

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

# Ellos y nosotros: producción de identidades y estigmatizaciones a través de la violencia.

Di Napoli, Pablo Nahuel.

Cita:

Di Napoli, Pablo Nahuel (2010). *Ellos y nosotros: producción de identidades y estigmatizaciones a través de la violencia*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/544>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/s3p>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

# **“ELLOS” Y “NOSOTROS”: PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES Y ESTIGMATIZACIONES A TRAVÉS DE LA VIOLENCIA**

Lic. Pablo Nahuel di Napoli

Becario Estimulo del Instituto en Investigaciones de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Letras – UBA

pablodinapoli@gmail.com

*Prócer el que mata, santo el que no goza,  
macho el que no siente, marica el que llora,  
discreto el que no se ríe, decente el que no baila,  
y es bueno el que obedece, y subversivo el que no se la banca.*  
(Danza de los muertos pobres – Bersuit Vergarabat)

## **Introducción**

El siguiente trabajo se propone presentar algunos de los resultados de la investigación realizada en el marco de la beca estímulo: “La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo acerca de las tipificaciones que los estudiantes de educación secundaria producen sobre el “alumno violento” según sus experiencias de victimización”; dirigida por la Dra. Carina Kaplan. Dicha beca se inscribe en el proyecto UBACyT F014/08 “Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación” que lleva a cabo el equipo de investigación también dirigido por Carina Kaplan.

Las transformaciones estructurales acontecidas en las últimas cuatro décadas han reconfigurado los lazos sociales y las experiencias de subjetivación de los individuos en el marco de nuevos contextos sociales. Robert Castel (1998) menciona tres nuevos escenarios que socavaron los fundamentos de la sociedad salarial generando procesos de marginación, exclusión y vulnerabilidad social: la desestabilización de los estables, la precariedad laboral y habitacional y, la reaparición de individuos calificados como supernumerarios dada su imposibilidad de acceder a relaciones reglamentadas de socialización. Si bien la familia, la escuela y la empresa siguen teniendo un rol preponderante como instituciones de socialización, su eficacia se vio menguada teniendo que competir con otros espacios alternativos.

En este contexto, los jóvenes son particularmente afectados. Dentro del seno familiar ven a sus padres padecer la inestabilidad laboral, el desempleo y la exclusión social. Asimismo, ellos experimentan una creciente dificultad para ingresar al mundo laboral e incorporarse a las relaciones reglamentadas de trabajo (Castel, 1998). Por otro lado, los cambios en la estructura familiar, ya sea por interrupciones o nuevas formas de composición, sumado a la crisis habitacional, han generado nuevas formas de socialización y sociabilidad al interior del seno familiar.

Inmersos en una *cultura de lo aleatorio*, en la cual el futuro es incierto, el presente efímero y el pasado poco valorado, los jóvenes participan en *espacios intermedios o alternativos* de socialización. En dichos espacios construyen valores de referencia y modelan ciertas prácticas sociales (Castel, 1998). Las culturas juveniles pueden considerarse como uno de estos espacios intermedios en donde los jóvenes toman al grupo de pertenencia como eje de referencia y se apropian de prácticas culturales que los caractericen. Por ejemplo, Kessler (2004) menciona los diferentes códigos, valores y formas de proceder entre los grupos de “barderos” y “proveedores” en la cultura del delito amateur. Si bien el fenómeno de las culturas juveniles no es reciente, estas se han transformado y resignificado en los nuevos escenarios. Urresti (2008), desde la perspectiva de los consumos culturales, menciona el pasó de las paleo a las neoculturas juveniles. Asimismo, Reguillo Cruz (2000) manifiesta que al comenzar la década de los '90 se produjo una nueva operación semántica a través de las cuales se extendió un imaginario en el que los jóvenes son contruidos como “delincuentes” y “violentos”. Hoy día algunas culturas juveniles son identificadas claramente con la violencia o sus miembros como protagonistas de episodios violentos. Tal es el caso de las maras en Guatemala, las bandas de sicarios en Colombia y los enfrentamientos internos dentro de las villas miseria en la Argentina. Un caso particular son los enfrentamientos violentos entre floggers, emos y cumbieros. Son tribus urbanas que no son identificadas con el delito ni con la violencia pero que últimamente han sido protagonistas de fuertes enfrentamientos. Las interacciones entre estos grupos están estrechamente relacionadas con el ámbito escolar ya que la mayoría de ellos son jóvenes escolarizados. Como veremos más adelante, según los estudiantes entrevistados los cumbieros muchas veces son asociados con el delito y la violencia. Actualmente la violencia juvenil se ha transformado en una categoría social a través de la cual se despliegan múltiples estigmas hacia los jóvenes.

Siguiendo a Elias (1987) consideramos que los cambios en las configuraciones sociales (sociogénesis) conllevan dialécticamente transformaciones en la estructura de la personalidad

de los individuos (psicogénesis). Podríamos decir que en la actualidad existe una sensibilidad de época en la cual la violencia adquiere rasgos específicos. Carina Kaplan define la sensibilidad como un *“modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo, donde lo objetivo y lo subjetivo se imbrican necesariamente: percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos.”* (2010:1). Inmersos en una red de interdependencias, los individuos, expresan, comparten y cartografían sus percepciones, imágenes y sentimientos construyendo un orden social compartido. La autora sostiene que la actual sensibilidad por la violencia *“...adquiere su sentido más profundo en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y polarización y de intensas desigualdades que caracterizan a nuestras sociedades”* (2010:1).

### **Violencia y escuela**

La escuela, como órgano del Estado, ya no tiene la misma eficacia en el proceso de transmisión de comportamientos autocoaccionados en los individuos. En la escuela, el ingreso masivo y la profundización de las desigualdades sociales han generado nuevos desafíos para dichas instituciones. La incorporación de nuevos sectores y la posterior fragmentación social ha destronado a la escuela como santuario introduciéndose dentro de ellas sujetos con diversas experiencias de socialización (Dubet, 1998). Tiramonti sostiene que *“la construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad y la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas últimas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden.”* (2004:31).

La escuela ya no es un sistema selectivo por fuera sino en su interior mismo. Mientras algunos logran desarrollar una trayectoria exitosa, otros se ven corroídos en el fracaso escolar o ven reducido su éxito al devaluarse las titulaciones obtenidas. La escuela ya no cumple con las expectativas de ascenso social e ingreso al mundo laboral que décadas antes aseguraba a todo su público (Dubet 1998). Ya a fines de la década de los '70 Bourdieu (1991) y Willis (1988) mostraban como la desilusión colectiva entre las expectativas que generaba la escuela y las oportunidades que realmente daba eran una de las raíces de los rechazos de la contracultura adolescente. En este contexto actual los jóvenes construyen su experiencia escolar y dan sentido a su recorrido en ella.

La violencia en la escuela no es un hecho nuevo ni su estudio una novedad. Sin embargo, en la actualidad el fenómeno aparece rodeado de un manto de preocupación vinculando con el delito, la inseguridad y el miedo. En la Argentina vemos aparecer publicadas cotidianamente noticias sobre casos de violencia en la escuela, el Ministerio de Educación ha creado el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y el tema se ha consolidado como un problema de investigación en los centros académicos.

Para Garcia y Madriaza no sería exacto decir “ *que la violencia escolar carece de ley por su permanente falta de consideración de las normativas sociales dominantes, sino más bien habría que pensar que el conflicto que persiste entre los llamados grupos anti-sociales y la sociedad entera -a través de sus instituciones-, da cuenta de un conflicto entre sistemas normativos diversos, entre diversas éticas del quehacer social, que responden a diferentes maneras de ver el mundo y regular sus acciones y hacerlas coherentes dentro de cierto proyecto.*” (2005:15). Por su parte, Duschatzky y Corea (2002) afirman que los hechos violentos que suceden en la actualidad en el ámbito escolar dan cuenta de nuevas formas de sociabilidad entre los jóvenes.

A pesar de la espectacularización que hacen los medios de comunicación (Brener 2009), la mayor parte de las investigaciones realizadas en nuestro país han demostrado que las violencias en la escuela en su mayoría son resultado de conflictos de baja intensidad (Miguez y Tisnes, 2008) que se expresan en comportamientos denominados inciviles (Kaplan, 2006 y 2009; Adaszko y Kornblit, 2008; Ministerio de Educación, 2010). Debarbieux afirma que este tipo de comportamientos “*...no son forzosamente penalizables, e implican una amenaza contra el orden establecido, trasgrediendo los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas costumbres. Estos son intolerables por el sentimiento de no respeto que inducen sobre quien los sufre(...)* La incivilidad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros.” (Debarbieux, 1997:19).

### **Violencia y subjetividad**

Para comprender el fenómeno en cuestión, consideramos necesario estudiar la dimensión simbólica-subjetiva; particularmente la producción de sentidos de los jóvenes escolarizados en torno a las violencias.

Para Wieviorka *“El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en una relación intercultural, social.”*(2006:241). El sujeto es aquel que tiene la capacidad de elegir y actuar creativamente y que es reconocido por otros, aunque se trate de una relación conflictiva. De este modo, la subjetividad se construye a partir del entramado entre las experiencias personales y la experiencia histórica o back ground generacional que todos heredamos. En palabras de Urresti la subjetividad es el resultado del *“cruce preciso de la biografía en la historia y de ésta en la constitución de los sujetos.”* (2008:103). Asimismo, la sensibilidad por la violencia no es ajena a este proceso ya que es *“...biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más misterioso.”* (Kaplan, 2010:3).

Wieviorka establece un nexo interesante entre violencia y subjetividad. La violencia puede cumplir un doble rol al ser a la vez, *“...pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivización pero también subjetivización”* (2006:248). La violencia como negadora de subjetividad es aquella que bloquea al sujeto, lo imposibilita de convertirse en actor y lo marca con una agresión ya sea física o simbólica. Sin embargo, en ciertas situaciones la violencia es un medio a través del cual las personas logran otorgar sentido a sus experiencias.

A su vez, Hernandez sostiene que para comprender la violencia es necesario *“... tomar en cuenta las significaciones que el sentido común le atribuye en los diferentes contextos discursivos. Es éste el que le otorga el sentido con su carga valorativa emocional (negativa-positiva, legítima-ilegítima) a partir del cual se vive socialmente, al formar parte del espacio relacional donde emerge”* (2001:65). Existe así, una interrelación entre las experiencias subjetivas en torno a la violencia y las condiciones objetivas en las cuales son producidas.

Debarbieux (1996), en sus estudios sobre los liceos franceses concluye que los sujetos de sectores sociales desfavorecidos son quienes están más expuestos a la violencia, tanto a nivel de lo percibido, como de lo que efectivamente experimentan. Por su parte, Cardia (1997) en Brasil, verifica que dichos sectores tienden a naturalizar las situaciones de violencia que sufren cotidianamente. En Argentina, Miguez y Tisnes (2008) consideran que el grado de integración social de los estudiantes está asociado a la experiencia subjetiva de la violencia en un doble proceso. Generalmente, es sobre el porcentaje de alumnos con problemas de integración con sus compañeros donde se manifiestan la mayor cantidad de situaciones violentas, pero también es este grupo el más propenso a sentir como amenazantes ciertas situaciones que otros estudiantes las toman como comunes.

Las relaciones grupales de los estudiantes constituyen un aspecto fértil para indagar sobre la dimensión subjetiva. Según Elias (2003), la imagen del “nosotros” forma parte de la imagen del “yo” que se pretende construir. Inmerso en una red de interdependencias el sujeto no actúa solo a través de su individualidad si sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado.

La violencia en tanto que fenómeno que se encuentra inmerso en las relaciones intersubjetivas también está mediada por las relaciones de poder que entablan los individuos. Las agresiones físicas verbales o psicológicas entre compañeros son clásicos ejemplos de violencia que implican ciertas expresiones de poder (ya sea dominación o resistencia). Sin embargo, nosotros quisiéramos focalizarnos en otro nivel que representa la “...*lucha simbólica en el interior del espacio escolar para caracterizar la violencia, para diferenciarla de la no violencia, para responsabilizar a ciertos individuos y grupos.*” (Castorina y Kaplan, 2006:25).

Las experiencias y percepciones que los estudiantes construyan sobre la violencia no solo los marcará subjetivamente sino que también mediará en su relación con los otros. El acto de nominar qué y quienes son violentos estructurará una sociodinámica relacional entre grupos de pares que también desembocara en actos propiamente violentos.

Lo que aquí nos proponemos analizar es la relación entre los estudiantes en el ámbito escolar a partir percepciones que ellos tienen sobre sus pares. Nos preguntamos: ¿Cómo son caracterizados los alumnos tipificados como violentos y aquellos que no lo son? ¿Cómo influyen las tipificaciones que ellos construyen en la relación con sus pares? ¿Cuáles son los efectos simbólicos de las tipificaciones construidas por los alumnos? ¿Cómo se dan la construcción de identidades de los grupos al interior de la escuela? Para ello se realizaron 16 entrevistas a estudiantes de escuelas secundarias públicas y urbanas. Se escogió una estrategia metodológica cualitativa basada en entrevistas en profundidad que buscaron establecer un diálogo fluido y profundo con los estudiantes tratando de indagar a lo largo de diferentes temas y circunstancias cómo ellos conciben a los estudiantes violentos.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de noviembre y diciembre de 2009. Se seleccionaron dos escuelas urbanas teniendo en cuenta que estudios como los de Debarbieux (1997) y Cardia (1997) demuestran que la violencia se da más en esta zona. A su vez, el número de casos se estableció por el criterio de saturación de datos. Nueve entrevistas se hicieron en una escuela de la ciudad de La Plata a alumnos de 4to. año de la ESB. La segunda

institución seleccionada fue una escuela localidad de Lomas de Zamora donde se realizaron las 6 entrevistas restantes a alumnos de 2do. y 3er. año de la ESB.

De los 16 estudiantes entrevistados 7 son mujeres y 9 son hombres. 9 de ellos se encontraban cursando el cuarto año de la ESB, 3 el tercer año y otros 4 el segundo año. A su vez, 6 de ellos habían repetido al menos un año escolar.

### **La relación entre grupos de pares**

La mayoría de los estudiantes demostró llevarse generalmente bien con sus compañeros. Sin embargo, cuando se indaga sobre las formas de relacionarse entre sí aparecieron diferencias entre los grupos al interior de la escuela.

*"Algunos son los piolas, otros son re caretas, otros somos normales." (Estudiante mujer de la EEM 1) (E7)*

*"...están las chetas, las que se hacen mucho, las que se hacen ver. Y nosotros, que somos todos amigos." (Estudiante mujer) (E10)*

*"... en 9no hay dos grupos. Unos que son más cumbieros y otros a los que le gusta más el rock. Igual se llevan bien, no es que se tienen bronca, pero andan unos por un lado y otros por el otro." (Estudiante varón) (E12)*

*"En la escuela todos los grupos están divididos. (...) andamos todos divididos por la esquina, por la otra esquina, por todos lados" (Estudiante varón) (E13)*

En los relatos de los estudiantes sobre su relación con otros estudiantes se visibilizan imágenes de un "nosotros" y de un "ellos" en las cuales se manifiestan puntos de conflicto. Muchas veces el "otro" es una persona o grupo no deseado con el cual se experimentan rivalidades o sentimientos de amenaza.

*"Yo por ejemplo me llevo bien. El curso sería perfecto si no fuera por 5/6 personas que la terminan arruinando. Estamos aislados. O sea, esta ese grupo que son 5 o 6 y estamos nosotros que nos llevamos re-bien, pero no hay ningún tipo de conexión." (Estudiante mujer) (E1)*

*"Yo con todos los varones del curso me llevo bien. Lo que pasa que entre las mujeres hay más competencia." (Estudiante varón) (E3)*

*"...mis compañeros, por ejemplo, los de primero segunda, tienen problemas con los de primero primera. Yo soy de primero segunda." (Estudiante mujer) (E5)*

*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. Y ahora es como que nos empezamos a hablar. No nos juntamos tampoco en las peleas que hacen pero hablamos por lo menos. (Estudiante mujer) (E8)*

*"... yo con los de la mañana me llevo mal. Con tres pibitas. (...) Después hay algunos que se hacen los malos pero son los típicos que quieren llamar la atención. También están los pibitos que se sientan ahí y no molestan para nada. Están las pibitas que se hacen las modelitos." (Estudiante mujer) (E16)*



Las relaciones entre los estudiantes es un factor importante que hace al clima dentro de la escuela. La formación de diferentes grupos de pares en función de afinidades es algo común dentro de la escuela. El eje de agrupamiento puede venir de condiciones estructurales como la división, el turno, la escuela a la que asisten o, de gustos y hábitos personales como sentarse a atrás del aula, escuchar cumbia, jugar al fútbol o salir a bailar.

Entre los distintos grupos pueden producirse enfrentamientos a raíz de conflictos personales con alguno de los miembros del grupo o por disputas grupales como la apropiación de ciertos espacios, que desemboquen en episodios o situaciones violentas. Justamente aquí nos proponemos analizar la violencia como eje de agrupamientos entre los estudiantes. El ser tipificado como violento o no violento, será un atributo de identificación/diferenciación entre los grupos de pares dentro de la escuela. A través de las percepciones y experiencias de los estudiantes, veremos cómo se construyen una imagen de un “nosotros” no violento y un “ellos” violento.

En el seno de la institución escolar se despliegan relaciones de poder entre los estudiantes (que exceden al ámbito escolar) en donde la violencia adquiere un papel particular. Aquí la violencia opera en dos niveles. La violencia como verbo y la violencia como adjetivo. Las tensiones y conflictos grupales pueden canalizarse a través de situaciones violentas concretas pero también en una lucha simbólica (que no deja de ser violenta) por establecer quiénes son nominados como violentos. A su vez, en ese acto de clasificación se despliegan otras acciones violentas, como la discriminación y la estigmatización. Di Leo (2008), en su tesis doctoral demuestra que las prácticas discriminatorias de los estudiantes, como una forma 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. La construcción, consolidación y reconocimiento de las identidades es un proceso de lucha en el cual la violencia es una parte constitutiva. Los estudiantes van construyendo una imagen del “nosotros” y una imagen del “ellos” que se retroalimenta mutuamente en un vínculo doble. Nosotros somos lo que ellos no son y viceversa. En base a los otros es que también nos construimos nosotros.

### **La figuración entre “nosotros” los establecidos y “ellos” los marginados**

El estudio realizado por Elias en una pequeña comunidad obrera puede aportarnos algunos conceptos para comprender la *sociodinámica* de los grupos al interior del ámbito escolar y su

vinculación con la violencia. En su texto “Ensayos sobre la relación entre establecidos y marginados” (2003) analiza la *figuración* entre un grupo “establecido” y grupo “marginado” basada en distribuciones diferenciales de poder que tenían su origen en los distintos grados de organización entre los individuos. A través de ciertos mecanismos de poder y control social el grupo de los establecidos logra crear una mística de superioridad a su alrededor y excluye y estigmatiza al grupo de los marginados. Siguiendo a los autores Montesinos y Martínez (2001), Elias utiliza el concepto de *figuración* como una estructura social que alude al sentido recíproco de las interacciones (*sociodinámica*) entre los individuos y diferentes grupos en un proceso que va desde lo social a lo individual y viceversa.

A través del relato de los entrevistados podemos visualizar y reconstruir la figuración en donde un grupo de estudiantes deviene en “establecido” y otro en “marginado”. Empecemos por el principio que también es el final de una relación simbiótica. Existe un grupo de estudiantes que se describe con atributos positivos como ser bueno y tranquilo. Así se define los estudiantes que les preguntamos por su grupo de amigos:

*"Mis amigos, la mayoría son buenos. Nunca jamás se pelean. Siempre están tranquilos. Se meten en sus temas nada más. No se andan fijando en lo que hacen los demás para ir después y agarrarlos." (Estudiante mujer) (E1)*

*"Los más buenos. Bah, no los más buenos pero los más copados." (Estudiante varón) (E12)*

*"Yo tengo amigos muy buenos. Amigos que los busque yo y que descubrí que son buenas personas." (Estudiante varón) (E6)*

*"Son comunes, así como yo, tranquilos. Son de charlar y todo eso. De pelear no. Nunca llegamos a eso." (Estudiante mujer) (E8)*

Pero existe también otro grupo que son los que tienen mala fama y se las agarran con los que son “normales”:

*"...siempre terminan agarrando a las que son más o menos normales, por decirlo de alguna manera."*

*"No se dan cuenta que a veces pegándole a una persona la pueden llegar a matar. (Estudiante mujer) (E1)*

*"El cumbiero es como que ya tienen mala fama. Si van por la calle la señora se va a querer cruzar en frente. Quieren todo el tiempo ganarse mala fama. Como que es mejor. (Estudiante varón) (E2)*

Siguiendo a Todorov (2008) en su análisis sobre el encuentro con la alteridad vemos como se expresan juicios de valor en los cuales “nosotros” somos los buenos y normales y “ellos” los que tiene mala fama y no son normales. Actos considerados violentos por los estudiantes como pegar y pelearse son puntos de diferenciación entre ambos grupos. Desde un plano axiológico hay un grupo de estudiantes devenido en “establecidos” que se considera superior al otro grupo devenido en “marginado” al ser calificado como inferior. La pregunta que nos hacemos aquí es

cómo ciertos estudiantes fundamentan esta creencia y qué efectos tienen en las relaciones de poder entre los grupos de pares.

Según Elias, el grupo establecido forja un modo de vida y un conjunto de normas compartidas de las cuales se sienten orgullosos y que deben respetar a raja tabla para diferenciarse de los otros (marginados). La participación en el grupo establecido *“ha de ser pagada individualmente por cada uno de sus miembros mediante la sujeción de su conducta a pautas específicas de control de afectos”* (2003:227). Esto se ve claramente en la relación entre los estudiantes. Existen ciertas actividades, costumbres y hábitos que caracterizan a cada uno de los grupos. Según los entrevistados, en su grupo de amigos:

*(Con) “mis amigos (...) Salimos, tomamos algo, pero ¡nada de drogas! Eso, porque me lo explicaron de chico.”*  
*(Estudiante varón) (E9)*

*“En el grupo que estoy yo se llevan dos, una o ninguna.”* (Estudiante varón) (E12)

El grupo, de ahora en más denominado como “establecido”, es aquel en el cual sus miembros respetan las normas sociales (entre las que se encuentran las escolares), los hábitos de las buenas costumbres y, además, se saben controlar de cometer excesos; en pocas palabras, son los que tienen conductas civilizadas. No respetar esas normas, que muchas veces se encuentran implícitas, los llevaría a ser expulsados del grupo o, lo que es peor, a ser confundidos con los marginados.

En cambio en el grupo forastero *“la anomia es probablemente el reproche más frecuentemente vertido contra ellos; [siendo considerados] por parte del grupo establecido como poco fiables, indisciplinados y descontrolados”* (Elias, 2003:228).

*“Son chicos que lo único que hacen es estar escuchando esa música: cumbia.”* (Estudiante mujer) (E1)

*“...se hacen todos los villeros. Se hacen los pibes chorros y nada que ver.”*

*En todos los colegios es así. Vas abajo y están todos fumando. No te dicen nada. Tienen la llave del gimnasio, abren la puerta no sé como carajo... Bajaron volados, re chinos. “Eh, flaco, te fumaste un porro, se re nota”. Van toman merca, toman pastillas. El otro día uno se había empastillado, se había tomado tres Ribotril. Estaba demacrado. Pero eso ya es normal, que se yo.”* (Estudiante varón) (E2)

*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 papelitos, 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) (E7)

*“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) (E8)

*"A la salida los podés ver fumando, no cigarrillos. Y eso ya te da la pauta de que normal no es. Estar en la puerta de la escuela drogándose e irte a tomar cerveza a las 12 del mediodía es medio raro." (Estudiante varón) (E9)*

*"Esos son los más burros, son los que se llevan cinco o seis materias." (Estudiante varón) (E12)*

*"vos estás lo más tranquilo, vienen y te tiran papелitos. Cuando reparten el pan, te revolean el pan. Son los más cargosos." (Estudiante varón) (E13)*

En primer lugar podemos observar que los entrevistados son mucho más minuciosos y específicos a la hora de describir al grupo ajeno que al propio. Las acciones o hábitos de aquellos estudiantes 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 el código civil o el reglamento escolar que, sin embargo generan una situación de hostilidad para el otro. Este último tipo de comportamiento, denominados inciviles, son el ser cargosos, escuchar fuerte la música, ser quilomberos, entre tantos otros. Exactamente estos son los comportamientos de los cuales hablaba Debarbieux (1997) y que mayormente se presentan en el ámbito escolar (Abramovay 2003; Kaplan, 2006 y 2009; Adaszko y Kornblit, 2008; Miguez y Tisnes, 2008; Ministerio de Educación, 2010). Por último hay ciertos atributos que no tienen que ver con situaciones violentas y que están relacionados con el desempeño escolar. El sentarse atrás y llevarse muchas materias es característico del grupo "marginado".

Es interesante hacer un paréntesis y ver que existen ciertas actividades o atributos similares entre los establecidos y los forasteros 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 hacia "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.

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 autorregula los sentimientos y conductas de sus

miembros. Según Elias *“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.”* (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 sentimiento de vergüenza hacia los forasteros y su 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. Después estamos todos juntos.”* (Estudiante mujer) (E1)

*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) (E8)

*“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 bueno, normales que hacían deporte, vida sana y me costó volver con los padres de ellos, que me tengan confianza. Decían “ojo con I... que está en cosas raras”. Eso te jode.”* (Estudiante varón) (E2)

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 recién citado donde se refleja que la imagen y el respeto de sí mismo están ligados a lo que otros miembros del grupo opinan de él.

En la *figuración* entre establecidos y marginados la apariencia física y otros aspectos del *hexis corporal* constituyen elementos fundamentales para identificar a cada uno de los. Bourdieu define al ‘hexis’ corporal 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.”* (1991:8). Es posible con solo verlos o escucharlos identificar a aquellos estudiantes que pertenecen al grupo de los marginados. Las taxonomías sociales son asimiladas por los individuos a lo largo de su vida y son puestas en práctica en la interacción cotidiana.

Goffman al analizar las situaciones de encuentro cara a cara entre los individuos sostiene que en la interacción cada uno de ellos trata de obtener información sobre el otro para saber cómo proceder ante su presencia. Es en este plano donde operan las taxonomías. Según Goffman *“la información sobre el individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él.”* (2009:11). El autor sostiene que la situación, entendida como relación espacio temporal, se construye o define en el transcurso de la interacción entre dos o más individuos, pero que también intervienen en ella la experiencia previa de los sujetos y el contexto social en el cual se enmarca dicho encuentro. A partir de indicios o información recabada en dichos encuentros los individuos utilizan taxonomías sociales que clasifican a los sujetos dentro del espacio social ejerciendo un veredicto sobre la definición de la misma persona.

*"No es por discriminar pero, siempre estas chicas que son como "villeras".*

*"Son chicos que lo único que hacen es estar escuchando esa música: cumbia." (Estudiante mujer) (E1)*

*"...se hacen todos los villeros. Se hacen los pibes chorros y nada que ver."*

*"Hay algunos chicos que hablan tumbero pero para camuflarse de calle. Hablan así solamente para hacerse y lo mismo con la vestimenta.*

*"El cumbiero es como que ya tienen mala fama. Si van por la calle la señora se va a querer cruzar en frente. Quieren todo el tiempo ganarse mala fama. Como que es mejor. Yo cuando estaba en el grupo era mejor. "Este es mas drogadicto, este es más chorro", como que para algunos es mejor en ese círculo." (Estudiante varón) (E2)*

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

*"los que escuchan cumbia y todo eso" (Estudiante varón) (E3)*

*"No me gusta discriminar pero suelen asociarse con los que le dicen cumbieros" (Estudiante varón) (E6)*

*"Todos los que se visten re crotos son ellos jajaja. Algunos se visten re mal. Son siempre un grupito. (Estudiante mujer) (E7)*

El aspecto físico como el corte de pelo, la vestimenta como la gorra o los pantalones, la música como la cumbia y las formas de hablar tumberas, son indicios para caracterizar, definir y etiquetar a los estudiantes. Muchas veces estos indicios son convertidos en estigmas a través de los cuales se etiqueta a las personas de forma negativa discriminándolas. De hecho, al hablar sobre dichas cualidades los mismos entrevistados se excusan de discriminar a los grupos marginados. Las formas discursivas en las cuales se enuncian estas características tienen una importante relevancia ya que pueden representar expresiones de racismo (Wieviorka, 2009; Van Dijk, 2007). La doxa criminalizante (Kaplan 2009) se hace presente en algunos relatos de los estudiantes donde aparece vinculado violencia, delincuencia y pobreza como correlacionadas. Resulta pertinente aclarar que a pesar de que los estudiantes eran de origen

socioeconómico similares, la distinción de clase subyacía en la diferenciación de los grupos de pares.

Existe una particular referencia de relacionar al grupo de los estudiantes marginados con la subcultura juvenil de los cumbieros. Aquí se puede ver como las definiciones de los otros excede puramente lo escolar y se evalúan otros ámbitos de la vida. A su vez, las culturas juveniles intervienen en las formas de sociabilidad de los jóvenes dentro de la escuela. Por ejemplo, el salir o no a bailar y el lugar a donde se asiste, es un atributo que define a los estudiantes dentro de la escuela.

*“Yo voy a Sidarta (un boliche) y no se pelean nunca, jamás. Y son todos pibes que no son villeros. Son pibes que van a estudiar. Cuando vas te piden libreta de del colegio, entendes. Son todos pibes que caen en autos, con sus novias, tranquilos, no se pelean.” (Estudiante varón) (E 2)*

*“Hay algunas personas que no salen, no salen casi a bailar; y los otros sí. Entonces “ay, porque vos sos nena de mama”. Y él, porque sale es el más. No es así. Yo no soy ni más ni menos persona porque salga o no. Si a mí me gusta salir voy a salir y sino no. Es mi problema. No se tiene que andar fijando él.” (Estudiante mujer) (E 7)*

Siguiendo a Elias (2003), y como se puede observar a lo largo de nuestro análisis, los procesos grupales no se basan solo en conductas racionales sino que también intervienen experiencias afectivas como las emociones, sentimientos y fantasías. Los grupos establecen una intimidad emocional que los agrupa y vincula.

*“Yo tengo amigos muy buenos. Amigos que los busque yo y que descubrí que son buenas personas.” (Estudiante varón) (E6)*

Podemos ver como la amistad entre los grupos se construye a lo largo de muchos años. Tengamos en cuenta que en las dos escuelas donde realizamos las entrevistas muchos de los estudiantes venían con sus compañeros desde la primaria.

Las experiencias afectivas no solo operan al interior del grupo sino también en la relación con los otros. Los estudiantes, principalmente las mujeres, manifestaron los sentimientos que les generaba el experimentar situaciones violentas con sus compañeros:

*“...me da miedo por las dos personas, las conozca o no...” (Estudiante mujer) (E5)*

*“Hay algunas cosas que me dan bronca, que la persona sea así, que no tenga códigos. Eso me da bronca. También me da bronca el no poder hacer nada al respecto. Me da bronca de que yo me considere tu amiga y que vos mismo me estés faltando el respeto o me estés robando o me estés haciendo cosas.” (Estudiante mujer) (E7)*

*“Me pone mal. A mí con la chica esa me daba miedo porque un día me llega a agarrar sola y no se sabe que pasa. Me da un poco de inseguridad.” (Estudiante mujer) (E8)*

Castorina y Kaplan sostienen que *“Es probable que la vivencia de los actos violentos como inevitables o amenazantes dé lugar a la visión más o menos fantaseada de su origen como de sus causas, la que por su parte no permite una actividad de los individuos que les permita controlar la situación, lo que a su vez provoca un incremento del sentimiento de inseguridad”* (2009:41). Las fantasías grupales son parte constitutiva de las imágenes que se tiene del propio grupo y del grupo alterno. Estas imágenes no se corresponden necesariamente con la realidad objetiva pero que tienen efecto de verdad. Muchas veces las fantasías grupales se reifican en atributos concretos del grupo estigmatizado transformándolos en algo visible y palpable: una marca en la cara, ir a bailar a ciertos lugares, el origen familiar, etcétera.

*“Lo único que sé es que, por lo que escucho, van a Mundo y todos esos boliches que son re peligrosos. Yo nunca fui, tampoco iría. Pero dicen que son re peligrosos. Van ahí pero no sé si después se juntan a fuera (del colegio).”* (Estudiante mujer) (E1)

*“Por ahí una marca en la cara, la forma en que habla...”* (Estudiante varón) (E2)

En estas fantasías opera la creencia primera o resultante del “nosotros” superior frente al “ellos” inferior. El prejuicio es uno de las expresiones más cotidianas en este tipo de situaciones.

### **La fluctuación en los diferenciales de poder**

Hasta aquí vimos como se despliega una sociodinámica de la estigmatización en la relación entre un grupo de estudiantes devenido “establecido” y otro grupo de estudiantes considerado “marginado”. Los mismos entrevistados al aclarar que ellos no tenían las intenciones de discriminar estaban tomando conciencia del proceso de estigmatización hacia sus compañeros.

La violencia, más específicamente el ser violento o no serlo, se erige como eje identificación/estigmatización. Mientras unos primeros se auto consideran no violento y por ende mejores, los otros son violento y por ende inferiores. Sin embargo, Elias menciona que los diferenciales de poder entre los grupos son fluctuantes y pueden ir cambiando a lo largo del tiempo. Los grupos “marginados” pueden alcanzar un determinado nivel de cohesión grupal y carisma que le permita utilizar términos estigmatizadores hacia el otro grupo. Según el sociólogo alemán *“Un signo de que el equilibrio de poder está cambiando aparece cuando estos términos comienzan a causar daño.”* (Elias, 2003:228) a grupo “establecido”. Algunos de estos indicios se pueden ver en los relatos de dos estudiantes. Ellos se sintieron identificados



con comportamientos violentos que eran criticados por los otros estudiantes y los expusieron como algo característico de su grupo.

*"Yo soy re calentón, a mi me empezás a cargar, a cargar y cuando me cansé, me di vuelta y te emboqué una piña. Yo si no jodo por qué me jodes. Si jodemos, jodemos. Si no dejamos más ya está, para que la vas a seguir. Si me haces enojar yo te doy vuelta la cara de una piña..."*

*"Nosotros somos nosotros, no somos "nadie". (Estudiante varón) (E13)*

*"A mí me conocen todos, re bien. Casi todos me respetan, saben que conmigo no se jode."*

*"En 9no. hay 5 pibitas, tres somos como, por ejemplo si vos nos miras con cara mala, bueno... a la salida te la damos." (Estudiante mujer) (E16)*

La identidad de un grupo, de un nosotros, no se construye solo a partir de la propia mirada sino también desde la mirada del otro. Es necesario que el otro lo reconozca como tal. La imagen que el otro tenga de uno hace a la propia imagen. En este caso podemos ver como los entrevistados mencionan algunos términos que utilizan "ellos" para nombrarlos. Si bien los entrevistados reniegan de ese encasillamiento otorgado por los marginados lo reconocen y tratan de diferenciarse a partir de esa misma etiqueta:

[Nos dicen] *"Los caretas, a mi me dicen careta en el colegio. Yo no soy careta porque yo no tengo plata. A mí me gusta vestirme bien, nada más. Entonces yo soy careta. Yo soy un pibe tranquilo que sale a bailar, que no toma pastillas, que no se droga. El que sabe disfrutar, en realidad."*

*"El careta no se pelea." (Estudiante varón) (E2)*

*"Yo no me considero flogger pero para los otros sí. Para los chicos que me tienen bronca yo soy un flogger."*

*"Nosotros... bah, no hay muchos así como yo. Seríamos los caretas. (...) Nunca hacemos nada." (Estudiante varón) (E3)*

"Ellos" les recriminan justamente no hacer nada, ser tranquilos y no pelearse. Ese atributo que los establecidos ven como símbolo de su superioridad, digno de distinguir, los "marginados" tratan de resignificarlo como algo inferior hacia los otros.

## **A modo de cierre**

A lo largo de los relatos de los estudiantes de las dos escuelas estudiadas podemos ver como se despliega la sociodinámica entre grupos "establecidos" y grupos "marginados" en tanto que sociodinámica de la estigmatización. Esta figuración expresa un desequilibrio de poder entre un grupo de estudiantes que justifica su posición de poder a través de superioridad basada en ser buenos, tranquilos, normales y por tanto, no violentos y; la estigmatización hacia estudiantes tipificados como inferiores al caracterizarlos como poco normales, portadores de mala fama, quilomberos y violentos.

En las relaciones de poder de los estudiantes la violencia opera en dos niveles de un doble vínculo. La violencia como atributo y como acto, la violencia como adjetivo y como verbo. Al ser tipificados como “alumnos violentos”, el grupo de estudiantes “establecido” ejercen sobre el grupo de estudiantes “marginado” una violencia simbólica a través de las cuales se los estigmatiza como inferiores. La violencia se convierte en la marca y en la acción negadora de la subjetividad del grupo “marginado”. A partir de esa negación de la subjetividad es posible que surjan expresiones de violencia por parte de los grupos marginados y, a su vez, ésta sea resignificada dándole un nuevo sentido a sus subjetividades. Aquí la violencia opera como constructora de subjetividades. Los grupos marginados tratan de presionar para disminuir los diferenciales de poder. A través de la resignificación de ciertos atributos el grupo de estudiantes marginado puede construir un carisma grupal a partir de la violencia. La violencia, en tanto que acto y atributo, da sentido a la forma de ser de los “marginados”. Asimismo, los “establecidos” pueden comenzar a ser caracterizados con parámetros propuestos por los propios, hasta ahora, “marginados”.

Sin descuidar la modestia de este estudio exploratorio podemos hipotetizar la existencia de un conflicto de identidades dentro del ámbito escolar que se proyecta a través de expresiones del racismo como el prejuicio, la segregación y la discriminación. Los comportamientos denominados inciviles puede ser el reflejo del encuentro de diversos grupos con diferentes concepciones del orden, de los valores colectivos y hasta de la violencia en sí que generan una sensación de no respeto y pérdida de confianza en el otro.

Por último, es importante destacar que la figuración entre establecidos y marginados nunca deja de ser asimétrica. Si bien los grupos marginados pueden disminuir los diferenciales de poder y construir identidades propias, los grupos establecidos siempre tienen de su lado el orden dóxico que los abala. Por ejemplo, las normas escolares instituidas reconocen y aprueban la mayor parte de los comportamientos y costumbres practicadas por los estudiantes “establecidos”. El grupo de estudiantes “marginados” por más que logré construir un carisma grupal muchas veces lo hará al margen de la “norma”.

## Bibliografía:

- **Abramovay, M.** (2005) Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 10, Nro. 26, pp. 833-864, México.
- **Adaszko, A. y Kornblit, A. M.** (2008): Clima social escolar y violencia entre alumnos en Miguez, D. (Comp.) (2008): *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- **Argentina, Ministerio de Educación**, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010): *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*, Buenos Aires, Marta Gracia (coord.)
- **Bourdieu, P.** (1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- **Brener, G.** (2009): Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En Kaplan, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- **Cardia, N.** (1997): A violencia urbana e a escola. En *Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral tematica de Ciencias Sociais e Educação. Año II Set/ 97 N°2. Pags. 26-69. VIOLENCIA E VIDA ESCOLAR. Eloisa Guimaraes; Elizabeth Paiva (organizadoras).
- **Castel R.** (1998): La lógica de la exclusión social. En: Bustelo e. y Minujin a. (compiladores); *Todos entran*, UNICEF Argentina, Santillana.
- **Castorina J.A. y Kaplan C.** (2006): Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Kaplan (Comp.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Danila Editores.
- **Castorina J.A. y Kaplan C.** (2009): Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa, pp 29-54. En Kaplan, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- **Debarbieux, E.** (1996): *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*. Paris: ESF.
- **Debarbieux, E.; Dupuch A.; Montoya Y.** (1997): Pour en finir avec le handicap socio-violent. In B. CHARLOT, J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- **Di Leo, P.** (2009): *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.
- **Dubet, F. y Martuccelli, D.** (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos aires: Losada.
- **Duschatzky, S. y Corea C.** (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- **Elias, N.** (1987): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, España.
- **Elias, N.** (2003): *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*, Reis, N° 104, pp. 219-255.

- **García, M., y Madriaza, P.** (2005): Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos, *Psyche*, Vol. 14, Nro. 1, pp. 165-180, Santiago de Chile.
- **Goffman, E.** (2009): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- **Hernández, T.** (2001): Des-cubriendo la violencia. En Briceño-León R. (Comp), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO
- **Kaplan, C.** (Com.) (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila editores: Buenos Aires
- **Kaplan, C.** (2009): (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- **Kaplan C.** (2010): *La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes*, (en prensa)
- **Kessler, G.** (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- **Miguez, D. y Tisnes A.** (2008): Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En Miguez (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- **Montesinos R. y Martínez G.** (2001): Los usos sociológicos de Norbert Elias. *Estudios Sociológicos*, año/vol XIX, nro. 3, pp. 823-842, México: El colegio de México.
- **Reguillo Cruz, R.** (2000): *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma. Disponible en: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03\\_Docu7\\_Emergenciadeculturasjuveniles\\_Cruz.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03_Docu7_Emergenciadeculturasjuveniles_Cruz.pdf). Última fecha de consulta: 27/10/10
- **Tiramonti, G.** (2004): La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- **Todorov, T.** (2008): *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- **Urresti, M.** (2008): Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- **Van Dijk, T.** (2007): Discurso racista. En: Igartua J.J. y Múñiz C. (Eds.), *Medios de comunicación y sociedad*. pp. 9-16, Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20racista.pdf>. Última fecha de consulta: 27/10/10.
- **Wieviorka M.** (2006): *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. *Espacio Abierto*, jun. 2006, vol.15, nro.1-2, p.239-248.
- **Wieviorka M.** (2009): *El racismo: una introducción*, Barcelona, Editorial Gedisa
- **Willis, P.** (1988): *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Ediciones Akal.