

El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar¹

Carina Viviana Kaplan²

Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de La Plata; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires (Argentina)

Ezequiel Szapu³

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina)

Recibido: 15/03/2018

Aceptado: 20/02/2019

Resumen

Objetivo. Reflexionar en torno a los resultados de un estudio socioeducativo, el cual tenía el propósito de comprender la construcción social de los cuerpos y las emociones de los estudiantes y sus relaciones con la producción de las violencias. Esto, teniendo en cuenta que la convivencia se enmarca en un entramado de vínculos sociales, cuya matriz emocional se codifica y decodifica a través de los cuerpos. **Método.** Se empleó la entrevista en profundidad por medio de una guía semiestructurada. Para el análisis de datos se empleó un procedimiento inductivo-deductivo. **Resultados.** El análisis de los testimonios brindados por jóvenes atravesados por condiciones materiales y simbólicas de marginalidad urbana, permitió interpretar ciertos rasgos corporales que funcionan como signos de humillación y autohumillación, particularmente la piel. El racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar, en la que unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social. **Conclusión.** Ante el sentimiento de exclusión y negación de la subjetividad se pueden desencadenar ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros, o bien generar prácticas de autodestrucción. La piel es depositaria de este dolor social que puede traducirse en autoagresiones corporales.

Palabras clave. Educación, discriminación, jóvenes, cuerpos, emociones.

¹ Este artículo recoge los resultados de una investigación finalizada con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Proyecto UBACyT N° 20020130100596BA –periodo 2014-2017: "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".

² Doctora en Educación. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Puán 480, 4.o piso oficina 440, Buenos Aires, Argentina (CP: 1406). Correo de correspondencia: kaplanarina@gmail.com

³ Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario doctoral de UBACyT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el marco del proyecto de investigación UBACyT: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos".

The Racism of the Body: Psychosociological Processes of School Discrimination

Abstract

Objective. This article aims to reflect on the results of a socio-educational study whose purpose was to understand the social construction of students' bodies and emotions and their relationships with the production of violence, keeping in mind that coexistence is framed in a network of social bonds whose emotional matrix is encoded and decoded within the bodies. **Method.** In-depth interviews with a semi-structured guide were used. Data analysis included inductive-deductive procedures. **Results.** The analysis of the young people's testimonies, wrought with material and symbolic conditions of urban marginality, allows for the interpretation of certain corporal features that work as signs of humiliation and self-humiliation, particularly the skin. Racism of the body is expressed in the modes of school interaction where some groups believe themselves superior and subsume others who they consider to be of lesser social value. **Conclusion.** Faced with the feeling of exclusion and the denial of subjectivity, certain behaviors associated with violence towards others or practices of self-destruction may be triggered. The skin is the repository of this social pain that may be translated into bodily self-injury.

Keywords. Education, discrimination, young people, bodies, emotions.

O racismo do corpo: processos psicológicos de discriminação escolar

Resumo

Escopo. Este artigo tem como escopo reflexionar sobre os resultados de um estudo sócio educativo que teve o proposto de compreender a construção social dos corpos e as emoções das e dos estudantes e suas relações com a produção de violências. Isto, levando em conta que a convivência está num entreamado de vínculos sociais com matriz emocional que é codificada e decodificada a través dos corpos. **Metodologia.** A entrevista em profundidade foi utilizada por meio de um roteiro semiestruturado. Um procedimento indutivo-dedutivo foi utilizado para análise de dados. **Resultados.** A análise dos testemunhos dos jovens atravessados por condições materiais e simbólicas de marginalidade urbana, permite interpretar alguns rasgos corporais que funcionam como signos de humilhação e auto humilhação, particularmente a pele. O racismo do corpo é expressado nos modos da interação escolar onde uns grupos acreditam ser superiores e subsomem aos outros a quem consideram com menor valor social. **Conclusão.** Frente ao sentimento de exclusão e a negação da subjetividade podem ser desencanados alguns comportamentos associados com a violência contra os outros o bem gerar práticas de autodestruição. A pele é depositária desta dor social e pode ser traduzida e, autoagressões corporais.

Palavras-chave. Educação, discriminação, jovens, corpos, emoções.

Introducción

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; Kaplan y Szapu, 2017; Scribano y Figari, 2009). Scharagrodsky (2010) entiende este último 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” (p. 2).

Las expresiones estigmatizantes y racistas que tienen lugar en la cotidianidad escolar, en las redes sociales y en otros espacios de socialización que transitan los jóvenes, portan signos de un muro afectivo que marca proximidades físicas y distancias simbólicas entre individuos y grupos (Kaplan, 2016b). Elias (1987, 1990) se refiere a un muro invisible que separa el mundo interior del mundo exterior, al individuo de la sociedad. Sin embargo, este autor refiere que:

(...) 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 es lo encapsulado? La experiencia del «interior» y el «exterior» actúa de un modo tan inmediatamente revelador que apenas si se plantean estas cuestiones, ya que no parecen merecedoras de investigación ninguna (1987, p. 34).

Teniendo en cuenta las anteriores ideas, el presente artículo reflexiona en torno a los resultados de una investigación que buscaba comprender la construcción social de los cuerpos y las emociones de los estudiantes y sus relaciones con la producción de las violencias. Esta última constitutiva y negadora de identidad, tal como lo plantea Wieviorka (2006):

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 (pp. 247-248).

Visto así, los actos de violencia por parte de quienes vivencian el sufrimiento social, se sustentan en el sinsentido de vidas atravesadas por la exclusión (Bourdieu, 1999). En ciertas dinámicas de estigmatización, ante la imposibilidad de alcanzar

una representación simbólica del propio futuro, que sea superadora de un presente doliente, se pueden desencadenar ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros, o bien generar prácticas de autodestrucción (Kaplan, 2016b; Korinfeld, 2013, 2017). La piel socializada funciona bajo una matriz de segregación que repercute en los procesos de exclusión, negando la subjetividad del que es diferente, de quien no porta un tono de piel legitimado socialmente, produciendo en ellos un dolor social. Los grupos que se consideran a sí mismos “mejores”, como si estuvieran dotados de una virtud física que comparten todos sus miembros y de la que carecen los demás (Elias y Scotson, 2016), son los encargados de inferiorizar a quienes no poseen dichas virtudes.

Las conductas, expresiones y signos corporales de los estudiantes de sectores subalternos 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 (Chaves, 2005; Kaplan y 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 estigmatizantes hacia los jóvenes que tienen una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre (Kaplan, 2011).

En estas dinámicas que conducen a la diferenciación y marginación de ciertos grupos por sobre otros, Kessler (2012) manifiesta que 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 (p. 172).

Estas formas de etiquetamiento no pueden considerarse intrínsecas de ciertos sujetos o grupos, sino que son características percibidas socialmente; es decir, se establece un juego entre grupos superiores e inferiores (Kaplan, 2009), en el que se asocian características percibidas como negativas a quienes son portadores de un determinado tono de piel, en un proceso que denominamos racismo del cuerpo.

La convivencia, entonces, se enmarca en un entramado de vínculos sociales, cuya matriz emocional se codifica y decodifica a través del lenguaje de los cuerpos (Kaplan, 2013). 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. Esta reflexión se centra en los resultados de un estudio cualitativo realizado con 40 estudiantes de educación secundaria⁴, pertenecientes a dos escuelas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas y periféricas de la ciudad de La Plata. En total, se contó con la participación de 21 mujeres y 19 varones provenientes de hogares socioeconómicamente relegados, de los cuales 20 cursaban 2º año y los otros 20 el 5º año. Esta investigación considera las transformaciones estructurales producidas en las últimas décadas, especialmente en la 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 posterior de políticas neokeynesianas, para preguntarse por la construcción social de la subjetividad de la época, por las mutaciones en las prácticas culturales y por las experiencias de subjetivación de los actores (Castel, 2010; Goldstein y Glejzer, 2008; Sennett, 2000, 2006, 2012; Svampa, 2005; Wacquant 2001, 2007, 2010). Más particularmente, se indagó por las posibles relaciones entre las transformaciones en las experiencias corporales y emocionales y la producción de las violencias en contextos de estigmatización social.

Este tipo de trabajos son necesarios en estudiantes adolescentes porque, como señala Reguillo (2003), 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 dislocan, 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 cadenas de violencia (Auyero y Berti, 2013). Si bien

⁴ El sistema educativo en Argentina está dividido en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. La obligatoriedad comprende las salas de cuatro y cinco años de edad en el nivel inicial, seis o siete años de cursada en el nivel primario (según jurisdicción) y cinco o seis en el nivel secundario (también según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires, este último nivel está conformado por dos ciclos de tres años cada uno.

no existe una relación directa y mecánica entre los procesos de exclusión y las prácticas de violencia, sí se correlacionan.

Para responder a las preguntas, se empleó la entrevista en profundidad orientada por una guía semiestructurada (Corbetta, 2003; Valles, 1997). El análisis de datos empleó un procedimiento inductivo-deductivo (Rodríguez-Gómez y García-Jiménez, 1999), para guiar el análisis de contenido del material obtenido con las entrevistas. Los núcleos problemáticos y categorías de análisis resultantes configuran el punto de partida para la reflexión que a continuación se presenta.

La piel como dimensión simbólica de lo social

El encuentro de pieles opera en el territorio de lo simbólico como manifestación de un ordenamiento sociocultural. De acuerdo con Kaplan (2016a), “en los seres humanos, la piel permite proteger al organismo de agresiones externas, ayudar a conservar la integridad de las estructuras y funcionar como un canal comunicativo con el afuera. La piel nos permite percibir, distinguir” (p. 211).

La piel permite expresar emociones que van desde el dolor hasta el placer, desde el odio hasta el amor, que hacen posible comunicarse con los demás y transmitirles su estado afectivo. Esta comunicación reflejada en la piel también incluye otras formas asociadas, como el uso de perforaciones, maquillaje, vestimenta, adornos, tatuajes, cortes, para buscar en el otro una interpretación, un juicio de evaluación con sentido práctico.

Retomando la metáfora teatral que Goffman (2012) utiliza para describir las interacciones cotidianas, cabe resaltar que cuando un individuo (o actor) llega a la presencia de otros, trata de adquirir información acerca de su interlocutor para ayudar a definir la situación comunicacional. Así informado, podrá definir sus actos y brindar a su vez las señales para que los otros sepan cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada. En esa interacción cotidiana, la piel opera 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 identificarse distintos casos en los que la segregación denota una práctica deshumanizante. Un claro ejemplo lo

ilustra la segregación racial que sufrió la población negra en los Estados Unidos de América, por parte de grupos blancos que empleaban el color de la piel para obligar a los primeros a vivir alejados del resto de la sociedad. Por ello, sus viviendas, escuelas, hoteles, restaurantes, incluso el transporte, estaban divididos de tal forma que el hombre blanco no se “contaminara” por la influencia del negro. En estos casos, la piel era empleada como un medio para dar cuenta del orden social, haciéndolo pasar por biológico. Al respecto, Clark (citado en Wacquant, 2010) afirmó que:

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 (p. 97).

Otro claro ejemplo lo ofrece el nazismo, mediante la aplicación de un tatuaje en el antebrazo que indicaba el número de identificación de quienes ingresaban al campo de concentración de Auschwitz, Polonia, en Europa. Los tatuajes, el corte de cabello, el quitarles su ropa y hacerles llevar uniformes, eran formas de deshumanizar a las víctimas. En palabras de Levi (2015), 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 esta ha sido la iniciación real y verdadera: solo si enseñas el número, te dan el pan y la sopa (p. 14).

Las formas de discriminación hacia un otro a causa de su aspecto físico, su color de piel, su etnia, 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, en la que la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna, prefijando destinos (Kaplan, 2016a). Según Wieviorka (2009), el racismo consiste en asociar determinados atributos naturales a

características culturales y morales para caracterizar a un grupo humano. Dicha caracterización se aplica a cada individuo relacionado a este conjunto, adoptando a partir de allí prácticas de exclusión e inferiorización.

Los anteriores ejemplos permiten entrever cómo la asignación de etiquetas y atributos negativizantes a ciertos grupos a causa de los rasgos físicos que los caracterizan, genera en estos últimos sentimientos de exclusión que producen una sensación de vacío existencial. La piel es depositaria de estos sentimientos de frustración que se traducen en autoagresiones corporales bajo un comportamiento que canaliza el dolor social a través de un dolor físico autoinflingido. En el fenómeno de las autoagresiones corporales, la piel funciona como una vía de escape frente a una realidad agobiante.

En particular, esta comprensión de la vivencia de la violencia lleva a reflexionar sobre dos dimensiones de análisis: la piel como signo de distinción y la piel como expresión de un dolor social. La construcción de la primera dimensión se focaliza particularmente en el tono de piel como un aspecto determinante de posiciones de inferioridad/superioridad en los grupos de jóvenes. La segunda dimensión destaca que los jóvenes desarrollan diferentes estrategias, entre las se ubican las autoagresiones físicas, para transitar el sufrimiento provocado por el rechazo y la inferiorización. Parece ser que cuando no se encuentran medios para tramitar el dolor social, las lesiones en la piel se convierten en una vía de escape. La sensación de alivio obtenida mediante los cortes, parece reemplazar un dolor (social) por otro (físico), aunque sea por breves momentos. A continuación, se ofrecen las reflexiones sobre estas dos dimensiones, en función de la investigación con jóvenes ya mencionada.

La piel como signo de distinción.

El cuerpo es social y no meramente un ente biológico que contiene al ser. Corporalidad y afectividad están estrechamente vinculados y no se puede pensar uno sin el otro (Le Breton, 2013). La corporalidad, en su sentido amplio (desde el color de piel, los rasgos faciales y la talla hasta la vestimenta, los tatuajes y el corte de cabello), es utilizada por parte de los estudiantes como justificación para las situaciones de conflicto y expresiones de discriminación. Cerbino (2012) interpreta al cuerpo y más específicamente al rostro

como “lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas” (p. 43).

La apariencia es lo primero que se percibe de un otro, es la carta de presentación frente a los demás. En la primera impresión es cuando se realiza un juicio, en el que el rostro dice sin decir, traduce de la manera más llamativa la confusión entre signo y sujeto (Le Breton, 2010). Según este autor, las expresiones del rostro adquieren significación dentro de un orden simbólico compartido. En toda interacción, los signos del cuerpo, y particularmente los del rostro, anteceden la palabra y la hacen inteligible. Frente a la agresión física por parte de un grupo de estudiantes hacia otro, la justificación dada ante esta situación es: “Le pegamos porque tiene cara de pobre” (Kaplan, 2016a). Al respecto, Le Breton (2010) argumenta que:

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 cristizador en sí mismo de la categoría odiada (p. 89).

En este proceso, la piel socializada, con sus proximidades y distancias imaginarias, delimita el espacio de las relaciones entre nosotros y ellos (Kaplan, 2016a). El testimonio de uno de los jóvenes escolarizados da 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 “normales”, “chetos”⁵ o “caretas”⁶, mientras que para el marginado predominan tipificaciones del tipo “negros”, “turros”⁷ o “villeros”⁸:

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. O sea, los más morochitos de todos serían los turros (Testimonio de estudiante varón de 2º año).

⁵ Se dice de quien pertenece o simula pertenecer a un sector social alto mediante la ostentación.

⁶ Se utiliza para denominar a una persona hipócrita, falsa.

⁷ Mala persona.

⁸ 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.

En esta clasificación, el tono de piel delimita el grupo que se asigna a 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, p. 15). Si bien en este testimonio la piel es la principal diferencia mencionada, también se asocian con los integrantes de cada grupo otras características tanto corporales como de personalidad y gustos.

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).

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. Como sabemos, todo racismo expresa un modo de esencialismo; en esta expresión pareciera operar una biologización de lo social.

La piel negra o morena es percibida como una característica negativa de la persona, que viene mecánicamente asociada con un determinado tipo de vestimenta, un tipo particular de corte de pelo, al consumo de drogas y alcohol, a la delincuencia. En particular, el ser “negro” ha destacado en las entrevistas con los estudiantes como un objeto de desprecio y denigración del otro. Por ejemplo, un estudiante describe la vestimenta del grupo tipificado como “los negros” como si de un uniforme se tratara: “Usan viserita⁹, las camperas esas deportivas marca Adidas, los vaqueros¹⁰ rotos... Pero rotos no rotos apenitas, todos rotos” (Testimonio de estudiante varón de 5º año).

⁹ Gorra que suelen utilizar los jóvenes.

¹⁰ Pantalones de jean.

Del testimonio del siguiente estudiante surge la percepción lineal entre la forma de vestirse y ciertas características como el lugar de residencia o los modos del comportamiento social:

O sea, no es que esté bien o mal una forma de vestirse, sino que la mayoría viene con ropa sucia. Se visten como negros de la villa, y no lo son. Quieren aparentar ser eso, y se comportan así... Como que se quieren hacer los que son malos por vestirse así o por fumar, o esas cosas. Obvio, no todos, pero la mayoría de los chicos de ahora (Testimonio de estudiante varón de 5° año).

El siguiente joven entrevistado también asocia cierto modo de vestir y corte del pelo con la pertenencia a un grupo humano marginal:

No, es medio lo mismo, los que se visten así más con ropa deportiva siempre andan con el pelo corto, las dos rayitas acá (señalándose un costado de la cabeza). *Qué sé yo, con algún corte raro, todo rapado acá y teñido acá arriba* (Testimonio de estudiante varón de 5° año).

Estos ejemplos evidencian las barreras simbólicas entre jóvenes, que marcan diferencias entre un ellos y un nosotros. Por supuesto, estas pautas son implícitas, por ende, difíciles de decodificar para comprender cómo pertenecer al grupo establecido. Estas pautas incluyen rasgos corporales, de la personalidad, del comportamiento, incluso de sus contextos. Al respecto, un grupo de estudiantes mujeres de 5o año decían: *“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).*

Los rasgos y características de cada grupo se amalgaman al extremo de plantearse como generalizaciones absolutas e inexorables. Una estudiante relataba el modo en que perciben a un desconocido, equiparando la acción de clasificar con la de poner en “bolsitas”:

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: *Sí, 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* (Testimonio de estudiante mujer de 5° año).

El adjetivo “negro”, que surge de una diferenciación por el color de piel, ya no hace referencia exclusivamente a este rasgo físico, sino a todo el conjunto de adjetivaciones de connotación negativa con que el grupo establecido identifica al grupo excluido. Se puede observar que el ser “negro” representa, además, una suerte de característica de la persona en la medida en que se “es negro de alma”.

Entrevistador: *¿Cómo son esos grupitos¹¹?*

Entrevistada: *Por ejemplo, estos que te digo que se juntan en la esquina, que fuman porro¹². O a veces son más grandes y ahí sí me da más cosa.*

Entrevistador: *¿Y qué son, son tipo caretas a son tipo negros¹³?*

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.*

Entrevistador: *¿Más negro de piel?*

Entrevistada: *No, no. Negro de alma* (ríe) (Testimonio de estudiante mujer de 5° año).

Las características estigmatizantes configuran una expresión del racismo que conlleva distintos tipos de violencias, tanto simbólicas como verbales o físicas. Cuando a un joven lo golpean bajo el pretexto de tener “cara de pobre”, hay una agresión física, con connotación simbólica.

Los principios de diferenciación operan, a su vez, en la oferta de sitios de esparcimiento para los jóvenes. Existen boliches¹⁴ de “negros” y boliches “caretas” (o “para gente normal”).

Entrevistada 1: *Se diferencian en que son un poco más caretas* (risas). *En Block y en Dickens*

¹¹ Haciendo referencia a los grupos que le generan miedo cuando se los cruza en la vía pública.

¹² Cigarrillo de marihuana.

¹³ Retomando categorías ya utilizadas por la entrevistada.

¹⁴ Locales bailables.

tenés una forma de entrar, por ejemplo, no podés ir con ropa deportiva, no podés ir con viseras y eso. Esas cosas no se dejan. En cambio, a Nuvo 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, sí 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) (Testimonios de estudiantes mujeres de 5º año).

Los códigos que se manejan en cada boliche permiten identificar el público al que estén destinados. Si no se emplean dichos códigos, puede significar la imposibilidad para acceder. Esta es una forma de violencia simbólica. En el caso del relato de las jóvenes, deja a “los negros” afuera, pues su apariencia no se percibe ajustada a la que se espera para permitir el ingreso al local bailable. En este caso, se combina una expresión de violencia física y simbólica hacia quienes son retirados del mismo. Además, los diferentes tipos de violencia se retroalimentan mutuamente.

Entrevistada 1: *Son las actitudes y las formas de ser. Vamos a ponerlo así: un chico careta de una escuela privada piensa que un chico de una escuela pública tiene la tendencia a cagarse a palos¹⁵ con cualquiera...*

Entrevistada 2: *A no saber nada.*

Entrevistada 1: *Tiene la tendencia a bardear¹⁶, tiene la tendencia a hablar mal, o sea, hablar mal en el sentido de estar diciendo todo el día, ¿cómo se dice?*

Entrevistada 2: ¡Eh gato! (risas).

Entrevistada 1: (risas) *Eso. Esa forma...*

Entrevistada 2: *De negro.*

Entrevistador: *¿Eh gato no lo hubieras dicho en la privada?*

Entrevistada 2: ¡No!, me cagan a palos (risas).

Entrevistada 1: *Ahí sí te cagan a palos.*

Entrevistada 2: *Me cagan a palos, pero por ser negra* (risas) (Testimonios de estudiantes mujeres de 5º año).

El rostro y su piel, específicamente el tono de la misma, funcionan en los relatos de las experiencias estudiantiles como un elemento de discriminación. En términos de Elias y Scotson (2016):

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 (p. 51).

Los testimonios de los jóvenes escolarizados entrevistados dan cuenta de cómo opera en las prácticas de interacción la atribución de una piel más oscura, donde lo diferente genera rechazo. Ante la representación simbólica de un “ellos” denigrado, se reafirma la identificación del nosotros. Indudablemente, esta trama escolar de discriminación conlleva procesos de autoestigmatización a través de los cuales los sujetos excluidos construyen sentimientos de fracaso y de baja autoestima, que pueden agruparse bajo la categoría de dolor social.

La piel como expresión de un dolor social.

Los estudiantes entrevistados despliegan una serie de estrategias frente al dolor sociopsíquico producido por una realidad presente y futura poco alentadora. Frente a la vivencia del sinsentido existencial, aparecen situaciones a las que Le Breton (2011) denomina como conductas de riesgo. A través de ellas, el individuo establece un juego real o simbólico de roce con la muerte. Estos juegos no tienen la intención de producir la defunción, sino que plantean la posibilidad de perder la vida para conocer la alteración de las capacidades físicas o psíquicas del individuo.

¹⁵ Agredir físicamente.

¹⁶ Molestar.

El sujeto pone en riesgo su patrimonio identitario por excelencia, el cuerpo, para encontrar su lugar en el complejo entramado social. Dichos comportamientos manifiestan, bajo una matriz inconsciente, un enfrentamiento con el mundo real para darle sentido a la propia existencia. La esperanza subjetiva se asienta sobre la idea de poder salir adelante y lograr así que el riesgo les restituya un sentimiento de omnipotencia y genere una exaltación ausente.

Un comportamiento que se ha extendido con fuerza en la población joven es el *cutting* o autoagresión corporal. Este consiste en autoinflingirse cortes, generalmente, en brazos y muslos. Parece ser que producirse estas marcas en el cuerpo genera un dolor físico que distrae y despeja de la angustia social que se ha interiorizado. El testimonio de una estudiante plantea el apaciguamiento del dolor “de adentro”, a partir de producirse lesiones en la piel: “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” (Testimonio de estudiante mujer de 2º año).

Por su parte, 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) (Testimonio de estudiante varón de 2º año).

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento de una de las estudiantes en contraposición con lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, se puede decidir su momento de inicio y se lo puede curar o no. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera de control que deja marcas más difíciles de suprimir.

Te hace sentir la felicidad por un momento. Es como un porro¹⁷, te agarra y, depende de 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. 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 (Testimonio de estudiante mujer de 2º año).

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). Esas conexiones pueden quebrarse por la combinación de diversas causas. Las más mencionadas son las peleas familiares, las rupturas románticas, las bromas de los compañeros y el no sentirse cómodos con su propio cuerpo. La razón para autoflagelarse la comparte una estudiante con su amiga:

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 bola¹⁸. Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, gordas, por más que en el momento no te afecte y digas me chupa un huevo, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás¹⁹ más nada (Testimonio de estudiante mujer de 2º año).

Las razones que argumentan para producirse autolesiones tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento que experimentan por parte de la generación adulta o de la propia. Su vivencia refleja la experiencia de una violencia sufrida, sea física o simbólica, dirigida hacia uno mismo. Así lo expresa uno de los estudiantes entrevistados:

Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían²⁰ 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

¹⁷ Cigarrillode marihuana.

¹⁸ Llevar el apunte, mostrarse interesado.

¹⁹ Aguantás, soportás.

²⁰ Burlaban, molestaban.

veces. Porque vos vas a un lugar con la mayor gana 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 (Testimonio de estudiante varón de 2o año).

La autolesión pareciera reflejar una búsqueda incansable 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. Una estudiante relata esta situación a través de los ojos de su hermano:

Creo que es muy normal eso 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 (Testimonio de estudiante mujer de 5o año).

En sus testimonios suelen emparentar los comportamientos de autoagresión corporal con otros de tipo adictivo. Una de las estudiantes entrevistadas da cuenta de la potenciación de las prácticas de autolesión. De hecho, los cortes parecen funcionar bajo un mecanismo inconsciente del tipo adictivo.

Entrevistador: *¿Te ayudaba a resolver los problemas?*

Entrevistada: *Por un momento, sí. Por un momento, pero después...(pausa) 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 te terminés falopeando y terminés en una zanja (Testimonio de estudiante mujer de 2o año).*

Más allá de haber dejado de cortarse hace unos meses, obligada por la madre, la misma estudiante plantea que volvería a esta práctica.

Entrevistador: *¿Y ahora te gustaría volver a cortarte o ya está?*

Entrevistada: *Si fuera por mí, sí.*

Entrevistador: *Aunque te haga mal.*

Entrevistada: *Sí (Testimonio de estudiante mujer de 2o año).*

En contraposición, hay casos de jóvenes que no sintieron la necesidad de continuar con las autolesiones luego de haberse cortado en una oportunidad:

Te lo digo por experiencia. Yo un día me corté, como idiota, y me corté, pero por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me cagó a palos mi papá, 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), así, cortándome, con toda la bronca. Me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí (Testimonio de estudiante varón de 2o año).

Como se aprecia en el fragmento anterior, los conflictos intergeneracionales están presentes en los argumentos del corte. Se percibe como una conducta incomprendida 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 pelotuda! Es obvio. Es una estupidez que hace cualquier adolescente, y más si estás caliente, en el sentido de que estás enojado o estás triste. Por ejemplo, una persona depresiva sí, obviamente no le importan los demás, lo que más le afectan son los comentarios (Testimonio de estudiante mujer de 2o año).

Aquellos que no se autoflagelan identifican estas prácticas con la necesidad de encontrar un lugar de pertenencia y ser aceptado en el grupo: *"Para llamar la atención, para dar lástima, para dar pena. Para hacerse ver. Para... no, no te hagás eso boluda, yo te quiero. Si querés nos juntamos"* (Testimonio de estudiante varón de 2o año).

En relación con la socialización de estos comportamientos, una estudiante plantea la

existencia de un grupo que se autodenomina “grupo suicida”, en el que, para ser incluido, la condición a modo de ritual de iniciación es cortarse.

Hasta había un grupo a la mañana que se hablaban 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?, ¿qué hacían?

Entrevistada: *A veces sí se cortaban. 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* (Testimonio de estudiante mujer de 2o año).

En resumen, los resultados de la investigación llevan a sugerir que las autoagresiones en los jóvenes entrevistados expresan sufrimiento sociopsíquico, tanto si se autolesionan en solitario como en grupo. La autolesión pareciera reflejar el sinsentido que los jóvenes le atribuyen a su existencia. La intensidad de sus sentimientos expresa identidades negadas. Su emotividad está cargada de dolor, por ello, las conductas autodestructivas se ofrecen como una salida a este dolor social generado por las exclusiones que sufren. 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, el sinsentido puede ser una fuente para comportamientos asociados a la violencia (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012). 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.

Palabras finales

Luego de este recorrido queda pendiente la pregunta ¿por qué estudiar la dimensión simbólica del cuerpo? Tal como sostiene Le Breton (2002b): “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” (p. 81).

Los tonos de piel funcionan como signos sociales de discriminación a través de procesos de diferenciación y jerarquización. Los cuerpos operan como depositarios de las heridas que la dominación simbólica produce en los jóvenes (Kaplan y Krotsch, 2014). Al interpretar la condición estudiantil, se ha observado que internalizan en sus biografías socioeducativas experiencias de fracaso y autohumillación.

En el proceso de subjetivación, el orden social se inscribe progresivamente en los cuerpos (Le Breton, 2002a, b). 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. Según los testimonios juveniles, las autoagresiones corporales les otorgan una ilusión de control sobre el dolor.

Reflexionar en torno al modo en que la piel opera como signo de distinción en la sociedad, y más particularmente entre jóvenes de sectores relegados, puede aportar herramientas a la hora de pensar sobre la naturaleza de los vínculos de jóvenes que pasan gran parte de su tiempo en el aula. Allí muchas veces se vivencian y profundizan los sentimientos de exclusión y la falta de reconocimiento. Los tipos de intervención escolar deben contemplar la emotividad y la corporalidad de mujeres y hombres que buscan mitigar el dolor social que sufren.

Referencias

- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Bourdieu, P. (Dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito: Taurus.
- Chaves, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*.

- Última Década, 13(23), 9-29. doi: 10.4067/S0718-22362005000200002
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldstein, B. y Glejzer, C. (2008). Las preguntas de los y las adolescentes...Comenzar por escuchar. En G. Morgade y G. Alonso (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela* (pp. 65-86). Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: 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: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2009, noviembre). La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento". En R. Tenorio (Coordinador de la mesa redonda). Mesa realizada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Recife, Brasil.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* (35), 95-103.
- Kaplan, C.V. (2013). 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: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (Dir.) (2016a). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016b). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce
- Kaplan, C. V. y Bracchi, C. (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Kaplan, C. V. & Krotsch, L. F. (2014). A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias. En A. Gebara, C. J. Costa y M. Sarat (Eds.), *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação y Fronteiras* (pp. 125-136). Maringá: Eduem.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2017). Marcas subjetivas. Racismo y discriminación en la trama educativa. En D. C. M. Salviano, M. S. Santana y S. dos Santos Pereira (Orgs.), *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência* (pp. 221-239). Paranaíba: Pedro y João.
- Kaplan, C. V., Krotsch, L. F. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 165-197.
- Korinfeld, D. (2013). La lucha contra las adicciones y la patologización de adolescentes y jóvenes. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver (Comps.), *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. *Voces de la Educación*, 2(4), 209-219.
- Le Breton, D. (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002b). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* (10), 69-79.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía.
- Levi, P. (2015). *Si esto es un hombre*. Buenos Aires: Ariel.
- Reguillo, R. (2003, marzo). Violencia y después. Culturas en reconfiguración. Conferencia *Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*. Austin, Texas.
- Rodríguez-Gómez, G. y García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Scribano, A. y Figari, C. (2009). *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(os). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos aires: Clacso.
- Scharagrodsky, P. (2010). El cuerpo en la escuela. En *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo* (Programa de Capacitación Multimedial). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Szapu, E. (2017). Una lectura de la conflictividad atravesada por los cuerpos jóvenes a partir de la mirada de estudiantes secundarios. En V. Orse (Comp.), *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En *Una escuela para los adolescentes*. Ciudad de Buenos Aires: Unicef.
- Valles, M. (1997). *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15(1-2), 39-248.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo: Kaplan, C.V. y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo. Procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 107-119. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.rcpp