

Racismo y educación: efectos en la constitución subjetiva del estudiantado

Racism and education: Effects on the subjective constitution of students

EZEQUIEL SZAPU*

Este estudio examina las manifestaciones del racismo en el ámbito educativo a partir de la relación entre clasificaciones sociales, experiencias emocionales y prácticas corporales que obstaculizan o favorecen la inclusión. Desde una perspectiva sociopsíquica e histórico-cultural, propone un enfoque cualitativo que articula la sociología crítica, los estudios del cuerpo y el giro afectivo por medio de entrevistas en profundidad. La perspectiva teórica cuestiona la separación entre emoción y razón y resalta la dimensión política de los afectos en la reproducción de las desigualdades. Los resultados muestran que el cuerpo funciona como signo de distinción o exclusión, con efectos de sufrimiento social y violencia. A partir de ello, se sostiene que la escuela puede contribuir a desnaturalizar clasificaciones discriminatorias y promover pedagogías críticas orientadas a comprender las experiencias subjetivas y transformar las relaciones de poder.

Palabras clave:
racismo,
educación, cuerpo,
emociones,
desigualdad

Recibido: 19 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 7 de abril de 2026 |

Publicado: 15 de abril de 2026

Cómo citar: Szapu, E. (2026). Racismo y educación: efectos en la constitución subjetiva del estudiantado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1778. <https://doi.org/10.31391/DNPB8240>

This study examines the manifestations of racism in the educational sphere through the relationship between social classifications, emotional experiences, and bodily practices that hinder or foster inclusion. From a sociopsychic and historical-cultural perspective, it adopts a qualitative approach that brings together critical sociology, body studies, and the affective turn through in-depth interviews. The theoretical framework challenges the separation between emotion and reason and highlights the political dimension of affects in the reproduction of inequalities. The findings show that the body functions as a marker of distinction or exclusion, producing forms of social suffering and violence. On this basis, the study argues that schools can contribute to denaturalizing discriminatory classifications and promoting critical pedagogies aimed at understanding subjective experiences and transforming power relations.

Keywords:

racism, education, body, emotions, inequality

* Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: ciencias de la educación, sociología del cuerpo y emociones. Correo electrónico: soysapu@gmail.com/https://orcid.org/0000-0001-6136-9352



INTRODUCCIÓN

El racismo, lejos de ser una cuestión marginal o superada, persiste como una problemática social inherente a diversas esferas de la vida contemporánea, entre ellas la educativa. Aunque la escuela suele concebirse como un espacio de igualdad y oportunidad, con frecuencia se convierte en un escenario donde se reproducen y profundizan las desigualdades sociales, la marginalidad y la exclusión, lo que Bourdieu (1991) denomina “sufrimiento social”. Este sufrimiento es experimentado por personas jóvenes, en especial quienes provienen de sectores vulnerables, como dramas personales que afectan su constitución subjetiva.

Desde una perspectiva constructivista y relacional, el racismo en el ámbito educativo no puede reducirse a definiciones superficiales ni a explicaciones de corte biológico. La ideología racista sostiene la supuesta superioridad cultural de un grupo a partir de determinados atributos personales, al oponer la “barbarie” o lo “salvaje” a lo “civilizado”. Sin embargo, esta visión resulta insuficiente y exige un examen más profundo que permita comprender cómo esas clasificaciones se construyen, circulan y operan en la práctica.

Al mismo tiempo, resulta crucial superar los paradigmas racionalistas y dualistas que históricamente han soslayado la dimensión afectivo-emocional y corporal en la construcción del conocimiento. Elias (1987, 1998), por ejemplo, ha demostrado cómo los cambios en las estructuras emotivas y de control de los seres humanos son procesos de larga duración, que no pueden reducirse a una mera contraposición estática. De igual modo, Bourdieu (1999), mediante el concepto de *habitus*, ofrece una herramienta para entender cómo las estructuras sociales se incorporan en los cuerpos e influyen en las prácticas y percepciones.

En este contexto, nuestro trabajo se propone una aproximación a los siguientes objetivos:

- Analizar cómo las clasificaciones sociales y las relaciones de poder configuran las manifestaciones del racismo en las interacciones cotidianas dentro de las instituciones escolares, en particular las que remiten al color de piel o a la nacionalidad, para justificar acciones discriminatorias entre compañeras y compañeros.
- Explorar el impacto de estas dinámicas en la experiencia corporal y emocional del estudiantado, en especial en la construcción de su identidad y la vivencia del sufrimiento social.
- Reflexionar sobre el papel de la educación en la reproducción o reparación de estas prácticas racistas, sugiriendo caminos para una pedagogía crítica y transformadora que considere la dimensión emocional.

Para abordar estos objetivos, planteamos los siguientes interrogantes: ¿de qué manera las percepciones sobre el cuerpo y la apariencia se traducen en juicios de valor y prácticas discriminatorias en la escuela?, ¿qué efectos tienen estas dinámicas en relación con las experiencias emocionales y la constitución de subjetividad de la población joven?, y ¿qué oportunidades tienen las instituciones educativas para desnaturalizar y confrontar el racismo?

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Sobre el racismo

Resulta necesario pensar el racismo no solo como una cuestión de prejuicios individuales, sino más bien como un fenómeno estructural muy arraigado en las sociedades contemporáneas. Wieviorka (2009) lo describe como una forma de relación social que implica dominación, exclusión y jerarquización de grupos en función de la idea de “raza”. En este sentido, el racismo se manifiesta a través de prácticas políticas, institucionales o simbólicas concretas que no tienen otro fin que negar la humanidad de quien es diferente.

Las formas que adopta el racismo se transforman a lo largo del tiempo y según los contextos sociales. Desde un racismo biologicista hasta otro de corte más culturalista (Wieviorka, 2009), o desde un racismo de la inteligencia (Bourdieu, 1990) hasta uno de la violencia (Kaplan, 2016a), estas expresiones atraviesan distintas etapas y modalidades que a menudo se superponen y se articulan en la producción de discursos de odio.

Diversas investigaciones recientes muestran que el racismo en los procesos educativos de jóvenes en América Latina constituye una estructura histórica normalizada. En la educación secundaria mexicana, los estudios de Madrid y Navia (2024) y de Madrid (2024) revelan que se manifiesta en interacciones cotidianas y en espacios como patios y canchas, donde el color de piel y el lenguaje actúan como detonantes de insultos y situaciones de exclusión. Por su parte, en la educación superior, el proyecto coordinado por Navia et al. (2024), con estudiantes de Bolivia, México y Venezuela, muestra que el racismo constituye una “presencia ineluctable” en las universidades, expresada en silencios y discursos excluyentes que afectan de forma grave la permanencia y el sentido de seguridad de la población estudiantil.

Los procesos de racialización juvenil operan mediante la asignación de identidades sustentadas en prejuicios fenotípicos y territoriales que perpetúan jerarquías de poder. En ese sentido, Cruz (2024) identifica en la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia) un cruce entre racialización y factores políticos a partir del cual jóvenes procedentes de El Alto o de zonas rurales son segregados bajo estereotipos como el de “civilización versus barbarie”. Esa lógica se profundiza por medio del lenguaje, como señala Landeta (2024), quien observa que el estudiantado indígena sufre burlas por su uso del español, lo que produce marcas de inferioridad y dificulta su desenvolvimiento académico.

En esta misma línea, los trabajos de Sulca (2019), Sulca y Kaplan (2023), y Kaplan y Sulca (2024) reflexionan sobre los mecanismos simbólicos y subjetivos de la desigualdad social y educativa que han afectado históricamente a los pueblos indígenas en Argentina, y analizan las expresiones del microrracismo en una escuela secundaria albergue rural. En el contexto europeo, el Grupo INTER (2007), con base en estudios con adolescentes inmigrantes en Madrid, destaca que la construcción de la identidad juvenil se vincula con un racismo “invisible” o latente, difícil de reconocer por quienes lo ejercen.

El colorismo y el clasismo en los contextos educativos contemporáneos se entrelazan y otorgan privilegios invisibles a quienes se aproximan al canon de la “blanquitud”. Céspedes (2021) examina el colorismo en Barbados y muestra que la preferencia por los tonos de piel claros continúa vigente, lo que restringe las oportunidades

del estudiantado afrodescendiente de piel más oscura. En Bolivia, la investigación de Osuna (2012) resalta la intersección entre discriminación cultural y económica, donde el uso de etiquetas como “jailón” —propia de los sectores altos o acomodados, semejante a “cheto” o “careta” en Argentina— marca distancias sociales entre quienes poseen rasgos “blancones” y los estudiantes “morenitos”, lo que refuerza la exclusión de los sectores más pobres. De forma complementaria, De Jesus (2022) explora el “olor del racismo” en Brasil y examina cómo el estigma simbólico que asocia la negrura con la suciedad constituye una forma de violencia que deshumaniza y subordina a la población afrodescendiente desde la infancia.

En este trabajo proponemos la categoría de racismo del cuerpo (Kaplan y Szapu, 2020; Szapu, 2020) para pensar las manifestaciones discriminatorias ancladas en el aspecto físico. Si bien el racismo remite a un proceso de generalización y esencialización de los individuos (Bourdieu, 1990), esta categoría permite abrir una serie de interrogantes: ¿por qué ciertas marcas corporales son interpretadas como signos desacreditadores para determinados grupos? ¿Qué características físicas se convierten en estigma dentro de configuraciones sociales que delimitan un “ellos” y un “nosotros”? ¿Por qué el cuerpo se vuelve destinatario de estas clasificaciones?

Para elaborar algunas respuestas posibles, conviene recuperar la noción de *habitus* propuesta por Bourdieu (1999) y entendida como “historia hecha cuerpo”. El autor la define como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles” (Bourdieu, 1979) que orienta percepciones, pensamientos, emociones y acciones en el mundo social. Así, el *habitus* constituye un conjunto estructurado de formas de actuar, sentir y pensar que se adquieren en el proceso de socialización a partir de condiciones sociales concretas como la clase, el género o la cultura. Aunque no determina de manera absoluta las acciones, sí orienta elecciones, gustos, modos de hablar, moverse, desear y sentir. De allí se desprende un *habitus* de clase (Bourdieu, 1979), vinculado con la *hexis* corporal. La noción de *hexis*, o *habitus* corporal permite analizar cómo las diversas maneras de llevar el cuerpo funcionan como signos de distinción en configuraciones grupales en las que unos se erigen como superiores y otros como inferiores (Bourdieu, 1991, 2000).

En relación con esta división social, Elias (2003) estudia una pequeña comunidad llamada Winston Parva, en la que observa que una de las configuraciones ocupa una posición de superioridad (los “establecidos”) frente a la otra (los “marginados”) a partir de un diferencial de poder fundado en un alto grado de cohesión grupal. Mediante la atribución de categorías negativizantes, los “establecidos” elaboran una fantasía colectiva que, al mismo tiempo que estigmatiza al grupo “marginado”, refuerza sus propios vínculos y legitima su supuesta posición de superioridad.

Tanto el color de piel como otros rasgos corporales se convierten en elementos mediante los cuales se produce una diferenciación entre un “ellos” y un “nosotros”, presente en las dinámicas escolares. Los etiquetamientos que recaen sobre estos grupos suelen anclarse en aspectos del cuerpo y luego se proyectan sobre otras cualidades atribuidas a los sujetos.

En las interacciones cotidianas, lo primero que percibimos del otro es la información social, es decir, los aspectos “más o menos permanentes” de la persona (Goffman, 2009). Con base en la apariencia física de un sujeto, construimos una identidad

social virtual, que se convierte en identidad social real cuando las anticipaciones formuladas sobre él se confirman o se refutan. Así, cuando alguien porta un signo que pone en cuestión la congruencia de su identidad, estamos ante un estigma. Goffman (1989) lo define como un atributo desacreditador que reduce a quien lo porta de ser una persona “completa y corriente” a ser una persona “rebajada”. Al no ajustarse a las expectativas normativas, la presencia de una marca o de un rasgo diferenciador puede generar efectos de exclusión.

El autor describe tres tipos de estigma: las abominaciones del cuerpo, esto es, las deformidades físicas, los defectos de carácter y los estigmas tribales de raza, nación o religión (Goffman, 1989). Cabe advertir que, salvo el que tiene que ver con los defectos de carácter —que también podría pensarse en relación con determinados rasgos físicos—, los otros dos guardan un estrecho vínculo con rasgos corporales.

Los signos que configuran un estigma adquieren significado según el contexto y la situación en que se inscriben. Lo que para algunos puede representar un símbolo desacreditador, para otros puede constituir un signo de prestigio. Así, los sentidos atribuidos varían de un grupo a otro, ya que una misma categoría admite valoraciones diferentes. Esto pone de relieve la matriz social y relacional del estigma.

En consonancia con ese carácter relacional en la interpretación de los signos corporales, Aréchaga (2014) plantea la confluencia entre cuerpo hegemónico y cuerpo legítimo. A partir del estudio de las corporalidades de mujeres de sectores populares, esta autora sostiene como hipótesis la existencia de un cuerpo hegemónico, al que define como un “conjunto de principios de visión y división (la raza, el modelo heteronormativo de los géneros y el modelo médico hegemónico) que prescriben prácticas y sentidos sobre el cuerpo que operan en la sociedad en general” (p. 2). Estas formas de prescripción corporal atraviesan los discursos de la doxa y circulan por instituciones como la escuela, los sistemas de salud y los medios masivos de comunicación. De ese modo, funcionan como referentes normativos para evaluar y clasificar los rasgos físicos considerados deseables frente a aquellos que no lo son.

A diferencia del cuerpo hegemónico, el legítimo se construye en el ámbito local con base en prácticas cotidianas, normas y relaciones de poder propias de una comunidad, un barrio o una localidad. En ese sentido, puede incorporar, tensionar o contradecir los cánones del cuerpo hegemónico (Aréchaga, 2014). Estas categorías permiten pensar las dinámicas particulares que se despliegan en espacios más acotados y analizar cómo entran en tensión con los discursos impuestos por el sentido común dominante.

Hasta aquí, el recorrido teórico permite comprender mejor cómo, en determinadas configuraciones sociales, la imagen corporal se convierte en estigma y en signo de distinción que traza la frontera entre un “ellos” y un “nosotros” bajo la forma de un discurso discriminatorio ligado al racismo del cuerpo. A partir de ello surgen nuevos interrogantes: ¿qué consecuencias tienen estos fenómenos en las experiencias emocionales de los jóvenes? y ¿cómo inciden en su constitución subjetiva?

Sobre los efectos del racismo en la constitución subjetiva

Para enmarcar el análisis, conviene detenerse en los aportes del giro afectivo de matriz crítica. Este desplazamiento hacia lo emocional constituye una tendencia

creciente en las ciencias sociales y ha cobrado relevancia al situar los afectos como objeto de estudio. No se trata de que las emociones hayan estado ausentes de la investigación, sino de que durante mucho tiempo no fueron incorporadas de manera explícita como problema de análisis (Zembylas, 2019).

Desde una perspectiva crítica, el giro afectivo ha realizado aportes significativos al campo educativo al cuestionar dicotomías tradicionales y subrayar la dimensión política y psicosocial de las emociones. Estas contribuciones pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Tradicionalmente, se ha asumido que las emociones son externas a los procesos racionales, lo que invisibiliza que los sistemas de razonamiento son producto de relaciones de poder que se asocian a culturas y momentos históricos específicos (Zembylas, 2019). Desde una matriz sociohistórica y relacional de los afectos, se busca desnaturalizar la dicotomía entre emoción y razón, mostrando que lo racional y lo emocional son parte de un mismo proceso y no es posible pensarlos si no es considerando su imbricación.
- Las emociones no constituyen fenómenos individuales ni privados, sino que se encuentran entrelazadas con las relaciones de poder y con la política (Ahmed, 2018, 2019). Los discursos científicos, biomédicos y psicológicos en educación, al demonizar la emoción, ocultaron su potencia política. Ahmed (2018) subraya su carácter externo y social, al entenderlas como realidades materiales que no habitan ni los objetos ni los sujetos, sino que se adhieren a los primeros, circulan entre los cuerpos y adquieren significado en el encuentro con otros. Así, queda de manifiesto su carácter público.
- El giro afectivo crítico procura fortalecer la convergencia entre las dimensiones individuales y las reglas y convenciones históricas, culturales, sociales y políticas. Recupera su matriz relacional al sostener que las emociones no pueden comprenderse desde una visión reduccionista y biologicista, sino a partir de su estrecha relación con la intersubjetividad producida en las interacciones humanas (Elias, 1998). Los afectos y las emociones se reflejan en el cuerpo y en el rostro, que se convierten en punto de partida y de llegada de juicios y actitudes discriminatorias (Kaplan y Szapu, 2020).

Retomar a los autores ya citados desde una dimensión afectiva permite advertir que, en el caso de Bourdieu, aunque no aborda las emociones de forma directa, algunos de sus conceptos centrales, en especial el de *habitus*, pueden releerse a partir de las elaboraciones de Illouz y Kaplan. La noción de *habitus* emotivo (Kaplan, 2020, 2021; Kaplan y Galak, 2022; Kaplan et al., 2023) da cuenta del modo en que emociones como la vergüenza, el miedo, la ira o el sufrimiento se encuentran mediadas por la historia social. Para parte del estudiantado, sentir vergüenza cuando el docente lo hace pasar al pizarrón no responde a una vivencia exclusivamente individual, sino a un *habitus* que ha incorporado una desigualdad social.

También resulta pertinente pensar la categoría de capital emocional en relación con otras formas de capital, como el social, el cultural o el económico (Illouz, 2007). Aquí entendemos por capital emocional el conjunto de modos de manifestar y expresar las emociones. El conocimiento de las normas afectivas, junto con los modos de compartir lo que se siente, puede favorecer una mejor comprensión

y un mayor aprovechamiento de determinadas situaciones. Tanto el habitus como el capital emocional se expresan en la hexis corporal, marcada por condicionamientos de clase.

El habitus emotivo se caracteriza por una estimación inconsciente mediante la cual los sujetos se asignan límites a sí mismos. Mediante una suerte de cálculo simbólico (Kaplan, 2008), ajustan sus expectativas subjetivas a las oportunidades objetivas que encuentran en sus recorridos escolares. Así se configura una imagen del futuro como algo “normal”, “posible” o “imposible” (Bourdieu y Passeron, 2003), lo que incide en las trayectorias educativas de los jóvenes. También se articula una red sentimental vinculada con esperanzas que se perciben como irrealizables por no haberse concretado en el pasado. De allí surge un efecto de destino con consecuencias en la constitución subjetiva.

Por su parte, Elias (1998) sostiene que no es posible separar lo instintivo de lo aprendido al pensar la dimensión emotiva. A ello se suma que, en su ensayo de 2003 sobre establecidos y marginados, describe un proceso de autoestigmatización particularmente significativo. Ya se ha señalado la distinción entre un “ellos” y un “nosotros”, producida a partir de un diferencial de poder detentado por los “establecidos”. Este grupo dominante construye una identidad negativa del grupo “marginado” mediante la circulación de rumores, estereotipos y juicios morales.

Aunque estos estigmas no surgen, en un primer momento, del grupo inferiorizado, con el paso del tiempo se interiorizan en sus discursos y representaciones. De ese modo, suscitan sentimientos de vergüenza, miedo, inseguridad y culpa. Esto dificulta la resistencia, refuerza el aislamiento del grupo “marginado”, afecta su autoestima y contribuye a la reproducción de las desigualdades: “Las denominaciones de los grupos forasteros encierran un trasfondo de inferioridad y vergüenza, incluso para los oídos de sus propios miembros. En consecuencia, la estigmatización tiene un efecto paralizante entre los grupos con menos poder” (Elias, 2003, p. 228).

Goffman (1989) vincula la noción de estigma con la constitución identitaria desde el propio título de su obra, *Estigma. La identidad deteriorada*. Al comienzo del libro reproduce la carta de una joven nacida sin nariz, enviada a un programa de radio. En ella, la autora relata su padecimiento en primera persona y culmina con una pregunta extrema: “¿Debo suicidarme?”. Con este ejemplo, Goffman muestra cómo sentimientos como la vergüenza inciden en la subjetividad y conducen a lo que denomina una identidad deteriorada. Como señala el autor, “el individuo también puede llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo cuando está solo frente a un espejo” (Goffman, 1989, p. 14).

El racismo, esté o no anclado en el cuerpo, se asocia a una red emotiva marcada por el miedo, la vergüenza, la humillación y la inferiorización. Frente al rechazo y a las dinámicas de estigmatización, los lazos sociales se debilitan y dan lugar a un sufrimiento que se manifiesta como un malestar sociopsíquico percibido como incontrolable (Szapu et al., 2024). En síntesis, podemos sostener que estas experiencias de dolor social constituyen un padecimiento que incide en la constitución subjetiva de la población joven.

METODOLOGÍA Y ENFOQUE

Desde una perspectiva sociopsíquica e histórico-cultural, este estudio socioeducativo adoptó un abordaje cualitativo (Porta y Silva, 2003) con un diseño exploratorio orientado a establecer una relación entre teoría y empiria (Vasilachis, 2006). El enfoque constructivista y relacional permitió dar cuenta de la constitución de individuos y grupos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elias, 1990; Kaplan, 2016b).

La investigación se desarrolló en escuelas secundarias de gestión pública de localización urbano-periférica de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, que atienden principalmente a estudiantes de sectores populares y reúnen ambos ciclos del nivel secundario (ciclo básico, 1º, 2º y 3º año y ciclo superior, 4º, 5º y 6º año). La elección de este recorte respondió al interés por analizar experiencias juveniles de escolarización en contextos atravesados por desigualdades sociales que inciden en los modos de clasificación entre pares, en la construcción de pertenencias y en la producción de jerarquías cotidianas. En este marco, las primeras observaciones realizadas en recreos, entradas, salidas y actos escolares permitieron reconocer que los espacios comunes constituyen escenas privilegiadas para la circulación de miradas, apodos, distinciones y conflictos, así como para la puesta en juego de valoraciones sobre el cuerpo, la apariencia y los consumos juveniles.

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de educación secundaria. La delimitación se realizó de manera gradual (Flick, 2004), seleccionando primero las instituciones, luego los cursos y, finalmente, al estudiantado. A fin de abarcar diversas experiencias y evitar que las percepciones relevadas quedaran restringidas a la sociabilidad propia de un único curso, se trabajó con estudiantes de 2.º y 5.º año, es decir, de un año correspondiente al primer ciclo y otro al segundo. Este criterio permitió recuperar testimonios situados en distintos momentos del trayecto escolar y reconstruir similitudes y diferencias en los modos en que los jóvenes perciben, significan y tramitan las experiencias de discriminación en la vida escolar.

Más que buscar representatividad estadística, el estudio procuró identificar regularidades de sentido en torno a las formas en que el racismo y los microrracismos se expresan en la cotidianeidad escolar. Por ello, los testimonios analizados no se consideran opiniones aisladas, sino producciones situadas en un entramado institucional y social específico, marcado por desigualdades históricas, relaciones de poder y procesos de clasificación que atraviesan las experiencias escolares juveniles.

Para la recolección de datos, recurrimos a la entrevista en profundidad (Marra-di et al., 2018), entendida como una herramienta pertinente para comprender la experiencia subjetiva de los actores de la vida escolar. Las entrevistas se llevaron a cabo siguiendo una guía semiestructurada de dimensiones, orientada a focalizar los temas de acuerdo con los objetivos propuestos (Yuni y Urbano, 2014).

La información obtenida se procesó siguiendo las estrategias de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), mediante la inducción, la selección criterial de las unidades de análisis y la búsqueda de saturación teórica. Esto permitió ejecutar una categorización preliminar de los datos y avanzar luego en la identificación de sus propiedades y relaciones.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis que sigue busca mostrar, a partir de los testimonios recogidos, cómo los discursos sociales reproducen etiquetas asignadas a ciertos sujetos sobre la base de rasgos corporales, como el color de piel. En este proceso, el sentido común opera mediante mecanismos de generalización y esencialización que engloban y clasifican a quienes poseen al menos una de las características consideradas negativas. Las adjetivaciones descalificantes se interiorizan y se experimentan como formas de dolor social, lo que deriva en autoexclusión y autodesprecio. Así, el proceso de estigmatización y etiquetamiento deja huellas en la constitución subjetiva de la población estudiantil.

La construcción dicotómica: “nosotros” y “ellos”

Al explorar las percepciones sobre la juventud, las personas entrevistadas distinguen de manera recurrente dos grupos: por un lado, los “chetos” o “caretas”; por otro, aquellos identificados como “negros”, “rochos”, “turros” o “villeros”. Estas clasificaciones suelen anclarse en rasgos corporales, aunque los exceden. En el siguiente fragmento, un estudiante traza esa distinción a partir del color de piel:

Generalmente, los turros son más morenitos, son más morochitos. No son negros negros pero son más morenitos. No como yo que soy blanco blanco. Y los chetos son blancos, como yo. Absolutamente blancos. Así que esa es la principal diferencia, los más morochitos de todos serían los turros (estudiante varón de 2do año).

El tono de piel opera como signo diferenciador y como marca de pertenencia a uno u otro grupo. En la misma línea, otro estudiante identifica el color como el rasgo que distingue a los “caretas” de los “villeros” según “lo que ve”:

▪ Los morochos así, bien morochos, son del grupo de los villeros. Y los de piel, tez blanca, son los caretas [ríe levemente]. O piel, sí, no sé, blanca. Yo lo digo porque es lo que veo. Porque veo grupitos así de gente careta que... Ay, no sé, pero tienen así la piel blanca. Y después el grupo de los villeros que son, están, no sé, son morochos (estudiante varón de 5to año).

A esta clasificación se suman otros rasgos corporales, como la vestimenta, los tatuajes o piercings, el corte de pelo y la manera de mostrar u ocultar el rostro, que también funcionan como signos de distinción entre grupos:

Mirá, de los villeros es la ropa grande, zapatillas deportivas con resorte, esas cosas usan. Capucha, gorra, y camperas así de Argentina. Todo grande, o sea ropa grande. Y los caretas zapatillas de marca, toda ropa bien, ¿entendés? O ropa que se le ve la marca, de qué marca es. Como que a veces en el colegio se nota una diferencia (estudiante mujer de 2do año).

La vestimenta, el corte de pelo, la prolijidad, el aseo y los tatuajes o piercings visibles son algunos de los rasgos físicos que, junto con el color de piel, intervienen en la clasificación del otro. A ellos se suman otras cualidades que exceden lo corporal, como los consumos culturales, por ejemplo, la música que escuchan, la dedicación al estudio, el grado de agresividad o tranquilidad, el entorno familiar, el lugar de residencia, el consumo de sustancias y los boliches que frecuentan:

La apariencia de pobre [el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente], por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a

la incivildad en general, lo que genera una suerte de discurso racista sobre los jóvenes surcados por la condición de marginalidad y subalternidad (Kaplan, 2012, p. 29).

Como plantea Elias (2003), se configura una división dicotómica entre un “nosotros” y un “ellos”, entre “establecidos” y “marginados”. En ese marco, los atributos desacreditadores recaen de forma reiterada sobre una misma configuración. De este modo, se construye una tipificación que asigna a cada grupo una serie de cualidades concebidas como propias de todos sus integrantes:

Entrevistado: Y, generalmente los chetos son los que tienen, ¿cómo te puedo decir?, que se preocupan más por los temas del colegio, salen temprano y... dicen “bueno, me voy a mi casa. A ver si me mira alguien de mi familia y me dice ¿qué hacés acá?”. Son más responsabilidad que otra cosa.

Entrevistador: ¿Y los turros?

Entrevistado: Y, esos andan perdidos en la vagancia. Ya ni les importan las materias, no les importa nada. Entran si tienen ganas y sino los ves afuera, sentados.

Entrevistador: ¿Terminan el secundario esos chicos?

Entrevistado: Y, generalmente no, los ves que ya ni terminan la escuela algunos compañeros (estudiante varón de 5to año).

Así como la actitud frente al estudio constituye un rasgo asociado a cada uno de los grupos, también los modos de comportarse y de relacionarse con los demás funcionan como criterios de clasificación. El sector juvenil identificado como “negro” suele ser percibido como portador de una actitud agresiva hacia los compañeros. En cambio, a los “caretas” se les atribuye una disposición “superada” o “indiferente” frente a las provocaciones:

Entrevistado: Los turros son más de ir directamente a pegar piñas o de provocarte para pelear. Los caretas se hacen los superados, los que “ay sí, te escucho pero no te doy bola”.

Entrevistador: ¿Y los turros?

Entrevistado: Los turros no, ya van más a provocar. Si le caes mal van más a provocar y a pegarte. Los caretas ni te registran directamente (estudiante mujer de 2do año)

De este modo, se construye una tipificación que funciona en la práctica como un criterio para clasificar a cada compañero/a según su color de piel, otros rasgos corporales, sus gustos o su actitud frente al estudio.

El racismo: generalización y esencialización

Las configuraciones de “nosotros” y “ellos” también tienen efectos sobre las formas de sentir ante la presencia de un otro percibido como diferente. En particular, al grupo “marginado” se le atribuye la capacidad de suscitar en los demás emociones asociadas al temor y al asco. Al referirse a ciertos jóvenes, la siguiente estudiante da cuenta de ese miedo en determinadas situaciones:

Entrevistada: Por ejemplo, estos que te digo que se juntan en la esquina, fuman un porro, o a veces son más grandes, ahí si me da más cosa.

Entrevistador: ¿Y qué son, son tipo caretas o son tipo negros, negrada?

Entrevistada: No, sí, eso, tipo negrada (ríe). Sí. Si fueran caretas no me darían tanto miedo (estudiante mujer de 5to año).

Se produce así un distanciamiento anclado en experiencias de miedo, asco y rechazo. El otro es percibido como una amenaza de la que conviene alejarse. Sin embargo, no se trata de cualquier otro, sino de uno incluido en la tipificación de “negro” por portar, en este caso, un rasgo asociado a ese grupo: fumar porro. La sola posesión de un atributo negativizante, que funciona como fantasía colectiva en términos de Elias (2003), basta para identificar al otro como integrante de una configuración determinada.

Cabe señalar, además, que una de las adjetivaciones más utilizadas para identificar y diferenciar a este conjunto es la de “negro” o “negrada”. No obstante, aunque el tono de piel funciona como el signo diferenciador que origina esa nominación, su peso disminuye frente a otras cualidades atribuidas a los integrantes del grupo:

Entrevistador: ¿Y por el color de piel se dicen cosas en la escuela?

Entrevistado: No.

Entrevistador: Pero antes usaste la expresión “negro villero”, ¿a qué te referías?

Entrevistado: Claro, no es el color de piel sino las cosas que hacen, como se visten (estudiante varón de 5to año).

La etiqueta que delimita la pertenencia a una u otra figuración se apoya en la tonalidad de piel, aunque en un proceso posterior de generalización y esencialización esa marca ya no resulta indispensable. Entre compañeros, la tipificación del otro se construye mediante la atribución de al menos una de las cualidades consideradas negativas, como advertimos en el siguiente testimonio:

Entrevistada: Ponele, pasa un negro y... Pasa un pibe y golpea la puerta fuerte y decís: “Ah, negro de mierda”.

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

Entrevistada: Claro, desubicado, viste, eso también. Porque no tiene respeto por nada y pasa y “negro de mierda”. Lo ponés en la bolsita del villero, del negro (estudiante mujer de 5to año).

Este proceso, por el cual cualquiera que reúna una cualidad negativizante en la escuela o fuera de ella pasa a formar parte del grupo estigmatizado, es lo que denominamos generalización. Consiste en atribuir a un conjunto de individuos las características observadas en alguno de sus miembros. De este modo, no solo se homogeneiza al grupo, sino que también se le carga de prejuicios y estereotipos.

A esta operación le sigue el esencialismo, que supone que las características atribuidas a una configuración determinada son naturales, intrínsecas e inmutables. A través de este mecanismo, se deshumaniza al otro al afirmar que es “en esencia” diferente e inferior (Bourdieu, 1990). Así, se clausura toda posibilidad de cambio y se naturalizan las jerarquías sociales como si fueran dadas y no construidas. En el siguiente testimonio,

esta lógica aparece condensada en la expresión “negro de alma”, utilizada por la entrevistada para indicar que no se trataría tanto de una cuestión de tonalidad de piel como de una supuesta esencia o naturaleza:

Entrevistada: Un pibe, por ejemplo, que es más negro decís anda robando.

Entrevistador: ¿Más negro de piel?

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

La expresión “negro de alma” clausura toda posibilidad de transformación. Sugiere que quien posee una supuesta “alma de negro” lo es por naturaleza, es decir, en esencia, y, por tanto, queda asociado a la figura del ladrón. Ello no supone, necesariamente, tener la piel oscura. La frontera entre un “ellos” y un “nosotros”, trazada por la etiqueta “negro”, se aparta del color de piel al incorporar otras cualidades, corporales o no, como indicadores de los procesos de generalización y esencialismo. No obstante, la categoría originaria que habilita esta distinción entre grupos sigue siendo la que separa a “blancos” y “negros” bajo la forma de racismo del cuerpo.

Los efectos del racismo en la escuela y la constitución de subjetividades

La juventud puede entenderse como un tiempo de ruptura y metamorfosis marcado por el desconcierto. Supone el ingreso a una etapa cuyos contornos resultan imprecisos y difíciles de descifrar. Constituye un momento propicio para la exploración, la experimentación de roles y la indagación de los límites entre uno mismo, los demás y el mundo (Le Breton, 2011). En ese marco, el cuerpo y las emociones ocupan un lugar central en la búsqueda de sentidos y valores:

Los jóvenes no son niños ni adultos, y deben “entrar” en la vida, adquirir una autonomía manteniéndose dependientes de los adultos. Esta incertidumbre, entre autonomía y dependencia, que ha podido ser considerada como una situación de anomia y de crisis, es una suspensión de las obligaciones, una moratoria (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 330).

La adquisición de esta autonomía se encuentra en la base de la constitución subjetiva del sector juvenil, y la mirada del otro constituye un elemento estructurante en ese proceso. El peso de la opinión y del juicio ajenos se inscribe en una búsqueda de reconocimiento que puede dar lugar a emociones de satisfacción y orgullo, o bien, a sentimientos de vergüenza, miedo y sufrimiento:

Es preciso dosificar con exactitud las actitudes de acercamiento y distanciamiento en relación con los demás; todo saludo, toda conversación tiene consecuencias que trascienden lo que se ha dicho y lo que se ha hecho; y que revelan la cotización de cada ser humano (Elias, 1987, p. 483).

En este sentido, la presencia del otro orienta los comportamientos y determina las formas de actuar frente a los demás para evitar una mirada estigmatizante o para eludir la vergüenza que puede suscitar la exposición de un rasgo personal interpretado como negativo. Tal es el caso de la nacionalidad, como advertimos en el siguiente testimonio:

Yo soy uruguaya. Nunca viví ahí, no tengo nada de ahí. Pero yo nunca digo que soy uruguaya, para evitarme un problema. Para que me dejen de joder en realidad. Mis compañeros, algunos lo saben y otros no. Trato de no molestar a las personas que yo sé que

molestan. Si sé que esa persona es muy jodona, yo a esa persona no le voy a estar diciendo que soy uruguaya (estudiante mujer de 2do año).

Los testimonios recogidos muestran que las dinámicas de estigmatización producen efectos no solo en las formas de actuar frente a los otros, sino también en los modos de sentir del estudiantado. Las etiquetas y las burlas que recaen sobre parte de algunos jóvenes generan malestar:

Si no es por la ropa, es por cómo hablás. Si no es por cómo hablás, es por si sos argentino o no. Te pueden cargar porque siempre usás la misma ropa, si sos de otro país, o por cómo sea tu tono de piel. Te pueden joder con todo eso. A algunos les puede importar. A otro no, pero a otros sí. A algunos les puede hacer mal (estudiante mujer de 2do año).

Los microrracismos que tienen lugar entre pares se vinculan con los modos en que unos y otros se perciben y se reconocen. Honneth (1997) sostiene que, en los procesos de constitución identitaria, los sujetos requieren un reconocimiento constante por parte de los demás. Por ello, su negación puede impulsar formas de lucha en distintas esferas de la vida.

Los sentidos que el estudiantado atribuye al juego de las miradas permiten sostener que el racismo posee una fuerza simbólica capaz de reconstruir jerarquías y establecer distinciones entre individuos y grupos. En ese proceso de inclusión y exclusión, quienes resultan relegados terminan apropiándose de los discursos que los discriminan:

A mí también se me escapa “ay, negro de mierda” o “villero de mierda” [ríe levemente], no lo digo con... O sea, lo digo inconscientemente. Ya sé que no todo el mundo es igual... A veces le digo a mi amiga, “negra de mierda” [ríe]. Es una forma de decir. Bueno, yo blanca no soy, soy bastante negra, qué sé yo. Lo digo porque sí. Aparte es la costumbre, lo vivo escuchando de toda la vida (estudiante mujer de 5to año).

Las expresiones inferiorizantes están presentes en la voz de la estudiante. Ello no impide que esboce cierto reconocimiento del carácter ofensivo de expresiones como “negro de mierda”, lo que la lleva a intentar justificarse con frases como “se me escapa”. Al mismo tiempo, asume como propias esas cualidades —“soy bastante negra”— sobre las que recae el peso de la estigmatización.

Retomando a Elias (2003), podemos afirmar que, cuando el diferencial de poder es muy amplio, los grupos situados en posiciones marginales tienden a medirse con los criterios de sus opresores. La fuerza de los discursos autorresponsabilizadores en la producción de la desigualdad radica en su impacto sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los propios sujetos (Kaplan, 2012). En este sentido, individuos y grupos llegan a autoexcluirse de aquellos ámbitos de los que ya han sido objetivamente excluidos, a partir de experiencias de dolor social difíciles de asimilar:

Entrevistado: Se dicen “negro” *más que nada por el color de su piel. Pero... Pero también lo dicen de buena manera para mí. O sea, no lo dicen para que se ofenda, lo dicen más que nada para que todos se rían y para llamar la atención.*

Entrevistador: Pero el que está recibiendo la cargada...

Entrevistado: No se dan cuenta, pero también se lo toma de mala manera.

Entrevistador: ¿Vos decís que no le gusta que le digan negro? A vos también te dicen negro, ¿te gusta que te digan negro?

Entrevistado Tampoco, no me gusta. Pero es lo que me tocó y tengo que afrontar la realidad.

Entrevistador: ¿Cuál es la realidad?

Entrevistado: ¡Que me digan negro! Es mi color de piel y listo. No me importa (estudiante varón de 2do año).

En su paso por las distintas instituciones sociales y por las relaciones que allí se configuran, la población joven construye una forma de experiencia social. En ese proceso, internaliza las imágenes que los otros le devuelven hasta conformar una autoimagen, en una suerte de juego de espejos. A lo largo de ese recorrido, elabora una idea de su propio valor, ligada al reconocimiento que percibe de los demás. Estas valoraciones y autovaloraciones varían entre individuos y grupos. De este modo, las autopercepciones y las representaciones que los sujetos construyen sobre sí mismos los llevan a atribuirse un determinado valor. Cuando las experiencias de exclusión prevalecen, se produce un dolor social que contribuye a disminuir esa valoración:

Entrevistador: ¿Alguna vez te pasó que te hagan sentir mal por cómo estabas vestida, o por tu apariencia física? ¿O que sientas vergüenza?

Entrevistada: Sí, puede ser. Pero no por cómo esté vestida. Nunca fui tan crota como para que me digan así... Pero por ahí “negra”, “negra” sí puede ser.

Entrevistador: Te dijeron negra y te hizo sentir mal.

Entrevistada: Claro, no sé, sí. Una amiga. Bah, amiga, conocida. Estaba con el bebé y le dice “Ay, sí, mirá la negra”, qué sé yo. Ay dios, me dio un asco. Pero no le dije nada. No, no le dije nada (comienza a llorar) (estudiante mujer de 5to año).

El dolor se manifiesta a través de la adjetivación recibida. Ser nombrada como “negra” se asume como una experiencia que lastima, hiere, produce asco y provoca dolor. A la vez, ese término es utilizado por el estudiantado para estigmatizar a otros, negar su valor como personas y asignarles una serie de categorías inferiorizantes mediante los mecanismos de generalización y esencialización propios de todo racismo (Bourdieu, 1990). La autovalía social se ve afectada por este proceso de autoestigmatización, a través del cual la misma categoría asociada con lo negativo pasa a ser aquella con la que luego los sujetos se autoperciben o se identifican. Así, es posible sostener que el racismo incide en la constitución subjetiva de la juventud.

CONCLUSIONES

El análisis del racismo en el ámbito escolar revela un entramado complejo de clasificaciones sociales, prácticas corporales y experiencias emocionales que configuran las trayectorias educativas.

Retomando los interrogantes que orientaron este trabajo, el análisis permite sostener que las percepciones sobre el cuerpo y la apariencia se traducen en juicios de valor y prácticas discriminatorias en la escuela mediante clasificaciones cotidianas que oponen un “nosotros” y un “ellos”. En los testimonios relevados, etiquetas como “cheto”, “careta”, “negro”, “turro” o “villero” condensan jerarquías sociales que

se apoyan en el color de piel, la vestimenta, el modo de hablar, los consumos culturales y la relación con el estudio. De este modo, el cuerpo funciona como superficie de inscripción de desigualdades históricas y como soporte visible de procesos de racialización entre pares en los espacios escolares.

En relación con la segunda pregunta de investigación, los datos muestran que estas clasificaciones no operan solo en el plano discursivo, sino que producen efectos emocionales y subjetivos concretos. El miedo, la vergüenza, el asco, la humillación y el dolor social aparecen como experiencias reiteradas que afectan la autovalía y el reconocimiento de sí. Cuando las categorías estigmatizantes son interiorizadas por el estudiantado, se activan procesos de autoestigmatización y autoexclusión que deterioran la autoestima e inciden en la constitución subjetiva.

Respecto de las oportunidades con que cuentan las instituciones educativas para confrontar el racismo, los hallazgos sugieren que la escuela puede desempeñar un papel relevante no por su sola existencia, sino en la medida en que visibilice estas clasificaciones, interrumpa su naturalización y habilite instancias de reflexión pedagógica sobre los vínculos entre cuerpo, desigualdad, afectos y poder. El estudio no permite afirmar la eficacia de intervenciones específicas, pero sí muestra que la omisión institucional favorece la persistencia de formas sutiles de racismo y de sus efectos subjetivos.

Finalmente, es importante delimitar el alcance de estos resultados. Se trata de un estudio cualitativo realizado con 40 estudiantes de escuelas secundarias públicas de localización urbano-periférica de La Plata; por ello, sus hallazgos no pretenden extrapolarse de manera estadística a todos los contextos escolares. Su aporte radica, más bien, en ofrecer una comprensión situada de cómo operan ciertas formas de racialización juvenil en la vida escolar y de qué modo dichas experiencias inciden en las trayectorias emocionales y subjetivas la población estudiantil. En este sentido, el trabajo contribuye a complejizar el análisis del racismo en la educación al mostrar que sus efectos no se agotan en actos explícitos de discriminación, sino que también se juegan en clasificaciones cotidianas, afectos sedimentados y procesos de reconocimiento desigual.

En este sentido, la escuela tiene la capacidad y responsabilidad de ser un espacio donde se cuestione la “arbitrariedad” de las clasificaciones escolares y se promueva la reflexividad sobre cómo se construye la realidad social. Solo al reconocer la intrínseca conexión entre lo social, lo psíquico y lo corporal, la educación podrá ofrecer herramientas para que el estudiantado no solo entienda el mundo, sino que también tenga la capacidad de transformar sus propias realidades y las de su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aréchaga, A. J. (2014). *Cuerpos, sentidos y prácticas: un análisis sobre la construcción del cuerpo de mujeres de sectores populares, en un barrio de La Plata*. Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1249/te.1249.pdf>

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taratus.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu. *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taratus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Céspedes Suárez, C. I. (2021). Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, vol. 30, pp. 127-155. <https://doi.org/10.24197/ogigia.30.2021.127-155>
- Cruz Castillo, L. R. (2024). Prácticas y discursos racistas entre estudiantes universitarios en Bolivia. En C. Navia, S. Velasco Cruz y G. Czarny (coords.). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 63-71). Universidad Mayor de San Andrés/ Universidad Pedagógica Nacional.
- De Jesus, V. (2022). El olor del racismo en la cultura político-afectiva higienista brasileña: El saneamiento de lo cuerpo-desecho. *Psicología y Sociedade*, vol. 34, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34257400-es>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 104, pp. 219-251. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/461/693>
- Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 290-329). Editorial Norma.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza/ Ediciones Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grupo INTER (2007). *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid (España)*. Navreme.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

- Kaplan, C. V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Segunda Época*, vol. 4, pp. 10-15. https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf#:~:text=La%20justicia%20afectiva%20apela%20a,ser%20justa%20como%20proyecto%20cultural
- Kaplan, C. V. (2020). Emoción y capitalismo. En R. Espinoza Lolas y J. F. Angulo Rasco (comps.). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 147-158). Terra Ignota Ediciones.
- Kaplan, C. V. (2016a). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan V. y M. Sarat (comps.). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. (2016b). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, vol. 14, núm. 1, pp. 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* (pp. 15-78). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_0.pdf
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: el fracaso escolar no es un destino*. Ediciones Colihue.
- Kaplan, C. V., Szapu, E. y Arévalos, D. H. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una sociología de la educación emergente. *Revista de Educación*, vol. 28, núm. 1, pp. 63-81. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6792
- Kaplan, C. V. y Galak, E. (2022). El sentir es relacional. Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo. En Carina V. Kaplan (dir.). *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp. 47-58). Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. (2023). Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena. *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 15, núm. 1, pp. 99-115. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1426>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf
- Landeta Ortega, J. G. (2024). El racismo. Un enemigo a vencer en la formación de docentes de educación indígena. En C. Navia, S. Velasco Cruz y G. Czarny (coords.). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 103-118). Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Topía.
- Madrid, S. (2024). Cartografías: dispositivo para identificar el racismo en la educación secundaria en México. *Journal de Comunicación Social*, vol. 12, núm. 19, pp. 59-79. <https://doi.org/10.35319/jcomsoc.2024191314>
- Madrid, S. y Navia Antezana, C. (2024). Racismo en una escuela secundaria desde la voz de los y las jóvenes. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y*

Humanidades del ICSHu, vol. 13, núm. 25, pp. 23-32. <https://doi.org/10.29057/icshu.v13i25.13665>

- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Navia, C., Velasco Cruz, S. y Czarny, G. (coords.) (2024). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*. Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Osuna Nevado, C. (2012). "Del dicho al hecho". Opiniones y actitudes frente al racismo en algunas escuelas de La Paz. En C. Hernández Sánchez (coord.). *Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia* (pp. 101-111). Editorial Complutense.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, vol. 14, pp. 1-18. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>
- Sulca, E. (2019). *Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad: estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina*. Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1825/te.1825.pdf>
- Sulca, E. M. y Kaplan, C. V. (2024). Mi compañero se parece a un animal. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodarar en el ámbito escolar. *Revista EDUCA-UMCH*, vol. 23, pp. 99-112. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.313>
- Szapu, E. (2019). *Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes en escuelas secundarias*. Tesis de posgrado, Repositorio Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11879/uba_ffyl_t_2019_se_szapu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Szapu, E., Glejzer, C. E. y Kaplan, C. V. (2024). El drama del dolor en el tejido escolar. En C. V. Kaplan (dir.). *La escuela como refugio* (pp. 49-66). Homo Sapiens Ediciones.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 51, pp. 15-29. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-dossier-ZEMBYLAS.pdf>