
Mi compañero se parece a un animal. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar

My partner looks like an animal. Sociological readings on the act of nicknames in the school environment

Recibido: 01 de febrero 2024 Evaluado: 16 de febrero 2024 Aceptado: 17 de abril 2024

Elisa Martina De los Ángeles Sulca

Autor Corresponsal: elysulca@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina.

Carina Viviana Kaplan

kaplancarina@gmail.com

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

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina.

Cómo citar

Sulca, E. M. y Kaplan, C. V. (2024). Mi compañero se parece a un animal. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 106–119.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.313>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El presente artículo propone una serie de reflexiones sobre los efectos socio-subjetivos del acto de apodar en la trama de la interacción escolar. Particularmente, analiza una serie de términos despreciativos que utilizan jóvenes indígenas tales como “choscha”, “quirca” y “loro barranquero”; los que remiten a una comparación entre personas y rasgos de animales autóctonos de su comunidad. La metáfora de la animalidad presente en las adjetivaciones estudiantiles puede interpretarse como una expresión del racismo al operar como mecanismo inconsciente que reproduce creencias naturalizadas de superioridad (lo humano) e inferioridad (lo animal). Los apodos constituyen una forma de violencia simbólica que configura experiencias e imágenes de autodesprecio.

Palabras clave: *apodos, animales, semejanza, especismo, racismo, estudiantes indígenas.*

Abstract

This article proposes a series of reflections on the socio-subjective effects of the act of nicknames in the fabric of school interaction. Particularly, it analyzes a series of disparaging terms used by indigenous youth such as “choscha”, “quirca” and “loro barranquero”; those that refer to a comparison between people and traits of animals native to their community. The metaphor of animality present in student adjectives can be interpreted as an expression of racism as it operates as an unconscious mechanism that reproduces naturalized beliefs of superiority (human) and inferiority (animal). Nicknames constitute a form of symbolic violence that configure experiences and images of self-hatred.

Keyword: *nicknames, animals, likeness, speciesism, racism, indigenous students.*

Introducción

Este artículo tiene como propósito analizar las tipificaciones de jóvenes indígenas de una escuela albergue. A partir del análisis de las notas de campo realizadas en el marco de una investigación socioeducativa, se ha identificado que las adjetivaciones que se asignan entre sí son “*choscha*”, “*quirca*” y “*loro barranquero*”; las que remiten a una comparación entre personas y rasgos de animales autóctonos de su comunidad. Estos principios de nominación están inscriptos en lo que Van Dijk (2007) ha caracterizado como *discurso racista*, en la medida en que apelan a la metáfora de la animalidad para desacreditar a quienes portan cualidades estigmatizadas.

Una cuestión que interesa destacar es que en las cosmovisiones indígenas la naturaleza y sus recursos, donde los animales están incluidos, tiene la misma valoración que los seres humanos. Una relación armoniosa y equilibrada con todos los seres vivos y no vivos es necesaria para el *buen vivir* (Barahona & Añazco, 2020). La jerarquización de las especies “es una estrategia de dominación occidental para preservar la supervivencia de su genética y de su cultura” (Rivero, 2020, p. 335). El especismo como una forma de racismo contribuye a la producción y reproducción de un sistema social de creencias dominantes.

En las construcciones discursivas, la dicotomía humanidad/animalidad son expresiones del especismo y del racismo, puesto que se recurre a los argumentos biologicistas para justificar la superioridad de una especie sobre otra y de una raza sobre otra (Rivera, 2016 & Blanco, 2012). El especismo establece la jerarquización de la especie humana sobre la animalidad; el racismo apela a dicha taxonomía para legitimar procesos de inferiorización y degradación entre grupos humanos, tales como indígenas y no indígenas, negros y blancos, entre otros (Gioffré, 2020). El patrón común entre el racismo y el especismo es la categorización y jerarquización entre un endogrupo (nosotros) y un exogrupo (ellos) basándose en atributos considerados de orden natural.

El racismo imbricado con el especismo se reproduce a través de nominaciones, burlas u otras manifestaciones del discurso cotidiano, incluso con la complicidad del grupo racializado que de manera inconsciente colabora con relaciones de dominación.

Las animalizaciones en los apodos constituyen, así, una estrategia retórica de la violencia verbal a través de la metáfora, la metonimia y la sinécdoque, pues al nombrar a los humanos como animales –a pesar de que se expresen de forma cariñosa–, se encubre el insulto. Hay una gradación en la animalización, dependiendo del animal al que se haga mención y de cómo sea recibido o el contexto en el que sea enunciado el mote. Pero la violencia verbal hace vulnerable al sujeto aun cuando se manifieste de forma atenuada, velada o soterrada. Por esto, si bien pueden considerarse cariñosos los diminutivos de animales (pollito, perrito, gatito, etc.), despersonifican (...) o degradan igualmente al sujeto y lo vuelven vulnerable. Pues el estatus de animal es discriminatorio frente al humano y la violencia ejercida hacia los animales es transferida a través de la metaforización de los apodos (Vergara et al., 2017, p. 20).

La metáfora que asimila, por ejemplo, la bestia al indígena, al negro o al judío es una estrategia de “deconstrucción de la unidad del género humano, que lejos de quedar relegada al ámbito de la descripción entra en la esfera de la axiología y de la prescripción” (Rivera, 2016, p. 333). La animalización expresada en los apodos es una forma de deshumanizar al otro. Es un acto del lenguaje que tiende a calificar y valorar determinadas actitudes, comportamientos o rasgos físicos de una persona o grupo. Se convierte en una práctica discursiva racista cuando a base de ello establece jerarquías de superioridad e inferioridad.

Para Bourdieu (2008) el acto simbólico de nombrar colabora con la creación del orden social, por lo que resulta necesario “examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales” (p. 65). Por su parte, Simmel (2018) indica que el análisis del lenguaje posibilita comprender las formas sociales que se establecen entre las personas.

Las operaciones simbólicas de etiquetamiento tienen lugar en una sociodinámica del poder, donde ciertas características corporales, culturales, religiosas y económicas de un individuo o grupo se utilizan para minimizar, inferiorizar y denigrar. “En los procesos de asignación y auto asignación de etiquetas (...) se pone en juego la atribución a un supuesto ser, de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias” (Kaplan, 2012, p. 29). Imponer una etiqueta a alguien implica asignarle una esencia social mediante la cual se institucionaliza una identidad. En los establecimientos educativos el acto cotidiano de nominar a un estudiante contribuye a darle entidad, a definirlo como tal y a anticipar su destino escolar. Al respecto, Bourdieu (2008) sostiene que los nombramientos aportan a procesos de institución, en tanto tienden a producir lo que designan. El acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo específico: “notifica a alguien su identidad, en el doble sentido de que se la expresa y se la impone al expresarla ante todos (...), notificándole de este modo con autoridad lo que es y lo que tiene que ser” (Bourdieu, 2008, p. 81).

Los apodos favorecen a procesos de diferenciación y de clasificación social que en muchos casos constituyen microrracismos (Kaplan, 2020). Son actos productivos con efecto en la construcción de la autoestima. Es decir, que las y los estudiantes son definidos, en gran medida, “por las expectativas socialmente construidas de las que son depositarios, a la vez que hacen propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar” (Kaplan, 2008, p. 60). Bourdieu (2008) se refiere a la eficacia simbólica del lenguaje en términos de *magia social*, ya que aporta a producir la existencia de las cosas nombradas. El efecto de la nominación depende de la persona que enuncia y del lugar que ocupa en la sociodinámica de las relaciones de poder.

Todos los actos de nominación son, propiamente hablando, profecías que pretenden producir su propia verificación: en tanto que encierra una pretensión más o menos fundada socialmente a ejercer un acto mágico de institución capaz de crear una nueva realidad, el enunciado performativo realiza en el presente de las palabras un efecto futuro (Bourdieu, 2008, p. 48).

El poder simbólico de los apodos radica en los efectos subjetivos sobre las autopercepciones. “Nominar no es un acto inocente, sino que establece distancias entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que ese sujeto construye de sí mismo” (Kaplan, 2006, p. 47). Por medio de las clasificaciones y jerarquizaciones las y los estudiantes van interiorizando de modo consciente o inconsciente sus límites y también sus posibilidades simbólicas, estructurando lo que Bourdieu (1991) ha denominado como *sentido de los límites*. Con esto se refiere a que durante la experiencia escolar se perfila una anticipación práctica de los límites objetivos que se pueden expresar en premisas del tipo “no me da la cabeza”, “no nací para las matemáticas” o “no me da la cabeza para estudiar” (Kaplan, 2008, 2018). Se trata de una suerte de transacción tácita donde otros emiten juicios sobre el desempeño académico de un sujeto y le otorgan un valor; este se autorresponsabiliza de su supuesto fracaso y construye una autoimagen escolar devaluada. Así, las taxonomías escolares pasan a ser percibidas y autopercebidas como signo de calidad y del valor de la persona (Kaplan, 2016, 2008).

Los discursos del cotidiano escolar sobre los otros están emparentados con distintas formas de racismo (Van Dijk, 2007). Aquellas prácticas de humillación y discriminación basadas en atributos corporales, étnicos o religiosos son expresiones de este fenómeno. Van Dijk (2007) indica que el racismo puede ser ejercido mediante diversos eventos comunicativos, tales como las conversaciones diarias y las noticias. La estrategia común en cualquier tipo de discurso racista es enfatizar la superioridad de un nosotros y la inferioridad de un ellos. Entre los recursos lingüísticos que se ponen en juego, Van Dijk identifica las metáforas negativas, los eufemismos y los estereotipos.

Cuando se utiliza un discurso racista al hablar sobre el Otro en una conversación cotidiana, en el lenguaje se reproduce (o se refleja) una ideología dominante que sitúa a este Otro como inferior. Sin embargo, esta conversación cotidiana sobre el Otro también alimenta y fortalece (o en algunas ocasiones resta) el sistema social de creencias racistas (...) Por lo tanto, la micropráctica de conversar sobre el Otro está íntimamente relacionada con creencias sociales en las cuales las relaciones de poder tienen un papel muy importante para el establecimiento de roles y jerarquías, ya que incluso una conversación informal y cotidiana sobre el Otro dentro de un contexto familiar (sobre inmigrantes, afrolatinos, indígenas o cholos) constituye una práctica social compleja donde se reproducen estereotipos sociales y se contribuye a la reproducción de un sistema social racista (Van Dijk, 2007, pp. 336-337).

Las expresiones del racismo en la vida cotidiana destituyen al sujeto de su condición humana, lo reducen al atributo desacreditador que le ha sido asignado. Es preciso subrayar que este fenómeno porta un componente emocional, pues comprende una experiencia intersubjetiva que involucra a quienes la sufren y a quienes la infligen (Idárraga, 2022). Segato (2007) hace alusión a un *racismo emotivo* que se manifiesta a través de un lenguaje cargado de sentimientos de desprecio, miedo, rencor u odio por parte de personas o grupos que se autoperciben como superiores hacia quienes exhiben marcas racializadas a través de sus cuerpos, de sus costumbres, valores y creencias. “El sujeto estigmatizado padece y es por esto que el estigma se constituye en una categoría que permite analizar las experiencias de dolor social” (Szapu et al., 2022, p. 66).

En este mismo sentido, Wieviorka (2009) indica que el racismo comprende universos emocionales ligados a las creencias de superioridad e inferioridad que posibilitan la fabricación de sistemas clasificatorios. Así, “el sentimiento de tener una identidad vergonzosa, que no amerita su lugar, que debe ser más o menos ocultada, porque no es la de la mayoría, porque es asociada a imágenes que la descalifican, porque es estigmatizada” (Wieviorka, 2009, p. 25). Por su parte, Goffman (2008) caracteriza a aquellos atributos físicos que se convierten en un símbolo desacreditador como *estigma*. Su presencia conlleva situaciones de discriminación y diferenciación social, generando en el sujeto que lo porta sentimientos de vergüenza, humillación e inferioridad.

El racismo es también una *técnica afectiva* para diferenciar y distanciar entre individuos y grupos (Ahmed, 2015). Ello quiere decir que este fenómeno no se expresa solamente a través de prácticas discursivas, sino también mediante sentimientos tales como menosprecio por parte de quienes poseen creencias de superioridad y de humillación por parte de quienes son inferiorizados, favoreciendo a procesos de exclusión escolar y social.

Los animales del lugar como inspiración para la formulación de los apodos en la escuela

Recuperando los aportes de Wieviorka (2009), coincidimos en que para comprender el racismo es necesario observar sus manifestaciones concretas y el contexto en el que se expresa. Las nominaciones que operan en la sociodinámica escolar están inspiradas en la realidad circundante. Es decir, los sobrenombres o apodos remiten a una analogía entre ciertos rasgos y características de las y los estudiantes con las de animales típicos de su comunidad de origen. Tales adjetivaciones denotan a su vez un carácter racista en la medida en que se apela al recurso de la metáfora, la metonimia y la analogía para desacreditar e inferiorizar a las y los jóvenes. El apodo acentúa el matiz de burla y descalificación de determinadas cualidades, comportamientos o creencias (González, 2010).

En la convivencia escolar entre estudiantes indígenas, las nominaciones que operan son las de “*choscha*”, “*quirca*” y “*loro barranquero*”. El recurso lingüístico que se utiliza en la formulación de estas adjetivaciones es la semejanza. Es decir, se establece una comparación entre ciertas características de las y los estudiantes con las de animales, tales como el choschore (por los dientes sobresalientes), el quirquincho (porque el argumento es que le “*cuesta aprender*”) y el loro de barranca (por ser callado o hablar en voz baja). Estos apodos operan bajo una matriz despreciativa en la medida en que inferiorizan a las y los jóvenes que portan cualidades estigmatizadas.

“*Choscha*” deviene de *choschore*, un mamífero roedor que habita en el monte. Se caracteriza por tener un pelaje rígido, cola larga, patas cortas, orejas tiesas y dentadura grande. Un estudiante comenta que “*choscha*” es el apodo asignado a un compañero. Explica que lo llaman así “porque tiene dientes grandes, sobresalidos y chuecos”. En este caso, la semejanza establecida es en relación con la dentadura: “sus dientes son así... mal formados como los del *choschore*”.

Una cuestión para destacar es que la dentadura es una parte central del rostro. Para Le Breton (2010) el rostro no es naturaleza, es composición. Ello significa que lo social y lo cultural modelan sus movimientos y connotan de significado a cada uno de los elementos que lo conforman. Así, ciertos rasgos son objeto de juicios de valoración que se aplican a toda la persona, “generando una experiencia de desmantelamiento de sí mismo” (p. 18). En este sentido, Le Breton sostiene que la desacreditación de un atributo facial implica la negación del rostro de un otro. Interpreta que la invisibilización es una expresión del racismo en la medida “en que se priva al sujeto de su diferencia infinitesimal para transformarlo en representante anónimo, cristizador en sí mismo de una categoría estigmatizada” (p. 89).

La adjetivación de “*quirca*” está referenciada en quirquincho, animal omnívoro que habita principalmente en zonas montañosas de las provincias de Salta y Formosa en Argentina. Este mamífero tiene la mayor parte de su cuerpo cubierto por un caparazón rígido, es de extremidades cortas y con pezuñas resistentes que les permiten hacer madrigueras para refugiarse, tiene la cabeza de forma triangular cubierta por una placa compacta. Una estudiante manifiesta que “*quirca*” es el sobrenombre asignado a un compañero por haber repetido de año más de una vez. La cualidad objeto de comparación es la dureza. Para el caso del quirquincho el rasgo caracterizado como duro es el caparazón, mientras que para el estudiante el adjetivo está vinculado a cuestiones académicas, pues la joven describe a su compañero como “*duro de la cabeza*”, “*porro*”, sosteniendo que “le cuesta mucho, mucho aprender por eso se quedó de curso”.

Es importante enfatizar que este tipo de adjetivaciones que circulan en la vida escolar constituyen el universo simbólico de la doxa. Son creencias arraigadas en el sentido común que al ser manifestadas a través del discurso refuerzan y legitiman una matriz de desigualdad que explica las diferencias sociales en términos de diferencias naturales, de dones e inteligencias (Kaplan, 2008). La naturalización de la vida social lleva a que los límites de cada estudiante sean concebidos por sí mismos y por otros como inalterables. A través de calificaciones tales como “*duro de la cabeza*”, “*porro*” o “*quirca*” se legitiman las taxonomías de éxito y fracaso escolar. Las percepciones y autopercepciones que se construyen sobre las capacidades para aprender originan sentimientos de superioridad en quienes logran alcanzar los parámetros establecidos por la escuela y de inferioridad en aquellos/as que no lo consiguen.

La producción de estas adjetivaciones se basa en el recurso de la abreviatura. Así, en lugar de choschore se pronuncia “*choscha*” y en vez de quirquincho se dice “*quirca*”, con ello se enfatiza el sentido burlesco de tales enunciados. González (2010) explica que, a través de la formulación de los apodos, las y los jóvenes recrean el lenguaje con un tinte propio, para ello tienden a combinar términos, duplicar palabras o expresarlas en diminutivo con el fin de que adquiera el tono de burla, humillación o inferiorización. El uso de la hipérbole (exageración) es un recurso retórico que consiste en aumentar o disminuir excesivamente alguna característica o cualidad de los sujetos, por lo que suele ser muy utilizado en la creación de las nominaciones (Van Dijk, 2007).

El loro de barranca es una especie de ave que habita principalmente en la Precordillera Andina, en el Noroeste y en las Estepas Patagónicas, en el Sur de Argentina, sobre todo en lugares de altura como las barrancas, de allí el origen de su nombre. La

nominación de “*loro barranquero*” es atribuida a un estudiante al que sus compañeros/as describen como “*callado*”, “*mudo*”, “*tímido*” por no hablar mucho o hacerlo en voz baja.

En este caso se apela al recurso figurado de la ironía para resaltar y descalificar un determinado comportamiento y forma de comunicación. La adjetivación de “*loro barranquero*” es discordante con el rasgo objeto de burla: callado, tímido. Las y los estudiantes sostienen que “en realidad se le dice así para burlarse, ya que el loro barranquero es todo lo contrario, es ruidoso, bullicioso, no es mudo como él (haciendo referencia al estudiante)”.

Al respecto, Van Dijk (2007) sostiene que una de las estrategias del discurso racista es la ironía, donde el enunciado significa más de lo que dice, con el uso del sarcasmo “lo implicado contradice lo que se dice” (p. 70). Ello quiere decir que el término que se utiliza para denigrar a alguien adquiere una potente connotación despectiva y despreciativa que excede al sentido estricto del mismo. Así, la nominación no descalifica a un atributo en particular, sino que invisibiliza al sujeto en su totalidad, trasciende lo retórico y afecta las subjetividades. La trama de sentidos que adquieren los actos sociales de comunicación solo se comprende en el marco de un contexto cultural específico porque son creados y recreados por los interlocutores en las interacciones dialógicas (Van Dijk, 2007).

Es preciso destacar que el silencio es un estereotipo asignado a los pueblos indígenas. En la escuela circulan representaciones estigmatizantes sobre los niños, niñas y jóvenes indígenas como silenciosas/os, tímidas/os, calladas/os, imágenes que en muchos casos coinciden con el comportamiento que tienen en este espacio. Al respecto, Novaro et, al (2008) destacan que al interior de las comunidades indígenas ser silencioso/a suele ser percibida como una conducta respetuosa; mientras que en el ámbito escolar tales comportamientos son cuestionados y calificados como signo de un no saber, de una falta de comprensión y dominio de los contenidos.

La imagen del indígena silencioso es una producción cultural que en el discurso cotidiano racista se presenta como si fuera un atributo de orden natural. Estas representaciones anulan la discusión sobre el silencio como algo más que una manifestación discursiva y reafirman un estereotipo que esencializa las culturas indígenas (Foley, 2004).

Hay que destacar que en la escuela los niños, niñas y jóvenes indígenas se encuentran en una encrucijada entre lo que esta demanda en términos de actitudes, comportamientos y formas de comunicación y los juicios estigmatizantes que emite sobre sus culturas e identidades. Frente a ello, “es válida la pregunta sobre si se trata de silencio o silenciamiento, así como también si lo que faltan son palabras, o la vivencia de que las palabras sean escuchadas” (Novaro et al., 2008, p. 187). Entonces, más que poner el foco en el silencio, es necesario problematizar las relaciones de poder y dominación que condicionan, obstruyen o anulan las formas de comunicación y participación en la escuela.

Las adjetivaciones creadas en el ámbito escolar y atribuidas a aquellos/as estudiantes que portan un rasgo estigmatizado comprenden expresiones microrracistas que interpelan su valía. “En este sentido, los apodos son metáforas que al llegar a su destinatario se convierten en una especie de descarga eléctrica, en un rayo verbal, en

agresión, en violencia” (Vergara et al., 2017, p. 1). Los apodos, sobrenombres o adjetivaciones comprenden formas de violencia simbólica en la medida en que al imponer una etiqueta que devalúa se contribuye a procesos de exclusión y autoexclusión. Bourdieu y Passeron (1996) argumentan que la violencia simbólica es una acción que se ejerce sobre los individuos, incluso con su propia complicidad, como efecto de la incorporación de las relaciones de dominación.

Asimismo, se destaca que los motivos que han llevado al establecimiento de las adjetivaciones son olvidados tras el uso constante, aunque los mismos persisten y se aplican en la dinámica de la convivencia. Las y los estudiantes expresan que frente a las reiteradas nominaciones peyorativas “*se acostumbra*”, de modo tal que ser identificados mediante un atributo estigmatizado y estigmatizante se convierte en una forma de sociabilidad lúdica entre pares. Son “*bromas*”, “*lo hacen para jugar*”, “*es para reírse*”, tal como indican las y los jóvenes; aunque perciben que tales nominaciones son humillantes y vergonzantes. Bourdieu (2004) sostiene que cuando la doxa dominante alcanza su eficacia simbólica, se incorpora a los esquemas de percepción habituales y guía las prácticas cotidianas.

La humillación se refiere a un acto y una emoción. Es el acto de despreciar injustamente a un otro a través de adjetivaciones, burlas e incluso de la violencia física. Se experimenta como una devaluación del yo, como una forma de negación de la dignidad humana (Kaplan, 2018). Las nominaciones, en tanto, actos humillantes, están creadas basándose en un atributo estigmatizado que inferioriza al estudiante que lo porta y se vivencia como una ofensa y una falta de respeto.

La vergüenza es una especie de miedo al desprestigio social, a la pérdida del respeto y el afecto de los demás. De Gaulejac (2008) hace referencia a la *vergüenza corporal* generada por la mirada incisiva sobre aquellos atributos físicos que no encajan en los parámetros hegemónicos. En este sentido, Bourdieu (2004) advierte que “el malestar, la timidez o la vergüenza son más fuertes en la medida en que es mayor la desproporción entre el cuerpo socialmente exigido y la relación práctica con el cuerpo que imponen las miradas de los demás” (p. 85). Las percepciones sobre el propio cuerpo son el correlato mediatizado de lo que los otros devuelven como imagen en un espejo social (Kaplan, 2016). La presencia de la marca del estigma incide en la construcción de una identidad social deteriorada en la medida en que se deja de ver al sujeto como un ser valioso y se lo considera un ser inficionado y menospreciado, reducido al atributo estigmatizante que le ha sido asignado (Szapu et al., 2022 & Kaplan, 2018).

Las nominaciones entre estudiantes constituyen experiencias de dolor social. “*Choscha*”, “*quirca*” y “*loro barranquero*” son sobrenombres que las y los jóvenes mismos perciben como humillantes e hirientes. Los apodos ofensivos se interpretan como una forma de violencia simbólica que se ejerce en el marco de relaciones de poder, donde se ponen en juego sentimientos y creencias de superioridad por parte de quienes elaboran y enuncian las etiquetas; y de inferioridad y vergüenza por parte de quienes son objeto de tales adjetivaciones.

Para seguir reflexionando

Las formas de nominación constituyen expresiones microrracistas que funcionan de manera más o menos naturalizada en la vida escolar, donde “*choscha*”, “*loro barranquero*” y “*quirca*” refuerzan un complejo sistema de clasificación racial. La operación que se realiza en la formulación de las adjetivaciones es la comparación entre ciertas cualidades de las y los estudiantes con las de los animales. En este sentido, se apelan a la estrategia discursiva de la metáfora, en tanto uno de los motivos primordiales “que inspiran al creador del apodo es el *‘parecido’*” (García, 2000, p. 87). El hecho de asemejar al sujeto a un animal es una forma de subordinarlo y despersonalizarlo. La identificación de un otro a través de una cualidad estigmatizada esencializa la marca de su inferioridad humana y social (Kaplan, 2020).

La animalización a través de los apodos es una forma de violencia simbólica en la medida en que opera bajo una lógica de humillación e inferiorización. Los efectos son daños socio-psíquicos que vulneran el autorrespeto. Las y los jóvenes perciben a las nominaciones como formas de menospreciar, rechazar y avergonzar. Estas experiencias emotivas atravesadas por el sufrimiento social marcan simbólicamente sus trayectorias socioeducativas. Frente a ello se configuran autoimágenes sociales y escolares deterioradas. Para Bourdieu (1999), los juicios clasificatorios elaborados y enunciados por otros significativos aportan a la construcción de una suerte de conciencia tácita de los límites asignados y apropiados por quienes son objeto de tales juicios. Al hacer propias las limitaciones se autoresponsabilizan del fracaso, se autoinvalidan y autohumillan. Entonces, los actos de nominación peyorativa colaboran con la producción y legitimación de los modos de distinción y división social, a la vez que incide en la anticipación de las probabilidades y posibilidades de las y los estudiantes sobre su destino escolar (Kaplan & di Napoli, 2017).

En términos de Bourdieu, los grupos subalternizados interiorizan la dominación simbólica de modo tal que contribuyen a reproducirla, de manera inconsciente e involuntaria, colaborando con su propia dominación. Examinar sociológicamente las creencias que subyacen en los apodos inspirados en animales aporta a desentrañar formas de racismo naturalizadas en el discurso cotidiano de la escuela.

Contribución de Auditoría

Las dos autoras realizaron de manera conjunta las siguientes actividades:

- Conceptualización de las categorías teóricas
- Metodología
- Investigación
- Escritura, revisión y edición

Responsabilidad ética y legal

La investigación se realizó con la autorización de la institución educativa para el relevamiento de los datos y su posterior análisis y publicación, no hubo necesidad de aprobación por parte de un comité de ética.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Financiamiento

Las reflexiones esbozadas en el artículo “Mi compañero se parece a un animal”. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar, surgen del trabajo de investigación que se lleva a cabo en el marco del Proyecto PIP-CONICET 2021-2023 (1220200102508CO) denominado “Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas urbano-periféricas de la Provincia de Buenos Aires, dirigido por la Dra. C.V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Más particularmente de la beca posdoctoral denominada “Desigualdad, racismo y lucha por el reconocimiento en la educación indígena. Un estudio socioeducativo sobre las experiencias emocionales de estudiantes del pueblo Tastil en una escuela secundaria albergue rural de la provincia de Salta”.

Correspondencia: elysulca@gmail.com

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Barahona, A. y Añazco, A. (2020). La naturaleza como sujeto de derechos y su interpretación constitucional: interculturalidad y cosmovisión de los pueblos originarios. *Revista de Derecho*, 34, 46-60.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalinas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol Izquierdo Editores.
- Foley, D. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28.
- EDUCA UMCH, 23, *Dossier Educación, sensibilidades y justicia social*

- García, M. (2000). El apodo en Villacañas (Toledo): Historias de un pueblo. *ELUA, Estudios de lingüística Universidad de Alicante*, 14, 75-92.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, M. E. (2010). Los apodos en el léxico del adolescente venezolano. *Letras*, 52, (83), 133-172.
- Gioffré, O. (2020). Animales y anibuenes: lo humano, lo subhumano y lo no humano. *Trazos*, IV, (II), 31-41.
- Idárraga, M. (2022). *Contra el racismo (a manera de introducción)*. En M. Idárraga; E. Díaz Muñoz; A. Olarte Fernández; T. Florencio y C. Nunes (Coord.), *El racismo existe: hablemos de él en clase*. Unisalle.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128.
- Kaplan, C. V. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares. Una relación de imbricación. En Furlán, A., & Ochoa, N. (Coord.) *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 211-222) Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V., & Sulca, E. (2021). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 9, (22), 161-181.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C.V., & di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última Década*, 46, 147-183.
- Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C.V. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7, 101-122.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce (Coord.) *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* (pp. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA.

- Le Breton, D. (2010). *Rostros. Ensayo de antropología*. Letra Viva.
- Martín, S. (2012). Reflexiones morales sobre los animales en la filosofía de Martha Nussbaum. *Revista de Bioética y Derecho*, 25, 59-72.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M., & Hecht, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (36), 173-201.
- Rivera, A. (2016). Humanos y no humanos, naturaleza y cultura. El “ciclo maldito” del pensamiento occidental moderno. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos animales*, III, (II), 320-339.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (Edit.), *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Simmel, G. (2018). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Guedisa.
- Szapu, E., Gabbai, I., & Kaplan, V. C. (2022). *Los sentimientos en la interacción social desde la perspectiva de Erving Goffman*. En C.V. Kaplan (Dir.) *Emociones, sensibilidades y escuela. La dimensión relacional del sentir*. Homo Sapiens.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Edit.), *Medios de comunicación y sociedad* (pp. 9-16). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vergara, G., Gutiérrez, L. y González Freire, J. (2017). Violencia y vulnerabilidad en los apodos de animales en el occidente de México. *Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 40, (1), pp. 1-24.
- Wieviorka, M. (1994). Racismo y exclusión. *Estudios Sociológicos*, XII, (34), pp. 37-47.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.

Trayectoria académica

Elisa Martina De los Ángeles Sulca

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), UNSa. Jefe de Trabajos de la UNSa. Miembro 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.

Carina Viviana Kaplan

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 (CONOCET). 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.