

Lazos Sociales, Emotividades y Subjetividad en la Escuela, desde Norbert Elias

Ezequiel Szapu^{I, II}

Tony Honorato^{IV}

Carina Viviana Kaplan^{I, II, III}

^IConsejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina

^{II}Universidad de Buenos Aires (UBA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina

^{III}Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata – Argentina

^{IV}Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR – Brasil

RESUMEN – Lazos Sociales, Emotividades y Subjetividad en la Escuela, desde Norbert Elias. El artículo tiene como propósito pensar las relaciones de significado entre los lazos sociales, las experiencias emocionales y la constitución de subjetividades en la trama escolar a partir de la sociología figuracional de Norbert Elias. Desde una perspectiva socioeducativa, se comparten parte de los resultados de una investigación cualitativa en la que se entrevistaron a jóvenes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Los testimonios recuperados son analizados a la luz de categorías como figuraciones, valencias afectivas, establecidos y marginados, a los fines de identificar el modo en que las trayectorias signadas por el dolor social se encuentran en la base de la constitución de subjetividades negadas.

Palabras clave: **Sentimientos. Emociones. Escuela Secundaria. Sociología Figuracional. Argentina.**

ABSTRACT – Social Ties, Emotions, and Subjectivity in the School, from Norbert Elias. The objective of the article is to think about the relationships of meaning between social ties, emotional experiences, and the constitution of subjectivities in the school plot based on the Figurational Sociology of Norbert Elias. From a socio-educational point of view, part of the results of a qualitative investigation are shared in which young people from secondary schools in the province of Buenos Aires were interviewed. The recovered statements are analyzed in the light of categories such as figurations, affective valences, established and outsiders relationships, in order to identify how trajectories marked by social pain are at the basis of the constitution of denied subjectivities.

Keywords: **Feelings. Emotions. Secondary School. Figurational Sociology. Argentina.**

Introducción

Los vínculos afectivos ocupan un lugar central en la subjetividad de todo ser humano. Al referirnos particularmente a las y los jóvenes, quienes se encuentran en un periodo de consolidación de sus rasgos identitarios, las relaciones inter e intrageneracionales cobran vital relevancia. En el espacio escolar, los lazos que establecen las y los estudiantes estructuran una trama emotiva que da lugar a experiencias subjetivantes o desubjetivantes. El propósito del presente escrito es reflexionar en torno a las relaciones entre lazos sociales, emotividades y constitución subjetiva a partir de los aportes de la sociología figuracional de Norbert Elias.

Para ello se retoman una serie de conceptos clave de la teoría eliasiana: figuraciones, interdependencia, valencias afectivas, establecidos y marginados, entre otras. Estas categorías, más allá de representar el pensamiento del autor, allanan el camino hacia una mayor comprensión de fenómenos y situaciones que en la actualidad afectan a las trayectorias educativas.

El material empírico consta de una serie de entrevistas y grupos focales que recuperan la voz de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en zonas de vulnerabilidad social de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los testimonios recogidos son analizados a partir de las categorías propuestas desde la sociología figuracional de Norbert Elias, haciendo foco principalmente en la importancia del establecimiento de lazos afectivos significativos para la constitución de subjetividades juveniles.

Marco Teórico

Elias, en la introducción de su obra *Sociología Fundamental* (2008, p. 13), escribe la siguiente frase: “La sociología se ocupa de los problemas de la sociedad, y no cabe duda de que todo aquel que reflexione acerca de la sociedad y la estudie forma parte de ella”. Esta afirmación puede parecer simple, sin embargo, el autor propone a partir de ella un modelo de sociedad completamente diferente al que se utiliza habitualmente en las Ciencias Sociales.

En su trabajo alerta sobre la necesidad de modificar el lenguaje y los términos que son utilizados para explicar los fenómenos sociales bajo el argumento de que el vocabulario existente es limitante y proviene, en mayor o menor medida, de las ciencias duras. Asimismo, advierte que dicha tarea no puede llevarse adelante de un día para otro, sino que requiere de un arduo trabajo y del paso de las generaciones para conseguir el consenso necesario. Resulta por ello preciso detenerse en la descripción de determinados conceptos y, a su vez, reviste relevancia la incorporación de categorías propuestas por el propio autor.

Los vínculos entre lazos sociales, emotividades y subjetividad en la escuela, no pueden entenderse sin antes reparar en la relación dialéctica que plantea el pensamiento eliasiano en torno a la diada entre individuo y sociedad. Tanto en la obra previamente citada como en *El*

proceso de la civilización (1987) y *La sociedad de los individuos* (1990) se pone en cuestionamiento la escisión que recae sobre estos conceptos en la teoría social tradicional, donde son considerados como compartimentos estancos e independientes el uno del otro.

Conceptos como «individuo» y «sociedad» no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables, de los mismos seres humanos y que ambos aspectos, los seres humanos en general, en situación de normalidad, sólo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural (Elias, 1987, p. 16).

Dado el carácter procesal de su enfoque, las relaciones sociales son pensadas en función de la imbricación que se produce a lo largo del tiempo entre lo subjetivo y lo objetivo, como así también entre lo individual y lo social.

Ambos conceptos tienen el carácter de procesos y no es posible en absoluto hacer abstracción de este carácter de proceso en una construcción teórica que se remita a los seres humanos. Por el contrario, resulta imprescindible incluir este carácter procesal en la teoría sociológica y en las otras que se refieran a los seres humanos (Elias, 1987, p. 37).

Este posicionamiento respecto a la relación entre individuo y sociedad no se adapta al modelo imperante en las Ciencias Sociales, el cual fue trasladado al sentido común y está conformado por un “yo egocéntrico” que forma el vértice de una serie de círculos concéntricos en los que se ubica a la familia primero, luego a la escuela, seguidos por la industria y después el Estado (ver Elias, 2008, p. 14). De este modo, la sociedad queda objetivada (al igual que los círculos que la conforman), al mismo tiempo que el sujeto parece quedar por fuera de estas configuraciones.

En función de su propuesta de avance en la definición de categorías que posibiliten un mayor nivel de comprensión de los fenómenos sociales, Elias introduce un nuevo modelo explicativo de sociedad (ver Elias, 2008, p. 15). Su representación gráfica incluye una serie de pequeños círculos que simbolizan a individuos semiautónomos, unidos por líneas que vienen a representar las valencias afectivas (el lazo que existe entre ellas) y siempre identificando un equilibrio más o menos inestable de poder entre ambas.

La caracterización del individuo como semiautónomo hace referencia a la necesidad de todo hombre o mujer de establecer conexiones con los demás. No es posible comprender las acciones y comportamientos de un individuo si no es en su interacción con otros individuos. El hombre es por naturaleza un ser social y no puede subsistir sin la existencia de un otro. Los individuos se agrupan en entramados de interdependencia que en su conjunto conforman *figuraciones* (Elias, 2008) como pueden ser una familia, una escuela, o dos equipos enfrentándose en un partido de fútbol. En sus propias palabras: “El concepto de «figuración» sirve para proveerse de un sencillo instrumento conceptual con ayuda del cual flexibilizar la presión social que induce a hablar y pensar como si «individuo» y «sociedad» fuesen dos figuras no

sólo distintas sino, además, antagónicas” (Elias, 2008, p. 154). En este sentido, las y los jóvenes recuperan en sus testimonios distintas figuraciones de las que forman parte, como puede ser su familia, su curso o un subgrupo dentro del aula, en las cuales describen variados tipos de vínculos.

La existencia de los seres humanos está atada a su condición social y a sus interacciones cotidianas. Solo mediante la aceptación de esta idea será posible comprender el origen y desarrollo de ciertas funciones y propiedades humanas.

Los seres humanos han evolucionado en un mundo que alberga otras existencias aparte de la de ellos mismos. Por consiguiente, cada hombre está constituido por naturaleza para la vida en compañía, es decir, para una vida en relación con una gran variedad de existencias, algunas amigables, otras hostiles, algunas inanimadas, otras vivientes, y algunas de estas últimas, humanas. De acuerdo con esto, la mayoría de los atributos y propiedades del ser humano tienen funciones que sólo pueden ser entendidas si se consideran en relación con otras existencias (Elias, 1998, p. 316).

Siguiendo esta necesidad de vivir junto a otros, los seres humanos se van vinculando con los demás estableciendo valencias afectivas que conforman agrupaciones de diversas características (o figuraciones en términos del propio autor) las cuales siempre se hallan mediadas por relaciones de poder.

Para aportar un ejemplo de la potencialidad analítica que propone este modelo, es posible retomar el estudio sobre la conformación de dos grupos antagónicos, aunque estructuralmente similares (que comparten clase, nacionalidad y etnia), de una pequeña comunidad llamada Winston Parva que fuera desarrollado por Elias y Scotson en su trabajo *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios* (2016). Allí describen el modo en que una de las figuraciones (a la cual denominan como *establecidos*), tiende a erigirse a sí misma como un grupo humano de orden superior con respecto a los otros (la cual es nombrada como *forasteros, excluidos o marginados* según las diferentes traducciones). Sostienen que, en gran medida, la superioridad de poder de un grupo sobre otro se debe a la cohesión que mantienen los integrantes del primero entre sí. A partir de este diferencial de poder, se establece un vínculo signado por sentimientos de desprecio, inferiorización y exclusión de unos sobre los otros. En los relatos recuperados de las y los estudiantes, son mencionadas diversos grupos que se enfrentan entre sí. En algunos casos pueden referirse a configuraciones más amplias como jóvenes-adultos o negros-blancos y en otras a grupalidades más pequeñas que se conforman al interior de cada escuela, pero lo que se mantiene constante es que en todos estos pares uno de los grupos se erige como superior frente al otro inferior, generando en estos últimos sentimientos de estigmatización y autoestigmatización.

Estas emotividades, que se fundan en un proceso de diferenciación (entendido en términos de distinción), se mantienen vigentes mediante mecanismos como los rumores, la fantasía colectiva y las humillaciones.

Un grupo establecido tiende a atribuir a su grupo marginado como un todo, las características 'malas' de la 'peor' sección del grupo: de su minoría anómica. En comparación, la imagen que el grupo establecido tiene de sí tiende a moldearse sobre su sección ejemplar, la más 'nómica' o normativa; sobre la minoría de sus 'mejores' miembros (Elias; Scotson, 2016, p. 32).

Es posible advertir que la identificación y relación interna son determinantes de relaciones de poder que afectan la interacción entre diversos grupos, así como también el modo en que las experiencias emocionales están imbricadas con el establecimiento de vínculos y el rol que se ocupe dentro una o más figuraciones.

Si bien Elias no realiza una distinción tajante entre emociones y afectos a lo largo de su obra, aporta diferentes pistas que permiten comprender el sentido que otorga a dichas categorías. Las emociones (así como otras funciones del ser humano tales como el lenguaje) combinan aspectos biológicas y sociales, no-aprendidas y aprendidas. No se encuentran a priori en el individuo, sino que éste porta disposiciones biológicas que posibilitan su aprendizaje.

Ninguna emoción de una persona adulta es completamente no-aprendida o, en otras palabras, un modelo de reacción fijado genéticamente. Como el lenguaje, las emociones humanas resultan de un proceso que combina elementos aprendidos y no-aprendidos (Elias, 1998, p. 314).

Al igual que Elias y siguiendo su perspectiva relacional, sus discípulos más destacados posicionan a lo social como receptáculo central de la producción de la experiencia emocional (Dunning, 1993; Goudsblom, 2008; Wouters, 2008). La emotividad no puede ser entendida sino es como el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo (Honorato; Gebara, 2012). Los contextos sociales son condicionantes de la estructura afectiva de los individuos, resultando imposible su abordaje sin atender al carácter figuracional de las relaciones humanas (Kemper, 1990; Weiler, 1998). De este modo, los sentimientos cobran sentido como experiencia cultural, social, individual y colectiva manifestándose u ocultándose a través de los cuerpos (Kaplan; Szapu, 2020).

En su texto *Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual* (1998), Elias plantea que la emoción posee tres componentes (Idea que es retomada por Goudsblom, 2008, en su trabajo sobre *La violencia como dolor social*). El primero es el *somático*, que refiere a la manifestación física de la emoción, lo que ocurre al interior del organismo. El siguiente es el de *comportamiento*, que encarna el modo en que reacciona el individuo, las acciones que despliega ante determinada emoción. Por último, el componente de los *sentimientos*, representado por la decodificación de la emoción que prepara al sujeto para un tipo específico de reacción.

Este último componente refleja la significatividad que el autor le otorga a la capacidad de aprendizaje de los seres humanos, la cual le brinda la posibilidad de elegir entre distintas acciones posibles para actuar públicamente ante una emoción. Esto es lo que lleva a Elias a cuestionarse respecto a la “expresión de las emociones”.

El término generalmente usado ‘expresión de las emociones’ invita a la reflexión. ¿Qué funciones posibles pueden tener para los seres vivientes expresar las emociones? Y ¿qué es lo que realmente está siendo expresado? (Elias, 1998, p. 319-320).

Lo que deja entrever este interrogante, es que las emociones no solo tienen un origen social, sino que también cumplen una función social según el contexto en el cual toman forma. Para explicar el *proceso de la civilización*, Elias describe el modo en que las transformaciones de las sociedades occidentales en la Modernidad, son acompañadas de modificaciones en el comportamiento social y la estructura emotiva de los individuos (Zabludovsky, 2007; Honorato, 2009; Linklater; Mennell, 2010). Con la conformación de los Estados modernos se produce una monopolización de la violencia física y un aumento de la diferenciación de funciones sociales, que conllevan al establecimiento de estructuras de personalidad con creciente auto-regulación y previsibilidad. La teoría descripta posiciona a las instituciones sociales, entre las que se encuentra la escuela, como bastiones fundamentales en la producción y circulación cultural de saberes elementales (Honorato, 2011; 2016) entre los que pueden situarse los referidos al autocontrol emocional y corporal. En este sentido es posible afirmar que la sociogénesis del Estado representa uno de los motores de la *civilización de las emociones* (Wouters, 2008) o la *civilización de los afectos* (Mutchinick; Kaplan, 2016).

Junto con esta pacificación tendencial del espacio social, se produce la transferencia a la vida psicológica individual de los conflictos y tensiones que antes eran exteriorizados en el enfrentamiento con los otros. Siguiendo este recorrido, la “expresión de las emociones” va sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo y cada vez más los comportamientos estarán mediados por el cálculo sobre cómo será interpretada una reacción ante la mirada de los demás.

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).

La exteriorización de las emociones cumple una función comunicativa que tiene por objetivo primordial agradar a los demás, manejar un código común y ser aceptado. Podemos afirmar, a partir de los testimonios recolectados, que las y los jóvenes ocultan sentimientos como el miedo o la vergüenza en sus interacciones cotidianas en la búsqueda por la obtención de reconocimiento. Para ello se torna preciso interiorizar ciertas formas de comportamiento como el mirar hacia abajo al circular por los pasillos de la escuela o hablar con un acento que no les

es propio. El individuo se enfrenta a la necesidad de aprender a “domesticar” sus impulsos y controlar sus reacciones cuando se haya frente a un otro.

La regulación de los comportamientos y de las emociones también adquirió un criterio más decisivo para el status y la reputación. Las personas se presionaban unas a las otras para volverse más conscientes de las opciones y restricciones sociales e individuales, y eso provocó una demanda mayor por el conocimiento social y el auto-conocimiento [...]. El respeto y el comportamiento respetable se volvieron más dependientes de la auto-regulación (Wouters, 2008, p. 92)

Goudsblom (2008), al abordar el sentimiento de vergüenza, explica el modo en que la auto-regulación emocional implica una estrategia para ser valorado por los otros en un contexto determinado y en simultáneo es internalizada generando consecuencias en la auto-valoración. Su trabajo profundiza el análisis de una emoción particular a los fines de ilustrar el carácter social de las mismas. Sentimos vergüenza al creer que hemos dañado el respeto o afecto que otro pueda tener hacia nosotros. Mediante una acción determinada un individuo pone en riesgo su posición social y, como consecuencia, siente que es merecedor de la humillación o la exclusión resultante.

El proceso en el cual se interiorizan o hacen propios los juicios de los otros, puede ser pensado en la relación entre establecidos y marginados previamente mencionada:

Cuando el abismo de poder es muy amplio, los grupos marginados se evalúan a sí mismos con los criterios de sus opresores. [...] Igual que los grupos establecidos contemplan de hecho su superior poder como un signo de su valor humano superior, los grupos marginados, en tanto el diferencial de poder sea grande y la sumisión inevitable, experimentan emocionalmente su inferioridad de poder como un signo de inferioridad humana (Elias; Scotson, 2016, p. 229).

Es así que una estudiante confiesa que habla despectivamente en función del color de piel de las personas, aunque le duele cuando en su familia le dicen “negra” ya que, según sus propias palabras, “*tampoco yo soy tan blanca*”.

En resumen, podemos afirmar que, en primer lugar, la emotividad es resultado de la naturaleza de las redes de interdependencia que establece un individuo. En segundo lugar, la trama afectiva tiene consecuencias en la auto-estima y la auto-valoración. Ambas afirmaciones resultan de interés al reflexionar a partir de los testimonios de las y los jóvenes teniendo en cuenta que sus experiencias emocionales se encuentran entrelazadas a su constitución subjetiva. Para ilustrar ello se recuperan, de los testimonios recogidos, aquellos fragmentos en los que puede leerse el carácter social de las emociones que vivencian, así como la apropiación que hacen de las mismas. Experiencias de vergüenza, desagrado, miedo o ira son mencionadas como situaciones que muchas veces se viven en silencio y van, poco a poco, conformando

una red sentimental signada por un dolor social del cual parece imposible librarse. Tanto las categorías como los desarrollos de la sociología figuracional, abren paso a una reflexión en torno a las relaciones entre lazos sociales, emotividades y constitución subjetiva en la escuela secundaria.

Metodología

Los análisis propuestos recuperan parte de los resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósito general consiste en comprender e interpretar las experiencias emocionales de las y los jóvenes estudiantes en tanto que narrativas del dolor social.

La perspectiva constructivista adoptada permite afirmarse en el supuesto de que es necesario superar, en la práctica de investigación socioeducativa, la escisión entre las concepciones objetivistas y subjetivistas (Elias, 1987; 1990; 2008; Bourdieu, 1988; Baranger, 2004; Gutiérrez, 2005; Kaplan, 2008). En el análisis de las experiencias emotivas en la socio-dinámica de la estigmatización es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos objetivos y los sentidos que construyen los actores en su interacción. En oposición a una mirada sustancialista se propone una matriz relacional que permite dar cuenta de la constitución de los individuos y grupos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elias, 1990; Kaplan, 2016). Se busca comprender las acciones de los sujetos insertas en una trama que involucre su historia y su entorno (Sirvent, 2006).

Desde la investigación cualitativa, coincidiendo con Vasilachis de Gialdino (2006), el interés se basó en comprender la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana, a la vez que interpretar el significado que los actores les atribuyen. De este modo, cobra sentido referirse a los procesos de socialización y subjetivación en la singularidad de las instituciones escolares.

El supuesto de partida es que existe una dimensión simbólica-subjetiva de la desigualdad y las violencias en la escuela. Desde un abordaje cualitativo (Porta; Silva, 2003) con un diseño interpretativo (Gómez-Gómez, 1995; Gutiérrez, 1999) asumimos que es preciso oponerse al empirismo que reduce la investigación a una toma de datos con autonomía de la teorización, y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2002).

Para el relevamiento de datos se procedió a la realización de 40 entrevistas en profundidad a partir de una guía semiestructurada (Yuni; Urbano, 2014) y 4 grupos focales a jóvenes escolarizados de escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Provincia de Buenos, Argentina. Para ello, se estableció un muestreo intencional (Marradi; Archenti; Piovani, 2018), no representativo, de estudiantes de escuelas enclavadas en zonas urbanas periféricas de la provincia, a las que concurren poblaciones con características socioeconómicas y culturales de vulnerabilidad. La selección de los estudiantes para las en-

trevistas en profundidad se realizó siguiendo los criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica (Glaser; Strauss, 2009). Las mismas fueron realizadas mediante el consentimiento informado y con autorización firmada por padre, madre o tutor de cada estudiante, más allá de contar con la previa aprobación de las autoridades escolares.

El análisis se realizó en el marco de la teoría fundamentada. Marradi, Archenti y Piovani (2018) ubican dentro de los estudios cualitativos a dicha corriente, la cual aspira a generar teoría a partir de datos empíricos, buscando una suerte de diálogo entre teoría y empiria.

La información cualitativa obtenida fue procesada mediante la utilización de un software para datos no estructurados (Atlas Ti), siguiendo las estrategias de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2009), en lo que se refiere a procedimientos de categorización a fin de realizar en primera instancia la categorización preliminar de los datos avanzando luego en la identificación de sus propiedades y relaciones entre categorías.

Dado que se parte de un marco teórico, el trabajo con las dimensiones empíricas del estudio estuvo orientado, ante todo, a profundizar el análisis en función de las hipótesis/conjeturas. Interesa evaluar su pertinencia respecto de la comprensión de la construcción social de las emociones en la socio-dinámica de la estigmatización en la vida escolar y más particularmente, su relación con los lazos sociales y la construcción de subjetividad en la escuela secundaria.

Testimonios: resultados y análisis

A través de la voz de las y los estudiantes, pretendemos caracterizar los lazos sociales y las experiencias emocionales que tienen lugar en el ámbito escolar para poder así establecer su relación con el proceso de constitución subjetiva. Para ello se recuperan distintos fragmentos de las entrevistas que nos permiten describir la naturaleza de los vínculos inter e intrageneracionales y las emociones que de ellos emergen. A partir de allí, estamos en condiciones de afirmar que la red sentimental que se teje en la trama escolar tiene su correlato en las representaciones de las y los jóvenes sobre los demás y sobre sí mismos.

Una primera cuestión que resulta llamativa, son las respuestas obtenidas al preguntarles respecto a cómo perciben a la juventud actual en términos generales.

Hoy en día, no todos los jóvenes, pero un montón ya andan consumiendo drogas, porro (Cigarrillo de marihuana). Y toman mucho. Son cosas que últimamente están pasando mucho con los jóvenes (Varón - 5to año).

Como que está un poco perdido todo. Porque ya no hay respeto (Mujer - 2do año).

Los jóvenes ahora ya se dedican a robar todos los días. Y no podés hacer nada (Varón - 2do año).

Algunos rebeldes. Otros... Hay bastantes que yo conozco que dicen que van a venir a la escuela, pero no vienen. O sea, vienen y no entran. Algunas se ratearon con el novio (Mujer - 2do año).

La juventud es asociada a la delincuencia, al abuso de sustancias, al ausentismo o abandono escolar. La falta de respeto y la posibilidad constante de conflicto parecen estar a la orden del día en las representaciones compartidas en las entrevistas. Prevalece una mirada en la que se enaltecen las trayectorias del pasado (más allá de no haber sido testigos de las mismas) por sobre las actitudes y comportamientos que se asignan a las juventudes contemporáneas, como se deja entrever en el siguiente fragmento.

Antes era más tranquilo, podías estar con un amigo, podías salir tranquilo a la calle, te ibas a comer un helado, volvías. Ahora no sabés si volvés. Están todos acelerados los chicos (Varón - 5to año).

Esta lectura parece provenir de un lugar distante, como si ellos/as mismos/as no formaran parte del grupo social al que están estigmatizando. Resulta interesante asociar este tipo de representaciones con la afirmación de Elias mencionada al inicio de este artículo, en la que sostiene que todo aquel que reflexione sobre la sociedad, forma parte de ella (Elias, 2008). En este caso, son los propios jóvenes quienes comparten sus teorías respecto a la juventud excluyéndose de dicho conjunto humano.

La caracterización reproducida en las entrevistas, tiende a dirigirse hacia la conformación de dos grupalidades antagónicas a las que le son asignadas diversas cualidades. Por un lado, está el grupo de quienes son considerados como “malos” (que representa a la mayoría de los jóvenes asociándolos con consumos problemáticos, actividades delictivas, abandono o poco interés por los estudios) y, en segunda instancia, los “buenos” (en donde suele incluirse el/la entrevistado/a y que se ubica en oposición a los valores del otro grupo).

Yo pienso a futuro, qué puedo hacer. En terminar mi carrera, tener mi trabajo fijo, los estudios completos... Mi casa, todo. Pero hay otros que piensan en divertirse, en la joda. Hay algunos que solo se juntan para tomar. Hay chicos de catorce, trece años, en una esquina, drogándose, fumando, tomando, alcoholizándose. Y ese es el futuro que no entiendo (Varón - 2do año).

Están los que no les interesa terminar el secundario y después lo que venga, venga, y los que están ahí comprometidos. Como yo, que quiero terminar el secundario y ya tengo algo planeado después. Y están los que no les importa nada, no les interesa ni siquiera terminar el secundario y lo dejan, y piensan en vivir el día, no piensan en un futuro (Mujer - 5to año).

Esta mirada respecto al modo de definirse como conjunto etario y la clasificación grupal dicotómica, puede ser analizada también a la luz de las categorías de establecidos y marginados. La diferenciación entre un “ellos” y un “nosotros” se materializa en una tipificación en la que se enfrenta el grupo de los “negros” (también nombrados como “turros”, “chorros”, “villeros”) contra el de los “chetos” (o “caretas”).

Entrevistador: Si vos querés incluirte en algún grupo de amigos, ¿podés?

Entrevistado: No, ahí ya depende porque... Depende del grupo al que querés entrar también. Porque, ya como que ahora está dividido entre el cheto y el turro...

Entrevistador: ¿Dónde está dividido así?

Entrevistado: Afuera, en la escuela, en todos lados (Varón - 5to año).

El presente diálogo deja entrever que no se trata de una división propia o exclusiva del ámbito escolar, sino que trasciende a otros espacios, pertenece también al “afuera”. Es posible distinguir que los discursos y juicios que circulan en el sentido común actual penetran las paredes de la escuela y se reproducen en la voz de las y los jóvenes.

A su vez, la insinuación respecto a la dificultad para ingresar a estos grupos (o por lo menos a uno de ellos) permite advertir que sus integrantes detentan un determinado poder que les asigna la potestad de dejar “entrar” o no a un aspirante. Cada configuración posee un mayor o menor nivel de cohesión, el cual puede facilitar o no la integración de nuevos individuos. Para comprender esta característica diferencial es pertinente recuperar que cada una de las figuraciones mencionadas responde a una cierta descripción o tipificación recurrente en los relatos obtenidos. Ya sean aspectos físicos, actitudinales, relativos a los gustos, a los lugares que frecuentan, u otros, se establece una diferenciación entre un “ellos” y un “nosotros” marcando una barrera que, por momentos, parece infranqueable.

Entrevistado: ¿Y está vinculados a estos grupos también el color de piel?

Entrevistado: Sí, los morochos así, bien morochos, son del grupo de los villeros. Y los de piel, tez blanca, son los caretas. Yo lo digo porque es lo que veo. Porque veo grupitos así de gente careta que tienen así la piel blanca. Y después el grupo de los villeros que son, están, no sé, son morochos (Varón - 5to año).

Una de las características físicas más mencionada en los testimonios es la tonalidad de la piel. Quienes poseen un tono más oscuro son identificados con uno de los grupos, y vice versa. Esta cualidad se asocia a su vez a otras del aspecto corporal como pueden ser la vestimenta, el corte de pelo, el uso de tatuajes y/o piercings, así como a la combinación de varias de ellas.

Los caretas son generalmente los que vienen con botitas, jean, camisa... son elegantes... Y los turros son los que están todo de deportivo. (Varón - 5to año)

Entrevistador: ¿Y con respecto al corte de pelo?

Entrevistada: Sí. Careta es jopo, ese raro que tienen. Y de negro, negro, negro es el casquito y la cero pasada por acá (Mujer - 5to año).

Más allá de destacar ciertos rasgos del aspecto corporal, en los siguientes fragmentos se refleja el modo en que la elegancia y el uso de objetos costosos son asociados al grupo de los “caretas”, mientras que lo barato, exagerado y vulgar se vincula a los “turros”. Al referirse a estos últimos, suelen detectarse en los discursos referencias a características como la desprolijidad, la suciedad o lo exagerado.

No es que una forma de vestirse esté bien o mal, sino que la mayoría viene con ropa sucia. No, te lo digo así, como que se visten como negros de la villa (Varón - 5to año).

Los caretas se visten re bien, por decirlo así. Aparentan que tienen plata, que se pueden comprar zapatillas de marca... Y los turros se compran zapatillas más baratas... Los turros tienen muchos piercings, o tienen la ceja cortada, y generalmente usan visera. Y los caretas no, ellos presumen todo lo que tienen. Si tienen un celular, lo presumen, si tienen plata, lo presumen. Seas de la escuela que seas (Mujer - 2do año).

Mirá, de los villeros es la ropa grande, zapatillas deportivas con resorte, esas cosas usan. Capucha, gorra, y camperas así de clubes de fútbol. Todo grande, o sea ropa

grande. Y los caretas usan 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. Quieren hacer diferencia con lo que tienen. Más que nada este grupito, porque es como que ostentan (Mujer - 2do año).

Así como era descripto por Elias y Scoton (2016) en su investigación sobre *establecidos y marginados*, la apariencia física opera como medio de estigmatización de un grupo hacia otro a modo de *fantasía colectiva*, en la cual un rasgo de la apariencia determina a la persona en su totalidad asociándola al grupo de menor poder.

En este sentido, esta asociación con características consideradas como negativas no se agota en la apariencia física, sino que se extiende a modos de actuar o hablar, dedicación a los estudios, formas de resolver los conflictos. Se funda así una tipificación de los “negros” como los depositarios de todo lo que representa lo “malo” generando miedo y rechazo por parte de los otros.

Entrevistador: ¿Sentiste miedo en la calle alguna vez?

Entrevistada: Sí, cuando me cruzo con estos que te digo que se juntan en la esquina, que fuman porro. O a veces son más grandes y ahí sí me da más cosa.

Entrevistador: ¿Y qué son, son tipo caretas a son tipo negros (Retomando categorías ya utilizadas por la entrevistada)?

Entrevistada: No, sí, tipo negrada (ríe). Si fueran caretas no me darían tanto miedo.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistada: Porque no, porque los ves más tranquilos. Un pibe que es más negro decís anda robando.

Entrevistador: ¿Más negro de piel?

Entrevistada: No, no. Negro de alma (ríe) (Mujer - 5to año).

Estos modos de agrupamiento traen aparejada una serie de juicios de valor hacia quienes ocupan el lugar de los marginados que opera a modo de violencia simbólica produciendo emotividades ligadas a sentimientos como la vergüenza, el miedo, la soledad, entre otros. Un ejemplo de esto puede interpretarse a partir del siguiente fragmento, donde una joven describe el modo en que, dentro de un *shopping*, el personal de seguridad del local de ropa en el que se encontraba con su hermano los perseguía a ambos.

Una vez cuando fui con mi hermano al shopping, a comprar ropa, no nos dejaron pasar, o vienen y se le ponen dos al lado... Y le dijimos ‘ahora viene mi mamá y vamos a comprar con la tarjeta’. Nosotros íbamos eligiendo y mi mamá iba a pagar la cuenta mientras nosotros íbamos a elegir la ropa. Sabes qué vergüenza nos hacían pasar, se nos ponían al lado. Una vuelta mi hermano se re calentó porque eran como tres que tenía al lado. Entonces mi hermano le dice ‘amigo no te vamos a robar’ (Mujer - 5to año).

Este tipo de experiencias emocionales que son vivenciadas en situaciones más bien informales o impersonales, se presentan también en ámbitos más formales o personales como las relaciones familiares o dentro de la trama escolar.

Por lo único que podría haberme sentido mal es cuando me dicen negra. Por ahí hablaban de otras personas. Por ejemplo, mi madrastra, que es la persona que está con mi papá, decía ‘Esa es una negra de mierda’. A veces te toca un poco, porque si dice eso... tampoco yo soy tan blanca. O por ahí mi primo me dice ‘negra’, eso sí me

da bronca. Yo también lo digo, pero cuando me lo dicen igual me duele (Mujer - 5to año).

Los diferentes sentimientos que emergen en este tipo de experiencias van configurando en las y los jóvenes una red emotiva signada por lo que denominamos como *dolor social*. Un sufrimiento que no puede ser analizado si no es en función de las relaciones cotidianas y los lazos sociales que establecen las y los jóvenes. Más allá de su manifestación corporal, las emociones se traducen en acciones y dejan marcas subjetivas que interfieren en la constitución identitaria. En este proceso, el respeto y reconocimiento obtenido por parte de los demás ocupa un lugar central, siendo así demandado en las entrevistas.

Entrevistado: Yo también he tenido roces con profesores en el que estaban enojados y me han levantado la voz y los hice callar. Es de calentón pero... Para no hacerles tener la razón, porque a veces no tienen razón... Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo.

Entrevistador: ¿Sentiste que no te escuchan?

Entrevistado: Sí, no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma (Varón - 5to año).

El sujeto se constituye como tal a partir de la *red de interdependencias* que genera con otros individuos en las *interrelaciones sociales*, donde la observación externa de los comportamientos se internaliza en lo que Elias denomina como un modo de *observación psicológica*: “Se trata aquí de los comienzos de ese método de observación que, posteriormente, habría de conocerse con el nombre de «psicológico” (Elias, 1987, p. 123). La integración está regida por la mirada del otro que se hace propia y se internaliza dando paso a autocoacciones que regulan las acciones y los comportamientos, incluso sin estar en presencia de los demás. Las experiencias e intercambios entre sujetos van determinando los modos de actuar (e inclusive de hablar según se ilustra en el fragmento expuesto a continuación) y de expresar las emociones de cada individuo.

Si no sos común y corriente, si no hablás como hablan los demás, si no te vestís como se visten los demás, ahí ya serías diferente a como son las otras personas. Serías apartado del salón, estarías ahí en un rincón, sólo. Por ejemplo, si sos paraguayo no lo querés decir porque te van a joder (molestar/burlar). Entonces imitás el acento argentino porque vos viviste acá. Ahora si ellos se enteran de que sos paraguayo, boliviano, que vos no hablás igual que ellos, te van a joder siempre con eso. Cuando estén enojados, sin importar cómo seas (Mujer de 2do año).

El modo en que se exteriorizan los sentimientos en público, se encuentra en estrecho vínculo con la percepción que se tenga respecto a las acciones tendientes a conseguir la aceptación y el reconocimiento de los demás. Es así, que las y los jóvenes interiorizan diferentes formas de actuar o, en palabras del propio autor, de auto-regulación del comportamiento (Elias, 1987).

En este punto, vale la pena formular los siguientes interrogantes: ¿Cómo construye subjetividad quien estigmatiza al propio colectivo del cual forma parte? ¿Cómo impactan este tipo de percepciones sobre la identidad de las y los jóvenes estudiantes? ¿Cuál es la naturaleza de los lazos sociales que establecen y qué experiencias emotivas suscitan?

Una hipótesis posible para pensar estas cuestiones, es que los discursos estigmatizantes, así como la imposibilidad de establecer valencias afectivas signadas por el respeto y el reconocimiento, se traducen en una mirada auto-estigmatizante afectando la autoestima. Las y los estudiantes califican y clasifican a la juventud en función de cómo se sienten percibidos. Y este tipo de juicio de valor actúa no solo sobre sus representaciones de los demás, sino sobre la de ellas y ellos mismos.

Entrevistada: A veces me miro en el espejo y no me gusta mucho.

Entrevistador: ¿No te gusta...?

Entrevistada: Como soy.

Entrevistador: ¿Tu aspecto?

Entrevistada: Sí. A veces mi carácter también.

Entrevistador: ¿No te gusta lo que ves?

Entrevistada: A veces sí, y a veces no. A veces me miro y digo “Que fea” y otras veces me miro y digo “Guau”. Lo que me pasaba en mi casa me hacía sentir así.

Entrevistador: ¿En tu casa?

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistada: Tenía muchos problemas con mi papá, y desde cómo me veía él me hacía sentir que yo era así. Me hacía sentir que yo no era, ósea que yo era fea, o un montón de cosas, me caracterizaba por ser cosas que yo no sentía que era así, y me hacía muy mal como me veía él (Focus 1 – 4to y 5to año).

La mirada del otro se interioriza influyendo no solo en los modos de actuar y de expresar las emociones sino también al punto de incidir en las propias formas de sentir. Situaciones de desprecio y de maltrato son vivenciadas por las y los jóvenes como experiencias de dolor social que afectan su constitución identitaria al producir subjetividades negadas.

Palabras Finales

Luego de un recorrido en el cual recuperamos la voz de las y los estudiantes para pensar sus experiencias a la luz de las categorías y enfoques de la sociología figuracional, estamos en condiciones de afirmar que existe una relación entre los lazos sociales, las experiencias emocionales y la constitución subjetiva.

Ante la imposibilidad de establecer vínculos afectivos signados por la confianza, el respeto y el reconocimiento, se va edificando una red sentimental en torno al sujeto que termina afectando su autoestima. La mirada del otro, al estar investida de desprecio y miedo, replica ese desprecio en quien es objeto de las mismas siendo productora de una autovalía deteriorada. Ante ello, las y los jóvenes tienden a ocultar sus rasgos identitarios, a silenciar sus sentimientos, por miedo a la vergüenza y humillación que ello puede representar en su interacción con sus compañeros/as.

Aquellas y aquellos jóvenes que no hallan un sostén en su tránsito por la institución escolar ni tampoco en su familia, se encuentran en una posición de vulnerabilidad emocional que termina minando su constitución identitaria. Las trayectorias atravesadas por experiencias

de dolor social, tienen como destino la edificación de subjetividades negadas.

La escuela, como institución fundante de lazo social y de experiencias emocionales, cuenta con la posibilidad de torcer estos destinos. Mediante el diálogo y el establecimiento de vínculos significativos puede colaborar con la tramitación del sufrimiento en una búsqueda por sanar las heridas que deja una sociedad injusta y desigual. Romper con los discursos de la doxa que tienden a tipificar dicotómicamente en “buenos” y “malos”, proyectar una mirada del otro que acepte las diferencias en lugar de refugiarse en la diferenciación y brindar espacios para abordar la dimensión emocional en la trama escolar, son algunas de las tareas que tiene por delante. Resulta fundamental que la escuela pueda erigirse como soporte de las trayectorias educativas¹.

Recibido el 12 de octubre de 2023
Aprobado el 30 de septiembre de 2024

Nota

- ¹ La publicación del artículo fue financiada por CAPES, Proyecto no. 88887.594693/2020-00 – Programa de Posgrado en Educación, PPEDU/UFL.

Referencias

- BARANGER, Denis. **Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu**. Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Cosas dichas**. Barcelona, España: Gedisa, 1988.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo**. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- DUNNING, Eric. Reflexiones sobre el deporte, la violencia y la civilización. En: BROHM, Jean Mary (Ed.). **Materiales de sociología del deporte**. Madrid: La Piqueta, 1993. p. 47-55.
- ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización**: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ELIAS, Norbert. **La sociedad de los individuos**. Barcelona: Península, 1990.
- ELIAS, Norbert. Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En: WEILER, Vera (Comp.). **La civilización de los padres y otros relatos**. Bogotá: Norma, 1998. p. 291-330.
- ELIAS, Norbert. **Sociología fundamental**. Barcelona: Gedisa, 2008.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Establecidos y marginados**: una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The Discovery of Grounded Theory**: Strategies for Qualitative Research. Chicago, USA: Aldine Publishing Company, 2009.
- GÓMEZ-GÓMEZ, Elba Noemí. La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo. **Sinéctica**, Tlaquepaque, Jalisco ITESO, 7, p. 1-5, 1995.

GOUDSBLOM, Johan. La vergüenza como dolor social. En: KAPLAN, Carina Vivian (Coord.). **La civilización en cuestión**: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008. p. 13-28.

GUTIÉRREZ, Alicia Beatriz. **Las prácticas sociales**: Una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba: Ferreyra Editor, 2005.

GUTIÉRREZ, José. El proceso de investigación cualitativo desde la investigación interpretativa y la investigación acción. En: EISMAN, Leonor Buendía; BRAVO, María Pilar Colás (Ed.). **Modelos de análisis de la investigación educativa**. Sevilla: Alfar, 1999. P. 11-59.

HONORATO, Tony. **Escola Complementar e Normal de Piracicaba**: formação, poder e civilidade. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Araraquara, São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2011.

HONORATO, Tony. Institución escolar y cultura en la civilización moderna. En: KAPLAN, Carina Vivian; ORCE, Victoria (Coord.). **Poder, prácticas sociales y proceso civilizador**: los usos de Norbert Elias. Buenos Aires: Noveduc, 2009. P. 109-116.

HONORATO, Tony. La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación. En: KAPLAN, Carina Vivian; SARAT, Magda (Comp.). **Educación y procesos de civilización**: miradas desde la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA, 2016. p. 145-158.

HONORATO, Tony; GEBARA, Ademir. Convergências entre a teoria de Lev Semionovich Vigotski e de Norbert Elias. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 127-134, 2012.

KAPLAN, Carina Vivian. **Género es más que una palabra**: Educar sin etiquetas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores, 2016.

KAPLAN, Carina Vivian. **Talentos, dones e inteligencia**: El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2008.

KAPLAN, Carina Vivian; SZAPU, Ezequiel. **Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo**. México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones, 2020.

KEMPER, Theodore D. Social relations and emotions: a structural approach. En: KEMPER, Theodore D. (Ed.). **Research agendas in the sociology of emotions**. Nueva York: State University of New York Press, 1990. p. 207-233.

LINKLATER, Andrew; MENNELL, Stephen. Norbert Elias, The civilizing process: sociogenetic and psychogenetic investigations - An overview and assessment. **History and Theory**, v. 49, n. 3, p. 384-411, 2010.

MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélida; PIOVANI, Juan Ignacio. **Manual de metodología de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

MUTCHINICK, Agustina; KAPLAN, Carina Vivian. La civilización de los afectos en los procesos educativos. En: KAPLAN, Carina Vivian; SARAT, Magda (Comp.). **Educación y procesos de civilización**: miradas desde la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA, 2016. p. 145-158.

PORTA, Luis; SILVA, Mirian. La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. **Anuario Digital de Investigación Educativa**, v. 14, p. 1-18, 2003.

SIRVENT, Maria Teresa. **El proceso de investigación**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006.

WEILER, Vera. **Figuraciones en proceso**. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 1998.

WOUTERS, Cas. La civilización de las emociones: formalización e informalización. En: KAPLAN, Carina Vivian (Coord.). **La civilización en cuestión**: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008. p. 81-94.

YUNI, José Alberto; URBANO, Claudio Ariel. **Técnicas para investigar**: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba: Brujas, 2014.

ZABLUDOVSKY, Gina. **Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

Ezequiel Szapu es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con posdoctorado en la Universidad Estadual de Londrina (UEL), Brasil. Investigador asistente (alta pendiente) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Ayudante de primera de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>
E-mail: soysapu@gmail.com

Tony Honorato es doctor en Educación Escolar por la Universidad Estatal Paulista (Unesp). Profesor del Departamento de Educación y del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina-PR – Brasil. Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil (CNPq / PQ-2). Líder del Grupo de Investigación Procesos Civilizadores (GPROC/CNPq) y miembro de la red de investigadores de la Fundación Norbert Elias (NEF).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3057-1157>
E-mail: tony@uel.br

Carina Viviana Kaplan es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA); Postdoctorado en Educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades

y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular regular de las cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

E-mail: kaplancarina@gmail.com

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora al cargo: Carla Karnoppi Vasques

