

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
39

2013

**“Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos”,
por Pablo Di Napoli,**

Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 43 a 50

Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos

PABLO DI NAPOLI*

Introducción

Hay palabras violentas y palabras que violentan. Existen palabras que en contextos y situaciones específicas poseen una carga de sentido negativa dirigida hacia ciertos individuos y grupos. El racismo es portador de muchas de estas palabras a través de las cuales se violenta la subjetividad del "otro".

Si bien la noción de raza ha perdido validez científica, todavía tiene vigencia en el plano discursivo. Los discursos y las prácticas racistas constituyen una forma de procesamiento ideológico de la otredad a partir de la cual se conforman imágenes de un "nosotros" positivo y un "ellos" negativo que se asientan sobre la base de jerarquías que expresan relaciones de inferioridad/superioridad.

La apelación a lo biológico es uno de los recursos más antiguos, y no por ello menos eficaces, para justificar las desigualdades que son producto de las relaciones sociales de dominación. En su invocación a la naturaleza, el cuerpo se convierte en un elemento central del racismo. Los rasgos corporales expresan la visibilidad de la diferencia, la afirmación de lo defectuoso y la portación de un estigma. El cuerpo representa la materia biológica que confirma

la naturaleza de la inferioridad de aquellos que lo portan. Así, el estigma corporal facilita la identificación del otro y esencializa la marca de su inferioridad humana y social.

Si bien el cuerpo es un elemento central no monopoliza la matriz de diferenciación. Las características de orden cultural, nacional, religioso o de clase también pueden ser racializadas a partir de la esencialización de dichas diferencias culturales, inferiorizando sus prácticas y deshumanizando a aquellos que las realizan. La construcción social de marcas corporales a partir de imaginarios o fantasías que provienen del orden de lo sociocultural constituye una de estas formas de esencialización.

Coincidimos con Margulis en utilizar el concepto de racismo en un sentido amplio y extendido asumiendo que el término "...no apela ya exclusivamente a la noción de raza, sino que se refiere a la gama de rasgos y manifestaciones discriminatorias (...) centradas real o imaginariamente en el cuerpo, en el lugar de origen, en la cultura o en otra variable social..." (1999: 46). Se trata siempre de relaciones de poder desiguales donde un grupo de individuos tiene la capacidad de hacer valer su cultura como superior y estigmatizar a los otros como inferiores.



Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones científicas y tecnológicas con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Docente de la materia "Teorías Sociológicas" del Dto. de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: pablodnapoli@gmail.com

Artículos

Jóvenes investigadores

43

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

Los procesos de descalificación, discriminación y racismo están presentes en diversos ámbitos y esferas del espacio social. En el presente trabajo nos proponemos analizar ciertas prácticas y discursos racistas que se dan al interior del ámbito educativo en relación con la problemática de la violencia en la escuela. Nos interesa particularmente indagar sobre los discursos racistas que operan en la construcción simbólica de la figura del "alumno violento" producida por los propios estudiantes y de las prácticas discriminatorias que se llevan a cabo sobre aquellos que son tipificados como tales.

Para ello consideramos necesario retomar los debates sobre el concepto de raza, la vigencia actual de algunos de los postulados de las doctrinas racialistas clásicas y el proceso de transformación de las prácticas racistas en las sociedades occidentales, con las cuales Argentina comparte algunas de sus características por su pasado colonial.

Raza, racismo y racialismo

Los términos de raza, racismo y racialismo aluden a procesos de clasificación social que anteceden históricamente a sus propias definiciones. El racismo como constante antropológica podría rastrearse genealógicamente desde el origen de la vida de los hombres en sociedad. Sin embargo, como sostiene Quijano:

"...la producción de la categoría "raza" a partir del fenotipo, es relativamente reciente y su plena incorporación a la clasificación de las gentes en las relaciones de poder tiene apenas 500 años, comienza con América y la mundialización del patrón de poder capitalista" (2000: 373).

El concepto de raza proviene de la necesidad moderna de los europeos de categorizar a los diferentes grupos humanos con los cuales se fueron encontrando en sus campañas de expansión territorial. Su definición consiste en afirmar la existencia

de diferencias esenciales inscriptas en la naturaleza misma de los grupos humanos que, a su vez, se asocian con capacidades intelectuales y prácticas culturales. Así, el racismo radica no solo en el señalamiento de esas diferencias, sino también en su jerarquización adjudicándoles una carga negativa a quienes las poseen en el marco de una relación de inferioridad/superioridad.

A diferencia de Wieviorka (2009), quien engloba en el término racismo tanto a las prácticas racistas como las ideas que las fundamentan, Todorov (1991) opta por hacer una diferenciación semántica al utilizar el término racialismo para referirse al conjunto de doctrinas científicas que surgen a fines del siglo XVIII y se extienden hasta mediados del siglo XX. En un periodo de plena colonización e imperialismo, Europa no solo se limitó a clasificar el mundo según sus parámetros de raza sino que además necesitaba demostrar la superioridad de la raza blanca por sobre el resto para fundamentar su poder de dominación colonial (Todorov, *op. cit.*; Quijano, 2000; Wieviorka, 2009).

También, cabe mencionar otro factor que contribuyó a sustentar este racismo moderno: la construcción de identidades nacionales al interior de Europa. Wieviorka (2009), citando a Hannah Arendt, alude a los procesos de diferenciación que tanto la nobleza en decadencia como la burguesía ascendente llevaron a cabo a fin de considerarse como los verdaderos representantes de la nación; la primera buscando demostrar la naturaleza de su estirpe y la segunda poniendo el énfasis en los méritos y logros personales de los grandes hombres de su clase.

El modelo clásico del racismo estuvo muy influenciado por las ciencias naturales y particularmente por la corriente positivista que pretendió explicar los procesos históricos, políticos y culturales siguiendo el modelo de aquellas. Si bien las teorías del racismo científico hoy han quedado desacreditadas, de modo alguno

esto significó la desaparición del racismo ni el abandono del desarrollo conceptual del fenómeno. A partir de la experiencia nazi y los procesos de descolonización, Wieviorka (2009) describe el paso del racismo clásico o "científico" hacia un racismo nuevo, más cultural, diferencialista o simbólico. Se trata de

"...un 'neoracismo' (...) que parece descartar el principio de la jerarquía biológica en beneficio del de la diversidad cultural. Este nuevo discurso racista se legitimaría menos por la invocación de una desigualdad de las "razas" que por la idea de la irreductibilidad y la incompatibilidad de ciertas especificidades culturales, nacionalidad, religiosas, étnicas y otras. El Otro, según esta perspectiva, es percibido como el que no tiene un lugar en la sociedad de los racistas, es decir, que se le niegan sus valores y su ser cultural..." (Wieviorka, 2009: 44-45).

Más que hablar de dos tipos de racismo, el sociólogo francés prefiere referirse a dos lógicas que estuvieron y están presentes en todas las grandes experiencias históricas de racismo. Por un lado, una lógica de pura jerarquización, o universalista, en donde la raza se disuelve en las relaciones sociales y hace del grupo racializado una clase social y de la raza una cuestión social. Por otro lado, existiría una lógica de pura diferenciación que tiende a rechazar los contactos y las relaciones sociales con los grupos humanos considerados diferentes, no habría ningún espacio en común donde se podría desplegar la menor relación. Según Wieviorka, en las sociedades occidentales contemporáneas se estaría dando un cambio en las lógicas del racismo a partir de un "reforzamiento de la lógica de la diferenciación, con un fondo de fragmentación cultural..." (2009: 50).

La violencia en la escuela y la figura del "alumno violento"

La escuela constituye uno de los espacios sociales en los cuales emer-

gen, transitan y hasta se institucionalizan discursos y prácticas racistas que, si bien contienen particularidades del ámbito escolar, trascienden su entorno y forman parte de un entramado societal más amplio. La institución escolar no es solo un agente de socialización sino también un espacio de sociabilidad. Los estudiantes conviven un mínimo de cinco horas diarias con individuos de la misma generación con quienes comparten experiencias, construyen amistades, grupos de afinidad y solidaridades sin que por ello no se entrecruzan también relaciones conflictivas.

La violencia en la escuela hoy se presenta como un fenómeno de época (Kaplan, 2011). Periódicamente aparecen en los medios de comunicación casos de "violencia escolar" de alto impacto que despiertan la preocupación de diversos actores sociales. En este contexto emerge la figura del "alumno violento" como centro de múltiples discursos y objeto de diversas políticas de intervención (Kaplan, 2009). Lo que aquí nos preguntamos es cómo se construye dicha figura desde la perspectiva de los propios estudiantes.

La producción y uso de *taxonomías sociales* son un instrumento para distinguir y clasificar diferentes grupos de individuos en el marco de relaciones de poder siempre cambiantes. Siguiendo la perspectiva de Bourdieu (1998) las clasificaciones o etiquetamientos de los estudiantes son actos productivos que tienen efecto de verdad sobre las experiencias de subjetivación propias y de sus pares. A través de estos actos se expresa el estado de relaciones de fuerza simbólica que definen la identidad social, incluso legal de los agentes (Kaplan, 2008). De este modo, la categoría de "alumno violento" se construye y hace realidad a través de la mediación de sistemas de clasificación social que circulan en el ámbito escolar.

Consideramos que los actos de nombramiento atraviesan a los es-

tudiantes en la construcción de su autoestima e identidad impactando en su trayectoria escolar y social. Carina Kaplan sostiene que

"...los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye" (2008: 60).

Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos cada joven va interiorizando sus límites y también sus posibilidades. Así, las adjetivaciones que se usan para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos tienen más sentido que el que aparentan tener, cumpliendo funciones que van más allá del explícito intento por describirlos (Kaplan, 2008).

En estos procesos de clasificación se conjugan signos de distinción y estigmatización. Di Leo (2009) en su tesis doctoral sostiene que las prácticas discriminatorias de los estudiantes, como una forma específica de violencia, se asocian con procesos de identificación/diferenciación tanto individual como grupal, a fin de marcar una distancia simbólica y/o física entre unos y otros. En nuestro caso el acto de nominar qué y quiénes son violentos es parte de *"una lucha simbólica en el interior del espacio escolar para caracterizar la violencia, para diferenciarla de la no violencia, [y] para responsabilizar a ciertos individuos y grupos."* (Castorina & Kaplan, 2006: 25).

Aquí nos interesa indagar sobre las expresiones de racismo que surgen de la construcción simbólica de la figura del "alumno violento" que hacen los propios estudiantes. Dicha categoría va más allá de los meros actos de violencia por parte de ciertos alumnos sino que allí se entrecruzan prácticas y discursos racistas a partir de los cuales los estudiantes construyen una imagen de un nosotros "no violento y superior" y de un ellos "violento e inferior".

El material empírico que se presenta es parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral que estoy desarrollando en el marco de un equipo de investigación dirigido por la Dra. Carina Kaplan, que viene estudiando el fenómeno de las violencias en la escuela desde el año 2005¹. En esta ocasión utilizamos 16 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de dos escuelas secundarias de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Nueve entrevistas se realizaron en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata a alumnos de 4to. año y las siete restantes en una escuela secundaria de la localidad de Lomas de Zamora a alumnos de 2do. y 3er. año.

Adjetivos que violentan

Carina Kaplan (2008) sostiene que los sinónimos son adjetivaciones o atribuciones con un contenido expreso y otro oculto. En una simple palabra u expresión se pueden condensar una carga de significados que definen no sólo a la persona etiquetada sino que también desvela la matriz ideológica de quien aplica la etiqueta. Los juicios no solo canalizan la experiencia subjetiva (racional y/o emocional) del individuo que los ejecuta sino que también están mediados por la matriz social en la cual se encuentra inmerso. A través de las adjetivaciones utilizadas no solo buscamos marcar los bordes de la figura del "alumno violento" sino también desentrañar los sentidos ocultos que habitan dentro de ella. Dicha figura, y las adjetivaciones que la acompañan, se torna injuriosa en cuanto representa un enunciado performativo cuya función *"...es producir efectos y, en especial, instituir o perpetuar la separación entre los normales y aquellos a los que Goffman llama los estigmatizados, e inculcar esta grieta en la cabeza de los individuos"* (Eribon, 2001: 31).

Como dijimos al principio de este trabajo, si bien el concepto de raza se encuentra desacreditado aún goza

de una plena eficacia simbólica. En las descripciones que los estudiantes hacen sobre los alumnos que consideran violentos se pueden observar cómo se encuentran vigentes concepciones propias, incluso, del racismo clásico. A partir de sus relatos registramos cuatro atributos centrales para caracterizar a los alumnos violentos, cuyos significados pueden sintetizarse a través de cuatro adjetivos.

La primera cualidad que les adjudicaron está condensada en el término **inmaduro**:

"Inmaduro. Un pibe grande no te va a buscar un problema así porque así. Tiene que haber un motivo, algo que valga la pena" (Estudiante varón)

"... falta de personalidad, falta de esencia. Si vos tenes personalidad no vas a hacer lo que haga el resto" (Estudiante varón)

"...son un intento de persona..." (Estudiante mujer)

Los alumnos violentos son definidos bajo el eje de "normalidad/anormalidad" en donde existiría un atributo atávico, ya sea biológico o moral, que les impide ser personas. Si bien no se habla de raza, se esencializa las diferencias con los otros. Estos alumnos no son considerados individuos completos sino faltos de madurez o de personalidad. Se remarca una *falta de esencia*. Según los jóvenes entrevistados esa falta podría interpretarse como una de las causas de su comportamiento violento, ya que ese tipo de comportamientos no es digno de una persona normal, grande, madura y con personalidad. La segunda característica a la cual se hizo referencia fue el desempeño escolar representado en el calificativo de **ignorantes**:

"Son ignorantes" (Estudiante mujer)

"...repiten todos. Es así" (Estudiante varón)

"El que no es violento es normal, se refleja en las notas del colegio, el que es aplicado. No necesariamente se tiene que sacar 10, se puede llevar alguna materia pero al que le va mal y mal y mal y falta mucho, ahí se ve que" (Estudiantes varón)

Aquí subyace un vínculo entre violencia y saber que refleja cómo operan las taxonomías escolares en los juicios sobre los alumnos. "Ellos" son los que no les va bien en el colegio, los que no hacen nada, los que son ignorantes. Estas tipificaciones se podrían enmarcar dentro de lo que Bourdieu (1990) denominó *racismo de la inteligencia*. Los estudiantes recurren a las calificaciones escolares (que también son clasificaciones) para discriminar socialmente a aquellos chicos que no alcanzan los estándares solicitados por la escuela y que muchas veces se ven relegados en su trayectoria escolar.

Bourdieu (1990) sostiene que

"La clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de 'inteligencia', de 'don', es decir, en diferencias de naturaleza" (op. cit.: 202).

El autor considera este tipo de racismo como propio de las clases dominantes, cuyo poder reposa, en parte, en la posesión de títulos académicos que son supuestas garantías de inteligencia y que, muchas veces, consolidan posiciones de poder económico (Bourdieu, 1990). El surgimiento de este racismo podría vincularse con el periodo histórico de ascenso de la burguesía del que hablaba Wieviorka (2009), en donde dicha clase buscaba imponer una lógica de distinción vinculada a los méritos personales de cada individuo (meritocracia) y no a la descendencia pasada, criterio propio de la nobleza².

Esta lógica de clasificación también podría aplicarse para estudiantes cuyo origen social no es tan distante. El éxito escolar, como sistema de medición de la inteligencia y como sinónimo de aquella, justifica el sentimiento de superioridad de aquellos que lo logran frente a quienes fracasan. Las taxonomías escolares intentan reproducir y a la vez ocul-

tar la matriz ideológica de las clasificaciones, es decir, la lógica de la doxa dominante. En nuestro caso, la selección escolar entre buenos y malos alumnos se transmuta en discriminación social entre jóvenes no violentos y violentos. Esto significa que el rendimiento escolar se convierte en una herramienta empírica para distinguir a los estudiantes que no son considerados violentos y estigmatizar a aquellos que son nombrados como tales.

El tercer atributo mencionado refiere al origen social y se encarna en la figura del **villero**:

"No sé si villero es la palabra, pero de última sí" (Estudiante mujer)

"No me gusta discriminar pero suelen asociarse con los que le dicen cumbieros" (Estudiante varón)

"Negro, chorro, cabeza le dicen... qué se yo" "Por la vestimenta, las zapatillas, la gorra, porque van en grupito por la calle, van de a dos en la bici Bueno, estoy hablando en general, yo también voy en bici por la calle.

-¿Entonces cómo los identificás?

Y...me doy cuenta por la cara por ejemplo. Te digo la verdad.

-¿Y qué cara tienen?

Y... la cara de que se drogan, se nota. Hay pibes que tienen 16 años y están muertos ya" (Estudiante Varón)

"Por lo general son todos iguales. Ninguno con pelo largo. Pelado, pelo cortito, con gorra, pantalones, así, como una carpa" (Estudiante varón)

"Villero", "chorro" y "negro" son adjetivos con cargas de sentido negativas que condensan diversas dimensiones de la *racialización de las relaciones de clase* (Margulis, 1999). Allí, subyace un vínculo ideológico entre el nivel socioeconómico (villero) y las actividades ilegales (robos) que se asienta en los rasgos físicos (negro) de aquellos que son tipificados como violentos. Según Kaplan, *"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." (2011: 97). Esto forma parte de la criminalización de la pobreza.

En los fragmentos citados de las entrevistas aparecen claramente los (pre) juicios de clase basados en el *hexis corporal*. Bourdieu y Saint Martin definen este concepto como

"el soporte principal de un juicio de clase que se ignora como tal: todo sucede como si la intuición concreta de las propiedades del cuerpo, captadas y designadas como propiedades de la persona, estuvieran en el principio de una comprensión y de una apreciación global de las cualidades intelectuales y morales" (1998: 8).

El cuerpo y sus expresiones corporales constituyen fuentes de información a través de las cuales los individuos se conocen entre sí y hasta se clasifican dentro de diferentes ámbitos sociales. En este caso, los rasgos corporales (no solo físicos sino también de apariencia) son traspolados como principios de clasificación de la persona violenta; las formas de vestir se asocian con comportamientos morales.

El aspecto físico como el corte de pelo, la vestimenta como la gorra, la música como la cumbia y las formas de hablar tumberas, son indicios para caracterizar, definir y etiquetar a los estudiantes. La definición de los alumnos violentos a partir de estas marcas corporales, que se vuelven estigmas, evidencian cómo operan los mecanismos de reificación. Se trata de mecanismos ideológicos que empobrecen el sentido al definir al todo (joven violento) a partir de una parte o marca (corte de pelo, vestimenta, etc.). En cuanto esas marcas son valorizadas negativamente se convierten en estigmas para quienes las portan (Goffman, 2006). De hecho, al hablar sobre dichas cualidades los mismos entrevistados se excusan de discriminar a sus propios compañeros. Las formas discursivas en las cuales se enuncian estas características tienen una importante relevancia ya que expresan formas de racismo (Wievior-

ka, 2009; Van Dijk, 2007).

Lo interesante aquí es observar cómo opera un discurso de discriminación clasista sin que haya una amplia distancia socioeconómica entre los propios estudiantes. Al respecto, Margulis (2011) sostiene que aquellos que generalmente son objeto de prácticas discriminadoras muchas veces optan por formas de desplazamiento de la hostilidad hacia otros. Ninguno de los integrantes de los cursos entrevistados residía en la villa. Sin embargo, la figura del villero estaba presente para identificarse o diferenciarse entre sí. Algo similar sucedía con los rasgos corporales. De este modo, se refleja la eficacia simbólica de las formas de clasificación hegemónicas que se imponen como parámetro para describir a los diferentes grupos humanos. Los mismos estudiantes, sin saberlo o sin prestarle atención, utilizan esos parámetros (y los reconocen como válidos) para distinguirse entre sí.

Diferentes, perversos y peligrosos

En consonancia con lo que venimos afirmando, Van Dijk (*op. cit.*) sostiene que la lexicalización o selección de las palabras para designar a los otros expresa la lógica discursiva propia del racismo. El autor analiza tres temas primordiales de conversación propios del discurso racista. El primero de ellos gira en torno a marcar las diferencias de "ellos" respecto de "nosotros". La apelación a los adjetivos de *inmaduros*, *ignorantes* y *negros* para nominar a los alumnos considerados violentos expresa la distancia que intentan marcar los entrevistados con ellos. Ellos son menos maduros, menos estudiosos y menos blancos que nosotros.

El segundo tema de conversación gira en torno a destacar la perversidad del comportamiento de los otros. Dentro de este tema podemos mencionar un cuarto adjetivo que utilizaron los estudiantes para describir al grupo de los estudiantes

violentos: **quilomberos**.

"Son quilomberos. La mayoría no está pendiente de la escuela, está pendiente de todo eso: salir a bolar, toparse con alguno y matarlo" (Estudiante mujer)

"Son siempre un grupito. Son esos que siempre se sientan atrás y no hacen nada. Bueno, yo me siento atrás pero, hago algo. Ellos molestan a todo el mundo, tiran papeletos, joden al profesor. Vienen al colegio a joder me parece. O a hacer su trabajito de andar robando, faltando el respeto o hacer lo que quieran" (Estudiante mujer)

"ellos se juntan por ejemplo en la casa de una compañera, van, se drogan, toman. Van a festejar cumpleaños y todo eso, pero lo único que hacen es tomar y drogarse" (Estudiante mujer)

Las acciones o hábitos mencionados pueden dividirse en varias categorías. Cometan actos tipificados como ilegales como fumar y drogarse pero también trasgreden otras normas que no están específicamente penalizadas por la ley o el reglamento escolar pero que, sin embargo, generan una situación de hostilidad para el otro. La agresión, la indisciplina y los actos inciviles dentro de la escuela son cualidades propias de estos estudiantes que los constituyen como violentos. La trasgresión a las normas escolares y los códigos de buena conducta es el reproche más común que les hacen a "ellos". Para los entrevistados son personas que *no tienen códigos*.

Los comportamientos transgresores de las normas y reglas de convivencia, nuestras normas, la falta de códigos, nuestros códigos, no sólo refleja la perversidad de los "otros" sino que también los vuelve una *amenaza*. Este es el tercer tema de conversación propio del discurso racista que menciona Van Dijk (*ídem*).

"No se dan cuenta que a veces pegándole a una persona la pueden llegar a matar. Después me dicen 'ay, no seas exagerada'. Pero, ¿cuántos casos hay? Un montón" (Estudiante mujer)

"...antes era más tranquilo el colegio a mi entender. Empezaron a venir muchos que buscan roña. A mí nunca me pasó nada pero" (Estudiante varón)

La amenaza o peligrosidad del grupo de los estudiantes tipificados como violentos proviene desde dos aristas. En primer lugar, se hace hincapié en los recién llegados. Hay un otro que aparece en escena, la invade, con quien se tiene que compartir un mismo espacio. Estos chicos no cumplen con las normas propias de ese espacio ni comparten los mismos códigos de quienes ya estaban allí. De esta forma se vuelven impredecibles y constituyen una amenaza. Además, son estudiantes que *buscan roña*, lo que los hace más peligrosos. En segundo lugar, se menciona los diferentes niveles de percepción de la violencia. Los alumnos tipificados como violentos parecerían no ser conscientes de la gravedad ni de las consecuencias de sus actos.

Estos tres temas de conversación respecto de los otros planteados por Van Dijk (2007) contribuye a una polarización discursiva entre un *Nosotros* y *Ellos* a partir de la cual se construye una imagen negativa de *Ellos*, combinada frecuentemente con una representación positiva de *Nosotros* mismos. Pero estas formas de construcción de imágenes grupales no son meramente discursivas sino que se corresponden con distribuciones de poder desiguales. Norbert Elias sostiene que

"Un grupo sólo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso. En tanto en cuanto sea este el caso, se consigue hacer perdurar el estigma de la deshonra colectiva atribuida a un grupo" (2003: 224).

Para el autor el problema de la estigmatización social no debe entenderse simplemente como una cuestión de rechazo de unos individuos hacia otros sino también como parte de la sociodinámica entre dos o más grupos de individuos. De esta forma, re-

sulta relevante enmarcar las formas de nominar y describir a los estudiantes violentos dentro de un entramado de relaciones de poder entre los grupos de pares al interior del ámbito escolar.

En una investigación realizada en una pequeña comunidad obrera de Inglaterra, Elias desarrolla un modelo explicativo que le permite comprender la figuración entre dos grupos de individuos aparentemente iguales pero donde, sin embargo, uno de ellos se erigía como "establecido" generando una mística de superioridad y el otro era considerado "marginado" y difamado como de menor valía. Según el autor, en cuanto existe un grupo en condiciones de difamar al otro se desarrolla una *sociodinámica de la estigmatización* caracterizada por el desequilibrio de poder entre ambos grupos. Lo interesante del pensamiento de Elias es que

"a pesar de que las diferencias en apariencia física y otros aspectos biológicos a los que nos referimos como «raciales» están presentes en estos casos, la sociodinámica de la relación entre grupos ligados entre sí como establecidos y forasteros viene determinada por la forma de su vínculo, no por ninguna de las características que poseen los grupos afectados con independencia de ella" (2003: 233)

A través del relato de los estudiantes que venimos exponiendo se puede visualizar claramente un grupo de estudiantes devenido en "establecidos" que se considera superior al otro grupo devenido en "marginado" al ser calificado como inferior. Aquí cabe preguntarse cómo ciertos estudiantes fundamentan esta creencia y qué efectos tienen en las relaciones de poder entre los grupos de pares.

Según Norbert Elias, los establecidos buscan conservar su prestigio social e identidad grupal mediante dos mecanismos: la opinión del grupo y el cierre de sus filas. La opinión interna del grupo funciona como instrumento de disciplinamiento que regula los sentimientos y conductas de sus miembros.

"La aprobación de la opinión del grupo () requiere la conformidad con las normas grupales. La sanción por la desviación grupal, en ocasiones incluso por la sospecha de desviación, es la pérdida de poder y la erosión del estatus personal" (Elias, 2003: 241).

De esta forma, se torna peligroso para los "establecidos" vincularse con el grupo de los "marginados". Ante esta eventual situación el grupo cierra filas impidiendo el acceso a los "marginados". La barrera emocional autoimpuesta por los "establecidos" a menudo explica el miedo de entrar en contacto con ellos.

"En este caso son ellos los excluidos. Nosotros no los dejamos. Ni siquiera los miramos, no dejamos que estos chicos (con los que tenemos problemas) estén. Los dejamos ahí" (Estudiante mujer)

"Era como que el salón estaba dividido porque estaban... hay un par que se drogan, que fuman, todo eso; y bueno, como que no queríamos juntarnos con ellos. Y ellos no querían estar con nosotros porque éramos re ortivas. Y no... [nosotros] no queríamos llegar a lo mismo" (Estudiante mujer)

Existe un temor de juntarse con el otro grupo y por eso se trata de evitar el contacto. El miedo no solo pasa por que los confundan con "ellos" sino también de caer en lo mismo que "ellos", de transformarse en "ellos". Al ser distante el contacto entre ambos grupos se torna dificultoso pasar de uno a otro. Esto se ve claramente en el relato de uno de los estudiantes donde se refleja que la imagen y el respeto de sí mismo están ligados a lo que otros miembros del grupo opinan de él.

"Y cuando quieres salir es peor porque en el barrio no te saluda nadie. Me ha pasado que mis vecinos que de chiquitos estaba todo bien y de repente ni bola, ni me saludaban. Y ahora que cambie el año pasado me cuesta con el grupo que tenía antes. Eran pibes buenos, normales que hacían deporte, vida sana y me costó volver con los padres de ellos,

que me tengan confianza. Decían 'ojo con l que está en cosas raras.' Eso te jode" (Estudiante varón)

Por último es interesante observar que existen ciertas actividades o atributos similares entre los "establecidos" y los "marginados" pero de los cuales los primeros se diferencian de los segundos. Algunos estudiantes dijeron que tomaban, pero "algo", no se descontrolaban (cualidad de los "marginados"). Dentro de la escuela muchos estudiantes se llevan materias pero no son todos iguales, los establecidos se llevan "algunas" mientras que los "marginados" "muchas" (característica anómica del desempeño escolar). En esta misma línea, una estudiante reconoció sentarse atrás al igual que otros estudiantes a los que no consideraba dentro de su grupo de pertenencia, pero la diferencia con ellos era que ella por lo menos hacía "algo". Esa diferencia gradual, ese extremo entre "algo" controlado y el exceso es una diferencia cuantitativa que marcan los "establecidos" para distinguirse de los "marginados" o para evitar ser confundidos en situaciones que cualitativamente son similares.

Conclusiones:

A lo largo de los relatos de los estudiantes pudimos observar cómo al interior de la construcción simbólica de la figura de "alumno violento" median discursos y prácticas racistas, muchas de ellas amparadas en las

clásicas doctrinas racialistas del siglo XIX. El uso de adjetivos como sinónimos para nominar a las personas tiene una significación mucho más amplia de la que aparentan tener. Detrás de los términos utilizados por los jóvenes existe una matriz simbólica que les otorga sentido y que se ampara en la doxa dominante. Allí operan prejuicios y discursos discriminadores a través de los cuales se estigmatiza a ciertos estudiantes.

El ser nominado como "violento" va más allá de la mera acción considerada violenta. La apariencia física, su rendimiento escolar y la moral están en la base de su etiquetamiento. El cuerpo, y específicamente la cara, es el atributo privilegiado para discriminar a estos jóvenes. El llevarse materias, o no, el ser un buen o mal alumno es otra de las características a través de las cuales se los estigmatiza escolarmente. En el trasfondo de las dos características anteriores, subyacen los juicios morales de los entrevistados. Los alumnos violentos son considerados como malos y anormales. En su cara o en sus notas se puede comprobar empíricamente su falta de normalidad. De esta forma, si bien los estudiantes no hablan de raza, se pueden rastrear los vestigios "agiorados" de las doctrinas racialistas que son validados en sus testimonios.

En este proceso de etiquetamiento existe una lucha simbólica por el reconocimiento y la jerarquización de los sujetos que atraviesa la subjetividad de los protagonistas. En los relatos de

los entrevistados se puede percibir una diferenciación entre una imagen de "nosotros" y una imagen de "ellos". Se despliega así una sociodinámica de la estigmatización donde los alumnos violentos no son reconocidos como iguales sino como inferiores. "Ellos" son un intento de persona, son ignorantes, quilombos y villeros. En cambio, los entrevistados dicen diferenciarse por tener personalidad, no llevarse muchas materias y respetar a los profesores. Aquí se entrecruzan las dos lógicas propias del racismo que menciona Wiewiorka: jerarquización y diferenciación.

Estas formas de nominar al "otro" constituyen actos que violentan la subjetividad de los destinatarios. La adjetivación de "violento" se transforma en un acto violento en cuanto representa un insulto, una injuria, es decir, un estigma social. Al ser tratados como inferiores y/o anormales, se niega su subjetividad depositando sobre ellos expectativas limitantes que con el tiempo pueden ser incorporadas por los propios estudiantes.

Esto no significa que la escuela no pueda hacer nada frente a la circulación de discursos estigmatizantes sino que, por el contrario, todavía constituye un espacio potencial para fomentar prácticas que los neutralicen y así, posibilitar la construcción de subjetividades que den sentido positivo a la existencia social de los jóvenes.

*Recibido el 8 de octubre de 2012
Aceptado el 4 de febrero de 2013*

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre, "El racismo de la inteligencia", en *Sociología y cultura*, México. Grijalbo, 1990.
- BOURDIEU, Pierre y SAINT Martín, Monique, "Las categorías del juicio profesoral", en *Propuesta Educativa*, N° 19, pp. 4-18, 1998.
- CASTORINA, José Antonio y KAPLAN, Carina, "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto", en KAPLAN, Carina, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- ELIAS, Norbert, "Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros", en *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 219-251, 2003.
- ERIBON, Didier, *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- GOFFMAN, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2006.
- KAPLAN, Carina, "Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes", en *Propuesta Educativa*, N° 35, pp. 95-103, 2011.

- _____ "La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes", en *Caderno de Estudios Sociais*, N° 25.1, pp. 45-52, 2011.
- _____ *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue, 2008.
- _____ *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- LEO, Di, *Subjetividades, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Tesis doctoral en Ciencias Sociales no publicada, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2009.
- MARGULIS, Mario, "Nuestros 'negros'", en MARGULIS, Mario, URRESTI, Marcelo y LEWIN, Hugo, *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura*, Buenos Aires, Biblos, 2011.
- MARGULIS, Mario, "La racialización de las relaciones de clase", en MARGULIS, Mario et al., *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos, 1999.
- QUIJANO, Anibal, "La colonialidad del poder y clasificación social", en *Journal of World-Systems Research* XI.2, pp. 342-386, 2000.
- TODOROV, Tzvetan, *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI, 1991.
- VAN DIJK, Teun A., "Discurso racista", en IGARTUA, Juan José y MÚÑIZ, Carlos, *Medios de comunicación y sociedad*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2007.
- WIEVIORKA, Michael, *El racismo: una introducción*, Buenos Aires, Gedisa, 2009.

Notas

- 1 No por nada, Bourdieu equipara las titulaciones escolares con los títulos de nobleza en cuanto dan reconocimiento y validan un capital cultural familiar heredado, en estado incorporado, que se expresa como aparentemente natural.
- 2 No por nada, Bourdieu equipara las titulaciones escolares con los títulos de nobleza en cuanto dan reconocimiento y validan un capital cultural familiar heredado, en estado incorporado, que se expresa como aparentemente natural.

50

Resumen

Los procesos de descalificación, discriminación y estigmatización están presentes en diversos ámbitos del espacio social. El presente artículo explora algunas prácticas y discursos racistas que se dan al interior del ámbito escolar en relación con la problemática de la violencia en la escuela. Particularmente, indagamos sobre los discursos racistas que operan en la construcción simbólica de la figura de "alumno violento" producida por los propios estudiantes y, las prácticas discriminatorias que se llevan a cabo sobre aquellos que son tipificados como tales.

Para ello retomamos algunos puntos en torno al debate sobre el concepto de raza y la teorización de las prácticas racistas. Luego nos centramos en los sentidos que portan los adjetivos utilizados por los jóvenes para describir o nominar a los alumnos que consideran violentos. Es allí donde se entrecruzan prácticas y discursos racistas a partir de los cuales los estudiantes construyen una imagen de un nosotros "no violento y superior" y de ellos "violento e inferior".

Los testimonios que aquí se presentan son parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral. En esta ocasión utilizamos 16 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de dos escuelas secundarias de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave

Racismo – Violencia - Escuela - Jóvenes

Abstract

Discrimination and stigmatization are present in multiple areas of social life. This article aims to explore some of the racist practices and discourses, in the school environment, in relation to the problem of school violence. Particularly, we inquired about the racist discourses which is present in the symbolic construction of the figure of "violent student" produced by students.

Also we want to return to some issues about the debate on the concept of race and racist practice theory. Then we focus on the senses that carry the adjectives used by young people to describe or nominate students considered violent. In this point we observe that racist practices and discourses are connected to each other and are used by the students to create a picture of us like "non-violent and superior" and them like "violent and inferior".

For this article we work with 16 in-depth interviews which are part of the fieldwork for my PhD. These interviews were taken to students from two state-run secondary schools in the Province of Buenos Aires.

Keywords

Racism- Violence - School - Youth