

Dinámicas de estigmatización en jóvenes secundarios. El cuerpo como factor de diferenciación.

SZAPU, Ezequiel (UBA – FILO - IICE)- soysapu@gmail.com

Eje: Problemáticas socioculturales en las instituciones educativas □ Tipo de trabajo: ponencia

a

Palabras claves: educación, racismo, jóvenes, cuerpos, emociones Resumen

La siguiente ponencia presenta los resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósito consiste en caracterizar la socio-dinámica de la estigmatización en la vida escolar centrándose en las experiencias corporales y emocionales como mediadoras de las prácticas cotidianas.

Se sostiene desde esta línea investigativa la necesidad de una comprensión de las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia, así como de los significados otorgados al cuerpo tratado socialmente para lograr un abordaje de las conflictividades y las violencias en la escuela.

La investigación cualitativa que enmarca esta ponencia es de carácter exploratorio. El corpus empírico está conformado por 40 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de dos establecimientos de gestión estatal ubicadas en una zona urbano periféricas de la Localidad de La Plata.

A partir del análisis de los testimonios obtenidos se pretende arribar a una serie de reflexiones que ubican al cuerpo en sentido amplio como factor de diferenciación entre grupos en una configuración particular. Surge así el concepto de racismo del cuerpo que se expresa en los modos de la interacción escolar en la que unos grupos se creen superiores y subsumen a quienes consideran de menor valía social a partir de ciertos rasgos físicos.

› Presentación

El siguiente escrito presenta parte de los resultados obtenidos a partir de una investigación cuyo propósito consiste en caracterizar la socio-dinámica de la estigmatización en la vida escolar que tiende a segregar y generar en las y los estudiantes sentimientos de exclusión y auto-humillación.

El mismo forma parte de una línea de investigación que viene desarrollando nuestro equipo¹ desde el año 2005, cuyo objeto de estudio son las violencias en el campo escolar desde una perspectiva socioeducativa. Sostenemos desde esta línea que para abordar las conflictividades y las violencias en la escuela es necesario la comprensión de las transformaciones en las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia, así como en los significados otorgados al cuerpo tratado socialmente (Kaplan, 1992, 1997, 2008; Scribano y Figari, 2009; Kaplan y Szapu, 2017). Se entiende a 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" (Scharagrodsky, 2010, p. 2).

El análisis de los testimonios de jóvenes atravesados por condiciones materiales y simbólicas de marginalidad urbana, permite interpretar ciertos rasgos corporales que funcionan como signos de humillación y auto-humillación. A partir de estos hallazgos, se compartirá en esta ponencia una serie de reflexiones en torno a la imagen corporal como factor de diferenciación.

› **Aspectos metodológicos**

El estudio empírico en el que se enmarca esta ponencia es de carácter exploratorio y fue realizado bajo un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). La muestra está conformada por 40 estudiantes de educación secundaria pertenecientes a dos escuelas urbano periféricas de la ciudad de La Plata. La

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

distribución de las y los jóvenes según género, año de cursada e institución queda expresada en el siguiente cuadro:

| | Escuela 1 | Escuela 2 | Total |
|---------|-----------|-----------|-------|
| Mujeres | 9 | 12 | 21 |
| Varones | 9 | 10 | 19 |
| 2do año | 9 | 11 | 20 |
| 5to año | 9 | 11 | 20 |

Los establecimientos que fueron visitados son de gestión estatal y albergan a una población proveniente de hogares socioeconómicamente relegados. Habida cuenta de 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 neo-keynesianas, consideramos preciso preguntarnos por la construcción social de la subjetividad de época, por las mutaciones en las prácticas culturales y por las experiencias de subjetivación de los actores (Castel, 2010; Sennett, 2000, 2006, 2012; Svampa, 2005; Wacquant 2001, 2007, 2010). Más particularmente, se propone indagar las posibles relaciones entre las transformaciones en las experiencias emocionales y la producción de las violencias en contextos de estigmatización social. Reguillo (2003) señala que cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las razones para estar juntos, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se disloca, las violencias se fortalecen. Es en los espacios urbanos marginados en los que la acción estatal es intermitente y contradictoria, donde se verifica una suerte de “cadenas de violencia” (Auyero y Bertí, 2013). Aun cuando no exista una relación directa y mecánica entre los procesos de exclusión y las prácticas de violencia, es posible sostener que ambas se correlacionan.

La metodología utilizada para el relevamiento de testimonios ha sido la de entrevistas en profundidad orientada por una guía semi-estructurada (Corbetta, 2003; Valles, 1997). Se ha indagado en una serie de dimensiones sobre las relaciones entre las experiencias emocionales y las marcas corporales que se expresan a través de situaciones de violencia.

› **Aspectos teóricos**

La investigación que da lugar a esta ponencia se enmarca dentro de los enfoques de la sociología procesual de Elias y del constructivismo genético de Bourdieu. Se analiza la construcción social del cuerpo y la subjetividad entendiendo a la hexis corporal como expresión del sentido que se tiene del propio valor social en la dinámica del espacio social atravesado por las estructuras y relaciones de poder interdependientes (Bourdieu, 1991a). En tanto que esquema postural, el hábito corpóreo “es a la vez singular y sistemático, porque es solidario con todo un sistema de objetos y está cargado de un cúmulo de significaciones y de valores sociales” (Bourdieu, 1991b, p. 109). En la clásica investigación de Bourdieu y Saint Martin (1998) sobre Las categorías del juicio profesoral se afirma que:

Los juicios que pretendan aplicarse a toda persona, tienen en cuenta, no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre todo los modales y el porte), que es percibido a través de las taxonomía socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona (...) (p. 4)

Para comprender el lugar otorgado al cuerpo se consideran los aportes de Le Breton (1998, 2002, 2010) quien plantea aspectos similares a los planteados por Bourdieu y Sain Martin al describir los constituyentes de la apariencia:

El primer constituyente de la apariencia responde a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural del actor. Estas son provisionales, ampliamente dependientes de los efectos de la moda. Por el contrario, el segundo constituyente refiere al aspecto físico del actor, sobre el cual este dispone solamente de un estrecho margen de maniobra: talla, peso, cualidades estéticas, etc. (Le Breton, 2002, p. 80)

Dicho autor entiende al cuerpo como portador de significados sociales, tácitamente acordados, superando las miradas que hacen foco exclusivamente en sus aspectos biológicos. El cuerpo, en tanto relación social, se presenta como espejo de lo social, “se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social” (Le Breton, 2002, p.81).

Siguiendo esta misma línea, pero desde el interaccionismo simbólico y privilegiando el enfoque de la micro-sociología, Goffman (2008, 2009) analiza cómo las marcas corporales operan desacreditando a personas y grupos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de vincularse. El estigma es una categoría relacional que hace referencia a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social.

La categoría de estigmatización es utilizada también por Elias y Scotson en su estudio de caso publicado como *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios* (2016), donde describen las relaciones de poder entre dos grupos estructuralmente similares (que comparten clase,

nacionalidad y etnia) de una pequeña comunidad. La socio-dinámica de la estigmatización permite advertir cómo el grupo establecido tiende a erigirse a sí mismo como un grupo humano de orden superior con respecto a los forasteros/excluidos, y a su vez, de qué modo estos últimos llegan a sentirse avergonzados de su menor valor humano e inferior posición. Pero, ¿por qué medios un grupo llega a considerarse superior al otro? Uno de los recursos utilizados por los establecidos/incluidos es la asignación de etiquetas a partir de ciertos rasgos corporales atribuidos al otro grupo. Como afirman los autores:

En los países de habla inglesa, como en todas las demás sociedades humanas, la mayoría de las personas tienen a su disposición una gama de términos para estigmatizar a otros grupos que sólo tienen significado en el contexto de relaciones específicas entre establecidos y marginados. Nigger (negro), yid (judío), wop (espagueti), dike (lencha), papist (papista) son algunos ejemplos (2016, p. 39).

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

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

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

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

Se sostiene que los juicios y taxonomías elaborados por las y los estudiantes están mediados por las prácticas de distinción social cuyo locus principal es el cuerpo (Kaplan, 2006, 2009). Como plantea Kaplan (2012) “En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, en nuestro caso la de “violento”, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias” (p.29).

Los actos de violencia por parte de quienes atraviesan el sufrimiento social se sustentan en el sinsentido de vidas atravesadas por la exclusión (Bourdieu, 1999). En ciertas dinámicas de estigmatización, frente a

la imposibilidad de alcanzar una representación simbólica del propio futuro que sea superadora de un presente doliente, pueden desencadenarse ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros o bien prácticas de autodestrucción (Korinfeld, 2013, 2017; Kaplan, 2016b).

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

Hablamos siempre de la violencia que sucede cuando el sujeto no puede constituirse; de la violencia como pérdida de sentido, como incapacidad de concretar demandas. No obstante, tenemos que aceptar en algún momento que en ciertas experiencias la violencia es constitutiva del sujeto. (...) Hay experiencias de ese doble proceso que han surgido cuando el sujeto ha sido negado; otras cuando el sujeto ha logrado expresarse y si la violencia continúa, puede suceder que el sujeto vuelva a desaparecer (p. 247-248).

Para nuestro análisis en particular vale la pena resaltar que las conductas, expresiones y signos corporales de las y los jóvenes 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 (Urresti, 2000; Chaves, 2005; Kaplan y Bracchi, 2013; Szapu, 2017). En otras palabras:

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

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 cuerpo como factor de diferenciación***

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

Le pegamos porque tiene cara de pobre
(Estudiante varón de 6to año)

Es negra y paraguaya...
(Estudiante mujer de 3er año)

Te humillan todo el tiempo, porque no tenés zapatillas de marca
(Estudiante varón de 3er año)

...a mí me cargan por ser petisa

(Estudiante mujer de 3er año)

Se establece una relación de inferioridad-superioridad que se ancla en aspectos de la corporalidad (incluyendo los dos constituyentes planteados por Le Breton) de las y los jóvenes. En estos argumentos se establece una distancia entre quienes son objeto de agresiones por poseer ciertos atributos físicos frente a quienes se adjudican la potestad de agraviar a los otros conformando dos grupos que fácilmente pueden ser identificados como "nosotros" y "ellos" (Elias y Scotson, 2016; Kessler, 2012) como se plantea en el siguiente fragmento de entrevista:

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 blanco. Así que esa es la principal diferencia. O sea los más morochitos de todos serían los turros.

(Estudiante varón de 2do año)

El tono de piel es un factor que aparece de manera recurrente a la hora de establecer diferencias entre uno y otro grupo. De un lado están los “turros”, “negros” o “villeros” que son inferiorizados ("ellos") y en frente los “chetos” o “caretas” ("nosotros"). Dicha práctica...

Oculto la biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las jerarquías sociales. (Kaplan, 2016a, p. 212 y 213)

Entre los aspectos que dan forma a esta diferenciación y jerarquización aparecen cuestiones vinculadas a la apariencia física, la vestimenta, el lugar de residencia, las actitudes, entre otros.

Entrevistada 1: Claro, ella actúa como negra en el sentido de...(hace una pausa) Quiere pelear todo el tiempo, habla como negra.

Entrevistada 2: Como una persona que vivió en la calle (risas).

(Estudiantes mujeres de 5to año)

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 el costado de la cabeza). Qué sé yo, con algún corte raro, todo rapado acá y teñido acá arriba.

(Estudiante varón de 5to año)

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.

(Estudiante varón de 5to año)

Se produce una esencialización y generalización a partir de la cual quien cumple con una determinada característica es ubicado en uno de los grupos y, con ello, se le otorga toda otra serie de rasgos que serían propios de este conjunto, en palabras de una estudiante:

Entrevistada: Pasa un negro y... Pasa un pibe, golpea la puerta fuerte o grita y le decimos "negro de mierda".

Entrevistador: ¿Pero por qué? ¿Qué es ser negro, negro de mierda?, ¿es golpear la puerta fuerte ser negro de mierda?

Entrevistada: 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.

(Estudiante mujer de 5to año)

El adjetivo “negro”, que surge de una diferenciación por el color de piel, no hace referencia exclusivamente a este rasgo físico sino a todo el conjunto de adjetivaciones con connotación negativa con que el grupo establecido identifica al excluido. Los rasgos corporales, específicamente el tono de piel, funcionan en los relatos de las experiencias estudiantiles como un elemento de discriminación. 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 (Elias y Scotson, 2016, p. 51).

Podemos observar que el ser “negro” representa además una suerte de cualidad de la persona en la medida en que “se es negro de alma”:

Entrevistador: ¿Cómo son esos grupitos²?

Entrevistada: Por ejemplo estos que te digo que se juntan en la esquina, que fuman porro³. O a veces son más grandes y ahí sí me da más cosa.

Entrevistador: ¿Y qué son, son tipo caretas a son tipo negros⁴?

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).

(Estudiante mujer de 5to año)

Los testimonios de las y los jóvenes escolarizados que fueron entrevistados dan cuenta de cómo opera en las prácticas de interacción la atribución de ciertos rasgos corporales donde lo diferente genera rechazo.

²Haciendo referencia a los grupos que le generan miedo cuando se los cruza en la vía pública.

³ Cigarrillo de marihuana.

⁴Retomando categorías ya utilizadas por la entrevistada

Ante la representación simbólica de un “ellos” denigrado se reafirma la identificación del “nosotros”. Indudablemente, esta trama escolar de discriminación social conlleva procesos de auto-estigmatización a través de los cuales los sujetos excluidos construyen sentimientos de fracaso y de baja autoestima.

› ***A modo de cierre***

A partir del análisis de las experiencias relatadas por las y los estudiantes, es posible advertir el modo en que se asocia a quienes son portadores de determinadas características físicas, como puede ser el tono de piel, con toda una serie de características consideradas como negativas. Se produce así un proceso de inferiorización que denominamos como racismo del cuerpo.

El racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal. Las categorías de etiquetamiento utilizadas por las y los jóvenes

no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas (Kaplan, 2009, p. 7).

Los juicios estigmatizantes generan sentimientos de exclusión que producen una sensación de vacío existencial. Las formas de discriminación que se profesan debido a la apariencia física, su color de piel, su condición étnica, su adscripción religiosa, su identidad de género o su rostro se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo de clase donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna prefijando destinos (Kaplan, 2016a).

Centrándonos en la corporalidad de las y los jóvenes como factor de diferenciación y espacio de tensión en la conformación de grupos, es que el concepto de racismo del cuerpo toma relevancia y puede ser de utilidad para analizar las dinámicas de estigmatización y desnaturalizar ciertos procesos que operan en la doxa.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). "Experiencia, narración y formación docente", en *Revista Educación y realidad*, ISSN: 0100-3143. Brasil.
- Diker, G., Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París, Esf.
- Poggi, M. (2008). "De problemas a temas en la agenda de políticas educativas". En Tenti Fanfani, E. (compilador), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- AUYERO, J. y BERTI, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz.
- BOURDIEU, P. (1991a) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taratus.
- BOURDIEU, P. (1991b) *El sentido práctico*. Madrid: Taratus.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1998). "Las categorías del juicio profesoral". En *Propuesta Educativa*, n° 19. Año 9, 4-18.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CHAVES, M. (2005) "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En *Última década* (23), 9-32.
- CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- 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 Editores
- GOFFMAN, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- KAPLAN, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Ciudad Autónoma de 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*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- KAPLAN, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- KAPLAN, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Bs As: Ediciones Colihue.
- KAPLAN, C. V. (2009). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- KAPLAN, C. V. (2011). "Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes". En *Propuesta Educativa* (35) 95-103.

- KAPLAN, C. V. (2012) "Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización". En C. V. Kaplan, L. Krotzsch, y V. Orce *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA, 15-78
- KAPLAN, C.V (2013). "El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana". En Kaplan C.V, (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (Dir.) (2016a). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- 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. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- 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 (Org.) *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência* (pp. 221-239). Paranaíba: Pedro y João Editores.
- KESSLER, G. (2012). "Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular". *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, núm. 22, 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*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- KORINFELD, D. (2017). "Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad". *Voces de la Educación*, México, II, núm. 4, 209- 219.
- LE BRETON, D. (1998). *Pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2010). *Rostros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Letra Viva.
- REGUILLO, R. (2003). "Violencia y después. Culturas en reconfiguración", Conferencia *Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*, Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2010). "El cuerpo en la escuela". En *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial.
- SCRIBANO, A. y FIGARI, C. (Comps.) (2009) *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(os). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos aires: CLACSO Ediciones.
- 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*. Ciudad Autónoma de 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*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En prensa.
- URRESTI, M. (2000) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En *Una escuela para los adolescentes*. Bs As Unicef
- VALLES, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis Sociología.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). "La investigación cualitativa". En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*, 1. ed, pp. 23–64. Barcelona: Gedisa Ed.
- WACQUANT, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- WACQUANT, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- WIEVIORKA, M. (2006) "La violencia: Destrucción y constitución del sujeto". En *Espacio Abierto*, enero-junio, año/vol. 15, número 1 y 2. Asociación Venezolana de Sociología, Maracaibo, Venezuela. Pp. 239-248
- WIEVIORKA, M. (2009) *El racismo: una introducción*. Gedisa, Barcelona.