

“GENTE NEGRA” Y “GENTE CHETA” EN LA ESCUELA: DISPUTAS POR EL RECONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA

"NEGROS" AND "CHETOS" IN THE SCHOOL: DISPUTES FOR RECOGNITION WITHIN SECONDARY SCHOOL STUDENTS FROM THE CITY OF CORDOBA, ARGENTINA

Paulín Horacio Luis*

En esta ponencia se presentan resultados de una investigación doctoral centrada en la reconstrucción y comprensión de la perspectiva de los jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes de enseñanza secundaria. Su objetivo es indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos en la sociabilidad juvenil y cuáles son los sentidos cotidianos de interpretación de los conflictos en dichas relaciones por parte de jóvenes y educadores. La estrategia metodológica es cualitativa, orientada por la teoría fundamentada con un diseño de investigación flexible que incluye instancias de observación, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes, docentes y directivos. El trabajo de campo se realiza durante 2010 y 2011 en dos escuelas de la ciudad de Córdoba (Argentina) de diferente tipo de gestión –privada y estatal– y procedencia social de sus alumnos –clase media alta y sectores populares– respectivamente. Esta comunicación se centra en una de las categorías emergentes del análisis de los datos referida a *enunciados estigmatizadores y procesos discriminatorios entre jóvenes*, los cuales son analizados como conflictos construidos grupalmente que expresan disputas por el reconocimiento personal y social. Se sostiene que estas disputas atraviesan la sociabilidad de jóvenes en contextos urbanos formando parte de la experiencia escolar en un escenario de tensiones entre fragmentación social e inclusión educativa.

Jóvenes – Discriminación – Escuela – Espacios urbanos

* Universidad Nacional de Córdoba. CE: hlpaulin@gmail.com

In this paper we present the results of a doctoral research focused on the reconstruction and understanding of the perspective of young people and educators about the conflicts in the relations among secondary school students. Its objective is to investigate which are the relational practices and critical incidents in juvenile sociability, and which are the senses of everyday interpretation of conflict in such relations by young people and educators. The methodological strategy is qualitative, guided by the grounded theory with a flexible research design that includes instances of observation, interview and discussion groups with young people, teachers and school authorities. The field work was conducted during 2010 and 2011 in two schools in the city of Cordoba (Argentina) which belong to a different type of management –private and state– and social origin of their students - upper middle class and popular sectors, respectively. This communication is centered on one of the emergent categories of analysis of the data relating to *set forth stigmatizing and discriminatory processes between young people*, which are analyzed as conflicts built inside the group that express disputes for personal and social recognition. It is argued that these disputes belong to the sociability of school youths in urban contexts being part of the scholar experience in a scenario of tensions between social fragmentation and inclusive education.

Young People – Discrimination – School – Urban settings

Introducción

En esta ponencia se presentan avances del estudio *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Se trata de una investigación doctoral cuyo propósito central es la comprensión de la perspectiva de jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes secundarios. Para ello se propuso indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos presentes en las relaciones de sociabilidad juvenil y las interpretaciones cotidianas de los mismos en dos instituciones educativas de diferente tipo de gestión (privada y estatal) y de población social (clase

media alta y de sectores populares). La estrategia metodológica es cualitativa, orientada por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) con un diseño de investigación que incluye como técnicas de construcción de datos a la observación, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes, docentes y directivos durante 2010 y 2011.

Esta comunicación se centra en una de las categorías emergentes del análisis de los datos referida a *enunciados estigmatizadores y procesos discriminatorios entre jóvenes*. Estos son analizados como conflictos contruidos intergrupalmente que expresan disputas por el reconocimiento personal y social en contextos educativos urbanos. En primer lugar se presenta a una de las escuelas que forma parte del estudio y al grupo de alumnos que fue acompañado desde la observación en clases y jornadas escolares. Luego se narran un conjunto de incidentes y conflictos en este grupo para finalizar con un análisis relacional de los mismos.

La escuela secundaria está ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba, en un barrio residencial. Asisten alrededor de 300 alumnos, en su mayoría de nivel socio económico medio y medio alto. Es un establecimiento de gestión privada fundado en 1960 que surge como iniciativa de un grupo de padres y docentes en torno a un proyecto educativo “progresista” con adhesiones al constructivismo y a la filosofía del “autogobierno del alumno” como vía de construcción de la disciplina escolar. Algunos actores refieren con nostalgia épocas anteriores de prestigio. El descenso en los últimos años de la matrícula escolar ha obligado a “suavizar” la política de admisión por temor a perder divisiones de alumnos y subsidios estatales para los salarios docentes. Además, sólo una minoría de alumnos egresados del nivel primario continúa en la misma institución debido a cierta fractura institucional entre ambos niveles y la pérdida de la imagen de prestigio académico de la secundaria. Esto reconfigura algunas divisiones escolares integradas por pocos alumnos de la escuela primaria y por más estudiantes con trayectorias educativas de bajo rendimiento y de procedencia social diversa. El número de alumnos con dificultades en el rendimiento académico es una preocupación del colectivo docente junto con ciertos problemas en la disciplina escolar y la “general desmotivación” de los alumnos con sus estudios.

En las observaciones de la jornada escolar los jóvenes despliegan sociabilidades como prácticas relacionales de amistad y compañerismo que se definen en momentos de disfrute compartido donde la diversión, las bromas y los afectos marcan una zona de confianza entre los amigos y los de la “junta” (Paulín, 2013). En otras situaciones se expresaban conflictos referidos a la presencia de categorías sociales

que operan clasificando a los demás desde dos ejes de comparación: lo racial y lo social, estableciéndose polaridades dilemáticas como, por ejemplo, la “gente negra” versus la “gente cheta”. Algunos chicos dicen recurrentemente acerca de otros “Son negros de alma. No de piel, negros de alma. Son negros de mierda”.

En estudios locales (Maldonado, 2000; Blázquez, 2010 y Previtali, 2011) se ha analizado esta conjunción entre posición social y prejuicios raciales encriptada en categorías sociales en distintos contextos de la cultura de Córdoba. De esas producciones se destaca la noción de *prejuicios racializados* como clasificaciones que unen prejuicio social con fenotipo.

La categoría ‘negro’, usada cotidianamente en la cultura urbana cordobesa y remarcada con esta concepción de ‘negro de adentro’, ‘negro de alma’, es siempre asociada a sectores populares, grupos subalternos y aplicada por quienes no se encuentran en ese lugar. De esta manera pareciera querer quitársele la connotación de prejuicio racial adjudicándoles la categoría de ‘negro de adentro’ a quienes son ‘malas personas’, pero el atributo sigue cabalgando sobre el negro. Es más, esa clasificación solo se utiliza para las persona de sectores socioeconómicos bajos (con o sin piel morena) o personas de piel morena de las que se duda su origen social. Sin duda, el sincretismo de lo social y lo físico se unen para estigmatizar al otro (Maldonado, 2000: 96,97).

Para Belvedere (2002) la discriminación social, desde una perspectiva discursiva, puede pensarse como un juego de lenguaje que destaca uno de los infinitos sentidos posibles del otro, suturando su identidad a partir de ciertos rasgos desvalorizados.

Decirle a alguien ‘negro de mierda’ no es sólo una cuestión verbal, sino que a aquella expresión irán asociados ‘presupuestos implícitos’, ‘mandatos’, ‘obligaciones sociales’. La discriminación social sería algo así como un subrayado, un acto de enunciación que refuerza procesos que la desbordan (Belvedere, 2002:70).

La discriminación puede arribar a un grado importante de marginación y/o exclusión. Al ser analizada en tanto proceso, y no solo como efecto, puede ser definida como una *lógica elusiva* (Belvedere, 2002) que pretende la jerarquización de algunos mediante la desvalorización de otros. Belvedere diferencia a esta forma idiosincrática de

discriminación social de la xenofobia y el racismo por la alta movilidad que adquieren las categorizaciones en nuestro contexto cultural.

En nuestro país no faltan “negros”, pero esto son ante todo “negros de alma”. Ello le da a los procesos discriminatorios (a diferencia del racismo, por ejemplo) una notoria movilidad y un carácter acomodaticio. No todo el mundo es negro en sentido literal, pero las posibilidades de ser negro en sentido metafórico son sumamente amplias (Belvedere 2002:21).

Analizamos un conjunto de incidentes críticos en una división de 4º año en la que se expresaron conflictos entre jóvenes que pueden ser pensados como procesos de discriminación social donde se construye a la alteridad en términos antagónicos, reproduciéndose diferenciaciones sociales que oprimen a unos y enaltecen a otros.

“Establecidos” y “forasteros” en una escuela privada

Una de las divisiones de 4º año, inicia el ciclo lectivo de 2011 con pocos alumnos provenientes del ciclo básico de la escuela secundaria: los “nuestros”, llamados así por los docentes, y una mayoría de alumnos varones provenientes de otras escuelas públicas y privadas: los “nuevos”. Entre los jóvenes se expresan enunciados desvalorizantes que demarcan la procedencia social de los alumnos: los “nuevos” son categorizados como la “negrada” o los “brasas” por los chicos y chicas ya “establecidos”.¹

La convivencia no ha sido para nada armoniosa en el grupo y han tenido varios enfrentamientos. Los “establecidos” se han quejado ante docentes y directivos porque no pueden seguir las clases debido a las interrupciones de los otros chicos. Dicen que los “nuevos” son “brasas” porque “no saben hablar”, que tienen “poco vocabulario”, “son analfabetos”, “no se les entiende lo que dicen.”. Critican su fanatismo por el fútbol y por el cuarteto.² Se burlan de los modos de habla de las clases populares de las cuales toman

¹ Recupero las referencias del análisis de Elías (1998) en el texto “Establecidos y marginados” donde introduce el caso del pueblo *Winston Parva* (nombre ficticio) un pequeño poblado de Inglaterra tomado como ilustración empírica de un modelo teórico que permite analizar la capacidad de un grupo social “establecido” de estigmatizar a un grupo recién llegado “los forasteros”. Elías analiza los procesos de discriminación construidos a partir de relaciones intergrupales en las que se dan diferenciales de poder en sus capitales materiales y simbólicos.

² Música y baile del folklore popular cordobés asociada a los sectores sociales más pobres, aunque es escuchada y aceptada por otras clases sociales en eventos y festividades diversas. En las narrativas de las canciones analizadas con los jóvenes en los grupos de discusión se destacan aquellas que refieren a la *discriminación social de los sectores populares y el maltrato policial* como las canciones “Quieren bajarme” o “El marginal”, de La Mona Jiménez.

distancia porque implicaría identificarse y ser identificado con sectores sociales de “mal gusto” y de “mal ambiente” (Maldonado, 2000).

Los jóvenes “recién llegados” dicen elegir esta escuela porque consideran que hay un ambiente más relajado en la disciplina y menor exigencia académica. Al poco tiempo de ingresar dicen ser vistos como “problemáticos” y siempre sindicados injustamente como los autores de “robos” y desapariciones de objetos personales en el aula. A su vez, ellos clasifican a sus compañeros como los *chetos*.³

Elías (1998) analiza la sociodinámica de la discriminación en el pueblo de *Winston Parva* que un grupo afincado en un diferencial de poder mayor (por redes socio familiares con cierta tradición y estadía previa que les daba cohesión grupal y control normativo) posee la capacidad de construir enunciados denigrantes sobre los recién llegados. A la vez, el grupo establecido se auto adjudica aspectos virtuosos y civilizados frente a los valores considerados inferiores que portan los otros grupos lo cual permite su exclusión. Elías aporta un modelo sociodinámico de la estigmatización evitando explicar la misma por la hipótesis de las diferencias de estatus económico entre grupos sociales o por la mera presencia de prejuicios raciales. Al hacer referencia a la relación que une a los distintos grupos, como *figuraciones* que determinan la capacidad de unos de considerarse mejores a otros, construye un modelo de análisis en el que, dados ciertos diferenciales de poder, el resultado es la exclusión de algunos considerados “ellos” por parte de otros que se construyen a partir de una autoimagen de grupo y desde un “ideal de nosotros” superior.

¿Qué llevó entonces a la gente que constituía el primero de estos dos grupos a postularse a sí misma como una clase de personas superior y humanamente mejor? ¿Qué recursos de poder los habilitaban para consolidar su superioridad y para crear la mala fama de gente de clase inferior a los de otros grupos? (Elías 1998: 85).

En el grupo de alumnos, un primer diferencial de poder radicaba en las trayectorias económicas de las familias de los chicos “establecidos”. Los “forasteros” poseían menor acceso económico que los “establecidos”, algunos de los cuales trabajaban como *delivery* de una pizzería o en pequeñas verdulerías de sus familias. Sus padres eran obreros o empleados de baja calificación que podían pagar una cuota de

³ Chetos o conchetos es una expresión coloquial en Argentina que alude a las personas de sectores dominantes que en los años ochenta siguen la moda y los consumos “modernos” exhibiendo su posición social de manera ostentosa y con menosprecio de los que consideran subalternos (Blázquez, 2010).

colegio privado considerada accesible, y que por su condición de repitentes, debían optar por esta escuela debido a los fracasos anteriores. Los otros eran hijos de profesionales universitarios y empleados calificados.

Los “establecidos”, además de tener posiciones económicas consolidadas, podían hacer uso de un diferencial de poder asentado en una historia común: procedían del nivel primario de la escuela que cuenta con cierto prestigio académico. Además, eran considerados por muchos docentes de la escuela como los verdaderos alumnos representativos de la institución: los “nuestros”. En cambio, a esos adultos les costaba aceptar la inclusión de los otros chicos, vistos como ajenos a la institución.

Los estilos juveniles también eran diferentes. Los “establecidos” escuchan música de rock, música industrial, algunos se identifican con estéticas *dark* y/o *punkies* y se autodenominan “oscuros”. Los “recién llegados” mayoritariamente iban a bailes de cuarteto y se visten ostentosamente con ropa de marcas deportivas grandes remeras, gorras y buzos con capucha. La desvalorización que recibían de sus prácticas lingüísticas era un indicador claro de la diferenciación social entre los jóvenes de estos grupos.

Mujer1: Nosotras decimos que en nuestro curso (los nuevos) te insultan y no les vas a entender porque no se entiende cuando hablan.

Mujer2: Te juro que no se entiende. Son unos analfabetos.

Varón 1-Entonces, como que tampoco les prestas mucha atención, porque como no les entendés.

Mujer 1 -Por ejemplo Fernando, no le entiendo nada cuando habla. [risas y comentarios superpuestos sobre Fernando] Es muy gracioso, dicen todo el tiempo la misma palabra, y vos te quedás con una cara de *what the fuck* así, ¿no? ¡Aprendé a hablar!

Coord. ¿sobre qué cosas en las relaciones entre ustedes se toleran menos o se hacen diferencias?

Mujer 1 -Y por la ropa, o por el color de piel también a veces, o por como actúas.

Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”

Además de la estigmatización del lenguaje popular, se sumaba la intolerancia a las diferentes formas de vestir, el “color de la piel” y las presunciones del

comportamiento del otro “peligroso”, condensadas en la figura de los “brasas” y “negros” como sujetos potencialmente violentos.

Coord.-¿y qué otras cosas? cuando decían brasas ustedes, ¿a qué se referían?

-Bueno, son inferiores, bueno, no, inferiores, no.

- Brasa, a eso le decimos negro pero no negro de piel, por la forma de ser. Escucha cuarteto, la forma ser, la forma de hablar.

-La forma de ser tan atacante siempre. [Hace un gesto de agresión] Parece que siempre están como diciendo “Te voy a puntear”,⁴ qué se yo.

-Claro, en actitudes. O en lo que hace una persona, uno sí y uno no..., nosotros con los brasas, se podría decir, somos muy diferentes. y por eso nos criticamos tanto.

-Brasas, en realidad, son F. y N. nada más.

-Y J. (Un alumno “nuevo”)

-J., sí es brasa.

-Son tres brasas, es verdad.

-Escuchándolos hablar son más (brasas) todavía.

Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”

En el discurso de estos estudiantes los apelativos “brasas” y “negros” adquieren peso específico como estigmatizaciones dirigidas a ciertas identidades (Goffman, 2006) con un alto grado de naturalización. Como venimos analizando, se agrega a la denostación de opciones estéticas y culturales, (la música de cuarteto, ciertos modos de vestir y de hablar), la presunción de una actitud violenta como parte de “la forma de ser” de los chicos de sectores populares los cuales son sindicados en varios episodios como los causantes de robos y del consumo de drogas.

Sin embargo, estos jóvenes son conscientes que sus juicios son reprochables éticamente y tratan de relativizar el sentido del apelativo “negro” aduciendo que como ellos lo usan no se trataría de un juicio racista reservado habitualmente a los inmigrantes en la Argentina provenientes de Bolivia o Perú.

Coord.- ¿cuál sería la diferencia entre ser negro de alma y negro de piel?

⁴ Puntear: agredir con un arma blanca, una “punta”.

Mujer 1 -Nosotros seríamos... bueno, nos dicen cada cosa a nosotros también..., pero bueno, para ellos nosotros somos emo, porque nos vestimos de negro. Nosotros decimos negro a los que se visten con ropa Adidas, escuchan cuarteto y hablan que no se entiende nada.

Varón 1-Por eso decimos negro de alma, pero no tiene nada que ver con negro..., no está bien dicho negro. Cada uno lo toma personal, distinto. Es como escuchar una señora en el colectivo que diga “está lleno de peruanos, es un negro, negro de mierda”(...)

Mujer 1-Pasa que la palabra negro es lo más asqueroso (...) que hay. Te baja mucho el alma.

Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”

De esta forma, algunos jóvenes de clase media y media alta estigmatizan a jóvenes de sectores populares a través del uso naturalizado de enunciados negativos al condenar como “inferiores” y carentes del “buen gusto” a aquellos que son “negros de alma”. Por otra parte, el grupo de los “forasteros” a veces acepta estas nominaciones y otras veces contraataca mediante constantes burlas y calificaciones negativas destinadas a la sexualidad de los otros chicos y chicas. Impiden muchas veces el desarrollo de las clases, cuestionan a los alumnos que más estudian y generalmente son los primeros en ser sancionados. Desde su perspectiva, tratan de minimizar el impacto subjetivo de los enunciados negativos que reciben:

-Para ellos nosotros somos tontos.

-Somos los rebeldes, los que nos queremos hacer ver.

-Los negros de mierda, así nos dicen.

-Claro, eso es otra cosa.

-Coord.no es solamente que tengan gustos distintos ¿qué sentís cuando te pueden decir así?

-Nada, no me molesta. Yo estoy conforme con cómo soy.

-No me importa que me digan negro de mierda, porque vos sabés que no lo sos. Te lo dicen por bronca.

Grupo de Discusión 2. Alumnos “recién llegados”

Sin embargo, en el segundo semestre del año escolar, los conflictos se agudizan

en esta división hasta que intervienen algunos profesores y directivos con distinta suerte. Un incidente muy importante ocurre cuando se pintan en las paredes del aula leyendas sexuales ofensivas a varias alumnas y alumnos del grupo de los “establecidos”. Esto provoca mucho desconcierto y preocupación entre los adultos. Luego de varias intervenciones docentes disminuye la intensidad de los enfrentamientos y los alumnos finalizan el año con mucha indiferencia entre sí. Al año siguiente, varios de los “recién llegados” no continúan en la escuela.

Enunciados estigmatizadores y discriminación en la escuela: ¿conflictos por el reconocimiento?

Como plantea Giménez (2003), en sintonía con el análisis de Elías (1998), en este caso no se trata de meros prejuicios individualizables en una interacción como se pensó desde la teoría del prejuicio social de Allport en 1950. Por lo contrario, el *locus* propio de la discriminación son las relaciones intergrupales, es decir, entre grupos que ocupan posiciones disimétricas y contrapuestas en el espacio social. En este enfoque psicosocial, la discriminación no se piensa como la expresión de rasgos de una personalidad discriminatoria que se impone sin más, sino como prácticas materiales y simbólicas situadas en un marco de capitales y relaciones sociales entre grupos.

En este grupo de alumnos aunque se dan procesos de estigmatización, los “recién llegados” no se someten y luchan por ser reconocidos como sujetos iguales ante la mirada social y la ley escolar. A algunos educadores les cuesta aceptar que los alumnos “nuevos” sean considerados como “propios” de la escuela y éstos jóvenes sienten el peso de expresiones injustas y de poco respeto por sus estilos culturales. Estas percepciones de cierto menosprecio de algunos agentes escolares sumado a las actitudes negativas de sus compañeros motivan alguna búsqueda de reconocimiento como sujetos incluidos en un orden jurídico-moral igualitario (Di Leo, 2009; Honneth, 2010) que al no darse, permite comprender formas reactivas de indisciplina y maltrato ejercidos por ellos mismos a sus compañeros y a los profesores.

En este contexto grupal es posible comprender cómo algunos jóvenes se posicionan desde prácticas discriminatorias que modifican o conservan las relaciones de poder entre los pares. ¿Por qué? Porque en los procesos discriminatorios al ponerse en juego criterios jerarquizantes sobre la belleza, la sexualidad, la música, la estética, las formas de hablar y conducirse, aquellos que “dominan” el universo simbólico de referencia son los más dotados de las “virtudes” valoradas.

¿Qué significa, entonces, reconocer a otros? ¿Qué operaciones implica en concreto? Giménez (2003) considera en el acto de reconocimiento la presencia de una dimensión cognitiva que incluye clasificar, categorizar y adscribir atributos a otras personas o grupos; son operaciones de *nominación*. Además, existe una dimensión *evaluativa* –indisociable de la anterior– por la que se confiere valor (positivo o negativo) a la presencia del otro que fundamenta su marginación y exclusión.

Estos conflictos –en los que se juegan nominaciones y evaluaciones negativas de los demás– son, en última instancia, conflictos por un reconocimiento igualitario. En ellos una parte, la dominada, entra en conflicto para exigir o imponer el reconocimiento como *respeto* pleno de su identidad, con todos los derechos que le son inherentes (Giménez, 2003). Por otro lado, los jóvenes que se consideran superiores o mejores disputan simbólicamente el criterio de definir aquello “adecuado” y “normal” de esperar en un joven en una escuela privada de sectores sociales medios y altos. En esas disputas simbólicas, desde un pensamiento sociocéntrico, se preservan para sí mismos un bien de identidad personal y social que los identifica jerárquicamente con respecto de otros.

Giménez (2003) indica que los procesos de discriminación pueden ser entendidos como *conflictos por el reconocimiento*, es decir, disputas centradas en la atribución de identidad. En términos más precisos: la discriminación social supone un reconocimiento desigual y no recíprocamente equivalente entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en la estructura social. Por lo tanto implica un intercambio desigual de *bienes de identidad* entre los mismos y allí se pueden esperar acciones de los sujetos para ser reconocidos.

Algunas de estas acciones pueden revestir la forma de *violencias situacionales* (Duarte, 2005) destinadas preservar un lugar de reconocimiento frágil para las personas jóvenes puesto que deben reforzar el ciclo de la violencia en nuevas apuestas por conservar el respeto mediante mayor imposición de la fuerza. En ese contexto cobran sentido las acciones de “hacerse respetar” que algunos chicos de sectores populares dicen ejercer frente a los “chetos” mediante las peleas o los insultos y ofensas.⁵

En otras situaciones, el enunciado estigmatizador “negro de alma” se convierte en rasgo identitario de orgullo en contra del término “negro” como insulto racista: “Se

⁵ Por razones de espacio no desarrollo otras expresiones de los estudiantes que remitían a la presencia de presiones sociales, sobre todo a los varones, a “hacerse respetar” y a responder siempre a las agresiones e invitaciones a pelear, demostrando cierta hombría centrada en imperativos de masculinidad hegemónica.

siente orgulloso por ser negro de alma”- dicen algunos chicos-. “Decís negro de alma porque sos negro así como decir... Te gusta la Mona, escuchas quarteto.”

Otras veces el apelativo “brasa” se significa como alguien popular, conocido por todos en la villa o en la escuela frente a la discriminación que expresa la “gente cheta”:

Si uno así que vive en una villa en realidad el significado de la palabra brasa es que estás braseado, que te conocen todos, que a dónde vas te conocen, (...) yo vengo acá al colegio y yo soy una brasa si yo vengo me saludo con todos los del curso, porque me conocen todos y está bueno (...) que estás quemado en realidad, te has quemado por todos lados.

En estos casos, pueden tratarse de operaciones simbólicas de transformación de “estigmas en emblemas” (Reguillo, 2012:99) como modos de resistencia a la violencia simbólica que subvalora y busca convertir a los jóvenes de sectores populares en los despreciados de la escena urbana cordobesa.

Para muchos jóvenes, la vivencia actual de no ser respetados en la fragilidad de la sociabilidad urbana (Martuccelli, 2007) se actualiza y repone en el escenario de la convivencia escolar. El *temor a la otredad* es parte de los miedos contemporáneos para los jóvenes porque condicionan las posibilidades de la convivencia social. Se evidencia que el miedo a lo no conocido y lo diferente genera su propio efecto de *indefensión* para todos aquellos que forman parte de la situación social de referencia. El que se ubica en una posición de pretendido poder está indefenso ante la diferencia y el que tiene que reaccionar a la violencia recibida está indefenso ante el ataque. La *indefensión* es la contracara del *miedo social* contemporáneo y obliga a pensar que la dicotomía victimario/víctima es solo aparente en las violencias situacionales. En relación con ello ganarse el *respeto* para algunos jóvenes está connotado como defensa ante el miedo a ser maltratados de diversas formas: ofendidos, humillados (Duarte, 2005) o “ninguneados”.

A su vez, como en las escuelas los educadores tienen dificultades de abordar la convivencia con lo diverso y en asumir posiciones de autoridad y referencia intergeneracional con nuevas legitimidades, es claro que ciertas violencias situacionales altamente naturalizadas por imperativos sociales y de género ganan terreno entre los jóvenes. Identificar dicotomías y reduccionismos presentes en el discurso sobre la violencia que sostienen algunas personas jóvenes es una dirección prometedora siempre

que asumamos la violencia institucional de la escuela y los matices presentes de la violencia estructural en las condiciones juveniles.

Desmontar el ejercicio de las estigmatizaciones y el uso de la fuerza como recurso para resolver conflictos es un desafío para los educadores pero para ello necesitamos, también, otras formas de construcción de las relaciones de convivencia y autoridad en las escuelas. Aquí será necesario analizar las corresponsabilidades estatales e institucionales en la generación de violencias y/o de reconocimientos en las instituciones escolares. Y barajar de nuevo como operan allí los vínculos intergeneracionales en un momento histórico en el que regulaciones sociales más horizontales y menos autoritarias son asumidas idealmente por nuestras culturas pero que no sabemos bien como practicarlas efectivamente con las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Blázquez G. (2010) De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina, *Sexualidad, Salud y sociedad*, n.6 - diciembre - pp.10-40 .
- Belvedere C. (2002) *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. (2009) Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas 31*, U.A.M. México pp. 67-100.
- Duarte, K. (2005). Violencias en Jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. En: *Revista PASOS*, Nº 120, Julio – Agosto. San José de Costa Rica: DEI.
- Elías, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En *La civilización de los padres*, pp. 79-138. Bogotá: Norma.
- Giménez, G. (2003). Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social, México: UNAM.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad social deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- Paulín, H. (2013) *Sociabilidad juvenil y conflictividades en espacios educativos: prácticas relacionales y luchas por el reconocimiento*. X RAM, Reunión de Antropología del Mercosur, Córdoba.
- Previtali, M. (2010) *Representaciones y prácticas sobre la violencia y el delito. Una etnografía sobre trayectorias juveniles en una villa de Córdoba*. Tesis de Maestría en Antropología U.N.C.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.