bien identificados como estudiantes de instituciones de gestión privada.

Estos ejemplos evidencian las barreras simbólicas entre jóvenes, que marcan diferencias entre un ellos y un nosotros dentro de la escuela, pero también entre un ellos y un nosotros

que excede las fronteras de la institución a la que asisten las y los entrevistados. Aunque describiendo grupos de distintas características, la división dicotómica de la juventud se repite en los discursos de las y los jóvenes.

Para avanzar en el análisis de las tipificaciones de “negros” y “caretas” como los venimos haciendo hasta el momento, retomaremos un último aspecto en el que se refleja el modo en que opera la diferenciación respecto a los espacios de ocio. Ya hemos visto que hay ciertas características físicas que distinguen a un conjunto de jóvenes por sobre otro. A ello se le suman rasgos de la personalidad, el modo de hablar, la presencia familiar, la relación con el estudio y los vínculos con el alcohol, la droga y el delito. Esta serie de categorías que se asignan a uno y otro grupo no se presentan por separado sino que funcionan de manera amalgamada. Así se refleja al indagar respecto a los establecimientos bailables a los que asisten.

***Entrevistador:- ¿Y son distintos este Dickens y este Milenio?***

*Entrevistada:- Sí. Dickens es más careta. Milenio es más negrada (ríe). Ahí ya mirás mal a alguien y se te arma un re bondi. En Dickens no, en Dickens más tranqui.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Los locales bailables más mencionados son dos, Dickens, Block y Milenio (o Ruta, cambia de nombre según el día). Si bien se encuentran en el centro, un poco alejados de la zona en la que se encuentran enclavadas las escuelas seleccionadas para el campo, las y los jóvenes refieren a estos boliches al consultarles por los lugares que frecuentan los fines de semana. Como se plantea en los testimonios, dos de los lugares, Dickens y Block, son considerados "careta" y el otro, Milenio, es considerado "negrada".

*Entrevistado:- En Ruta es más... como que van los villeros, sería, por decirlo así.*

***Entrevistador:- ¿Y al otro?***

*Entrevistado:- Más caretas.*

***Entrevistador:- ¿Cómo se llama el otro?***

*Entrevistado:-Block.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*Entrevistada 1:- Por ejemplo, Block... Fui hace poco a Block, pero fui por mi cumpleaños, quería festejar mi cumpleaños y bueno, fuimos por eso. Fui y era muy distinto todo, era como gente muy... más chicos, y era todo muy diferente. Y anteriormente había ido a Ruta y era todo un quilombo...*

*Entrevistada 2:- Negrerío.*

*Entrevistada 1:- Bueno, eran todos tipo... Era un zoológico más o menos (risas). Fui porque le festejaban el cumpleaños a un amigo y un conocido, ahora ya...*

***Entrevistador:- ¿Y Block no es así?***

*Entrevistada 1:- Y, Block no.*

*Entrevistada 2:- Y en Dickens tampoco.*

*Entrevistada 1:- Claro, ese es más cheto.*

**(Estudiantes mujeres de 5to año)**

Esta diferenciación que entre boliches caretas y negros, no es inocente, sino que viene a reproducir las diferencias entre figuraciones pero aplicados a los establecimientos bailables. Se establece así una correspondencia entre la tipificación de los grupos humanos y la de los boliches, emparentando las características asignadas a los “negros” con los “boliches de negros” y las aplicadas a los “caretas” con los “boliches caretas”. Esto sin embargo no implica que quienes asistan a uno u otro local pertenezcan exclusivamente al grupo homónimo. De hecho, las y los estudiantes relatan haber frecuentado diferentes boliches y es por eso que pueden compartir sus impresiones respecto a las similitudes y diferencias que presentan.

Una de las características más mencionada es el código de vestimenta que se requiere para ingresar a cada uno de los locales. Los que son más caretas, exigen el uso de zapatos, pollera o pantalón de vestir, entre otros. Pero lo que no permiten es el ingreso con ropa o zapatillas deportivas.

*Entrevistada: Justamente salíamos de Dickens. Estábamos bien vestidas.*

***Entrevistador:- ¿Para Dickens te tenés que vestir bien?***

*Entrevistada:- Sí. Sino no entrás.*

***Entrevistador:- ¿Y para Milenio?***

*Entrevistada:- No, para Milenio no. Podés ir hasta con zapatillas.*

***Entrevistador:- Y, ¿qué es vestirse bien?***

*Entrevistada:- De zapatos. No sé, pollera, short, o pantalón de vestir. Depende la ropa. A Milenio podés entrar con ropa deportiva.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿En Block podés entrar con ropa deportiva, por ejemplo?***

*Entrevistado:- No, creo que no. No te dejan.*

***Entrevistador:- ¿No te dejan?***

*Entrevistado:- Bah, un chico que estaba ahí, adelante mío, le dijeron que no, que no podía.*

***Entrevistador:- ¿Y en Ruta?***

*Entrevistador:- Y en Ruta le habían dicho que no pero medio como que lo chamuyó y pasó.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

En los locales "de negros", las condiciones para el ingreso parecen ser menos rígidas. Lo que manifiestan los jóvenes es que la principal restricción es el cuidado por no utilizar prendas de marca para evitar robos o peleas dentro y fuera del boliche.

***Entrevistador:- ¿Y los dejan entrar a cualquiera a los dos boliches o...?***

*Entrevistado:- No, es depende como vayas vestido.*

***Entrevistador:- ¿En los dos?***

*Entrevistado:- Sí. No, en... Sería en Block más que nada. En Ruta no tanto. O sea, no podés ir con zapatillas de marca o ropa de marca porque... para que no se arme quilombo adentro.*

***Entrevistador:- ¿En dónde?***

*Entrevistado:- Adentro de los boliches. De Ruta. Como que no podés ir con zapatillas Adidas, que tienen el logo, cosas así. Porque por ahí te las quieren robar, o se arma quilombo adentro.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*Entrevistador:- Y la gente es distinta, la que va a Dickens que la que va a Milenio entonces.*

*Entrevistada:- Y sí, un poco.*

*Entrevistada:- ¿Por qué son diferentes?*

*Entrevistada:- Por el tema del quilombo también. Los que van a Dickens saben que no van a tener problemas. Pero si vas a Milenio decís bueno, me pongo otras zapatillas porque sé que con estas no vuelvo. Hay una diferencia.*

*Entrevistador:- ¿Por qué no vuelvo?*

*Entrevistada:- Te ven con esas zapatillas y ya tenés una bronca adentro, o te ven afuera y chau, fuiste. Te tenés que pelear o te sacan las zapatillas.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Aparece la idea del robo o las peleas tanto dentro como fuera de los establecimientos. Estas situaciones parecen funcionar como autoacciones al generar en las y los jóvenes la interiorización de ciertos comportamientos asociados al modo de vestir para evitar peleas en los boliches.

A su vez, a través de estas situaciones operan juicios que colaboran en la diferenciación entre unos y otros establecimientos al determinar que unos son “más tranquilos” mientras que en los otros es más común que se arme "quilombo".

*Entrevistador:- ¿Pero diferente en qué sentido?*

*Entrevistada 1:- En que son un poco más caretas (risas). Y no, sin embargo, o sea, en Block y en Dickens tenés una forma de entrar, por ejemplo, no podés ir con ropa deportiva, no podés ir con esto, viseras y eso. Esas cosas no se dejan. En cambio a Ruta vos podés ir vestido como quieras, llevar lo que quieras, y es como*

*que no te ponen un límite, en cambio los otros sí. Y ahí está muy marcada la diferencia, se ve bastante.*

**Entrevistador:-** *¿Pero se ve porque se visten distinto o por qué?*

*Entrevistada 1:- Sí, pero aparte porque es un quilombo, la forma de hablar, la forma de ser también, que siempre están, todo el tiempo, queriendo pelearse. Yo la vez que fui se querían pelear, y cuando fui a Block y fui a Dickens nada que ver, estaba todo tranquilo, estaban todos bailando, escuchando música, si estaban tomando, bueno, pero más que eso no pasaba.*

**Entrevistador:-** *¿Y por qué se quieren pelear los de un lugar y los de otro no?*

*Entrevistada 2:- Por el negrerío (risas).*

**(Estudiantes mujeres de 5to año)**

**Entrevistador:-** *¿En Dickens ni toman vino ni fuman faso?*

*Entrevistada:- Sí, bueno, sí, fuman faso. Es distinto. Llega a ir una persona que le gusta el quilombo, en Dickens no entra. Ahí está, ahí encontré la diferencia.*

**Entrevistador:-** *¿Qué es quilombo?*

*Entrevistada:- Que te miran mal y ya quiere ir a las piñas. O ni lo miran y ya dice “¿qué mirás?”.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

*Dickens es más careta. Milenio es más negrada (ríe). Ahí ya mirás mal a alguien y se te arma un re bondi. En Dickens no, en Dickens más tranqui.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

La distinción entre boliches reproduce y profundiza la diferenciación entre grupos reproduciendo juicios de valor que se aplican a unos y a otros. Así, las diferencias entre negros y caretas se da no solo a través de una caracterización física, sino también por rasgos asociados a la personalidad, la actitud frente al estudio, la presencia o ausencia de la familia, la relación con la violencia física y el frecuentar diferentes espacios de esparcimiento.

Podría entonces definirse un conjunto de atributos que se asignan a uno y otro grupo de manera general, pero que también define a cada uno de los integrantes de los mismos. Esta generalización esconde un discurso racista que excluye y estigmatiza a quienes no portan los rasgos físicos y culturales socialmente legitimados.

Las pautas que determinan la pertenencia a una u otra configuración, muchas veces son implícitas y, por ende, difíciles de decodificar para comprender cómo pertenecer al grupo de los establecidos. Las características son percibidas como intrínsecas de cada uno de los estereotipos y abarcan diferentes cuestiones que se entrelazan en los testimonios. Será interesante reparar en el siguiente apartado, respecto al modo en que este tipo de prácticas impactan en la construcción subjetiva de las y los jóvenes estudiantes.

### **4.2.3 - "Negro de alma". Esencialización y generalización como características del *racismo del cuerpo***

A partir de los testimonios se han reconstruido los estereotipos que realizan las y los estudiantes al clasificar a sus coetáneos. Esta tipificación es principalmente dicotómica, y se fundamenta en atributos que van desde rasgos físicos hasta cuestiones vinculadas al carácter o la personalidad. En la mayoría de los testimonios se alude a dos grupos, negros y caretas, donde el primero es estigmatizado.

***Entrevistador:- Y si vos querés incluirte en alguno de los grupos, ¿podés?***

*Entrevistado:- No, ahí ya depende porque... Depende del grupo que querés entrar también. Porque, ya como que ahora está dividido entre el cheto, el turro, el careta...*

***Entrevistador:- ¿Dónde está dividido así?***

*Entrevistado:- Afuera, en la escuela, en todos lados.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Esta división que abarca distintos espacios de socialización trae aparejada una esencialización y generalización a partir de la cual quien cumple con una determinada característica es ubicado en uno de los grupos y, con ello, se le otorga toda otra serie de rasgos que serían propios de este conjunto, en palabras de una estudiante:

*Entrevistada: Pasa un negro y... Pasa un pibe, golpea la puerta fuerte o grita y le decimos "negro de mierda".*

***Entrevistador: ¿Pero por qué? ¿Qué es ser negro, negro de mierda?, ¿es golpear la puerta fuerte ser negro de mierda?***

*Entrevistada: Si, desubicado, eso también. Porque no tiene respeto por nada y cuando pasa vos decís "negro de mierda" y lo ponés en la bolsita del villero, del negro.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

El adjetivo “negro”, que surge de una diferenciación por el color de piel, no hace referencia exclusivamente a este rasgo físico sino a todo el conjunto de adjetivaciones con connotación negativa con que el grupo establecido identifica al excluido. Los rasgos corporales, específicamente el tono de piel, funcionan en los relatos de las experiencias estudiantiles como un elemento de discriminación. Es interesante retomar en este punto del recorrido en los aportes de Elias y Scotson (2016), quienes describen las relaciones de poder entre dos grupos estructuralmente similares de una pequeña comunidad. La socio-dinámica de la estigmatización permite advertir cómo el grupo establecido tiende a erigirse a sí mismo como un grupo humano de orden superior con respecto a los forasteros/excluidos, y a su vez, de qué modo estos últimos llegan a sentirse avergonzados de su menor valor humano e inferior posición. En términos de los autores:

El signo físico sirve como un símbolo tangible de la anomia asumida del otro grupo, de su valor reducido en términos humanos, de su maldad intrínseca; [...] la referencia a esos signos «objetivos» tiene una función en la defensa de la distribución de las oportunidades de poder existentes, así como una función justificadora (Elias & Scotson, 2016: 51).

Ser “negro” ya no representa exclusivamente tener un tono de piel oscuro, como así tampoco ser “villero” significa vivir en una villa miseria. Estas nominaciones exceden su significado literal para pasar a tener una connotación más amplia.

*Entrevistada:- Y a las otras les dices villeras, bueno, todas esas cosas.*

***Entrevistador:- ¿Y villeras por qué, a quién le dicen villera?***

*Entrevistada:- A las conflictivas.*

***Entrevistador:- Entonces le dicen villeras a estas pibas que son conflictivas.***

***¿Pero viven en una villa?***

*Entrevistada:- Y creo que dos o tres sí. Dos que son hermanas sí. Porque me contó una compañera que fue a la casa a buscar unos trabajos. Y las demás no sé dónde viven.*

***Entrevistador:- ¿Entonces no sabés si viven en una villa o no? Una o dos quizás.***

*Entrevistada:- Sí, puede ser.*

***Entrevistador:- ¿Y las otras no?***

*Entrevistada:- No.*

***Entrevistador:- Sin embargo les dicen villeras. ¿O sea que no les dicen villeras por que viven en una villa? ¿Por qué les dicen así?***

*Entrevistada:- No, por como son ellas, por la manera de ser, ¿entendés? La manera de expresarse, la manera de, de, sí, de dirigirse a los profesores a veces, que hablan así todo... No sé, insultando, todas esas cosas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

***Entrevistador:- ¿Y por el color de piel se dicen cosas?***

*Entrevistado:- No.*

***Entrevistador:- Pero vos antes decías "negro villero"... ¿A qué te referías?***

*Entrevistado:- Claro, no es el color de piel sino las cosas que hacen, como se visten.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Podemos observar que el ser “negro” representa además una suerte de cualidad de la persona que excede a lo físico en la medida en que “se es negro de alma”:

***Entrevistador: ¿Cómo son esos grupitos<sup>36</sup>?***

*Entrevistada: Por ejemplo estos que te digo que se juntan en la esquina, que fuman porro<sup>37</sup>. O a veces son más grandes y ahí si me da más cosa.*

***Entrevistador: ¿Y qué son, son tipo caretas a son tipo negros<sup>38</sup>?***

*Entrevistada: No, sí, eso, tipo negrada (ríe). Sí. Si fueran caretas no me darían tanto miedo.*

***Entrevistador: ¿Por qué?***

*Entrevistada: Porque no, porque los ves más tranquilos. Un pibe que es más negro decís anda robando.*

---

<sup>36</sup> Haciendo referencia a los grupos que le generan miedo cuando se los cruza en la vía pública.

<sup>37</sup> Cigarrillo de marihuana.

<sup>38</sup> Retomando categorías ya utilizadas por la entrevistada

**Entrevistador: *¿Más negro de piel?***

*Entrevistada: No, no. Negro de alma (ríe).*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

La estigmatización que recae sobre el grupo marginado es interiorizada y exteriorizada mediante emociones como el miedo o el enojo según expresan las y los jóvenes.

**Entrevistador: *-¿Te pasó de sentir miedo en la calle?***

*Entrevistado: Sí. Vas sólo en la calle a la noche, y por ahí ves un grupito medio a oscuras y te da miedo.*

**Entrevistador: *- ¿Cualquier grupito?***

*Entrevistado: No, por ahí algunos no. Vos ves unos que son todos amigos, que están con el celular y no pasa nada. Y otros que sí, que los ves que están todos así encapuchados, con gorras. Todos así a oscuras. Y te dicen la famosa “eh, amigo, ¿tenés hora?”.*

**Entrevistado: *- ¿Y cómo son esos grupitos?***

*Entrevistador: Y había uno que era así, todo con gorrita, capucha. Chorruto. Y otro todo así, con piercings, sin dientes.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*Yo, por ejemplo, el otro día que tuvimos el quilombo también... Buscar quilombo por nada, eso es de negro de mierda. O... Faltar el respeto, eso también me enferma. Por ejemplo los profesores están hablando y salta una y empieza a discutir, y decís “qué pelotuda”.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Los testimonios de las y los jóvenes escolarizados que fueron entrevistados dan cuenta de cómo opera en las prácticas de interacción la atribución de ciertas prácticas corporales y culturales donde lo diferente genera rechazo. A través de la frase “negro de alma” se produce una esencialización que justifica la atribución de un conjunto de rasgos que son supuestamente propios del grupo racizado.

Ante la representación simbólica de un “ellos” denigrado se reafirma la identificación del “nosotros”. Indudablemente, esta trama escolar de discriminación social conlleva procesos de auto-estigmatización a través de los cuales los sujetos excluidos construyen sentimientos de fracaso y de baja autoestima.

Para analizar las autopercepciones de las y los estudiantes entrevistados y acercarnos a una mayor comprensión de los efectos de los procesos de estigmatización, la primera pregunta que surge es: ¿Con cuál de los grupos se identifican estos jóvenes? Por supuesto que no todos han brindado esa respuesta, y quienes lo han hecho no han respondido de manera unánime. Un primer tipo de respuesta a este interrogante es la de quienes se identifican con los caretas.

***Entrevistador:- ¿Cómo son los caretas?***

*Entrevistado:- O sea, los que se visten con estos chupines, que se ponen todo así, que se visten muy guau. Muy chupines, remeras largas, pantalones largos, anteojos, aritos. ¿Entendés cómo te digo?*

***Entrevistador:- ¿Aritos como el que tenés vos?***

*Entrevistado:- Sí.*

***Entrevistador:- ¿Chupines como el que tenés vos?***

*Entrevistado:- Zapatillas.*

***Entrevistador:- ¿Zapatillas como las tuyas? ¿Se cortan el pelo así también, como vos?***

*Entrevistado:- Mmh, algunos.*

***Entrevistador:- ¿Entonces vos estás en ese grupo?***

*Entrevistado:- Sí, ahí nomás, pero hasta ahí nomás.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Si bien este no es el tipo de respuesta que más hemos recibido, tampoco puede afirmarse que la gran mayoría de las y los estudiantes entrevistados se posicionaba en el grupo de los negros. Por el contrario, no se han obtenido un número significativo de testimonios de jóvenes que se autoperciban como “turros” y, cuando lo hemos hecho, esa identificación

fue más bien solapada o se reconocen matices que pueden indicar vergüenza, como en el siguiente fragmento en el que el estudiante se ríe luego de reconocerse como rocho.

**Entrevistador:-** *¿Pero y vos qué serías?*

*Entrevistado:- Y, yo puedo ser un rocho capaz (risas).*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*No, por como lo dicen los chicos, los que están en esta edad, le dicen careta a los que se visten de jeans y todo eso. Y a los que se visten así como estoy vestido yo ahora, les dicen deportivo.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Lo que sí se han expresado en forma más reiterada es el hecho de haber sido nombrados o clasificados como negros por otros compañeros. Ante este tipo de situaciones, las y los estudiantes suelen responder negando su pertenencia a ese grupo o manifestando vergüenza.

*Entrevistada:- Los que se juntan a tomar en la esquina cerveza. Los villeros. Los que andan todos encapuchados. Los que gritan en la calle, vulgaridades, todas esas cosas.*

**Entrevistador:-** *¿Por qué les dicen villeros? ¿Viven en una villa?*

*Entrevistada:- No, por como son, por la manera de ser, ¿entendés? La manera de expresarse, la manera de, de, sí, de dirigirse a los profesores a veces, que hablan así todo... No sé, insultando, todas esas cosas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

**Entrevistador:-** *Ustedes les dicen “ahí van las caretas”. ¿Y ellas cómo les dicen a ustedes?*

*Entrevistada:- No, no sé qué nos dicen a nosotras. Villeras nos dirán. No sé qué pensarán ni me importa.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Lo que puede sacarse a modo de conclusión frente al interrogante de con cuál de los grupos se identifican las y los estudiantes, es que en su gran mayoría no lo hacen ni con el grupo de los “caretas” ni con el de los “villeros”. Podría sostenerse que el pertenecer al grupo de los “caretas” no es considerado como un signo de prestigio en las instituciones donde se realizó el trabajo de campo. Esta sería la razón por la que gran parte de las y los jóvenes entrevistados no se reconocen como parte de este grupo. Incluso en algunos testimonios llegan a plantear que no hay “caretas” en su escuela, y que de haberlos serían discriminados.

**Entrevistador:-** *¿Y en tu aula hay alguno de los "caretas" y de los "turros"?*

**Entrevistada:-** *Y... Caretas no, pero turros sí hay. Uno que otro sí.*

**Entrevistador:-** *¿Y hay algún otro grupo o son estos dos?*

**Entrevistada:-** *Yo los veo muy así, esos dos nada más.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

**Entrevistada:-** *No vas a encajar si ya directamente vas a empezar a... Por ejemplo, quedándose acá esto, hay una compañera de mi salón que vino de otro colegio privado y es como... Ella es medio "ay sorry", ¿viste? Como que ya es muy "lady", y no encaja bien. No te digo que no se lleva bien con otras personas, pero en el salón puede ser que no encaje mucho. Es mi opinión, o sea... A mí no me cae tan bien porque pasa y te mira con una cara de "no me agradás", y todas esas cosas así. Y ya hay un par que le tienen bronca, ¿viste?, y puede ser que algún día...*

**Entrevistada:-** *¿Vos decís que es "careta"?*

**Entrevistada:-** *Y sí, pero no por la forma en cómo se viste solamente, sino su personalidad, cómo es. Ya la tocás y es: "¡Ay! No me toqués", así, entonces ya no cae bien eso. A mí o a una persona que no está acostumbrada a eso le puede caer mal, y ahí fuiste (Risas). Porque si esa persona tiene amigas y les dice: "Ay, hay una chica nueva en mi salón y es re lady", a esas amigas tampoco les va a caer bien, y a las amigas de sus amigas no les va a caer bien, y así, así, así, y así se va acumulando.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

A los “caretas” se los ubica en las escuelas de gestión privada. Ya sea por asistir a ellas o por tener un recorrido por estas antes de pasarse a una de gestión pública. Los estudiantes de los secundarios en los que se realizó el campo, se reconocen en determinadas cualidades asignadas a los “negros” como puede ser el color de piel, la vestimenta, el modo de hablar o la actitud según el caso. Sin embargo, al preguntarles si ante esta identificación se autoperiben como parte de este grupo suelen manifestarse con una negativa.

*Entrevistada:- Me molestan. Pasan y me empujan, o me dicen cosas. Y eso me molesta. Y no es que voy a mirar mal solamente a esa persona. Voy a mira mal a todos.*

***Entrevistador:- ¿Vos mirás mal a todos?***

*Entrevistada:- Sí.*

***Entrevistador:- Pero mirar mal es de turro me habías dicho. ¿Vos sos turra?***

*Entrevistada:- No. O sea, mis compañeros me dicen que soy villera porque voy y te digo las cosas.*

***Entrevistador:- ¿Y eso es ser villero?***

*Entrevistada:- Para ellos sí, porque son caretas. O sea, ese es el tema. Son caretas.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Más allá de coincidir en más de una característica con las asignadas al grupo de los "negros", en la autoasignación de etiquetas, las y los estudiantes no se reconocen en este grupo. Podría sostenerse que esto se debe al desprestigio social que recae sobre todo aquel que sea considerado “negro” a quienes se los etiqueta de violentos.

***Entrevistador:- ¿Y vos? ¿En qué grupo estás?***

*Entrevistada:- Yo, ni tan careta ni tampoco tan villa. Yo me visto bien pero no porque yo tenga plata sino porque tengo un poder adquisitivo un poquito mayor.*

*Pero no soy tan villera, por ejemplo, yo no hablo mal, yo hablo con propiedad*

*porque mi vieja me enseñó eso y me dijo: "Tenés que hablar de tal y tal forma, tenés que dirigirte con respeto", y yo hablo como mi vieja me enseñó.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En definitiva, ser "careta" está deslegitimado bajo el argumento de "no encajar" en las escuelas de gestión pública donde se llevó a cabo el trabajo de campo. El ser "negro", por su parte, está cargado de significados estigmatizantes a nivel social. Las y los jóvenes entrevistados se ven en una encrucijada al tener que autoclasificarse dado que ninguna de las opciones posibles parece ser esperanzadora. Esto lleva al desarrollo de nuevas argumentaciones en pos de resolver el problema que se les presenta. Es aquí que surge una tercera figuración, que en la generalidad de los casos es nombrada como los "normales". Si bien no había sido mencionada al preguntar en los encuentros respecto a los grupos que establecen las y los jóvenes en general, al indagar respecto a la autopercepción se incluye en la clasificación dicotómica de "negros" y "caretas" esta nueva tipificación que vendría a estar "en el medio" de las otras dos.

***Entrevistador:- ¿Y cómo son estos estilos?, ¿tiene algunas características, algún apodo o nombres que les pongan a estos grupos, o a estos estilos de jóvenes?***

*Entrevistado:- No sé, ahí como dicen en el salón, algunos dicen como que son de plata o que son como más creídos son caretas. Después están los otros que son la clase normal. Y después están los otros que son gente así muy humilde, que no les queda otra, que se drogan. Que a esos sí les dicen chorros, negros.*

***Entrevistador:- ¿Y los normales, que vos decías normales, tienen algún otro apodo?***

*Entrevistados:- No, gente, chicos normales, como yo. Que no están ni de un lado ni de otro. Por ahí vos los ves normales en su forma de ser ya.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

***Entrevistador:- Vos me dijiste que los caretas y los negros se diferencian "en la forma de pensar". Y me pusiste un ejemplo pero me nombraste otro grupo....***

*Entrevistada:- No, nerd para mí está en los caretas. Porque los caretas tienen más, como se... Más estudio, entendés, como que esas cosas. Pero yo no soy careta, no soy nada. Normal, soy una persona normal.*

***Entrevistador:- ¿O sea que hay otro grupo que son los normales?***

*Entrevistada:- Los normales (casi en simultáneo con E, y ríe levemente). Y los normales son los que están en el medio, los que son normales, comunes.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

***Entrevistador:- En algunas entrevistas me decían que hay como estilos de jóvenes, como grupos.***

*Entrevistada:- Sí, porque hay algunos que están medio vestidos con la gorrita, y hay algunos que están todos con la camisita. Algunos que vienen con camisas, por eso.*

***Entrevistador:- ¿Y en tu curso son así los grupos?***

*Entrevistada:- No, así no, con la ropa normal, somos normales.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La mención a un tercer grupo parece actuar a modo de defensa. Con la intención inconsciente de escapar de aquellas clasificaciones que los ubicaría en una posición deslegitimada en sus escuelas o en el lugar de los estigmatizados por la sociedad, se recurre a la creación de una tercera tipificación. El formar parte de los normales, brinda la posibilidad de compartir ciertos atributos con el grupo marginado sin caer en la esencialización y generalización que sobre los integrantes de este último recaen. Así, puede tenerse un tono de piel más oscura, usar ropa deportiva, gorrita, cierto tipo de tatuajes, tener una actitud displicente frente al estudio o hablar mal y no por eso pertenecer al grupo de los negros.

*La que se sienta por ahí vive discutiendo con los profesores. Y bueno, yo la conozco hace un par de años y antes no era así. Siempre les toma el pelo y yo le digo que es una negra de mierda (ríe). Es una forma de decir. Bueno, yo blanquita*

*no soy, soy bastante negra, qué se yo. Lo digo por que sí. Aparte es la costumbre, lo vivo escuchando de toda la vida.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Las y los estudiantes se reconocen en las cualidades asignadas al grupo discriminado y más allá de desarrollar estrategias para escapar a esa clasificación como incluir una nueva tipificación o diferenciarse en otras cualidades, puede sostenerse que se da un proceso inconsciente de autoestigmatización. En palabras de Kaplan (2012):

Al que es pobre y con determinados rasgos físicos se lo asocia con ladrón y/o violento. Lo llamativo, volvemos a insistir, es que el que juzga y discrimina puede reconocerse con los mismos rasgos y no obstante, seguir sosteniendo que el otro es amenazante. De algún modo, funciona entonces un proceso inconsciente de auto-atribución de esa adjetivación negativa (p. 46-47).

Los discursos racistas no son exclusivos de un solo sector social, sino que invaden el sentido común y son reproducidos en diferentes ámbitos. Inclusive por aquellos que son víctimas de los mismos. La lógica de discriminación perdura y se hace carne en quienes la padecen generando a su vez un proceso de autoestigmatización.

***Entrevistador:- Y... Vos lo dijiste eh, yo no dije nada: “es de negros”. ¿Qué significa “es de negros”?***

*Entrevistada:- Es que lo dicen para discriminar, aunque todos somos iguales. Pero lo dicen porque ellos son rubios, de ojos celestes, viste...*

***Entrevistador:- ¿Quiénes son rubios, de ojos celeste?***

*Entrevistada:- Viste, porque dicen como que son superiores solamente por su tipo de piel.*

***Entrevistador:- ¿Quiénes?***

*Entrevistada:- Los chetos.*

***Entrevistador:- ¿Pero los chetos son todos blancos de ojos celestes?***

*Entrevistada:- No. Pero dicen que son superiores porque de por sí tienen otro color de piel, y qué se yo.*

***Entrevistador:- ¿Y los turros son todos morochos?***

*Entrevistada:- No necesariamente son todos morochos. Pero lo dicen así por decirlo, para discriminar.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

El *racismo del cuerpo*, a través de la aplicación de etiquetas, deja marcas simbólicas que son interiorizadas como un dolor social. En el siguiente apartado, se profundizará respecto a dicho sufrimiento y las estrategias que despliegan las y los jóvenes frente a este.

### 4.3 - El cuerpo como expresión de un dolor social

Las desigualdades de recursos materiales y culturales que pesan sobre las y los estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión que, junto con otros factores, pueden conducir hacia una sensación de rechazo. Las y los jóvenes tramitan el dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora y a la vez que negadora de subjetividad en tanto expresión de “pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivización pero también subjetivización” (Wieviorka, 2006: 248). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia a confrontarse con la posibilidad de morir para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros. Los efectos en su construcción identitaria, conduce a las y los jóvenes a una búsqueda de experiencias de restitución subjetiva. En estos casos, la piel puede convertirse en el receptáculo de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinfligida.

El sujeto en sufrimiento se aferra a su piel para no hundirse. La cortadura es una incisión de lo real, le confiere enseguida al sujeto un arraigo en el espesor de su existencia. Es un tope que sirve de contención, un remedio para no morir, para no desaparecer (Le Breton 2017: 62).

Las razones que argumentan las y los jóvenes en sus narrativas para justificar la decisión de cortarse son múltiples y aluden a diversas cuestiones pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional que experimentan. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica, que vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo.

En este apartado se analizan aquellos fragmentos de entrevista en que las y los estudiantes relatan haberse cortado en primera persona o, en otros casos, recuperan las experiencias de amigos o familiares cercanos. Se abordan principalmente tres cuestiones.

La primera de ellas, *El dolor social y su vínculo con las autoagresiones físicas*, profundiza la relación entre este tipo de comportamientos con la falta de reconocimiento, los sentimientos de malestar y la baja autoestima que deviene de todo lo anterior. Así se entabla un vínculo entre las lesiones autoinfligidas y el dolor social.

La segunda parte se denomina *Dolor físico y dolor social. La sensación de control*. En ella se recupera un aspecto significativo respecto a la sensación de temporalidad y control que producen las autolesiones. En los relatos recolectados, las y los jóvenes manifiestan que el hecho de producirse un corte alivia el dolor "mental", otorgando una sensación de control que no se obtiene en otros ámbitos de la vida.

Por último, en *La socialización de los cortes*, se analiza el modo de ritualización de estas prácticas que, en algunas ocasiones se producen en la intimidad y, en otras, es una experiencia compartida con los pares.

### 4.3.1 - El dolor social y su vínculo con las autoagresiones físicas

Las narrativas de las y los estudiantes entrevistados permiten una lectura de las prácticas de autodestrucción asociada a la emoción de dolor social que padecen. Los cortes autoinfligidos son una respuesta a las emotividades cargadas de sufrimiento. El sentimiento de malestar en tanto expresión de un dolor socio-emocional, se pone de manifiesto en los testimonios recogidos en nuestro estudio a partir de su vinculación con diversas circunstancias que los afectan o los deprimen. Experiencias vividas tanto dentro como fuera de la escuela que producen un sufrimiento que, si bien es interno y personal, está íntimamente relacionado con las condiciones materiales y simbólicas de existencia.

Una de las circunstancias que plantean las y los jóvenes entrevistados se refiere a los vínculos intergeneracionales. El tipo de relación que mantienen con los adultos, ya sean profesionales de la institución o familiares, influyen en los modo de sentir y actuar. En algunos testimonios los mayores aparecen como figuras que ayudan a paliar el sufrimiento en lugar de profundizarlo. Pero aquí interesa recuperar aquellas vivencias que generan malestar, a los fines de intentar comprender las experiencias juveniles signadas por el dolor.

La siguiente joven establece una correspondencia entre el trato intrafamiliar y el modo que se desarrollan las relaciones con los demás.

*Entrevistada:- Preguntarle cómo es esa persona, o cómo es la familia de esa persona. Porque más que nada, un chico puede tratar a una persona por cómo traten a esa persona en la casa. ¿Me entendés, no?*

*Entrevistador:- O sea que si a él lo tratan mal en la casa, después va a tratar mal...*

*Entrevistada:- Mal a los demás, porque ya está acostumbrado a que lo traten mal en la casa. Yo iría más al tema de la familia y cómo es la familia con él, si tiene problemas en la familia y todo eso.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Siguiendo la lógica del concepto de *cadena de violencia* que proponen Auyero y Berti (2013), el sujeto que es víctima de situaciones de violencia en determinados espacios puede

ser productor de violencias en otros. Así, los vínculos con los adultos del entorno más cercano son una pieza clave en la construcción de subjetividad. Tal es el caso de la siguiente estudiante que describe sus vínculos familiares aportando detalles de la relación conflictiva que mantiene con su madre.

*Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode<sup>39</sup>; entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Este tipo de vínculos afectivos, cuando se ven signados por sentimientos de rechazo, colaboran en la producción de un dolor emocional que pareciera no ofrecer salida.

Otra circunstancia referida por las y los jóvenes estudiantes es la muerte de una persona cercana, ya sea familiar o amigo. Al cumplirse once meses del fallecimiento de un tío, este joven relata un estado que designa como depresión y que incide en su desempeño escolar.

*Mucho esto no lo conté. Tengo que empezar a hablar más. Empezaba a andar mal en la escuela... Estaba yendo todo bien y de golpe, no sé por qué, estábamos... Era un día lluvioso, estábamos en el salón de clase, y de golpe me agarra tipo un estado depresivo, me pongo a llorar de la nada, y me pongo a hablar. Y se había cumplido ya... El domingo se cumplieron once meses de que falleció mi tío, en un ring.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

En el marco de los vínculos intergeneracionales, los docentes y otros profesionales de la institución escolar son indicados en vinculación con sentimientos de falta de atención. Queda expresada en los testimonios la necesidad de sentirse escuchados por parte de los

---

<sup>39</sup> Molesta

adultos, demanda que refiere tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a la calidad de los mismos. El joven que perdió a su tío, plantea que hay algunos adultos con los que se siente más cómodo hablando, pero aquellos que son quienes deberían estar preparados para hacerlo, no ocupan ese rol.

*Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con ellas (el personal del gabinete de orientación), porque decían: "nosotros convivimos con la muerte", que esto, que aquello (risas). "La muerte es pasajera", que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento, bueno, estaba de luto, y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá, y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: "Vos te tenés que dar tu tiempo". En cambio todos me decían: "Vos tenés que ir al psicólogo", que esto, que aquello. Si yo no me siento cómodo ahí, en el psicólogo, no voy a ir.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

En otros relatos las y los estudiantes plantean no encontrar referentes adultos a los cuales acudir para tramitar aquellas situaciones que producen angustia. Como en el testimonio anterior, no se sienten escuchados ni comprendidos por los mayores al punto de percibir su accionar como una falta de respeto.

*Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: "Esto no lo hagas", y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. "Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas", ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: "Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello" y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

*Entrevistado:- Yo también he tenido roces con profesores en el que estaban enojados y me han levantado la voz y los hice callar. Es de calentón pero... Para no hacerles tener la razón, porque a veces no tienen la razón y... Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo.*

***Entrevistador:- ¿Sentiste que no te escuchan?***

*Entrevistado:- Sí, no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

Los conflictos con los docentes u otros adultos de la escuela pueden escalar a tal punto que influyan en la decisión de continuar o cambiarse de escuela así como también tienen influencia en la deserción escolar.

***Entrevistador:- ¿Y por qué te cambiaste?***

*Entrevistado:- Como tuve un par de problemas ahí mis papás me cambiaron.*

***Entrevistador:- ¿Problemas de qué?***

*Entrevistado:- Sí, escolares. Tuve problemas con un profesor y no fui más a esa materia, y bueno, ahí mis papás decidieron cambiarme. Porque lo iba a tener en 5°, 6° y 7°.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

***Entrevistador:- ¿En tu curso empezaron 37 y ahora son 21?***

*Entrevistado:- Sí, 21, sí. Hay algunos que, por ejemplo mis compañeras, que se mudaron, otras que tienen problemas así, que los padres caen presos y tiene que cuidar a los hermanitos, otros que se pelean con los profesores y todo eso. Y después hay otras que no pueden venir, otras que están con los novios y están en la esquina. Las ves ahí, todo el día. Así que...*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La ausencia de referentes adultos provoca en algunos casos que las y los estudiantes desarrollen otras estrategias para ocupar el vacío que esto genera. Una salida posible es cubrir este espacio de desahogo en un par generacional, como se describe en la siguiente cita:

*Entrevistada:- A veces hay chicos que también tienen problemas familiares y se sienten re mal. No tienen con quién hablar para desahogarse y decir todo.*

***Entrevistador:- ¿A vos te pasa eso? ¿Sentís que no tenés con quién hablar tus problemas?***

*Entrevistada:- No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Por su parte, en el plano de lo intergeneracional, las y los jóvenes relatan experiencias de sociabilidad que mantienen con sus pares como situaciones que se emparentan al sufrimiento social. En el siguiente testimonio, la estudiante expresa que el maltrato que recibe en la escuela en virtud de su contextura física le produce un malestar tal que prefiere en ocasiones quedarse en su casa.

***Entrevistador:- ¿Te gusta venir a la escuela?***

*Entrevistada:- Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando me cargan.*

***Entrevistador:- ¿Te cargan?***

*Entrevistada:- Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La juventud, como período de construcción de identidades, necesita del reconocimiento del otro y, principalmente de los pares (Le Breton, 2011). Pero cuando es en ese grupo donde son discriminados, las emotividades juveniles se ven afectadas por sentimientos de exclusión. El sufrimiento es tal que puede llegar a suprimir los deseos de participar de

espacios compartidos con las y los compañeros. En el siguiente testimonio, se expresa el malestar frente a los compañeros que lo agredían verbalmente en su escuela anterior, siendo este uno de los motivos del cambio de institución.

*Entrevistado:- En la otra escuela me molestaban un poco, por eso me cambié...*

***Entrevistador:- ¿Por qué te molestaban?***

*Entrevistado:- Me molestaban... porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nunca respondía. Porque yo nunca alentaba a pelar y esas cosas. Me decían tonto.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Hasta aquí se han recuperado diferentes circunstancias que generan sentimientos de angustia y expresan malestar en las y los estudiantes. Estas experiencias giran en torno a la muerte de un ser querido, relaciones conflictivas con los adultos tanto de la escuela o de la familia y distintos tipos de violencias sufridas en la sociabilidad con los pares.

Uno de los modos en que el dolor socio-emocional padecido es tramitado por parte de las y los jóvenes es mediante las autoagresiones corporales. Al preguntarles respecto a por qué alguien se produce un corte en la piel, las y los entrevistados argumentan la base de este tipo de comportamientos en situaciones similares a las ya descritas.

Lo más recurrente son las peleas familiares, las rupturas románticas, las burlas de los compañeros y el no sentirse cómodos con su propio cuerpo. En el siguiente testimonio, una estudiante refiere a las prácticas de autoflagelación que comparte con su amiga, reconociendo un conjunto de circunstancias que se entrelazan para justificar las mismas:

*Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola<sup>40</sup>. Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el "gordas", por más*

---

<sup>40</sup>mostrarse interesado.

*que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás<sup>41</sup> más nada.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Las razones argumentadas para justificar la práctica de corte aluden a diversas cuestiones que tienen como denominador común el sentimiento de exclusión. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica, que vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo. Así lo expresa uno de los entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

*Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían<sup>42</sup> demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podés tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegás y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal. O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Hemos hallado en las narrativas que en algunos casos el sufrimiento socio-emocional es descrito mediante una conjunción de situaciones que devienen en el sentimiento de “no aguantar más nada”. En otros casos se identifica un acontecimiento específico como momento iniciático del ritual de corte. En el siguiente fragmento, una joven reconoce que la hermana comienza a producirse lesiones a partir de una situación de abuso intrafamiliar:

*Entrevistada:- Mi hermana se corta porque un novio de mi mamá abusó de ella. Él es odontólogo. Abusó de ella cuando... Teníamos una confianza bárbara, teníamos mucha confianza. Fue el año pasado, cuando mi hermana tenía doce*

---

<sup>41</sup>Aguantás, soportás

<sup>42</sup>Burlaban, molestaban

años. Estaba durmiendo en la cama de mi mamá, arriba. Nosotros vivimos en un departamento. Se quedó dormida y el novio de mi mamá, su actual pareja en ese momento, subió y la tocó. Entonces mi hermana en ese momento se empezó a cortar. No nos contó nada en el momento. Nos contó, a mí y a mi mamá, ocho meses después.

**Entrevistador:- ¿Esto de cortarse empezó en esta etapa?**

*Entrevistada:- Empezó, habrá empezado... Yo le pregunté cuándo había empezado. Me dijo que había empezado al mes de lo que le pasó. Porque dice que no dormía. Yo la notaba rara, pero dije “debe ser porque le está yendo mal en el colegio”, todo. Y bueno, ahora tiene todas las cicatrices mal, mal, todas las cicatrices. Y sigue, sigue insultando, pegando. Violenta. Mucha agresión tiene. Pero eso fue, o sea la agresión y eso es cuando pasó lo de, lo del abuso. Porque antes era buenísima ella. No tenía problemas con nadie ni en el colegio. Ahora, después de que pasó eso, tiene problemas con todo el mundo.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

El siguiente joven por su parte, relata el momento en que se produce cortes en el brazo con un cuchillo asociándolo directamente a una situación de violencia física por parte del padre:

*Yo un día me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me pegó, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá, (se señala el brazo) cortándome, con toda la bronca. Pero así, me cortaba así... Como que me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí. Después tenía una re cicatriz.*

**(Estudiante varón 2do año)**

Otra coincidencia es la alusión que se hace a la necesidad de ser escuchados para lograr tramitar el sufrimiento que están padeciendo.

*Por lo que a mí me cuenta una compañera, de que la mamá no, como que mucha bola no le da. O sea, porque ella tiene problemas con su vida, con el novio, y la mamá como que no le da importancia a eso. Y como que ella se siente mal, y se empieza a cortar o cosas así.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Las relaciones intergeneracionales ocupan un lugar significativo para las y los entrevistados al dialogar respecto a las autolesiones en la piel. Hacen referencia a la falta de reconocimiento por parte de la generación adulta, pero también a situaciones de violencia no sólo verbal sino también física por parte de ésta. Experiencias que son generadoras de un profundo dolor social que puede llevar a quienes lo sufren hacia comportamientos autodestructivos.

Otra de las circunstancias recuperada de los testimonios son los vínculos problemáticos que se entablan entre pares, principalmente en las relaciones de pareja. En el siguiente relato, un joven se muestra desconcertado ante la razón por la que un amigo se autolesiona.

*Entrevistado:- Yo tenía a la tarde un compañero, pero no sé. Está re loco, ¿cómo se va a cortar? Menos por una piba. No te quiere bueno, no te quiere. Problema de ella.*

***Entrevistador:- ¿Él se cortaba por una piba?***

*Entrevistado:- Sí, sí. Pero yo le decía “flor de tonto, ¿cómo te vas a cortar por una piba?”, qué se yo.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Aunque también, como se evidencia en fragmentos anteriormente citados, los motivos que argumentan las y los estudiantes por las que se producen cortes se entrelazan unas a otras:

*Sí. Yo tengo unas compañeras que porque se pelean con el novio agarran y se cortan. O porque tienen problemas familiares.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Puede visualizarse a través de los testimonios, que las situaciones que las y los entrevistados asocian al sentimiento de malestar o sufrimiento, se asemejan a las que se reconocen como causantes de los comportamientos autodestructivos que llevan a producirse cortes en la piel.

Problemas familiares, ausencia de espacios en los que sentirse escuchados, burlas de parte de los compañeros de aula, peleas de pareja, situaciones de abuso, y sean varias o una en particular, las razones argumentadas para justificar la decisión de cortarse aluden a diversas cuestiones pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional. Se trata de una violencia que al no ser tramitada, vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo.

La autolesión pareciera reflejar una búsqueda incesante y desesperada de una identidad legitimada. Visto así, la lesión se concibe como una marca, una firma para autoafirmarse, para darle sentido a la vida; el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar huellas. La sangre representa un signo de escape frente a un dolor producido por un entorno incontrolable. Se libera como símbolo de un sufrimiento que busca derramarse a través de las grietas de su existencia para recuperar las conexiones perdidas con la vida (Le Breton, 2017). Aparecen emparentados a estas prácticas sentimientos de angustia y sufrimiento que pueden interpretarse a partir de expresiones como “te hace sentir mal”, “te largás a llorar” o “no bancás nada más”. Esto se da mediante situaciones de discriminación o estigmatización que sufren las y los estudiantes ya sea dentro o fuera de la escuela. Estas emociones son las que producen en las y los jóvenes un dolor socio-emocional cuya única vía de escape posible pareciera ser la de infligirse cortes sobre la propia piel.

### 4.3.2 - Dolor físico y dolor social. La necesidad de control

En el apartado anterior hemos recuperado en primera persona aquellas experiencias que, atravesadas por sentimientos de exclusión y discriminación, producen en las y los jóvenes la emoción de dolor social. El sufrimiento padecido es canalizado mediante cortes autoinfligidos que provocan otro tipo de dolor, el físico.

Pueden diferenciarse entonces dos tipos diferentes de dolor que coexisten en los comportamientos autolesivos, siendo interesante retomar lo que las y los entrevistados refieren respecto a la vinculación entre ambos.

El dolor social es nombrado en los testimonios como “dolor mental” o “dolor de adentro” y es recurrentemente emparentado a las prácticas autodestructivas. Frente a este sufrimiento, la autoagresión corporal aparece como una única vía de escape. Como un último resquicio al que recurrir para obtener la atención y el reconocimiento que se han perdido o que, en el peor de los casos, nunca se han poseído.

*Es como su salida, ¿no? Porque sienten que cortarse es la única manera de que la persona, o que alguien les preste atención. Como ser la protagonista por un segundo, o por un día, o por horas nada más. Para sentir que alguien la quiere o que alguien está con ella. Y lo hacen como un método de salida, “si yo lo hago sé que va a estar mi familia conmigo, sé que mi mamá va a estar conmigo”. O que me van a querer más y que van a tratar de cambiar por mí. Hay personas que no, que lo hacen y no cambia nada, no va a cambiar nada. Pero igual lo hacen para que su familia cambie, o para que su mamá cambie y le dé más atención. La atención que toda persona y todo adolescente necesita a esta edad.*

**(Estudiante mujer de 2º año)**

En el testimonio anterior se pone en duda la eficacia del acto de cortarse. El reconocimiento y la atención que se buscan no necesariamente serán obtenidos mediante las autolesiones. El producirse una lesión en la piel es identificado por la mayoría de las y los entrevistados como un método poco eficaz mediante el cual solucionar los problemas que

generan sufrimiento. Sin embargo, estas prácticas son percibidas como una alternativa única frente al dolor social padecido. Así lo expresa un joven que frente a un conflicto con el padre se realizó tajos con un cuchillo:

*¿Y los dolores? Los dolores no los tapás cortándote los brazos. Los dolores los tapás hablándolos, en vez de cortarte los brazos. Te lo digo por experiencia. Yo un día me corté, como un idiota, me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me cagó a palos, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, y él me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste con los que cortásla milanesa? Y empecé a cortarme con toda la bronca. Y después me arrepentí.*

**(Estudiante varón de 2º año)**

Cabe resaltar que tanto quienes incurrir en este tipo de comportamientos como aquellas y aquellos que no lo hacen, coinciden en que las autoagresiones en la piel no resuelven los problemas.

*“¿Cortándote vas a solucionar algo?”, les digo. “¡No...!” Ellas se tienen que fijar más en el cuerpo, cómo reacciona el cuerpo. Porque no te podés cortar por una persona, porque al cortarte la persona no va a volver con vos, no va a pasar algo familiar. Los problemas familiares se solucionan hablando. También hablando con la pareja que te peleaste. Pero no cortándote. Eso es lo que les digo yo.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

*Me parece, no sé, ridículo cortarse el brazo. Porque no llegás a nada. Ellas dicen que se cortan porque tienen problemas en la casa. Yo los problemas que tuve en mi casa y todos los problemas que tuve los solucioné. Y no cortándome el brazo iba a solucionar eso.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Desde la perspectiva de quienes realizan estos actos, el beneficio de los comportamientos autodestructivos no pareciera estar en alcanzar una resolución o restitución frente a situaciones de violencia o dolor sufridas. Más bien habría que rastrear este rédito en el componente emocional de las autolesiones. El producirse una lesión en la piel tiene efectos “el dolor de adentro”. Un dolor se diferencia del otro más allá de reconocer conexiones entre ambos. El daño físico se percibe en vinculación al sufrimiento interno sobre el cual no se encuentra solución.

*Como dijo mi amiga, vos cuando te cortás sentís como otro dolor, no sentís el dolor de adentro, algo así, pero no te arregla los problemas.*

**(Estudiante mujer de 2º año)**

Más allá de no "arreglar los problemas", aparece una ilusión de reemplazo, donde un dolor ocupa el lugar del otro, lo “tapa”, aunque más no sea por un breve lapso temporal. Así, a través de marcarse la piel pareciera ocultarse el sufrimiento social. Según la joven citada a continuación, este tipo de comportamientos pareciera alejar el dolor emocional:

*Capaz lo hacen porque piensan que cortándose se les va a ir el dolor que están pasando.*

**(Estudiante mujer de 2º año)**

La intensidad del dolor social y la imperiosa necesidad de superarlo es tal, que al realizarse un corte no se registra o no se da preponderancia al daño físico. Este último parece ser más fácil de soportar y de olvidar que el primero. El sufrimiento externo se funde con el interno a tal punto de anularse.

*Sí, por ahí por depresión, o por tristeza. Como me dijeron ellos una vez, yo les pregunté. Decían que se cortan porque querían ocultar el dolor que sentían adentro. El dolor físico no lo sentían nada. Ya llega un punto que no lo sentís. Eso es lo que me dijeron.*

**(Estudiante varón de 5º año)**

El daño físico tiene un punto de inicio definido por quien se realiza un corte. Sobre él se puede actuar sanando las heridas o volviendo a abrirlas en caso de sentirlo necesario. De esta manera se obtiene una sensación de control sobre el dolor corporal que permite visualizar un final. En contraposición a esto, el dolor emocional es vivido como algo incontrolable y sobre lo que no se tiene incidencia alguna a la hora de buscar una cura. Es producido y administrado por situaciones externas al sujeto sobre las cuales éste siente que tiene poco margen de acción.

*Te hace sentir bien por un momento. El dolor físico calma más que el mental, porque en sí el dolor de la cabeza o lo que pensás es constante. Constantemente: sos esto, sos lo otro. El dolor físico se va.*

**(Estudiante mujer de 2° año)**

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento de esta joven en contraposición con lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, las marcas que deja fueron producidas por el propio sujeto, son percibidas como una elección personal. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera de control que deja huellas más difíciles de suprimir. Las marcas que producen la discriminación, la exclusión y la falta de reconocimiento como formas de violencia, si bien son padecidas por el sujeto, son externas a él.

A la sensación de control mencionada en los testimonios aparece asociada a otras sensaciones como las de "alivio" o "felicidad" que parecieran obtenerse al cortarse la piel. El siguiente joven (quien habla en tercera persona más allá de haber pasado por una experiencia de autolesión) alude a la ausencia de dolor, relacionando la sensación que recorre un cuerpo al momento de la autoflagelación con el placer:

*Ellas sienten placer. Es como si fueran masoquistas. Ellas se cortan y se sienten bien así. Por eso se cortan mucho. Puede ser con hojas de afeitar, con lo que sea. Entonces no les duele, no sienten dolor. Sienten SATISFACCIÓN (enfaticando esta palabra)*

**(Estudiante varón de 2° año)**

La sensación que produce el hecho de realizarse un tajo en brazos o muslos es asociada a la emoción de bienestar. El daño físico despierta una vitalidad al restituir una posición de control sobre la propia existencia que parecía perdida. Una lesión mediante la cual se obtiene placer y que deviene en la posibilidad de “sentirse vivo”. Una estudiante, al relatar las razones de por qué una amiga le justificaba este tipo de prácticas, expresa esta asociación entre el dolor físico y el sentido de la existencia de la siguiente manera:

*Entrevistada:-. Porque supuestamente dicen que así no sienten dolor.*

***Entrevistador:- ¿Vos conocés alguna chica o chico que se corte? ¿Hablaste con ella o él?***

*Entrevistada:- Si, una amiga. Yo le pregunto "¿para qué te cortás?". Y me dice "porque necesito saber que sigo viva". Necesita sentir el dolor para saber que todavía sigue viva.*

**(Estudiante mujer de 2° año)**

En este proceso de construcción identitaria, el cuerpo se ancla como superficie de múltiples inscripciones y sede de otras modificaciones que producen por ejemplo el uso de sustancias psicoactivas en la búsqueda de sensaciones y vivencias que proporcionen sentidos que no se obtienen o resultan insuficientes (Korinfeld, 2013). El hecho de producirse un corte es homologado al consumo de drogas o, mejor dicho, se les asignan a los comportamientos autolesivos características vinculadas a las de una adicción. La autolesión parece funcionar bajo un mecanismo inconsciente del tipo adictivo como se refleja en el siguiente fragmento.

*Es una adicción porque, es verdad, tenés un corte y querés otro, y querés otro, y querés otro. Es como un porro. Vos te drogás la primera vez y te gustó, la vas a seguir hasta que termines todo drogado tirado en una zanja.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La misma estudiante relata que volvería a cortarse más allá de haber dejado de hacerlo hace unos meses obligada por su madre:

**Entrevistador:** *¿Y ahora te volverías a cortar?*

**Entrevistada:** *Si fuera por mí, sí.*

**Entrevistador:** *Aunque te haga mal.*

**Entrevistada:** *Sí.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

El alivio que produce el cortarse es transitorio. El querer vivir esa sensación de alivio una vez más es lo que lleva a repetir el circuito una y otra vez (Mauer & May, 2010) brindando la ilusión de "placer" o "felicidad" según el siguiente testimonio:

*Te hace sentir la felicidad por un momento. Es como un porro<sup>43</sup>, te agarra y, depende qué tipo de droga sea, por un momento ves un elefante rosa volando, te hace alucinar. Pero esto no es que te hace alucinar, te hace sentir bien por un momento.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Las heridas, percibidas como una experiencia corporal que va más allá de dejar una marca, son de carácter transitorio. Sanan, distraen y despejan la mente, que se ve invadida por un malestar social que parece no tener fin, y es vivenciado como un estado prácticamente inalterable.

Sin embargo, el alivio que se obtiene mediante esta ilusión de control no es eterna, y en la medida en la que las situaciones de exclusión y discriminación perduran en el tiempo, los comportamientos autodestructivos ya no se perciben como suficientes por las y los estudiantes para aplacar el dolor social padecido. Al respecto, puede hallarse en los testimonios asociaciones entre los comportamientos autolesivos y el suicidio. Los discursos que giran en torno a la vinculación de estas problemáticas juveniles pueden agruparse en dos categorías.

---

<sup>43</sup>Cigarrillo de marihuana

En primer lugar, en algunos testimonios se argumenta que el hecho de producirse cortes en la piel tiene un objetivo que va más allá del de hacerse daño. Se asocian estas prácticas con la necesidad de llamar la atención o hacerse ver, como ya se ha mencionado anteriormente, cuestiones que estarían lejos de ser alcanzadas mediante la desaparición física.

*Se cortan para llamar la atención, para dar lástima, para dar pena, para hacerse ver, para... "No, no te hagas eso, yo te quiero. Dame un abrazo. Si querés nos juntamos". Supuestamente se cortan las venas, si te cortás las venas te morís. Son tajitos para llamar la atención. Se cortan el día anterior y van al otro día con la manga corta. Yo les decía: "Si vos te querés matar, acá tenés la vena, la aorta, por acá está. Cortate y te matás, no vengas a dar lástima. ¿Qué te cortás las venas para llamar la atención? ¿Vos te querés matar? Cortate la vena y fue. Acá tenés una vena, clavate el cuchillo y ahí te matás. Si tanto decís que no querés vivir más". Quieren llamar la atención. Los que se cortan quieren llamar la atención.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Aquí no considerada como posibilidad la idea de quitarse la vida en relación a los cortes autoinfligidos. Por el contrario, la finalidad de las lesiones sería más bien el hacerse visibles frente a los demás. Una joven que compartía esta práctica con una amiga, expresa que ahora intenta ayudarla para que deje de cortarse a pesar de no tener temor a que cometa suicidio:

*Entrevistada:- Es mi mejor amiga, la quiero muchísimo, para mí es mi hermana, pero no, ya está. Yo le lo digo determinada cantidad de veces, pero si no me quiere escuchar...*

*Entrevistador:- Vos le dijiste que pare un par de veces y no te hizo caso. ¿Pero no te preocupa?*

*Entrevistada:- No. Sé que tiene un límite. No se va a matar.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En contraposición a este tipo de discursos, hay quienes expresan que, al no obtener ayuda para tramitar aquellas situaciones que llevan a un sujeto a realizarse cortes, estos pueden devenir en el suicidio. Una estudiante expresa el modo en que la hermana, luego de sufrir un abuso y de ser discriminada por su aspecto físico, comienza a producirse cortes en la piel. Le atribuye a la ayuda profesional que recibe el hecho de no haber terminado peor.

*Primero se empezó a cortar por la situación de abuso que sufrió. Decía que no aguantaba más, que se quería morir, todas esas cosas. Por otro lado ella es alta, muy alta. Tiene trece y es más alta que yo. Y de cuerpo es rellenita. Y entonces en el colegio la empezaron a cargar con que era gorda. Y ahí empezó a cortarse más. Pero toda cortada. Los brazos, las piernas. Así que nada, gracias a Dios está con psicólogo. Porque si no, no se qué podía haber pasado. Tranquilamente se podría... las personas que están así, tan mal, hasta se suicidan. Porque no aguantan.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

En primera persona, la siguiente joven manifiesta haber pensado en suicidarse, inclusive luego de haber sido atendida por diferentes profesionales a raíz de los cortes que se producía. Lo que la lleva a no cometer suicidio, según esgrime, son los amigos.

*Entrevistada:-Yo he ido a diferentes psicólogos y me han dicho que sí, que yo soy una persona depresiva. Yo tengo depresión y si sos muy depresiva te puede llevar al suicidio.*

**Entrevistado:- ¿Vos pensaste en eso alguna vez?**

*Entrevistada:- Sí.*

**Entrevistador:- ¿Y qué te llevó a pensarlo?**

*Entrevistada:- La mente. En sí, la mente, porque te juega en contra. Porque vos en un momento decís: "sí, yo lo quiero hacer" y después te arrepentís y decís: "la verdad que no". Te ponés a pensar en tus amigos principalmente, no en tu familia... No sé, yo lo veo así.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Este tipo de discursos lleva a considerar que, al no conseguirse la tramitación del dolor socio psíquico padecido, los comportamientos autolesivos pueden vincularse a prácticas de suicidio. Cuando el daño emocional persiste en el tiempo, parecen no alcanzar los cortes para reemplazarlo. El dolor físico no es suficiente para tapar un sufrimiento social que no deja de aumentar visualizándose a la muerte como la única salida posible.

***Entrevistador: ¿Por qué se cortan?***

*Entrevistada:- Dicen que ya no pueden aguantar más, que ya no pueden más. Dicen que la vida es una mierda, que ya no necesitan razones para vivir, y por eso se cortan y después se suicidan.*

***Entrevistador:- ¿Conocés a alguno?***

*Entrevistada:- Hay una amiga que se intentó suicidar, pero no pudo porque justo llegó la mamá o alga sí. Fue porque la mamá tiene SIDA y el papá está preso. Y todavía no lo largan, dentro de tres años parece. Y ella queda sola con la hermanita de seis años si se llega a morir la mamá. Y no tiene a nadie, ni parientes ni nada por el estilo. Y dice que se quería morir para no tener que sufrir todo eso.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

Las y los entrevistados perciben los comportamientos autodestructivos mediante su asociación a emociones de bienestar como el placer. El hecho de realizarse un corte, se opone a lo inalterable del dolor socio psíquico produciendo una sensación de restitución del control perdido. Mediante esta ilusión de control, el sufrimiento social es reemplazado o "tapado" por el dolor físico.

Sin embargo, el alivio que producen los cortes parece ser una práctica que se agota ante el avance y la constancia del daño emocional. En esas situaciones, la alternativa del suicidio como única salida posible es considerada por parte de aquellas y aquellos jóvenes que sufren.

### 4.3.3 - La socialización de los cortes

Hasta el momento se han identificado toda una serie de situaciones que, al despertar sentimientos de rechazo y exclusión, se ven asociadas a un dolor social que parece ser incontrolable y no tener fin. Frente a este sufrimiento, las y los jóvenes pueden en ocasiones recurrir a comportamientos autodestructivos entre los cuales se ubican los cortes en la piel.

El dolor social es en parte producido por la falta de reconocimiento en las relaciones con los demás. Las autolesiones son percibidas tanto por quienes las realizan como por los que no como una manera de “hacerse ver”, de llamar la atención.

Estos hallazgos dan lugar a los siguientes interrogantes: ¿Qué asidero tienen estas prácticas en el grupo de pares? ¿Cómo son comprendidas por quienes no las realizan? ¿Cómo son comprendidas por la generación adulta?

Un primer aspecto que puede ayudarnos a responder los interrogantes planteados, es el modo en que este tipo de comportamientos es compartido entre los pares. El hecho de producirse un corte, puede ocurrir tanto en un ámbito público como privado. Pero aún cuando las lesiones se lleven a cabo en la intimidad, en muchas ocasiones son posteriormente compartidas por diferentes medios. Uno de ellos son las redes sociales como queda explícito en el siguiente fragmento:

*Entrevistada:- Los varones también. Porque hay veces que en el Facebook suben una foto donde muestran como cortaron el brazo.*

***Entrevistador:- ¿Hacen mucho eso de subir fotos de los cortes?***

*Entrevistada:- Sí, pero más que nada para llamar la atención, creo.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

El hecho de compartir una lesión mediante una fotografía en las redes sociales es asociado en los testimonios a la necesidad de "llamar la atención". Podría pensarse que es un modo de buscar la mirada del otro, de intentar obtener un reconocimiento que no se está consiguiendo por otras vías. Un estudiante relaciona el llamar la atención mediante la socialización de un corte con la idea de "dar lástima" y de sentirse valorado.

*Y es feo cortarse, porque quieren llamar la atención, para dar lástima, para que la gente los valore. Hay una chica que sube al Facebook cada cosa... A veces se cortan y lo suben al Facebook. Se sacan selfies y ponen el brazo a la vista, así, o así (mueve el brazo en distintas posiciones) según donde se corten.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Pero en algunos casos la utilización de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram va más allá únicamente de querer "dar lástima" o "llamar la atención". A través de las redes sociales se crean grupos de pertenencia que, avalados en parte por el anonimato, brindan a quienes participan la posibilidad de encontrar pares con los cuales identificarse a partir de compartir un sufrimiento. Pero este sufrimiento no hace referencia al daño que producen los cortes, sino más bien el dolor social que los lleva a incurrir en esas prácticas. Una estudiante relata el modo en que su hermano encuentra un lugar de pertenencia al socializar mediante un grupo de Facebook los cortes que se produce:

*Creo que es muy normal eso de los cortes hoy en día, ya no es como al principio que me sorprendía. Todo el mundo lo hace, como que lo tomaron como normal (...) A mí me tocó vivirlo cuando veía mal a mi hermano (...) Él estaba mal y se metía en esos grupos supuestamente de apoyo que lo que hacen es mostrarte: "Mirá cómo me corto". Se sentían importantes. Que no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón: "No sos normal y te tocó ser así". Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes son así ahora.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Las autolesiones se convierten en el factor común entre aquellas y aquellos que manifiestan sentirse excluidos. A través de las redes sociales quienes participan de estas prácticas generan códigos e identificaciones. Pero la creación de este lenguaje común puede darse también al compartir estos comportamientos en otros ámbitos. La escuela, como espacio de sociabilidad por excelencia, es un lugar propicio para buscar pares con los cuales hermanarse mediante las autolesiones, encontrando en esta práctica socializada el reconocimiento que no pueden obtener mediante otros espacios o vínculos. Al respecto una

estudiante plantea la existencia de un colectivo que se autodenomina como “grupo suicida” en el que, para ser incluido, la condición –a modo de ritual de iniciación- es cortarse:

*Entrevistada: Había un grupo a la mañana que se hablaba conmigo, y que si yo no me cortaba no me iban a hablar. Entonces yo me hice a un lado. No me voy a cortar si ellas me lo dicen. “Grupo suicida” se llamaban.*

**Entrevistador: ¿Y se mostraban los cortes?**

*Entrevistada: A veces sí. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas, tenías que irte de ahí.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La necesidad de "hacerse ver", de encontrar un otro en el cual sentirse reconocido, lleva muchas veces a las y los jóvenes a realizar acciones cuya finalidad pareciera ser el formar parte de una grupalidad o, en otros casos, simplemente el llamar la atención de los demás. En ocasiones, estos comportamientos pueden ser llevados a cabo frente a compañeros que no compartan este tipo de prácticas, como queda evidenciado en el siguiente fragmento de entrevista:

*Me pasó el año pasado que una compañera se estaba cortando enfrente mío. Estábamos sentadas y ellas se estaba cortando esta parte del pie. Y fui y le avisamos a la preceptora.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La institución escolar puede ser el espacio en el que el acto de cortarse tome lugar, o puede bien ser allí donde se socializan dichas prácticas como expresa la siguiente estudiante.

*Este año no pero el anterior creo que sí había muchos que se encerraban en el baño y se cortaban. Otros quizás ya veían cortados de la casa pero se veía.*

**(Estudiante mujer de 5to año)**

Quienes no llevan adelante este tipo de prácticas desempeñan el rol de espectadores de las lesiones, quedando por fuera del grupo y perdiendo la posibilidad de reconocimiento que otorga el pertenecer al mismo. Quedan excluidos, a su vez, de los códigos que se generan al interior, al punto tal de manifestar no comprender el por qué de los comportamientos autodestructivos.

**Entrevistado:** - *¿Y por qué pensás que deciden cortarse?*

**Entrevistada:** - *Yo tampoco entiendo bien qué les pasa por la cabeza al hacerse daño solamente por cosas que les pasan.*

**(Estudiante mujer de 2do año)**

La falta de comprensión respecto a estas acciones que expresan algunos entrevistados los lleva a relacionar las prácticas autolesivas con la locura.

**Entrevistado:** - *Las chicas he visto que se cortan los brazos.*

**Entrevistador:** - *¿Las viste hacerlo?*

**Entrevistado:** - *No, no. He visto que tienen cortado, que tienen un par cicatrices.*

**Entrevistador:** - *¿Las chicas acá de tu curso?*

**Entrevistado:** - *No, en mi curso ninguna por suerte. Pero del otro curso si hay chicas. No sé por qué hacen esas cosas. Es una locura.*

**(Estudiante varón de 5to año)**

El siguiente estudiante manifiesta no comprender las razones por las que otro compañero justifica sus cortes y también relaciona este comportamiento con el “estar locos” o inclusive con “ser tonto”:

**Entrevistador:** - *¿Escuchaste hablar de chicos o chicas que se corten?*

**Entrevistado:** - *Yo tenía a la tarde un compañero, pero no sé. Están re locos, ¿cómo se van a cortar? Menos por una piba. No te quiere bueno, no te quiere. Problema de ella.*

**E:** - *¿Él se cortaba por una novia?*

*L:- Sí, sí, no sé por qué se cortaba. Pero yo le decía "flor de tonto, ¿cómo te vas a cortar por una piba?", qué se yo.*

**(Estudiante varón de 2do año)**

Quienes incurren en este tipo de comportamientos manifiestan sentirse incomprendidos por aquellas y aquellos que nunca lo han hecho. Pareciera ser que para entender lo que sienten quienes se autolesionan es necesario haberse cortado alguna vez. Una estudiante relata que al intentar ayudar a una amiga que se cortaba recibe como respuesta lo siguiente:

*Me decía: "vos no sabés nada, porque vos nunca te cortaste". Yo sí tuve muchos problemas con chicos, pero nunca me voy a cortar. Prefiero solucionar todo hablándolo, no cortándome.*

**(Estudiante de varón de 2do año)**

En el caso de las relaciones intergeneracionales, el rol de los adultos no parece ser muy diferente al de aquellos pares que no se lesionan la piel. Se percibe como un comportamiento incomprendido en el mundo adulto. La siguiente estudiante identifica el cortarse como una actividad propia de los adolescentes:

*Igual, seguramente, cuando yo ya sea más grande voy a pensar: ¡Ay, qué tonta! Es obvio. Es una estupidez que hace cualquier adolescente, y más si estás caliente, en el sentido de que estás enojado o estás triste.*

**(Estudiante mujer de 2° año)**

Más allá de manifestar su incompreensión, los mayores son colocados (al igual que los pares que no realizan estas prácticas) en un lugar de espectadores. La intención pareciera ser el dar a conocer los cortes para obtener su atención y sentirse reconocidos:

*Me corté en el momento, Fui al baño, me senté y me corté ahí. Pero no lo pensé, me miré al espejo con los ojos rojos, todo sangrando, y me corté. Y después me senté en la mesa. Mi papá estaba acá (señala los lugares donde estaban), yo acá, y empecé a cortar la milanesa. Tenía como la cáscara*

*sangrando ya. Y me dice: "¿Por qué te cortaste?". "Por vos, que discutimos", le respondí. Y después mi abuelo me dijo: "Eh, chamigo, así no solucionás nada".*

**(Estudiante varón de 2° año)**

La piel se convierte en escenario de intercambios simbólicos en la búsqueda de reconocimiento que llevan adelante las y los jóvenes. La necesidad de construir una identidad que sea reconocida, de encontrar un grupo de pares con el cual identificarse o el hecho de llamar la atención con el objetivo de "ser visto", son algunos de los argumentos que esgrimen las y los jóvenes frente a las autoagresiones corporales. El sujeto no puede constituirse si no es a través del reconocimiento del otro. En otras palabras, "el sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social" (Wieviorka, 2006: 241).

# Capítulo 5 – Conclusiones

Desde un enfoque socioeducativo, la presente tesis se propuso estudiar la construcción social de los cuerpos y las emociones en la socio-dinámica escolar. Buscó comprender los sentidos que construyen las y los estudiantes respecto de las afectividades y los cuerpos y establecer su vinculación con la producción de las violencias centrándose particularmente en los procesos de estigmatización en dos escuelas secundarias de sectores populares de La Plata.

Diferenciándose de aquellos enfoques epistemológicos que tienden a pensar al individuo y la sociedad como dos entes separados entre sí, en este trabajo ambos son considerados como aspectos distintos pero inseparables de un mismo proceso. A los fines de comprender las relaciones entre uno y otro se retoman principalmente los aportes de Bourdieu y Elias.

El enfoque es más realista por cuanto que se considera al individuo siempre en su imbricación social, como un ser humano en sus relaciones con los demás, como un individuo en una situación social (Elias, 1987: 486).

Los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en mutua conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan, 2008). La sociedad, como entramado de interdependencias “exige asumir simultáneamente una dimensión social, un sustrato fisiológico del hombre y una estructura psíquica...” (Vergara, 2010: 26).

Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social (Bourdieu, 1999: 186)

Tanto el cuerpo como las emociones son construcciones sociales que, más allá de manifestarse en un individuo, son moldeados en el entramado de las interacciones con los otros. Corporalidad y afectividad están estrechamente imbricados y no se puede pensar uno sin el otro (Le Breton, 2013). Lo interior y lo exterior se funde en cada sujeto,

La actitud corporal, los ademanes, la vestimenta, la expresión del gesto, todo ello es el comportamiento «externo» del que habla el escrito, expresión de la interioridad o de la totalidad del ser humano (Elias, 1987: 101).

Cuerpo y emociones son reguladores de los comportamientos, conformando el tipo de vínculos que un individuo pueda establecer con sus pares. Son entonces aspectos del ser humano privilegiados para poner en evidencia las conflictividades y las violencias.

A partir del análisis de las experiencias relatadas por las y los estudiantes, fue posible advertir el modo en que se asocia a quienes son portadores de determinadas cualidades físicas con toda una serie de características consideradas como negativas en un proceso de estigmatización e inferiorización que denominamos como *racismo del cuerpo*.

Este término, que tiene como antecedentes las nociones de *racismo de la inteligencia* (Bourdieu, 1978b) y *racismo de la violencia* (Kaplan, 2016c), permite expresar los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal.

El tono de piel, así como algunos rasgos del rostro y del cuerpo en general, son utilizados para justificar el uso de diferentes tipos de violencias en lo que se denomina racismo del cuerpo. Las lógicas del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad (Kaplan & Szapu, 2019a: 112).

El rostro, como lugar principal del cuerpo, se convierte en el lugar y el tiempo de un lenguaje, de un orden simbólico (Le Breton, 2010). En torno al análisis de los sentidos que las y los jóvenes le atribuyen a los rostros y su vinculación con la producción de las violencias es que surgen los primeros hallazgos de esta investigación.

Las y los estudiantes afirman que mediante la observación de la cara de un otro es posible interpretar ciertos rasgos de su personalidad. Según sea el caso, las facciones, los gestos, los rasgos étnicos, la mirada o tono de la piel, funcionan como símbolos para leer la humanidad del otro. Así es que opera una percepción del otro diferente como violento al vincularlo a acciones y actitudes como “vender o consumir drogas”, “andar robando”, “querer pelear todo el tiempo”.

Estos juicios que se elaboran en función de la observación del rostro del otro, remiten a prácticas y saberes propios del contexto en que habitan las y los jóvenes. Aluden en sus testimonios a un conocimiento práctico obtenido al vivir experiencias previas que involucran el tránsito por ciertos espacios y el contacto con determinadas personas. Queda evidenciado en los testimonios cuando una estudiante plantea que para saber que un

compañero se dedica a la venta de drogas, es necesario haber “frecuentado” a este tipo de sujetos anteriormente.

Por otro lado, la mirada, que se aloja en el rostro, es considerada como una fuente de conflictos que puede devenir en situaciones de violencia. En los relatos de las y los estudiantes, el “mirar mal” aparece como una forma de interacción entre pares signada por su potencialidad para generar peleas. Quien “mira mal” es identificado como alguien que está “buscando pelea” y quien es mirado se ve en la obligación de actuar en consecuencia. Las respuestas a estos comportamientos pueden ser evasivas, ya sea corriendo la mirada o evitando el contacto visual, de indiferencia, mostrando desinterés ante los juicios que detenta la mirada de los otros o, en última instancia, llevar a un encuentro verbal que derive en una lucha cuerpo a cuerpo.

En lo que respecta a la violencia física, el rostro también parece tener un lugar central al convertirse en objeto de las agresiones. En las peleas, el producir un corte en la cara, permite dejar una marca que atestigüe quien fue el vencedor y quién el vencido. Según lo expresado en las entrevistas, este comportamiento es más común entre las estudiantes mujeres.

En lo que remite a la violencia simbólica, los juicios estigmatizantes generan sentimientos de exclusión que producen una sensación de vacío existencial. Las formas de discriminación que se profesan debido a la “portación de rostro”, pero también a otros rasgos de la apariencia física como el color de piel, la condición étnica, la vestimenta, el uso de tatuajes o piercings y el corte de pelo se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo de clase donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna prefijando destinos (Kaplan, 2016b).

Centrándonos en la corporalidad de las y los jóvenes como signo de distinción y espacio de tensión en la conformación de grupos, es que el concepto de *racismo del cuerpo* toma relevancia y puede ser de utilidad para analizar las dinámicas de estigmatización y desnaturalizar ciertos procesos que operan en la doxa.

Los cuerpos son parte de los mecanismos de disputas y competencias al interior de las figuraciones, en tanto expresan las posicionalidades de los sujetos en dicho escenario y son el recurso – mediante la vestimenta, las distancias, los gestos, la observación y la autoobservación – para mantenerse o ascender en dicho entramado (Vergara Mattar, 2010: 32)

Siguiendo el modelo de la figuración entre establecidos y marginados (Elias & Scotson, 2016) se analizan imágenes y autoimágenes que producen las y los estudiantes. Dichas percepciones se construyen en el marco de relaciones sociales atravesadas por dinámicas de poder en las cuales las y los jóvenes de sectores populares ocupan una posición subalterna respecto del resto de la sociedad que los cataloga como peligrosos e indeseables.

En relación con las imágenes que construyen las y los estudiantes de sus pares generacionales, encontramos que en la mayoría de los casos se identifican dos grupos, los “negros” y los “caretas”. Esta clasificación dicotómica aparece en otras investigaciones del equipo (di Napoli, 2015; Kaplan, 2012; Mutchinick, 2013; Silva, 2018) ya sea utilizando estas u otras adjetivaciones para nombrarlos. Lo que se recupera en este trabajo, es el modo en que el cuerpo tratado socialmente juega un papel simbólico particular en la construcción de estas tipificaciones.

A cada uno de los grupos se le atribuyen rasgos de la corporalidad y de la personalidad que podrían esgrimirse de la siguiente manera según lo que han expresado las y los estudiantes:

- “Negros”, “villeros”, “turros”, “rochos”: Poseen un tono de piel que es percibido como más oscuro que el del otro grupo y es asociado en ocasiones a otras nacionalidades. Predomina el uso de zapatillas deportivas y remeras de clubes de fútbol. También se menciona la utilización de gorras o capuchas que son vinculadas a la idea de ocultar el rostro. En cuanto a la vestimenta se plantea que suele estar sucia o gastada. La utilización de piercings o tatuajes es descripta con el adjetivo “llamativo”, ya sea aludiendo a la cantidad o el tamaño de los mismos. Los motivos característicos que se tatúan son caras o nombres de familiares, escudos de equipos de fútbol, armas o imágenes vinculadas a la droga como una planta de marihuana. El corte de pelo que llevan es rapado en los costados y atrás (cabe resaltar que al hablar del modo de llevar el pelo se hace alusión a los cortes

de los varones y no al de las mujeres). En líneas generales los adjetivos que se utilizan para describir la corporalidad de este grupo son “llamativo”, “descuidado” o “sucio”. Es común el lenguaje más coloquial, con vocablos propios que es identificado como “incorrecto”. Frente al estudio se muestran desinteresados, "perdidos en la vagancia" y muchas veces abandonan la escuela. En las clases suelen molestar y no prestar atención. Hay poca presencia de la familia y, cuando la hay, es mencionada en relación a las responsabilidades que delega en el joven, al solicitarle que se haga cargo de cuidar o trasladar a algún hermano o directamente salir a trabajar. Constantemente están en busca de pelea y también se los asocia con la portación de armas, la violencia sin razón aparente y el delito.

- “*Caretas*”, “*chetos*”: Su tonalidad es percibida como más clara que la del otro grupo, “blanquita”. Utilizan prendas de ropa como los chupines, jeans, camisas o musculosas generalmente de marca. Se les atribuye un modo de vestir más “linda”, “canchero” o “elegante”. Los tatuajes y piercings que llevan son más discretos. Suelen tatuarse frases de canciones, símbolos pequeños, o también nombres de familiares. Para el pelo, (también es mencionado solo el de los varones) es común el jopo o flequillo hacia el costado. Se describe su corporalidad aludiendo a adjetivos como “normal”, “queda bien” y “prolijo”. Su modo de hablar es más “finoli” y lo hacen con un tono más bien nasal. Se muestran responsables en la escuela, preocupándose por las notas y relegando tiempos de ocio en pos del estudio. Sus familias están presentes, ya sea desde el apoyo, la preocupación o la vigilancia. Suelen mostrarse evasivos en lo que respecta a la violencia física, intentando no involucrarse en las mismas.

Esta diferenciación entre grupos, tienden a erigir a uno en una posición de superioridad respecto al otro. Se produce un mecanismo de estigmatización que segrega e inferioriza a quienes son percibidos como portadores de determinadas cualidades.

Al asociar aquellos cuerpos no hegemónicos con determinadas aspectos de la persona consideradas como inferiorizantes, el *racismo del cuerpo* refleja una generalización. Se lleva adelante así un borramiento de las características físicas que dieron origen a esta

clasificación (como puede ser la piel percibida como negra) dando paso a un estereotipo que engloba todos aquellos aspectos negativizantes. Esto se refleja en los discursos de las y los estudiantes en expresiones como “es negro de alma” o “lo pongo en la bolsita de los villeros”.

En lo que respecta a las autoimágenes, pueden observarse dos tipos de respuesta que, en algunos casos, conviven en los mismos discursos.

Dado que el grupo de los “caretas” cuenta con poca legitimidad en el contexto donde se realizó el trabajo de campo bajo argumentaciones como “no van a encajar en esta escuela” y que el de los “negros” es estigmatizado socialmente asociándolo a la violencia, las y los estudiantes buscan diferenciarse de aquella clasificación dicotómica que ellos mismos reproducen. Si bien se reconocen en algunos rasgos atribuidos al grupo de los “negros”, lo que se evidencia en frases como “yo tan blanquita no soy tampoco”, “a veces me visto un poco crota<sup>44</sup>” o “a mí tampoco me gusta estudiar”, buscan distanciarse de estos argumentando que “igual somos distintos” o “pero yo soy bueno”.

En función de darle sustento a esta diferenciación, es que emerge un nuevo grupo que, en la mayoría de los casos, es nominado como los “normales”. Esta nueva categorización no aparece al indagar respecto a cómo son los jóvenes en general, sino que surge a partir de preguntar respecto a la auto-clasificación. Esta nueva taxonomía permite compartir ciertas cualidades con uno u otro grupo pero da cuenta a la pretensión de escapar del proceso de esencialización y generalización que los ubicaría en una posición de inferioridad.

Por otro lado, se observar que en algunos casos las y los jóvenes se reconocen a sí mismos como seres de menor valor social. Esto se aprecia en frases como “no me gusta ser negro pero es lo que me tocó”, “siempre va a haber alguien que te discrimina por el color de piel, por cómo hablás o porque sos de otro país”. En la actualidad nuestro yo está constantemente expuesto al juicio y evaluación de parte de los otros, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra valía social (Illouz, 2014; Sennett, 2003). Los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por las relaciones de interdependencia propios de cada configuración social.

---

<sup>44</sup> Descuidada

Siguiendo a Kaplan y García (2006b) cabe preguntarse por la relación entre la noción de auto-valía y la valía social:

En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una auto-imagen. En ese tránsito por las instituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemus; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos. (p. 9 y 10)

Como refieren Elias y Scotson (2016) en los casos en que el diferencial de poder es muy grande, los grupos que se encuentran en una posición marginal se miden con la regla de sus opresores. La fuerza de los discursos auto-responsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos (Kaplan, 2012). Así los individuos y grupos se auto-excluyen de aquello de lo que ya han sido excluidos objetivamente, “los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto” (Kaplan & García, 2006b: 9).

Estos procesos de exclusión, como formas de violencia simbólica, producen un sufrimiento que es gestionado de diversas maneras. En algunos casos, las y los jóvenes tramitan la emoción de dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora a la vez que negadora de subjetividad (Wieviorka, 2006). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia por buscar la restitución del valor social que no han podido encontrarse en la mirada de los otros. Una mirada que es condición fundamental para la construcción de subjetividad (Wieviorka, 2006).

Siendo la piel el espacio físico y simbólico donde se disputan sentidos en torno a la existencia social e individual, atacar al propio cuerpo se vuelve una manera de poner en movimiento el sentido, una prueba de existencia, una búsqueda de valor personal. La violencia contra uno mismo podría ser pensada como una respuesta defensiva a las significaciones sociales estigmatizantes (Kaplan & Szapu, 2019b: 8).

En estos casos, la piel puede convertirse en el locus de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinflingida.

En el proceso de subjetivación, el orden social se inscribe progresivamente en los cuerpos (Le Breton, 2002). El dolor físico y el dolor social se imbrican mutuamente. El cuerpo joven se convierte en el receptor de comportamientos autodestructivos como medio de respuesta a los sentimientos de exclusión que vivencian y a la negación de su propia subjetividad (Kaplan & Szapu, 2019a: 117)

Otro de los hallazgos de esta tesis es la vinculación que las y los jóvenes establecen entre el dolor físico y el dolor social. El daño que producen los cortes es vivenciado como temporal. Al poder establecer su momento de inicio y de fin, se obtiene una sensación de control que no se aplica al sufrimiento social. La premisa de que “el dolor físico cura más que el mental” produce sentimientos asociados al alivio o bienestar. Esto se explica en la sensación de recuperar el control en manos del propio sujeto y no del entorno.

La puesta en juego del propio cuerpo es la base de una restitución de sentido. Quien se corta intenta recuperar el gusto por vivir mediante una marca que lo enfrenta físicamente al mundo. Este tipo de comportamientos son la expresión de identidades signadas por sentimientos de exclusión que devienen en un dolor social difícil de soportar.

Entre los motivos que las y los estudiantes expresan para justificar los comportamientos autodestructivos, se han hallado referencias a los vínculos intra e intergeneracionales. Si bien son de diversa índole, se presenta como base de estas situaciones el rechazo y la falta de reconocimiento ya sea de pares o adultos.

La necesidad que tienen los niños y especialmente los adolescentes y los jóvenes, de vivir, material y simbólicamente como sujetos reconocidos, y que podría verse mermada ante condiciones de desafección y de dificultad para lograr ser dignamente aceptados, o ante las limitaciones para poner en palabras u otros lenguajes sus demandas para acceder a espacios de aprendizaje y desarrollo social y emocional satisfactorio, puede conducirlos a prácticas individuales o grupales en las que se juegan emociones, prima la búsqueda de reconocimiento -a como dé lugar-, para con ello dotar de sentido a la vida, a la experiencia del cuerpo como un territorio de conflictos (Cervino, 2012: 118-119)

Lo que no puede ocultarse, es que gran parte de las relaciones que establecen las y los jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad.

Todas las sociedades humanas crean, además de todo, sus propias instituciones encargadas de la transmisión de sus valores e ideas, de sus modos de construir y percibir el mundo, y también, por supuesto, el cuerpo. En nuestra sociedad, una de esas instituciones fundamentales es la familia; pero otra, sin duda, es la escuela. El cuerpo, entonces, como realidad construida, en tanto toda realidad es construida por agencias y prácticas diversas, pierde en parte su unidad e individualidad y se multiplica. El cuerpo, más allá de las construcciones históricas, por ende políticas, que pretenden unificarlo y normalizarlo, muestra en las prácticas sociales, en los usos, en las relaciones, en las significaciones, toda su complejidad y multiplicidad (Crisorio, 2009: 20).

Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las y los estudiantes puedan canalizar estas emociones de dolor. Es tarea de las y los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas.

## Bibliografía

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, Brasil: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Abramovay, M., Cunha, A. L. & Calaf Pinto, P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. *Sociologia*. Brasília, Brasil: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violências nas Escolas*. Brasília, Brasil: UNESCO.
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa. En Delgado & Gutierrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Anton, G., & Damiano, F. (2010). El malestar de los cuerpos. En G. Forte & V. Pérez, *El cuerpo, territorio del poder*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones P.I.C.A.SO.
- Aréchaga, A. J. (2014). *Cuerpos, sentidos y prácticas. Un análisis sobre la construcción del cuerpo de mujeres de sectores populares, en un barrio de La Plata*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.
- Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Barrera Sánchez, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista Iberofórum*, V (11), 121-137. Disponible en: <https://ibero.mx/iberoforum/11/pdf/6.%20BARRERA%20VOCES%20Y%20CONTEXTOS%20%20IBEROFORUM%20NO%2011.pdf>
- Bauman, Z. (2011). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa. Disponible en: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/politicassocial1/files/2015/03/Bauman-Trabajo-consumismo-y-nuevos-pobres1.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid, España: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1978a). Los tres estados del capital cultural, en *Sociológica*, 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P. (1978b). El racismo de la inteligencia, en *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, 382, 67-71.
- Bourdieu, P. (1990). La «juventud» no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 119-127). D. F., México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taratus.
- Bourdieu, P. (1991b). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taratus.
- Bourdieu, P. (1999). El conocimiento por cuerpos. En *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2000a). Fieldwork in philosophy. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 17-43). Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *La dominación masculina*, Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2013a). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, n° 19. Año 9, 4-18.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En: P. Bourdieu & L. Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bracchi, C., & Gabbai, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En C. V. Kaplan (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Bravin, C. (2001). *Subjetividad y Juventud en los 90. Las articulaciones del poder en la escuela media. Un estudio de casos en Capital Federal*. (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Bravin, C. (2010). Los jóvenes en contextos de pobreza y violencia. La institución social en el cuerpo y el cuerpo en la institución. En *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*, pp 195-213. Publicación de la Universidad Autónoma del Estado de México: Ed. Porrúa.
- Bravin, C. (2013). Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas teóricas y nuevos desafíos. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Bravin, C. (2014a). *Desarrollos para una teoría social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo. Estudio de caso: la Institución y el Sujeto en acto en la Formación Docente*. (Tesis doctoral no publicada), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bravin, C. (2014). Articulações entre Bourdieu e Goffman: corpos, subjetividades e instituições. En C. V. Kaplan & M. Sarat (Eds.), *Educação, Subjetividade e Diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina* (pp. 201-215). Londrina, Brasil: Universidade Estadual de Londrina.
- Bravin, C. (2016). Norbert Elias en perspectiva. Aportes fundamentales en el encuentro y desencuentro sociológico con los clásicos. En: C. V. Kaplan & M. Sarat (Comp.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. (pp. 159-181) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito, Ecuador: Taurus.
- Charlot, B. (1997). Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes. En B. Charlot & J. C. Emim (Coords.), *Violences a l'école: État des savoirs*. París, Francia: Armand Colin.

- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8 (4), 432-443.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima década* (23), 9-32.
- Chesnais, J. C. (1981). *Historie de la Violence*, París, Francia: Laffont.
- Crisorio, R. (2009). El cuerpo y las prácticas corporales, en *El monitor*, 20, 20-21. Buenos Aires, Argentina.
- Debarbieux, E. (1997a). Pour en finir avec le handicap socio-violent. En B. Charlot & J. C. Emim (Coords.), *Violences a l'école: État des savoirs*. París, Francia: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (1997b). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, (313), 79-93.
- di Napoli, P. (2015). *Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar .Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- di Napoli, P., & Szapu, E. (2016). Reflexiones sobre el cuerpo desde la teoría de los procesos civilizadores de Norbert Elias. En: C. V. Kaplan & M. Sarat (Comp.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. (pp. 183-205) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, Ministerio de Salud de La Nación (2012). *Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes*. Argentina, Disponible en: [http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31\\_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf](http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf)
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, España: Ariel.
- Feixa, C., & Nofre, J. (2012). Culturas Juveniles. En *Sociopedia.isa*. Disponible en: <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Youth%20Cultures%20-%20Spanish.pdf>
- Filmus, D., & Kaplan, C. V. (2012). *Educar para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña; Madrid, España: Fundación Paideia Galiza; Ediciones Morata.
- Furlan, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivilidad y violencia. En: J. M. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631–639.
- Galak, E. (2010). El concepto de cuerpo en Pierre Bourdieu: un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades. (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Galak, E. (2014). Construir el cuerpo: cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio “cuerpo”. *Revista Poiesis*, 8 (14), 348-364. Disponible en: [file:///C:/Users/Sapu/Downloads/Construir el cuerpo. Cuatro consideracio.pdf](file:///C:/Users/Sapu/Downloads/Construir%20el%20cuerpo.%20Cuatro%20consideracio.pdf)
- García S., & di Napoli, P. (2014). Sociabilidade, conflito e usos sociais do olhar: contribuições às pesquisas educativas. En C. V. Kaplan & M. Sarat (Org.) *Educação, subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina*. (pp.163-180). Londrina, Brasil: Universidade Estadual de Londrina.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4. paperback printing). New Brunswick, Canadá: Aldine.
- Goldstein, B., & Glejzer, C. (2008). Las preguntas de los y las adolescentes... Comenzar por escuchar. En G. Morgade & G. Alonso (comp.) *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela* (pp. 65-86). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). D. F., México: McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Kaplan, C. V. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y eficacia simbólica*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Kaplan, C. V. (2009a). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2009b). La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento”. Ponencia presentada en el “*XII Simposio Internacional Proceso Civilizador*”. Recife, Brasil. Del 10 al 13 de noviembre de 2009.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa* (35) 95-103.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch & V. Orce *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. (pp. 15-78) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. Disponible en: [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven\\_interactivo\\_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_0.pdf)
- Kaplan, C.V. (2013a). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C.V. (2013b). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2013c). La persistencia de la desigualdad. En C. V. Kaplan & C. Bracchi (Eds.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kaplan, C. V. (Dir.) (2016a). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2016b). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V (2016c). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaplan, C.V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- Kaplan, C. V., & Bracchi, C. (Eds.) (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kaplan, C. V., & García, S. (2006a). Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. V. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105-204). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C., & García, S. (2006b). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Kaplan, C. V., & Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.
- Kaplan, C. V.; Krotsch, L., & Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA
- Kaplan, C. V., & Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani & A. Salvia, *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Kaplan, C. V., & Saez, V. (2019). *Estigmatización, racismo y violencia en el territorio escolar. Deconstruyendo las miradas de los medios de comunicación*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V., & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. En *Praxis educativa* (Arg.), 20(1), 28-36.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2017). Marcas subjetivas. Racismo y discriminación en la trama educativa. En: M. S. Santana (Ed.) *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência*. (pp. 221-239). Sao Carlos, Brasil: Pedro y Joao Editores
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019a). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, Colombia 17 (2) pp. 107-119. Disponible en: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1859/2828>.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019b). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, Chile 18(1), 1-11. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1485/969>
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. En *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, núm. 22, 165-197.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Korinfeld, D. (2013). La lucha contra las adicciones y la patologización de adolescentes y jóvenes. En G. Dueñas, E. Kahansky & R. Silver (comps.) *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. En *Voces de la Educación*, 2(4), 209-219.
- Kornblit, A. L. (Ed.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*. 10 (4),. 69-79. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208>
- Le Breton, D. (2018). La piel y la marca. Acerca de las autolesiones. En *Revista Topia*, núm. 84. Disponible en: <https://www.topia.com.ar/articulos/piel-y-marca-acerca-autolesiones>
- Levi, P. (2015). *Si esto es un hombre*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Martuccelli, D., & Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos, en *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91.
- Martuccelli, D., & Singly, F (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Mauer, S, & May, M. (2010). Niños y adolescentes jugando con el filo de la navaja. En *Revista Topia*, 58. 4-5. Disponible en: <https://www.topia.com.ar/articulos/ni%C3%B1os-y-adolescentes-jugando-filo-navaja>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Salud de la Nación (MSAL) y UNICEF (2016). *Situación de salud de las y los adolescentes en la Argentina*. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000872cnt-linea-base-adolescencia-2016.pdf>
- Muchembled, R. (2010). *Una historia violenta. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los*

*estudiantes de educación secundaria*. (Tesis doctoral no publicada), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Revista educación y ciudad*, 31 (Julio-Diciembre), 15-26.
- Mutchinick, A., & Kaplan, C. V (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 145-158). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Musgrove, F. (2008) La invención del adolescente. En J. A. Perez Islas, M. Valdez & M. Suarez (Coord.) *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*, D. F., México: Porrúa. [Traducción de MUSGROVE, F. (1964) Youth and the social order, Bloomington, Indiana University Press.]
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2009). *Violencia en las Escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Simposio Francia - Argentina. Documento de trabajo.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires, Argentina: 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, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2015/09/Informe.2014.pdf> OAVE, 2008
- Olweus, D. (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. *Perspectivas*, XXVI (2), 357-389.
- Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de La Plata*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Paulín, H. L. (2015). Ganarse El Respeto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, Núm. 6, 1105-1130.
- Paulín, H., & Martínez, S. (2014). Hacerse respetar. Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En H. Paullín & M. Tomasini (Eds.), *Jóvenes y escuela Relatos sobre una relación compleja* (1era ed., pp. 119-142). Córdoba, Argentina: Brujas.

- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, España: Morata
- Piovani, J. I. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 215-226). Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Pooli, J. P. (2009). Socialización, educación y procesos civilizadores. En C. V. Kaplan & V. Orce (Eds.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elias* (pp. 157-164). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Reguillo Cruz, R. (2003). Violencia y después. Culturas en reconfiguración, Conferencia *Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*, Universidad de Texas, Austin, Estados Unidos de Norteamérica, 24-25 de marzo.
- Reguillo Cruz, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, Fundación Arcor.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da. edición). Archidona, España: Aljibe.
- Saez, V. (2016). *Prácticas discursivas de la mediatización de las violencias en los espacios escolares. Un estudio socioeducativo de la taxonomía alumnos violento – alumno no violento*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Saez, V., Adduci, N., & Urquiza, S. (2013). Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* (10), 91-111. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224/143>
- Scribano, A., & Figari, C. (2009). (comps.). *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(os). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO Ediciones.
- Scribano, A. y Vergara Mattar, G. (2009). Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías. En *Cad. CRH* [online] vol.22, n.56, pp.411-422. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n56/v22n56a14.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2010). El cuerpo en la escuela. En: *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial, Buenos Aires, Argentina.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, España: Anagrama.
- Silva, V. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Szapu, E. (2017). Una lectura de la conflictividad atravesada por los cuerpos jóvenes a partir de la mirada de estudiantes secundarios. En: V. Orce (Comp.) *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Revista Sociedad*, (14), 7-28.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Toporosi, S. (2015). Me corto y me quiero matar. En *Revista Topia*, 75, 24-25. Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar>
- Tuñón, I. (2011). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Católica Argentina.
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. En *Revista Española de Investigación Sociológica*, 68/94, 11-39. Disponible en: [http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS\\_068\\_04.pdf](http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_068_04.pdf)
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Unicef
- Valles, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional*, Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J.J. Igartua & C. Múñiz (Eds.) *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: GEDISA.
- Vergara Mattar, G. (2010). Norbert Elías: El cuerpo en los entramados a la lógica de lo procesual. En *Revista Argentina de Sociología*, v. 8, n. 14, p. 15-34. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922202002>
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Wacquant, L. J. D. (2005). Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de una sociología de Bourdieu. En P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 21-90). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 39-248.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona, España: Gedisa
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.