

# FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Saez, Virginia

La representación del alumno violento en el discurso mediático

Revista Folios, núm. 45, enero-junio, 2017, pp. 51-64

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345949158004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La representación del alumno violento en el discurso mediático

Representations of Violent Students in the Media Discourse

A representação do aluno violento no discurso mediático

Virginia Saez<sup>1</sup>

---

## Resumen

El presente trabajo se focaliza en los discursos mediáticos del fenómeno de las violencias en las escuelas en Argentina. Dadas las características del objeto de indagación, el abordaje metodológico fue cualitativo y la información se analizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso. Entre los resultados obtenidos, observamos que en las formas de designar al alumno violento se destacan dos dimensiones para caracterizar a los jóvenes: la dimensión emotiva y la dimensión estética. Por su originalidad, este estudio constituye un antecedente para futuras indagaciones sobre las caracterizaciones de los jóvenes vinculados con la violencia en el espacio escolar.

---

## Palabras claves

Estudiantes, violencia, medios de comunicación

---

## Abstract

This study focuses on the media discourses on the phenomenon of violences (in plural) in Argentine schools. Given the characteristics of the object of inquiry, a methodological approach was used and the information was analyzed in the framework of the discourse in social and educational research. According to the results, two dimensions characterizing youngsters are highlighted: the emotional dimension and the aesthetic dimension. Because of its originality, this work constitutes a precedent for future inquiries on the characterization of the so-called violent youngsters in the school.

---

## Keywords

Student, violence, mass media

---

## Resumo

O presente trabalho focaliza-se nos discursos mediáticos do fenômeno das violências nas escolas na Argentina. Devido às características do objeto de investigação, a abordagem metodológica foi qualitativa e a etapa de análise da informação foi realizada no marco da análise socioeducativa do discurso. Entre os resultados obtidos, é possível observar que nas formas de designar o aluno violento, ressaltam duas dimensões para caracterizar os jovens: a dimensão emotiva e a dimensão estética. Devido à originalidade do estudo, esse trabalho constitui um antecedente para futuras pesquisas sobre as caracterizações dos jovens vinculados com a violência na escola.

---

## Palavras chave

Estudantes, violência, meios de comunicação

Artículo recibido el 1 de diciembre de 2015 y aprobado el 5 de agosto de 2016

---

1 Universidad de Buenos Aires (UBA). Correo electrónico: saezvirginia@hotmail.com

## Introducción

La problemática de las violencias<sup>2</sup> en la escuela adquirió gran protagonismo en la opinión pública en Argentina durante los últimos años: en los medios de comunicación, en el ámbito académico y en las políticas públicas.

Los estudios sobre violencia en las escuelas en el plano internacional pueden ubicarse en la década de los setenta y comienzos de los ochenta en países como Estados Unidos y Francia. Sin embargo, es en la década del noventa cuando comienza a consolidarse un abordaje más sistemático de la problemática, al sumarse a estas dos naciones pioneras Inglaterra, España, México y Brasil, entre otros (Kaplan y García, 2006). En Argentina, hace poco más de una década se desarrollan estudios sobre las violencias en la escuela, provenientes tanto de centros gubernamentales como de instituciones académicas, en especial, desde el ámbito de las universidades (Kaplan, 2006 y 2009; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; Míguez, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2009 y 2011; Unicef y Flasco, 2011, entre otros).

A nivel internacional autores como Debarbieux (1996) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática en la conformación del objeto de estudio. A fines del siglo xx, surgen una serie de discursos sobre la violencia en las escuelas. En diferentes países, como el caso de Francia señalado por Debarbieux (1996), Spósito (2001) en Brasil, Furlán (2005) en México, la incidencia de los medios de comunicación ha sido relevante para la visualización y construcción del problema social. Los actos de vandalismo, pero principalmente las agresiones entre alumnos o de los estudiantes hacia los docentes, mediadas en la mayoría de los casos por la utilización de armas (Lavena, 2002), han ocupado las páginas centrales de los diarios y las principales noticias de los programas periodísticos desde fines de la década de los noventa.

2 En este trabajo usaré el término “violencias” en plural (Kaplan, 2006) con el objeto de dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que atraviesan la trama escolar.

El periodismo cuenta con una posición privilegiada en la producción de discursos sociales dado que dispone de los medios más potentes para hacerlos circular e imponerlos (Bourdieu, 2002). Las noticias periodísticas, como construcciones de la realidad (Verón, 1981), producen y reproducen principios de visión y división del mundo social. Los modos por los cuales la prensa construye el vínculo entre violencia y escuela como parte de una agenda mediática generan efectos que reproducen discursos e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Los medios de comunicación, como productores de discursos, son portadores de un capital simbólico acumulado que es el que sostiene y legitima el ejercicio del poder simbólico (Bourdieu, 1988). A través de estrategias discursivas, históricamente construidas, se elaboran ciertas representaciones de lo social como verosímiles (Martini, 2004; Zullo, 2002). Como actores políticos (Borrat, 1989; Qués, 2013), los medios permiten la visibilidad de los acontecimientos, pero los producen favoreciendo la imagen de verdad sustentada por un determinado grupo de opinión. El campo periodístico somete los acontecimientos a un trabajo de construcción según sus intereses, y se constituye en un barómetro de ese hecho (Champagne, 1999).

A partir de los noventa, variadas investigaciones muestran cómo los medios construyen el estereotipo de un sujeto peligroso mediante procesos de selección noticiosa y estrategias discursivas que operan como mecanismos de control social (Alba 2002; Delgado, 1998; Saintout, 2009 y Vasilachis de Gialdino, 2004).

Asimismo, la mediatización estuvo acompañada por la puesta en marcha de diversas iniciativas por parte de organismos estatales, organismos de la órbita privada y organismos internacionales, que procuran dar respuestas a la problemática. En la última década, la temática se ha instalado en las agendas públicas como una problemática socialmente relevante. Dan cuenta de ello la creación en 2004 del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, “cuyos propósitos consisten

en sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas, contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ámbito educativo y la construcción de espacios de ciudadanía” (Kaplan y Mutchinick, 2006, p. 276). Por su parte, la Ley Nacional de Educación (Ley 26 206) y la Ley de Educación Provincial (Ley 13 688) tienen entre sus objetivos “promover la resolución pacífica de conflictos”. Junto con estas, en 2013 fue promulgada la “Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas” (Ley 26 892).

También puede mencionarse en el marco de las políticas públicas la distribución y difusión por parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, durante el año 2012, del documento *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar*, destinado a los inspectores y a todo el equipo de trabajo institucional de los diferentes niveles de enseñanza y modalidades.

Estos ámbitos, medios de comunicación, políticas públicas y producciones académicas generan discursos diferentes, cuando no antagónicos, sobre la violencia en la escuela: algunos dan lugar a discursos de denuncia, otros, a discursos prescriptivos o normativos, otros, a discursos analíticos. Sin embargo, si bien ellos tienen orígenes y características disímiles, contribuyen fuertemente a la visibilización de la problemática en los ámbitos donde tienen influencia.

Por lo cual, este trabajo<sup>3</sup> se propone contribuir a la producción de una argumentación teórica y con

base empírica referida al problema de las violencias en la escuela desde una perspectiva socioeducativa. Nos interesa indagar en las prácticas discursivas, las imágenes y los efectos simbólicos de la mediatización de las violencias en los espacios escolares. Nos concentramos en las situaciones que se tipifican como violentas por parte de los medios gráficos. Sostenemos como hipótesis que dicha mediatización tiene efectos simbólicos sobre los procesos de estigmatización y criminalización de los y las jóvenes.

## El Estudio

La investigación en la que se enmarca este trabajo busca caracterizar y analizar las prácticas discursivas producidas por la prensa escrita de la ciudad de La Plata<sup>4</sup> sobre el fenómeno de las violencias en la escuela. Desde una perspectiva socioeducativa se considera que las violencias en la escuela no son un correlato mecánico de la violencia social, aunque es allí donde se originan y cobran su sentido más hondo. Ciertas mediaciones intervienen en la escuela para que esta posibilite algo distinto que los comportamientos brutales que suscitan las sociedades capitalistas salvajes (Kaplan, 2009).

Se seleccionó el año de inicio del relevamiento porque los trabajos mencionados en la introducción del escrito afirman que en 1990 el fenómeno de las violencias en las escuelas comienza a consolidarse como objeto científico. Ahora bien, se comenzó la búsqueda desde el año 1990 pero se encontró la primera nota sobre violencia en las escuelas en el año 1993.

El abordaje metodológico es cualitativo, y el diseño de investigación asume un carácter exploratorio. El muestreo es intencional: se seleccionaron

3 Este trabajo profundiza en la línea de mis investigaciones antecedentes, enmarcada en los proyectos PIP-Conicet 11220130100289CO (2014-2016): *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*. (Res. 5013/14). En el marco del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos. Directora: Carina V. Kaplan. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (Res. n.º CS 4193/12) y UBACYT Proyecto UBACYT 20020130100596BA (2014-2017): *Violencias, subjetividades y juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la sociología de la educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias*. (Res. CS 921/2014) En el marco del Programa de

Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos. Directora: Carina V. Kaplan. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Res. n.º CS 4193/12). Se han realizado aproximaciones sucesivas para la comprensión de una serie de componentes sobre los discursos que construyen los medios acerca de la violencia en las escuelas (Kaplan, 2006). En el marco de los mencionados proyectos, me desempeñé en calidad de becaria de investigación; en dicha línea se inscriben mi tesis de maestría y la presente tesis doctoral.

4 Se seleccionaron los diarios El Día, Hoy, Extra y Diagonales de dicha ciudad.

las prácticas discursivas que aportaran información de interés en relación con los objetivos estipulados. El estudio es sincrónico y abarca el periodo comprendido entre 1993 y 2011.

El corpus lo conforman 3581 notas: 2080 del diario *El Día*, 1073 del diario *Hoy*, 336 del diario *Extra* y 102 del diario *Diagonales*.

Ahora bien, como se analizó en trabajos anteriores (Saez, 2015), existen tensiones y debates presentes en los estudios sobre medios de comunicación que abordan temáticas sociales. Desde las corrientes de la lingüística crítica (Raiter, 1999; Raiter y Zullo, 2008; Raiter, Zullo et al., 1999 y 2001) y del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003 y 2007) evidencian que no hay una forma única de abordar los discursos mediáticos y manifiestan su preocupación por la reproducción de la desigualdad. En afinidad con esta preocupación, pero distanciado de un abordaje lingüístico-discursivo con el encuadre metodológico del análisis crítico del discurso y de la lingüística crítica, la presente investigación realizó el tratamiento de los datos en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 1991). Esta metodología es de relevancia para

[...] dilucidar el juego de tensiones y ambivalencias en que se mueven prácticas y discursos [...] y ver las estrategias simbólicas para legitimar o deslegitimar a los distintos sujetos y sus prácticas –de ahí el énfasis en situar todo discurso en un espacio de discursos y todo enunciado en la estrategia general de presentación de sí. (Martín Criado, 2014, p. 133).

La línea de análisis que se sigue postula una interrelación entre las noticias y la práctica social que los produce, por eso referiremos a práctica discursiva. Desde esta perspectiva el uso de ciertos actos de nombramiento y clasificación en las notas estará determinado por las convenciones socialmente aceptadas para el discurso en el que se inserta. A su vez, los límites de ese discurso estarán relacionados con las condiciones de reproducción/transformación que posibilitan las estructuras sociales existentes. El desafío consistió en establecer dimensiones de descripción y análisis para elucidar el tratamiento de la taxonomía alumno violento.

Respecto a la contextualización de los discursos, es relevante mencionar que las notas analizadas estuvieron atravesadas por una temporalidad educativa particular, en la cual se extendió la escolaridad obligatoria de los jóvenes. En 1993, en la Ley Federal de Educación se extiende la obligatoriedad a octavo y noveno año, y en 2006, en la Ley de Educación Nacional se establece la Escuela Secundaria Obligatoria. Estos aspectos son relevantes en la lucha simbólica por la representación de la escuela y los jóvenes.

En este artículo se identifican y analizan los discursos mediáticos sobre las violencias en las escuelas en relación con la categoría *alumno violento*. Se indaga sobre cómo los comportamientos tipificados de violentos por las notas periodísticas se relacionan con otros atributos (personales y sociales) a partir de los cuales se construye simbólicamente una imagen jerarquizante entre jóvenes violentos y jóvenes no violentos. A continuación, se abordan las caracterizaciones que se hacen sobre los alumnos que participan de situaciones de violencia a partir de dos dimensiones que surgen del corpus: la emotiva y la estética.

En la dimensión emotiva se reúnen los modos de designar y las atribuciones brindadas por las notas periodísticas que aluden predominantemente al ámbito de las emociones presentes. Las coberturas utilizan adjetivaciones tales como: amenazante, odioso, vengador, peligroso, entre otras.

Se incluyen en esta dimensión aquellas nominaciones vinculadas con sentimientos y emociones que contribuyen a conformar una configuración emotiva (Jimeno, 2005) y una sensibilidad sobre la violencia en el espacio escolar.

A este respecto, la noción de configuración emotiva ayuda a poner en relación el vínculo existente entre las personas, las condiciones sociales en las que se desenvuelven los hechos y la manera como intervienen los esquemas cognitivos y emocionales que hemos aprendido en nuestra vida con otros: “la configuración emotiva organiza la motivación subjetiva tanto como la acción misma, la emoción así como la cognición” (Jimeno, 2005, p. 61). Se sostiene entonces que la violencia es una experiencia social, cultural y emocional, y las formas de la sensibilidad



se transmiten y se aprenden de generación en generación (Kaplan, 2011). Bajo el supuesto de que las sensibilidades sobre los acontecimientos sociales tienen una génesis y una historia que es social, resulta pertinente considerar las tipificaciones visibilizadas en los medios de comunicación.

Por su parte, en la dimensión estética se reúnen los modos de designar y las atribuciones brindadas por las notas periodísticas que aluden predominantemente a las preferencias en modos de vestir y en otros aspectos, como música, ídolos y formas de vinculación con la tecnología. Las coberturas utilizan adjetivaciones tales como: “de ropa negra”, “rockero”, “punk”, “admirador de Hitler”, entre otras.

En la dimensión estética (Wieviorka, 2009) se consideran rasgos variados como espejo de lo social. Constituyen atributos de la apariencia de los jóvenes que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado sin que uno lo quiera, es decir, operan desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social.

En la presente investigación se sostiene el supuesto de que las adjetivaciones se presentan como juicios mediáticos que describen y prescriben los comportamientos de los estudiantes. Las prácticas discursivas contribuyen prácticamente a la realidad que anuncian por el hecho de enunciarlo, dado “el poder estructurante de las palabras, su capacidad para prescribir bajo la apariencia de describir o para denunciar bajo la apariencia de enunciar” (Bourdieu, 2014, p. 124). Las dimensiones presentadas no son términos de carácter neutral de diferenciación. A continuación, se desarrollan en detalle cada una de las dimensiones.

### **La dimensión emotiva en la caracterización de los estudiantes**

Las representaciones de los discursos mediáticos del joven violento-alumno violento aluden predominantemente al ámbito de las emociones presentes en los distintos actores sociales. Como sostiene Rotker (2000), “es como si el vacío del lenguaje de la razón y el deterioro de los significantes buscara anclaje en

el lenguaje de la subjetividad, de los sentimientos, lo que termina aumentando la difusa paranoia cotidiana” (p. 9).

Las emociones parecen ser personales a primera vista, pero, aunque no son determinadas simplemente por la historia o la cultura, ellas son los resultados de legados complejos que vienen de transacciones complejas del pasado (Depelteau, 2008). Como lo explica Elias (2009), usualmente se producen dentro de círculos sociales específicos y se difunden de maneras variadas y flexibles a través de transacciones complejas de un individuo a otro, y también por medio de relaciones entre individuos y objetos. Entre ellas podríamos ubicar las que se establecen con los medios de comunicación.

Alumnos de dos escuelas disputaron un partido de *handball*, pero una feroz pelea le siguió al encuentro. Hubo lesionados y un demorado. (*Hoy*, 06-10-2000)

¿Los recreos son inseguros? (*Hoy*, 13-06-1999)

En las coberturas se narran los hechos con un relato simplista y lineal. Se apela a los sentimientos y emociones de estar a favor o en contra y no a la racionalidad (Brenner, 2009). Los acontecimientos escolares quedan simplificados y reducidos a lo anecdótico. No se observa una problematización ni una visión crítica que nos amplíe la mirada hacia el contexto y que nos aporte a la reflexión y profundización en el análisis.

Un primer aspecto de la dimensión emotiva es que la violencia se visibiliza desbordando el espacio escolar:

De un momento a otro la paz educativa se alteró radicalmente, los cientos de alumnos corrían sin rumbo intentando resguardarse de los huevazos y los tomatazos. Docentes y preceptores inútilmente intentaban mantener la calma y reunir a los adolescentes que no participaban del desbande para que ingresaran a las aulas a protegerse frente a la increíble agresión. La media hora en que perduró el ataque dentro y fuera del colegio fue suficiente para alterar a toda la comunidad educativa, pero no se suspendieron las clases. (*Hoy*, 17-08-1999)

Desde el punto de vista psicológico una pelea en un boliche o en una escuela es un desborde. (*Hoy*, 12-10-1999)

Un segundo aspecto es la mención de las emociones en la caracterización del joven violento-alumno violento. Se despliegan juicios clasificatorios que designan emociones de odio y venganza como causantes de sus actos. Esto forma parte de la fabricación cultural y subjetiva de emociones y sentimientos que asocia al espacio escolar con la inseguridad y la peligrosidad.

Tenía un odio tan enorme, tan devastador, que terminó devorándolo todo. Lo había anticipado una y mil veces. Pero nadie supo interpretarlo a tiempo. (*Hoy*, 29-09-2004)

La toma de la escuela rusa terminó con más de doscientos muertos y alrededor de seiscientos cincuenta heridos, entre ellos trescientos treinta y dos niños que quedaron en medio de las balas, las explosiones, el odio y el horror. (*Hoy*, 04-09-2004) La discriminación que sufrió dentro de su entorno generó suficiente odio como para planear una venganza. (*Hoy*, 06-10-2004)

Venganza a la salida de una escuela platense. (*Hoy*, 13-07-1997)

Muchas veces se asocian estos sentimientos con las condiciones de los sectores socialmente desfavorecidos: “Entre la marginalidad y la ira” (*Hoy*, 01-04-2011).

Por su parte, en los actos de nombramiento del joven/alumno no violento y sus familiares se asocian principalmente dos emociones: el dolor y el miedo.

En el primer caso se describe al alumno no violento y sus familiares como dolientes, según se manifiesta en palabras tales como: “angustia”, “llanto”, “dolor”, “desgarro”, “conmoción”, “desconsuelo”, “dramatismo” y “desesperación”. Veamos algunas citas:

Afuera, sus amigos y compañeros de colegio se abrazaban y lloraban a moco tendido. Y a unos pasos, un hombre robusto y con cuerpo de jugador

de rugby se doblaba de dolor y caía contra el capot del auto. (*Hoy*, 25-05-2001)

Desconsuelo. (*Hoy*, 26-05-2001)

La angustia de una madre. (*El Día*, 27-10-1999)

Dramatismo y dolor. (*Hoy*, 14-03-1996)

Las paredes del vestíbulo y los inmensos ventanales del hospital de Viedma serán testigos mudos del dolor, el espanto y la esperanza. (*Hoy*, 01-10-2004)

En el año 2005, en particular, se visibiliza la nominación de *fobia escolar* en referencia al miedo de algunos estudiantes a asistir a la escuela. Se lo define como un problema psicológico, y se aduce como posible causa la violencia en el espacio escolar.

¿Miedo a la escuela? (*Hoy*, 15-08-2005)

La inseguridad es tan solo uno de los factores. El aumento de la violencia en las escuelas y las crisis familiares también se llevan su parte de culpa en toda esta afección. (*Extra*, 29-08-2003)

Sus padres no lo tomaron en serio, y durante el primer mes fue todos los días llorando al colegio. Volvía de la escuela agotado y con poco apetito. En su casa no se hablaba de otra cosa y todos los recursos de persuasión se hacían humo frente a su angustia. Todo esto motivó la consulta con el médico de la familia, que lo derivó a un psicólogo, que le diagnosticó ‘fobia escolar’. (*Extra*, 06-10-2004)

Gritos, llanto, esconderse en algún sitio, y hasta síntomas orgánicos, son algunas de las formas en que los chicos manifiestan su angustia cuando llega la hora de ir al colegio. (*Hoy*, 15-08-2005)

En el Colegio de Psicólogos señalan un aumento en la cantidad de consultas. Sus padres caen en la cuenta de que necesitan apoyo profesional. Hay quienes piden ir a terapia porque también lo hacen sus compañeros de colegio. Fobias y violencia escolar entre las causas. (*Hoy*, 23-09-2005)

Su vida no es extraña ni mucho menos, al punto que es una más de las chicas del grado que recurren a la terapia, por consejo de sus mayores pese a que no superan los 10 años de edad. (*Hoy*, 23-09-2005)

Ahora bien, en el segundo caso se describe al alumno violento como amenazante y peligroso: generador de miedo. Se manifiesta en palabras tales como: “pánico”, “miedo”, “temor”, “susto”, “escalofrío”, “nerviosismo”, “estupor”, “preocupación”, “desconcierto” y “alarma”.

El griterío de los chicos asustados y el fuerte lamento del alumno herido alertó a los directivos educativos, quienes acudieron al lugar y se encontraron con el lamentable escenario. (*Hoy*, 21-10-1999)

Momentos de estupor y preocupación se vivieron en la Escuela N.º 83, ubicada en 66 y 153 de Los Hornos, cuando una alumna de 16 años tuvo que ser intervenida quirúrgicamente luego de haber sido agredida violentamente. (*El Día*, 23-10-2001)

Tiene 12 años y va a clases con pistola y navaja. Aseguran que un chico que cursa 8º año atemoriza a sus compañeros de la EGB N.º 65. Varios casos de violencia generan temor y preocupación. (*Hoy*, 04-05-2001)

Un nene de 12 años asistió a clase con un arma de fuego. Algunos padres, asustados, decidieron retirar a sus hijos del establecimiento. Se vivieron horas de intranquilidad y nerviosismo. (*Hoy*, 26-06-1997)

Los sobrevivientes, ante el desafío de asumir el miedo, superar la tragedia y mirar al futuro. (*Hoy*, 01-10-2004)

Es necesario destacar que en las coberturas del diario *Hoy* se presentan caricaturas donde se visibilizan las emociones de dolor y temor. Como sostiene Simmel (2011), las caricaturas son un recurso comunicativo eficaz, “como una lente de aumento que hace visible lo que, sin esa ayuda, el ojo no sabría ver” (p. 46).

En ellas se resaltan los gestos culturalmente moldeados de tristeza en el caso de la representación del dolor y de la furia que causa miedo.

Para representar el dolor se presentan gestos corporales como ojos con lágrimas, cejas y hombros caídos, y un niño tapado con la frazada. En el caso de la fobia escolar, un estudiante gritando, mientras que en gestos como el ceño fruncido y la boca abierta simulando gritar se manifiesta la furia.

(figuras 1 a 5). Caricaturas vinculadas con la emoción de *dolor*:

**Figura 1**



Fuente: *Hoy*, 10-07-1996

**Figura 2**



Fuente: *Hoy*, 13-07-1997



Caricaturas vinculadas con la nominación “fobia escolar”:

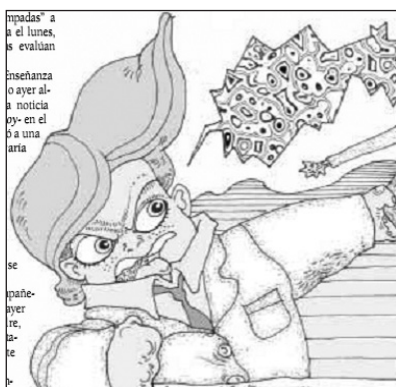
**Figura 3**



Fuente: Hoy, 15-08-2005.

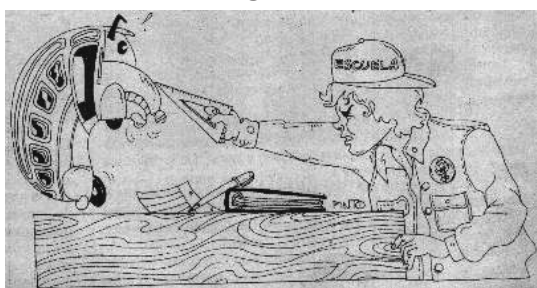
**Caricaturas vinculadas** con la emoción de *miedo*:

**Figura 4**



Fuente: Hoy, 26-09-2002

**Figura 5**



Fuente: Hoy, 31-10-1996

La construcción social de las emociones interviene en la constitución de los individuos, los grupos y su valía social (Kaplan, 2012). En las prácticas discursivas de la prensa gráfica de La Plata se crea y recrea una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia. La operación discursiva asocia la violencia con el desborde y hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes, quienes son nominados como sujetos amenazantes generadores de miedo. El miedo a los jóvenes (Kaplan, 2012) es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos “peligrosos” y que provocan dolor. Este es un aporte relevante, dado que las emociones y los sentimientos, entre ellos el miedo, desempeñan un papel significativo en la internalización de pautas culturales que se trasformarán en formas de autoacción y autorregulación de los sujetos (Elias, 2009). Como se sostiene desde la sociología figuracional, lo social es una fuente central de nuestros miedos contemporáneos, entre ellos el temor a los otros que amenazan nuestra existencia (Goudsblom, 2008; Kaplan, 2012; Wouters, 2008). En este sentido, los medios de comunicación ocupan un lugar relevante en la lucha simbólica.

Dadas las estrategias diferenciales de producción de visibilidad del joven violento-alumno violento, los acontecimientos suelen quedar atrapados en el lenguaje emotivo de la justicia vengadora, sus protagonistas devienen “dolientes” o “comunidad de sufrientes” (Goffman, 2001), lo que diluye la identidad ciudadana del colectivo. Se clausura la interpretación y se genera un campo discursivo en el que solo es posible retener la tragedia y la victimización, lo que impide construir un espacio para la transformación de la estructura social.

### La dimensión estética en la caracterización de los estudiantes

Las representaciones de los discursos mediáticos del joven violento-alumno violento aluden predominantemente a las preferencias en modos de vestir, música, ídolos y vinculación con la tecnología.

En las prácticas discursivas de la prensa platense acerca del joven violento-alumno violento se pre-

senta como modo de reconocimiento su dimensión estética, a través de nominaciones como “jóvenes de extraño aspecto y con cara de pocos amigos” (*Hoy*, 29-09-2004). Este tipo de representación tiene una complicidad con los discursos de raigambre biológico que justifican las desigualdades.

Desde la vestimenta, las preferencias musicales y los gustos se construye una estetización del otro como forma de representar su alteridad. Como sostiene Wieviorka, “este existe, es reconocido y su diferencia física es valorizada. Pero lo es en términos ambiguos” (Wieviorka, 2009, p. 163).

En cuanto a la idolatría, se vincula al joven violento-alumno violento con la admiración por Adolf Hitler.

Como Junior, el asesino de Minnesota era fanático de Hitler. Antecedentes. *Killer*. Jeff disparó decenas de veces contra sus compañeros, quienes le rogaban que no los matara. Venganza Demencial. (*El Día*, 11-06-2006)

El estudiante era admirador del dictador alemán Adolf Hitler. Al parecer, manifestó sus curiosas preferencias en sitios de Internet de extrema derecha, donde se presentaba bajo el nombre alemán de *Todesengel* (ángel de la muerte). (*Hoy*, 23-03-2005)

Por su parte, desde las prácticas discursivas se remite a una influencia de cierto gusto musical en el accionar de estos jóvenes/alumnos violentos: el rock y el punk. Se hace alusión a artistas como Marilyn Manson y bandas como Metallica y The Maleducates.

Respecto de la influencia que pudo tener en el ataque la música que escuchaba Rafael, la jueza aseguró que “escucha a Marilyn Manson”. [...] A Rafael le gustaba vestirse de negro, escuchar a Metallica o Marilyn Manson, dibujar cruces invertidas (adoración al demonio) y mirar películas satánicas. Dicen los más allegados –que no son muchos– que Junior modificó sus hábitos desde hace poco más de un año y medio. “No siempre fue así”, aseguran. [...] Rock pesado y cruces invertidas. (*El Día*, 01-10-2004)

Saldías explicó que la situación “es muy compleja, hay que evaluar si el tipo de música que les gusta escuchar a los adolescentes puede ser un

disparador para una tragedia de este tipo”. [...] Un recorrido por la excéntrica forma de hacer música de Marilyn Manson, el artista preferido de Junior. El significado de esta expresión del rock. [...] Que se trate de convertirlos en “instigadores ideológicos” de tragedias como la de Carmen de Patagones figura en el Manual del Perfecto Rockero. Es parte del juego. [...] Estos músicos son expresión de una sociedad con enormes conflictos, y es a partir de este razonamiento desde donde debemos partir para analizar episodios de violencia. (*Hoy*, 01-10-2004)

Tenía 17 años, escuchaba a Marilyn Manson y se hacía llamar “el ángel de la muerte”. El lunes a la tarde cargó tres armas y desató una verdadera cacería humana. Tras asesinar a nueve personas y herir a catorce, se suicidó. (*El Día*, 23-03-2005)

Director de colegio denunció a banda que invita a ir “borracho a la escuela”. [...] The Maleducates es un grupo de punk de La Plata que hace sus primeras armas en el circuito local. Promocionó su recital de ayer con el lema “Andá borracho a la escuela”. Juan Carlos Prandi, director del Estrada de City Bell, lo denunció en la comisaría Primera. Disponen investigación [...] El director de un colegio los denunció por incitar a los jóvenes a ir “borrachos a la escuela”. (*El Día*, 05-11-2004)

Otro punto es la referencia en el corpus trabajado a la forma de vestir como indicador para identificar a los jóvenes violentos-alumnos violentos: el uso de ropa negra. Como sostiene Bourdieu, el cuerpo es portador y productor de signos, dado que posee un aspecto modificable, donde se realizan intencionalmente correcciones,

... en particular mediante el conjunto de efectos de la cosmética (peinado, maquillaje, barba, bigote, patillas, etc.) o del vestuario, que, al depender de los medios económicos y culturales que pueden ser invertidos en ello, son otras tantas marcas sociales que reciben su *valor* de posición en el sistema de signos distintivos que aquellas constituyen y que es a su vez homólogo del sistema de posiciones sociales (Bourdieu, 1991, p. 190)

La diferencia en el tratamiento de una forma de vestir expresa una relación con el mundo social. Aquellos que puedan portar, gracias a su posición dentro del espacio social, unas posesiones que los ubiquen dentro de la apariencia corpórea distinguida no solo no serán marcados negativamente sino que también podrán crear sentidos y sostener un estilo legítimo, y, en ese mismo acto, indicarán qué cualidades, qué posturas, qué prácticas y qué indumentarias quedarán del lado de lo descalificable, despreciable o estigmatizante (Zemaitis, 2013).

Veamos algunas menciones en las notas:

Siempre iba vestido con una campera negra y le gustaba la música del rockero Marilyn Manson. Los familiares relataron que se burlaban de él en la escuela y que explotó su ira. (*Hoy*, 23-03-2005)

Prohibirían ropa que incentive la violencia. (*Hoy*, 18-05-2011)

Es arquero de un club de la zona. De excelentes calificaciones en la escuela. Le gusta el rock-metal, estilo Marilyn Manson. Viste de negro. Habla un perfecto inglés. Es callado, tímido y de conductas extrañas. En su pupitre se hallaron inscripciones alusivas al Diablo. No tenía muchos amigos [...] “Vestía de negro, estaba en un grupito aparte en el que hablaban en inglés, para que no los entendieran los demás”, declaró Santiago, uno de los compañeritos del autor de los asesinatos. “No entiendo qué fue lo que pasó”, dijo, abatido por la tristeza. (*Hoy*, 29-09-2005)

Por último, en las prácticas discursivas hay una asociación del joven violento-alumno violento con el uso de videojuegos, juegos digitales, visitas al ciber. Esto tiene un correlato en la vinculación del *bullying* con la disponibilidad de los jóvenes con la tecnología.

La jueza visitó el ciber favorito de Junior. Buceando en una mente compleja [...] La magistrada identificó la computadora que manejaba el adolescente para analizar los juegos digitales instalados en ella. (*Hoy*, 08-10-2004)

En realidad, en la realidad, matar es un verbo que se ha naturalizado. Hay muerte en el aire que respiran los chicos, en los locales de Internet donde juegan a matar, en los programas de televisión, donde juegan a matar, en las películas donde se mata a los malos y hasta en las justificaciones pseudopsicológicas que alientan a matar al monstruo y justifican la aniquilación del que no es amigo. (*El Día*, 08-10-2004)

El fenómeno de los videojuegos en La Plata, que mueve fortunas y preocupa a los educadores. (*El Día*, 22-10-1993)

Así, las formas de designación presentes en la prensa platense aluden a la estetización con respecto al modo de vestir, la música, los ídolos, la vinculación con la tecnología como signos para diferenciar al par joven violento-alumno violento.

Desde una perspectiva socioeducativa crítica, examinar la legitimidad y la función de distinción cultural, particularmente escolar, de estos atributos asignados a un individuo o grupo permite pensarlo no como esencial e inexorable sino como relacional, contingente y como una arena de lucha simbólica.

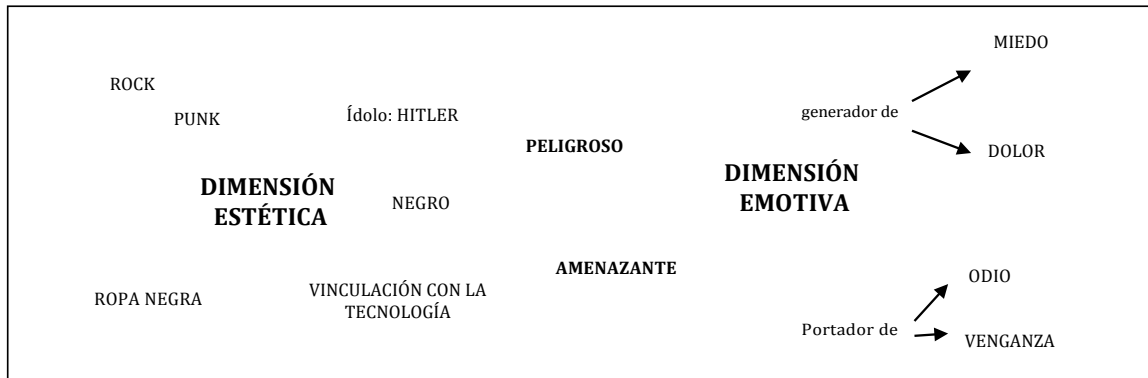
La percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración: por un lado objetivo, está socialmente estructurada, y, por el lado subjetivo, los esquemas de percepción y de apreciación, en especial los que están inscriptos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1988). En este sentido, tal como lo analiza Carina Kaplan (2008), las categorías de nombramiento están imbricadas con las formas de distinción; adjetivar a un sujeto bajo tal cualidad no es un acto inocente sino que establece distancia entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que ese sujeto constituye de sí mismo. Estas distancias no están inscritas en las personas o grupos sino que se trata de construcciones sociopolíticas e históricas.

A través del análisis de las dimensiones descritas se produce una operación mediática que consiste en yuxtaponer la información de un grupo determinado, los jóvenes, con el problema social de las violencias en el espacio escolar.

La prensa platense reproduce y transmite las violencias en el espacio escolar, y de esta manera perpetua estereotipos y prejuicios. Las formas de clasificación, apreciación y evaluación presentadas en los nombramientos contribuyen sistemática-

mente a ofrecer una imagen sesgada que favorece la polarización, profunda e ideológicamente edificada, entre un “nosotros” y un “ellos”. Observemos en el siguiente diagrama cómo se construyó la tipificación del joven violento-alumno violento:

**Gráfico 1.** Tipificación del joven violento-alumno violento.



**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

La mediatización del joven violento-alumno violento se presenta asociada a la imagen de una juventud bárbara que se hace presente en el espacio escolar. En este sentido es relevante volver a mencionar que estas formas de visibilizar estuvieron atravesadas por una temporalidad educativa particular que extendió la escolaridad obligatoria de los jóvenes y permitió a nuevos sujetos incorporarse al escenario escolar.

## A modo de anticipo y cierre

A lo largo de este artículo se han caracterizado las prácticas discursivas producidas por la prensa escrita de la ciudad de La Plata sobre el fenómeno de las violencias en las escuelas en el período de 1993-2011. El análisis socioeducativo se centró en dos dimensiones asociadas al joven violento-alumno violento: la emotiva y la estética.

Con el estudio de la dimensión emotiva se observó que se crea y recrea una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia, haciendo blanco de la responsabilidad

a ciertos estudiantes. Estos son nominados como sujetos amenazantes, generadores de miedo y dolor, que sobrepasan los umbrales de tolerancia que asumiríamos como sociedad. Se esboza como hipótesis interpretativa que el miedo a los jóvenes, incluso a los niños más pequeños, es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación. En lugar de abordar a las infancias en peligro, se les adjudica el peligro; jóvenes acosadores y peligrosos son imágenes reiteradas. La otredad se construye como amenaza. El análisis de esta dimensión es de especial importancia, por cuanto la realidad emocional ha ocupado un lugar marginal dentro de las ciencias sociales. En el terreno educativo, si bien las emociones no han sido ajenas a la teorización pedagógica y a la práctica educativa, sí es preciso advertir que estuvieron prácticamente ausentes como objeto de estudio en el campo de la investigación en sociología de la educación (Kaplan, 2014).

Por su parte, desde la dimensión estética vimos cómo se significan los atributos. A los jóvenes que



tipifican como violentos se les asocian otras prácticas y hábitos como la vestimenta y apariencia física, los gustos musicales, los ídolos y la vinculación con la tecnología, entre otros. Esto fue reforzado con las caricaturas presentes en las coberturas, donde aparecen otros signos del cuerpo socialmente tratado, como el uso de determinados gorros y otras indumentarias que están asociadas a sectores socialmente desfavorecidos.

Este trabajo arroja como hipótesis sustantiva que las prácticas discursivas de la prensa platense sobre las violencias en la escuela portan componentes racistas sobre los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos, construyendo estereotipos sobre el alumno violento. Las nominaciones y adjetivaciones socialmente peyorativas con las cuales se menciona o describe a quienes consideran “violentos” operan como actos de clasificación social que los ubican en el espacio social.

La dimensión emotiva y la dimensión estética constituyen un área de disputa simbólica para la construcción de las identidades de los jóvenes. Estas formas de describir a los estudiantes no contribuyen a visibilizar la compleja condición juvenil, constituyen prácticas discursivas que adquieren un sentido dóxico, dado que en el contexto latinoamericano gran número de jóvenes atraviesan una desvinculación temprana del sistema educativo (Filardo, 2016).

Las asociaciones con estos atributos parten de la operación esencializadora de los discursos racistas. Las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre atributos. A través de estos argumentos se ocultan las causas de la desigualdad social y se favorecen explicaciones que se basan en una supuesta deficiencia adjudicada a ciertos sectores sociales. En este sentido, deviene la pregunta acerca de cómo los medios de comunicación participan en la construcción de la identidad social de los actores escolares y en la sensibilización de cierta configuración emotiva sobre los fenómenos de las violencias en la escuela.

En coincidencia con investigaciones anteriores (Alba, 2002; Delgado, 1998; Saintout, 2009 y Vasilachis de Gialdino, 2004), las formas en que los medios de comunicación presentan la violencia y la juventud están vinculadas con la desigualdad social. El presente

artículo constituye un aporte específico al análisis de los modos en que la prensa escrita nos coloca frente a datos y episodios que refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido práctico de la *doxa* punitiva (Kaplan, 2006). Reconstruir estos procedimientos permite desandar el camino de la naturalización, característico de la *doxa* (Bourdieu y Eagleton, 2000), para dar cuenta críticamente de algunos de los mecanismos más importantes de construcción social del sentimiento de inseguridad en las escuelas a partir de los hechos de violencia y de sus consecuencias en el tratamiento de la cuestión del alumno violento.

A modo de cierre, es importante destacar la relevancia de esta investigación en tanto es el primer estudio en Argentina que aborda las representaciones mediáticas de los estudiantes vinculados con la violencia en el espacio escolar desde una perspectiva socioeducativa. En tal sentido, amplía la base empírica con la cual pensar y discutir cómo, a través de los sentidos implícitos en las coberturas, se construyen ciertos sujetos sociales como amenazantes.

## Referencias bibliográficas

- Alba, G. (2002). Los niños en la prensa colombiana del crimen. *Signo y Pensamiento*, 21 (41), 107-119. Recuperado de: [www.javeriana.edu.co/signoy/pdf/4111.pdf](http://www.javeriana.edu.co/signoy/pdf/4111.pdf).
- Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona: Gustavo Gili. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/110421612/borrat-el-periodico-actor-del-sistema-politico>.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (2002). Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas. Intervención en el coloquio de *Periodistas Sin Fronteras*, publicada en 1992. *Les mensonges du Golfe [Las mentiras del Golfo]*. París: Arléa. Esta conferencia se encuentra traducida en la recopilación Bourdieu, P. (2005). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.



- Bourdieu, P. e Eagleton, T. (2000). *Doxa y vida ordinaria. Pensamiento crítico contra la dominación*, *New Left Review*, 0(1), 219-231.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brener, G. (2009). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En C. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Champagne, P. (1999). La visión mediática. En P. Bourdieu, *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire 1. État des lieux*. París: ESF.
- Delgado, F. J. (1998). Comunicación, inseguridad ciudadana y control social. *Comunicación. Estudios Venezolanos de Comunicación*, 103(1).
- Depelteau, F. (2008). Hacia una teoría crítica y relacional: de la emancipación egocéntrica a la relacional. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Filardo, V. (2016) Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação y Realidade*, 41(1), 15-40, enero/marzo 2016.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas*. Argentina: Flacso. Recuperado de [www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf).
- Furlán, A. (2005, julio-septiembre). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Goffman, E. (2001). *Estigma la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jimeno, M. (2005). Narrando la violencia. Relatos de pasión y muerte. *Anuario de Estudios en Antropología Social*, 1(1), 55-67.
- Kaplan, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2011). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En F. Hillert (comp.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C. V. (2012): Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C. V. (2014). O capital emocional. Traçando linhas promissoras para a pesquisa em educação. em C. V. Kaplan, Carina y M. Sarat (orgs.), *Educação, Subjetividade e Diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina*, Ed. Universidade Estadual de Londrina: Brasil.
- Kaplan, C. V. y García, S. (2006). Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V.; Krotsch, L y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan C. V. y Mutchinik, A (2006). Violencia y escuela: análisis de las políticas vigentes en la Argentina. En C. V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lavena, C. (2002). ¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina (tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Argentina.
- Martín Criado, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En M. Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.
- Miguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.

- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2009). *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje en prevención*. Simposio Francia-Argentina. Recuperado de: <http://ceapi.files.wordpress.com/2012/04/violencia2.pdf>.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011). *Cátedra Abierta. Aportes para pensar las violencias en las escuelas*. Recuperado de: [www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/catedra.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf).
- Qués, M. A. (2013). *Medios y política. Imágenes, discursos y sentidos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Rioplatense.
- Raiter, A. (1999). *Lingüística y política*. Buenos Aires: Biblos.
- Raiter, A. y Zullo, J. (comp.) (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo de los medios*. Buenos Aires: La Crujía y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Raiter, A.; Zullo, J. et ál. (1999). *Discurso y ciencia social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Raiter, A.; Zullo, J. et ál. (2001). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rotker, S. (2000). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Saez, V. (2015). Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. *Revista Entramado*, 11(1), 136-155. doi: <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21117>.
- Saintout, F. (2009). ¿Culturas violentas? La producción mediática de violencias legítimas/ilegítimas y de sujetos viables/inviables. El caso de las juventudes. Recuperado de [www.perio.unlp.edu.ar/observatorio-dejovenes/archivos/culturasviolentas.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/observatorio-dejovenes/archivos/culturasviolentas.pdf).
- Simmel, G. (2011). *El rostro y el retrato*. Madrid: Casimiro.
- Spósito, M. (2001, enero-junio). Um breve branco da pesquisa sobre violencia escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103. Recuperado de: [www.scielo.br/pdf/ep/v27nl/a07v27nl.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v27nl/a07v27nl.pdf).
- Van Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y Carlos Muñiz (eds.), *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: [www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20racista.pdf](http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20racista.pdf).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2004). *El lenguaje de la violencia en los medios de comunicación. Las otras formas de ser de la violencia y la prensa escrita*. Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Recuperado de <http://biblioteca.secyt.gov.ar>.
- Verón, E. (1981). *La presse. Produit, production, reception*. París: Didier Erudition.
- Wieviorka, M. (2009). *Racismo. Una introducción*. Barcelona: Gedisa.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zemaitis, S. (2013). *El tratamiento social del cuerpo: Contribuciones de Pierre Bourdieu como sociólogo de la educación* (trabajo final de grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En memoria académica. Recuperado de: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.885/te.885.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.885/te.885.pdf).
- Zullo, J. (2002). Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y metadiscursio. En A. Raiter, *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.