

# EL RACISMO MEDIÁTICO

## UN ESTUDIO DE LA PRENSA EN ARGENTINA (1993-2011)

Virginia Saez

### Resumen

El presente trabajo analiza la matriz racista en los discursos sobre episodios de violencia en el espacio escolar, en los periódicos de la ciudad de La Plata (Argentina). Dadas las características del objeto de indagación, el abordaje metodológico fue cualitativo y la información se estudió en el marco del análisis socioeducativo del discurso. Entre los resultados, observamos que durante los dieciocho años (1993-2011) se realiza una distinción entre coberturas de sucesos nacionales e internacionales. En el primer caso, hay una asociación de la violencia en el espacio escolar con los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos. Por su parte, en las coberturas del plano internacional, se asocia la violencia a las personas de color negro y los nativos.

**Palabras clave:** Medios de comunicación / violencia / racismo / escuela / juventud.

### Abstract

*Racism in the mass media: a study of the press in Argentina (1993-2011)*

This paper examines the array of racist statements on episodes of violence in the school space, the newspaper of the city of La Plata (Argentina). Given the characteristics of the object of inquiry, the methodological approach was qualitative and the information is analyzed in the framework of the educational discourse analysis. Among the results, we observed that during the eighteen years, a distinction is made between coverage of national and international events. In the first case, there is an association of violence in the school space with young people from socially disadvantaged sectors. For its part, in the coverage of the international level is associated violence to people of color black and native.

**Keywords:** Mass media / violence / school / racism / youth.

**Virginia Saez:** Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas; licenciada en Ciencias de la Educación y profesora en enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación por la misma universidad. Becaria posdoctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del mismo instituto. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. E-mail: saezvirginia@hotmail.com

Recibido: 13 de octubre de 2017.

Aprobado: 11 de enero de 2018.

## Introducción

A través de distintos trabajos de investigación (Van Dijk, 1999; 2003; 2007) se evidenció cómo los medios de comunicación reproducen y transmiten el racismo, perpetuando estereotipos y ejerciendo efectos en su formación. Los medios de comunicación participan de los procesos de diferenciación que destruyen a ciertos grupos e intentan poner distancia a ese otro (Wieviorka, 2009; Van Dijk, 2007). Los temas, la selección del léxico, la retórica utilizada y la argumentación contribuyen sistemáticamente a ofrecer una imagen sesgada que favorece la polarización elitista, profunda e ideológicamente edificada entre un “nosotros” y un “ellos”.

Estas investigaciones, enmarcadas en la corriente académica llamada Análisis Crítico del Discurso (ACD), apuntan a estudiar críticamente la desigualdad social tal como es expresada, significada y legitimada en el discurso de los medios de comunicación. Van Dijk (1999) afirma que “... es una necesidad imperativa que el análisis crítico del discurso estudie la compleja interacción entre los grupos dominantes, disidentes y opositores y discursos dentro de la sociedad, con el fin de esclarecer las variantes contemporáneas de la desigualdad social” (p. 33). Sus trabajos denuncian aquellos textos que contienen construcciones discriminatorias, racistas, despectivas o que legitiman la opresión de un grupo sobre otro. Se han detenido en la discriminación y el racismo discursivo efectuado hacia los extranjeros o inmigrantes (Van Dijk, 2003; 2007). Asimismo, el ACD se preocupa por la relación entre las estructuras del discurso y las del poder, le interesa el rol del discurso en la producción de la dominación, entendida como poder social de algunas elites que genera inequidad social. De esta forma, se estudian las estrategias discursivas y el acceso al poder simbólico, siguiendo en esto la línea de investigación iniciada por Bourdieu (1988) sobre el capital simbólico, como derecho a hablar y a ser escuchado. Los estudios de Van Dijk están focalizados en lo temático, en función de cuestiones sociales tales como la diversidad étnica y sexual. Se destaca el estudio sobre el racismo y la prensa en España (Van Dijk, 2007), donde analiza la manera en la que el diario español *El País* trata los sucesos étnicos en general y la inmigración en particular. Toma como muestra la cobertura de tres eventos del año 2005: el conflicto internacional originado por las viñetas del profeta Mahoma publicadas en el periódico danés *Jyllands-Posten*, la elección del presidente boliviano Evo Morales, y el

“asalto” de los inmigrantes africanos a la ciudad española de Melilla. A partir de este trabajo, Van Dijk concluye que los temas, la selección del léxico, la retórica utilizada y la argumentación contribuyen sistemáticamente a ofrecer una imagen sesgada que favorece la polarización entre “nosotros”, Europa, por un lado, y “ellos”, el resto de las culturas, por otro (Van Dijk, 2007).

Partimos del supuesto de que existe una dimensión simbólico-subjetiva de la desigualdad y las violencias que es preciso estudiar y caracterizar, y sostenemos como hipótesis que las expresiones de violencia se vinculan a procesos de inferiorización social propios de una matriz cultural de raigambre racista. Desde un enfoque socioeducativo, en América Latina se analiza la representación de la alteridad y su asociación a episodios violentos. Algunos estudios (Kaplan, 2016; Kaplan y Szapu, 2016) profundizan sus indagaciones en el racismo de la violencia, refiriéndose a aquellos discursos que centran el abordaje de los conflictos en el plano individual, subestimando las influencias y potencias “exteriores”. Se alude a que:

“La violencia sería una propiedad innata, incluso genética, atribuible a ciertos individuos y grupos. Así, se argumenta que se ‘es violento’ o ‘se nace violento’. En la misma dirección, se sostiene que un sujeto ‘es de naturaleza violenta’ o que ‘es naturalmente violento’. [...] La creencia social de que se nace violento o de que hay una forma innata agresiva es muy fuerte y posee innegables efectos simbólicos sobre la construcción de diagnósticos apriorísticos y prejuiciosos sobre el otro”. (Kaplan, 2016, p. 101)

Las expresiones racistas en las escuelas, las redes sociales y en todos los espacios socializadores representan signos de un muro afectivo que se fue conformando y que marca distancias entre el cuerpo de las otras personas y el propio (Kaplan y Szapu, 2016). En este sentido, es relevante estudiar los discursos mediáticos de matriz racista, en tanto una investigación anterior (Saez, 2014) muestra que los discursos sobre las violencias en las escuelas portan componentes racistas sobre ciertos actores escolares. Bajo estas consideraciones, nos proponemos avanzar y profundizar en la identificación e interpretación de las diversas expresiones del racismo que tienen lugar en las dinámicas estigmatizantes de los discursos mediáticos. Los modos por los cuales la prensa construye el vínculo entre racismo, 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). Se trata de discursos que circulan por dentro y por fuera de la escuela (Lahire, 1999; Finocchio, 2009). Lo que el discurso de la prensa dice públicamente sobre el campo educativo connota las miradas y es convertido en el sentido común pedagógico de directivos, docentes, padres y alumnos, y también atraviesa las decisiones cotidianas del mundo escolar.

### **Medios de comunicación y racismo**

Se identifican operaciones mediáticas que entran en complicidad con el racismo, como la asociación de comportamientos o ciertos atributos negativos con determinado grupo, la minimización de conductas y prejuicios racistas por parte del grupo dominante, la evasión a tratar la dimensión racista en los acontecimientos presentados, la tolerancia a bromas racistas, la yuxtaposición de la información de un grupo determinado con la de un problema social (como la de la inseguridad), entre otras (Wieviorka, 2009). Para abordar los discursos de matriz racista es de primordial importancia recuperar el concepto de la “violencia racista”:

“El racismo es siempre una violencia en la medida en que constituye una negación de quien resulte víctima, es decir, una alteración de la parte de humanidad de la que cada cual es portador. Esta violencia es, sobre todo, simbólica cuando afecta a la integridad moral de una persona sin alterar, sin embargo, directamente su participación en la vida social, política o económica, cuando dicha violencia es del orden del desprecio, del prejuicio o de la simple expresión del odio, sin consecuencias sobre su integridad física”. (Wieviorka, 2009, p. 87)

Este autor distingue diversas significaciones de la violencia racista en sus orígenes identitarios y sociales. Sin embargo, indica que, en la práctica, a menudo se fusionan significaciones heterogéneas. La violencia racista que tiene orígenes identitarios se constituye a partir de significaciones predominantemente culturales, como ausencia de cualquier relación social. Puede ser defensiva u ofensiva. En sus análisis aclara:

“Cuando es defensiva, expresa la reacción ante un sentimiento de amenaza que pesa sobre la identidad colectiva, sea esta definida en términos de nación, de religión o de comunidad. Cuando es ofensiva o contraofensiva, se afirma reduciéndola a la idea de una naturaleza, de una conciencia identitaria que acompaña o sostiene un proceso de expansión, como así sucedió con diversas expresiones del racismo colonial”. (Wieviorka, 2009, pp. 99-100)

En ambos casos, la violencia racista es diferencialista, en tanto intenta ponerle una distancia a ese otro. En grados extremos, busca expulsarlo o destruirlo, encerrarlo o aniquilarlo. Wieviorka especifica:

“El diferencialismo remite al hecho de que, en este caso, el racismo prolonga o expresa una especificidad vivida de manera más o menos biológica como la marca de una diferencia irreductible y traduce necesariamente la convicción, desde el punto de vista racista, de que no hay relación o vínculo posible con el grupo racizado, sino la necesidad de crear una distancia, una disyunción”. (Wieviorka, 2009, p. 100)

Cuando la violencia racista tiene orígenes sociales se trata de inferiorizar a ese grupo, dominarlo o explotarlo, "... no se puede ir más lejos, porque si destruye al grupo inferiorizado destruye, al mismo tiempo, la posibilidad de explotarlo" (Wieviorka, 2009, p. 101). La distinción propuesta por el autor es de gran utilidad para pensar las formas que va adoptando el racismo en las sociedades democráticas, y lleva a preguntarnos por la influencia de los discursos mediáticos en la progresión y difusión del fenómeno.

El accionar de los medios de comunicación no se reduce a una mera reproducción ni a una actividad autónoma de producción del mundo social. Actúan en una red de relaciones de interdependencia con otros actores, no de manera homogénea ni unidimensional. Así, por ejemplo, si los medios de comunicación tratan de constituirse en actores explícitos de antirracismo, encuentran sus obstáculos. Al respecto, Wieviorka explicita:

"Las dificultades con las que se encuentran los medios para oponerse, llegado el caso, al racismo, no solo se vinculan con las torpezas, los errores o la insuficiente clarividencia de los que trabajan en esos medios; las dificultades más decisivas están relacionadas con la resistencia de su audiencia. Una acción voluntariosa por parte suya, si se aleja demasiado de las ideas preconcebidas de su público, corre el riesgo, en efecto, de ser inoperante y, además, de enfrentarse a su gran capacidad para desmontar las buenas intenciones y de invertirlas en función de sus propios estereotipos. La percepción suele ser selectiva y orientada, y el público selecciona a favor de lo que es susceptible de reforzar sus prejuicios". (2009, p. 168)

En algunos casos, los medios participan de una lógica de producción y coproducción del racismo, "... en particular cuando las exigencias del *scoop*, es decir, de la información espectacular, pueden construir un incentivo del racismo y, por ejemplo, dar a los actores racistas un peso, una visibilidad y una eficacia multiplicadas" (Wieviorka, 2009, p. 145). Al mostrar acciones racistas, difunden sus ideas y pueden suscitar conductas por imitación. Bourdieu, aludiendo a la cobertura mediática de comienzos de 1995 sobre la inmigración de argelinos en Francia, comenta: "Despiertan, en ciertas categorías sociales, las disposiciones latentes del racismo. No vale la pena decirles a los policías: 'Controlen a la gente en función de su fisonomía'. Lo hacen sin que uno se los diga" (Bourdieu, 2002, p. 68).

Sin embargo, es necesario evitar la imagen de relaciones en sentido único y determinante de los medios de comunicación. La influencia que ejercen los medios en materia de racismo no es uniforme. Muchos actores intervienen en la producción de las noticias y coexisten una gran diversidad de intereses. Por tal motivo, en este artículo abordamos los medios de comunicación como vectores del racismo en el marco de sus representaciones de la alteridad y el tratamiento de las diferencias. Retomamos de Wieviorka los tres modos que

postula de reconocimiento del racismo en la representación de la alteridad. En primer lugar, aquellas representaciones groseras, desprovistas de sutileza, ligadas a una lógica de la diferenciación y asociadas a dos funciones:

“Por un lado, marcaban una preocupación por controlar al grupo víctima del racismo con objeto de reducirlo al único rol social que le había sido atribuido, el de una fuerza social prácticamente animal, en todo caso muy inferiorizada, cuyos riesgos de revuelta o de cólera y de rabia exigen una gran vigilancia. Por otro lado, trataban de recordar la superioridad del grupo dominante, haciendo de los miembros del grupo ‘racizado’ figuras retrasadas de humanidad a las cuales podían corresponder diversas variantes de alienación”. (Wieviorka, 2009, pp. 160-161)

En segundo lugar, las representaciones menos groseras, cuyo racismo es más sutil, flagrante y velado, llegando en su extremo a la desaparición o ausencia en los medios del grupo “racizado”. Así, “... el racismo reside en la no representación, en la negación, que es una denegación de existencia social y de humanidad” (Wieviorka, 2009, p. 162). Esto trae una dificultad en la representación y la visibilidad de ciertos actores sociales y sus problemáticas. Y por último, el tercer modo consiste en la estetización del otro: “... este existe, es reconocido y su diferencia física es valorizada. Pero lo es en términos ambiguos, insistiendo en lo que tiene en él de más natural, incluso de animal” (Wieviorka, 2009, p. 163). Este tipo de representación tiene una complicidad con los discursos de raigambre biologicista que justifican las desigualdades.

### **Enfoque metodológico**

Desde una perspectiva socioeducativa, consideramos que las violencias en las escuelas 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). El recorrido de esta investigación profundiza en una línea de estudios antecedentes y se enmarca en el Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos<sup>1</sup>, dirigido por la doctora Carina V. Kaplan. 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.

El objetivo de este estudio consistió en analizar e interpretar la matriz racista en los discursos sobre episodios de violencia en el espacio escolar, en la prensa platense en el período 1993-2011. Este trabajo no trata de dar

---

1 Este programa tiene sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Res. n.º CS 4193/12).

cuenta de los hechos ocurridos, sino de la reconstrucción de ellos que presentaron los periódicos elegidos. Se propone rastrear las formas discursivas de construcción de estos acontecimientos particulares.

Se delimitaron como unidades de análisis los discursos presentes en las coberturas sobre los episodios de violencia en las escuelas en los diarios *El Día*, *Hoy*, *Extra* y *Diagonales* de la ciudad de La Plata en el período 1993-2011. El corpus se conforma por 3.581 notas. El año de inicio del relevamiento fue seleccionado porque en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación 24.195. Esta normativa constituyó un hito relevante por ser la primera ley que regula el sistema educativo argentino en su conjunto, y establece diez años de educación obligatoria para los ciudadanos, desde la sala de cinco años hasta noveno año del nivel primario. Implicó un profundo proceso de transformación en la educación argentina. En esta nueva organización del sistema educativo argentino se produjeron cambios en la función del Estado en lo que hace a la distribución y gestión de saberes y conocimientos valorados. Por ejemplo, se eliminaron las escuelas técnicas, transformándolas en polimodales, con trayectos técnicos profesionales en los últimos años de la escuela media (Filmus y Kaplan, 2012).

Por otro lado, a partir de 1993 empezaron a producirse modificaciones en el campo de la prensa gráfica platense. El diario *El Día*, fundado en 1884, fue el único órgano de prensa de la ciudad hasta 1993, cuando surgió el diario *Hoy*. Luego se fundó el diario *Extra*, en 2003, y finalmente el diario *Diagonales*, en 2008, con una línea editorial diferente. En cuanto al corte en el año 2011, este se fundamenta en que en ese año el diario *Diagonales* dejó de imprimirse y pasó a tener solamente su edición digital.

Es necesario destacar que se eligieron los medios gráficos dado que son una referencia dominante y marcan tendencia informativa para el resto de los medios de comunicación (Bonilla Vélez y Tamayo Gómez, 2007) y porque interesa la materialidad de los diarios y la potencialidad del texto escrito para observar las distintas formas de nominación del fenómeno. Se seleccionaron los medios de la ciudad de La Plata porque es la capital de la provincia de Buenos Aires y es considerada su principal centro político, administrativo y educativo. Estas características la hacen significativa para el presente estudio, por ser un espacio social a partir del cual se toman decisiones que afectan a todas las provincias de la República Argentina.

El abordaje metodológico es cualitativo y el diseño de investigación asume un carácter exploratorio. El muestreo es finalístico: se seleccionaron las prácticas discursivas que aportaran información de interés en relación con el objetivo estipulado. La investigación nos permitió analizar el objeto de estudio en el período comprendido entre 1993 y 2011. Se pretendió analizar cómo han ido modificándose las representaciones mediáticas a lo largo del

lapso elegido y observar las continuidades en la caracterización de lo tipificado como violento en los discursos mediáticos referidos al espacio escolar. Esto nos brindó bases connotativas para describir el fenómeno. Hemos abordado todas las secciones de cada periódico. En el conjunto hallamos gran cantidad de semejanzas y pocas diferencias, por tal motivo no se realizó una distinción analítica por cada diario.

Ahora bien, como se demostró en trabajos anteriores (Saez, 2015), existen tensiones y debates en los estudios sobre medios de comunicación que abordan temáticas sociales. Desde las corrientes de la Lingüística Crítica (Raiter y Zullo, 2008) y del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2007) se evidencia que no hay una forma única de abordar los discursos mediáticos y se manifiesta la preocupación por la reproducción de la desigualdad. En afinidad con esta preocupación, pero distanciándose del abordaje lingüístico-discursivo de estas corrientes, la presente investigación realizó el tratamiento de los datos en el marco del análisis socioeducativo del discurso. 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 siguió postula una interrelación entre las noticias y la práctica social que los produce, por eso se hará referencia 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 la matriz racista en los discursos mediáticos de los episodios de violencia en las escuelas. Las dimensiones constituidas aluden a los comportamientos y atributos asignados a los individuos o grupos responsabilizados por los episodios de violencia y las dinámicas de estigmatización presentes en las coberturas.

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 argentinos. En 1993, la Ley Federal de Educación 24.195 extendió la obligatoriedad a noveno año. Y, en 2006, la Ley de Educación Nacional 26.206 estableció la amplitud de su obligatoriedad desde el preescolar hasta el nivel secundario, situación que produjo un considerable aumento de la matrícula escolar en todo el



país<sup>2</sup>. Estos aspectos son relevantes en la lucha simbólica por la representación de la escuela y los estudiantes. Como parte de los propósitos de la investigación, se encuentra la intención de contribuir a una alternativa teórica y práctica frente a aquellas visiones estigmatizantes que presentan a las escuelas y los estudiantes como lugares y sujetos peligrosos de los cuales habría que resguardarse.

### **La matriz racista en el discurso mediático**

En la prensa platense, los procesos de asignación de etiquetas y tipificaciones, como la nominación de “violento”, ponen en juego una dinámica de estigmatización que asocia comportamientos y atributos negativos a determinados grupos. Es necesario aclarar que consideraremos el racismo en un sentido amplio y extendido (Margulis, 1999), aludiendo a manifestaciones discriminatorias centradas en variables sociales, entre otras.

Partimos del supuesto de que las prácticas discursivas de matriz racista no son la suma de decisiones individuales ni se expresan en un vacío social, político o institucional, sino en una red de relaciones que las vuelve posibles y legítimas. En este marco, los medios de comunicación participan de los procesos de diferenciación que destruyen a ciertos grupos e intentan poner distancia con ese otro (Wieviorka, 2009; Van Dijk, 2007). Entonces surge la pregunta: ¿qué lógica se pone en marcha en la producción-reproducción de prácticas discursivas de matriz racista?

Tras los análisis del corpus, observamos una distinción entre coberturas nacionales e internacionales. En el primer caso, hay una asociación de la violencia en el espacio escolar con los jóvenes. A continuación, algunas evidencias:

“Adolescentes de los noventa: una raza más temeraria”. (El Día, 2 de mayo de 1993)

“Los adolescentes se convierten en una especie de vengadores”. (El Día, 22 de agosto de 1993)

Estos discursos toman sentido en una historia de generaciones juveniles que han estado expuestas a procesos de exclusión (Alvarado y Vommaro, 2010; Balardini, 2004; Bourdieu, 2007; Bourgois, 2010; Cerbino, 2012; Chaves, 2010; Feixa, 1998; Margulis, 2000; Pérez Islas, 2000; Urresti, en prensa). En el corpus analizado, la asociación va focalizándose en los sectores socialmente desfavorecidos. En coincidencia con los hallazgos de di Nápoli (2016), los hechos de violencia encuentran en la figura de estos jóvenes una causa de temor. En este marco, es fundamental analizar los discursos mediá-

---

2 Según datos proporcionados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, la matrícula total de alumnos en el año 2007 era de 11.262.362, mientras que en el año 2015 dicha suma ascendía a 12.536.492 (Guadagni y Boero, 2015).

ticos. Goudsblom (2008) y Wouters (2008), al estudiar los miedos contemporáneos, posicionan lo social como receptáculo central de la producción de la experiencia emocional. Observemos algunas coberturas:

“La violencia juvenil está en el segmento carenciado y marginal”. (El Día, 21 de agosto de 1993)

“Es necesario parar la violencia juvenil. Refuerza este concepto un documento de la CEPAL que propuso a los gobiernos de América Latina incrementar y focalizar el gasto en educación, en especial en los sectores más marginados social y económicamente; aumentar la cobertura de educación secundaria y elevar la inversión en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto. Solo así los casi cuatro millones de pobres de la Argentina, que en su mayoría son jóvenes y niños, tendrán la esperanza de contar con iguales oportunidades, y las economías regionales podrán incorporarse sin traumas financieros a los hoy cada vez más agresivos e interdependientes mercados globales”. (Hoy, 2 de setiembre de 1996)

“Un programa especial de Prevención de Violencia en las Escuelas será implementado en la provincia de Buenos Aires en forma gradual. En un principio abarcará en su primera etapa a doscientas escuelas de riesgo y será implementado con fondos provenientes del Banco Mundial, destinados a temáticas extraescolares”. (Hoy, 2 de junio de 1999)

“La falta de empleo, la subocupación y las pocas posibilidades de un futuro mejor se mezclan y explotan en reacciones violentas entre compañeros del mismo curso y enfrentamientos con los propios docentes”. (Hoy, 7 de octubre de 1999)

“La violencia en las escuelas es una constante que se enmarca en el contexto de crisis social que vive el país, y que sacude, sobre todo, a los sectores más carenciados”. (Hoy, 24 de mayo de 2001)

“Las peleas entre alumnos alarman a la sociedad [...]. Otros, en cambio, acusan a la pobreza, el desempleo y a la imposibilidad de concretar los sueños que se vuelven como un boomerang sobre una sociedad cada vez más castigada”. (Hoy, 28 de mayo de 2000)

Sin embargo, desde un enfoque socioeducativo, Carina Kaplan analiza:

“Sobre la violencia podemos afirmar que: es una categoría con historia; los parámetros civilizatorios hay que interrogarlos en el largo plazo; es constructora de subjetividad; involucra siempre una dimensión relacional; no es una cualidad esencial de individuos y grupos sino que es una propiedad cambiante; los umbrales de sensibilidad y las formas de comportamiento cambian a lo largo de la historia objetivada e incorporada; involucra siempre una relación social atravesada por el poder; envuelve procesos de inferiorización, estigmatización y exclusión”. (Kaplan, 2016, pp. 104-105)

Las coberturas periodísticas visibilizan discursos en los que se presenta la violencia como una cualidad esencial. Muchas veces se expresa asombro por la presencia de estos episodios en otros sectores sociales. Algunas formas de clasificación y apreciación propuestas en las coberturas son las siguientes:

“No solo sectores marginales protagonizan la violencia en las escuelas”. (El Día, 26 de marzo de 1994)

“¿Qué les pasa a nuestros chicos? Porque esos no eran marginales, eran hijos de profesionales, de gente de clase media o más alta aún”. (El Día, 22 de agosto de 1993)

“Los sectores marginales no tienen hoy la exclusividad de la violencia y, a veces, tampoco de la delincuencia. Potenciados por la ingesta de alcohol (algunos suman psicofármacos y otro tipo de drogas para que pegue más), dueños de las madrugadas y carentes de control, adolescentes de clase media pueden generar bataholas”. (El Día, 29 de agosto de 1993)

“Esto que ocurre ya no es patrimonio de la pobreza ni de los hogares humildes. Los últimos hechos de violencia ocurrieron en escuelas en pleno corazón de la Capital Federal y en zonas centrales de la provincia de Buenos Aires, y para algunos ya está cuestionado el papel de la propia escuela y hasta su razón de ser”. (Hoy, 15 de setiembre de 1996)

En las prácticas discursivas de matriz racista, ocupa un lugar fundamental la información visual de las caricaturas. Constituyen formas poderosas para implementar la estrategia general de alterrepresentación negativa. En las Figuras 1, 2 y 3, se observan algunas caricaturas presentes en las coberturas.

Figura 1: Joven con gorra.



Fuente: *Hoy*, 31 de marzo de 1995.

Figura 2: Joven fumando.



Fuente: *Hoy*, 23 de marzo de 1994.

Figura 3: Joven descalzo.



Fuente: *Hoy*, 23 de marzo de 1994.

Ellos son representados con signos distintivos de ser joven (gorras, chicles) y de pertenencia a una sector socialmente desfavorecido (viviendas precarias, vestimenta sencilla), que cobran sentido en relaciones sociales determinadas. Como sostiene Elias:

“Independientemente de si los grupos con respecto a los que se habla de ‘relaciones raciales’ y de ‘prejuicios raciales’ se distinguen o no por su procedencia y apariencia ‘racial’, lo decisivo para su relación es que están atados el uno al otro de un modo tal que le asigna a uno de ellos medios de poder mucho mayores y lo pone en condición de excluir a los miembros del otro grupo y de negarles el trato familiar con sus propios miembros, y así los otros se ven condenados a la posición de marginados. [...] La sociodinámica de la relación entre grupos entrelazados unos con otros en calidad de establecidos y marginados se determina por el tipo de su entrelazamiento y no por unas características que presentan sus miembros de modo totalmente independiente de este”. (Elias, 1998, pp. 105-106)

A partir de los noventa, variadas investigaciones muestran cómo los medios construyen la representación de un sujeto peligroso mediante procesos de selección noticiosa y estrategias discursivas que operan como mecanismos de control social (Saintout, 2013; Vasilachis de Gialdino, 2004). Este interés mediático reafirma un tipo de consenso social basado en alentar el pánico moral contra la inseguridad (Núñez, 1999). Por ser la escuela un lugar de tránsito obligatorio para los jóvenes argentinos, toma relevancia un abordaje socioeducativo sobre las notas que relacionan el ámbito escolar con la juventud, la violencia y la delincuencia.

### **El caso de las coberturas internacionales**

En las coberturas sobre sucesos que acontecen en otros países, se asocia la violencia en el espacio escolar con las personas de color negro y los nativos. Estas nominaciones portan componentes racistas, en tanto asocian diferencias inscriptas en la naturaleza fenotípica con prácticas culturales de los jóvenes (Wieviorka, 2009). La referencia a particularidades biológicas de grupos, como el color de piel diferente, tiene una función objetivante en la relación social: “El estigma social que arrojan sobre los otros se convierte, en su imaginación, en un estigma material: es cosificado. Aparece como algo ‘objetivo’, como si la naturaleza o los dioses se lo hubiesen implantado a los marginados” (Elias, 1998, p. 112). Señalar “signos objetivos” tiene la función de defender la distribución vigente de las oportunidades de poder. La piel socializada, con sus proximidades y distancias imaginarias, delimita la zona de las relaciones entre “nosotros” y “ellos”. El lenguaje, sea verbal o corporal, opera en el territorio de lo simbólico y de sus luchas. En este sentido, el “color de piel” permite visibilizar las formas de dominación corporal

a través de este tipo de expresiones del racismo de clase. Como se sostiene en otros trabajos:

“Las distinciones por el ‘color de piel’ son estructurantes en la constitución de vínculos sociales y escolares. Los usos del lenguaje cotidiano apuntan a jerarquizar una piel que se considera legitimada (blanca) por sobre otras de menor valía social (morena, negra). Y los matices no cuentan demasiado. Las lógicas contradictorias del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización que otorga un lugar al grupo ‘racizado’ en la sociedad considerada, y un principio de diferenciación que pretende marginarlo, o incluso eliminarlo”. (Kaplan y Szapu, 2016, p. 8)

Observemos algunos casos que nos presentan las notas:

“Un hombre de color penetró en un jardín de infantes de la ciudad inglesa de Wolverhampton armado con un machete e hirió a cuatro adultos y tres niños”. (Hoy, 9 de julio de 1996)

“La invasión india a una escuela”. (El Día, 22 de abril de 1994)

Las prácticas discursivas de matriz racista apelan a la construcción de la otredad como lo diferente: los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos, los de piel negra, los nativos. La característica general de sus formas de designación se resume en una imagen negativa de ellos asociada a la violencia, combinada frecuentemente con una representación positiva de “nosotros”.

Ahora bien, en estas representaciones aparece una referencia a la perspectiva determinista-biologicista como fuente de las prácticas discursivas de matriz racista. Observemos una cobertura:

“En una comparación con el film *Fiebre del sábado por la noche*, para explicar la causa de las peleas, la psicóloga indicó que ‘la temperatura corporal, que se debería mantener en unos niveles toques para que el cuerpo pueda desarrollar sus funciones convenientemente, asciende más de la cuenta, se desborda y pasa a ser una señal de alarma, se constituye en un emergente, se transforma en una fiebre de orden social y sube. Pero los chicos mismos no pueden hacerse cargo de esto”. (Hoy, 24 de setiembre de 1996)

Se reconoce el racismo en estas representaciones groseras de la juventud, desprovistas de sutileza, ligadas a una lógica de la diferenciación y asociadas a una fuerza social prácticamente animal, inferiorizada, cuyos riesgos de reuuelta exigen un control (Wieviorka, 2009).

La forma de designar los episodios de violencia coloca la causa en el orden de lo biológico, y esto produce una eficacia simbólica particular. El lenguaje, innegablemente, ocupa un lugar central en el universo simbólico; y, más específicamente, las palabras hacen al mundo social al distinguirlo.

Al mismo tiempo, es preciso considerar que las propiedades se perciben en todos los casos en una relación.

La cuestión de la estigmatización hacia ciertos grupos no se puede confundir con “prejuicios” más o menos personales ni se puede estudiar únicamente en la psicología individual de los estigmatizadores. “Un grupo solo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso” (Elias, 1998, p. 136). Esto es, la estigmatización absoluta —sin fácil retorno— de los establecidos (incluidos/con creencias de superioridad) hacia los forasteros (excluidos/con creencias de inferioridad) denota un profundo desequilibrio de poder: darles un valor de inferioridad es un instrumento para mantener su “superioridad social”.

En síntesis, las representaciones de la alteridad y el tratamiento de las diferencias presentes en las coberturas permiten sostener que las prácticas discursivas de la prensa platense portan una matriz racista. Se registra una violencia simbólica del orden del desprecio y del prejuicio hacia determinados grupos: jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos, de piel oscura y grupos nativos. Esto se justifica con una perspectiva determinista-biologicista que toma sentido en una red relacional e histórica procesual. Si bien hay disposiciones o pulsiones a la agresividad, como expresara Freud en 1930 (Freud, 1979), no hay evidencia científica que avale que hay individuos innata ni intrínsecamente violentos. La violencia contra sí mismo y contra los otros es una disposición que se activa en una trama de vínculos con otros.

### **Reflexiones finales**

El presente estudio permitió un avance en la conceptualización de los desafíos en la visibilización de los episodios de violencia en los espacios escolares en los medios de comunicación. Desde una perspectiva socioeducativa, se ha caracterizado y analizado la matriz racista en los discursos mediáticos, producidos por la prensa escrita de la ciudad de La Plata sobre los episodios de violencia en las escuelas, en el período 1993-2011. El análisis socioeducativo del discurso constituye una herramienta privilegiada para estudiar de qué manera los discursos sociales, en este caso el de la prensa, sostienen un ordenamiento y una determinada clasificación del mundo, de sus eventos y sus participantes.

El propósito del estudio fue indagar los mecanismos simbólico-subjetivos; más particularmente, identificar los discursos sociales en contextos de fragmentación social donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas.

En las coberturas del plano internacional se asocia la violencia a las personas de color negro y los nativos. Estas representaciones ligan diferencias inscriptas en la naturaleza fenotípica con prácticas sociales de los jóvenes. La referencia a particularidades innatas de grupos tiene una función objetivante en la representación social.

En las coberturas nacionales se representa a los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos como sujetos peligrosos y objeto de temor (di Nápoli, 2016), dando continuidad a los procesos de exclusión que describen los estudios de juventud (Alvarado y Vommaro, 2010; Balardini, 2004; Bourdieu, 2007; Bourgois, 2010; Cerbino, 2012; Chaves, 2010; Feixa, 1998; Margulis, 2000; Pérez Islas, 2000; Urresti, en prensa).

Estas representaciones groseras conforman una matriz racista y participan del discurso dóxico de la prensa platense, donde se hace visible la dinámica social de la estigmatización. A través de dicha matriz, se construye la condición estudiantil de algunos niños y jóvenes como amenazantes, se los inferioriza y se pone distancia. Variadas investigaciones ponen de manifiesto que los medios de comunicación tienden a visibilizar las temáticas sobre la escuela y sus actores desde sus falencias (Iglesias, 2015; Saez, 2017), de forma difusa y contradictoria (Núñez, 1999). Los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia (Kaplan, 2011; Míguez y Noel, 2006; D'Angelo y Fernández, 2011).

Esta forma de presentación de los episodios visibiliza el deterioro de la calidad de la información. Los cambios operados en los últimos años en la construcción de la noticia permiten desentrañar la circulación de discursos informativos que buscan otorgar a un sector de la población estudiantil la responsabilidad de la inseguridad en las escuelas. En las coberturas estudiadas, los sentidos se construyen desviando la discusión de los problemas estructurales, resumiendo las violencias en el espacio escolar y simplificando la cuestión a una operación práctica de esencialización y naturalización.

Las prácticas discursivas de la prensa platense cobran su sentido en un tejido de relaciones sociales dentro y fuera de la escuela. Los signos distintivos de ser joven, de sector socialmente desfavorecido, de piel oscura, de grupos nativos, toman significación en una red o figuración social determinada. La matriz racista se visibiliza en una temporalidad educativa de ampliación de la obligatoriedad, en un contexto donde la institución escolar atraviesa una transformación y una crisis, enmarcada en la mutación del programa institucional (Dubet, 2004). Como ya se mencionó en apartados anteriores, desde 1993 hubo un cambio en la política de obligatoriedad educativa en Argentina. Con la sanción de la Ley Federal de Educación, y luego con la Ley de Educación Nacional de 2006, se ampliaron los años de escolaridad obligatoria. A partir de este cambio en la política educativa, se está frente a la



primera generación de muchos jóvenes que tienen la posibilidad de acceder a más años de enseñanza oficial. Distribuida de manera desigual, la ampliación de la cobertura de la escuela obligatoria pone de manifiesto la necesidad de construir herramientas específicas para procesos de expansión de los sistemas. Esto se hace tomando en cuenta no solo lo referido a lo presupuestario sino también revisando los problemas relacionados con la enseñanza en este nivel, así como las cuestiones vinculadas a la organización institucional y los puestos de trabajo docente (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014). El ingreso a las escuelas secundarias de sectores de la población que nunca antes habían accedido a ella y para los cuales no estuvieron destinadas desde su creación pone en evidencia la necesidad de repensar sus formatos organizacionales. La tradición de la escuela secundaria argentina, eminentemente selectiva y destinada a la formación de las capas medias, ya sea para permitir la prosecución de los estudios superiores o para la formación para determinados tipos de trabajo (con la consecuente transmisión de valores asociados a ellas tales como la disciplina, el aprovechamiento del tiempo, el esfuerzo individual, entre otras cuestiones), choca con el ingreso masivo de otros grupos con otras culturas, trayectorias de vida y expectativas.

Por último, creemos significativo destacar la relevancia de esta investigación, en tanto amplía la base empírica de las representaciones mediáticas que entran en complicidad con los discursos racistas y su asociación con la condición estudiantil. Es importante que los medios de comunicación participen en el desarrollo de nuevas sensibilidades y disposiciones hacia los estudiantes como sujetos de derecho, contribuyendo a renovar el compromiso social con una sociedad más democrática y más justa.

### Referencias bibliográficas

- Alvarado, Sara Victoria y Pablo Vommaro, comps. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). Rosario: Homo Sapiens.
- Balardini, Sergio (2004). Políticas de juventud en Argentina: balance y perspectivas. En: Elisabet Gerber y Sergio Balardini, comps. Políticas de juventud en Latinoamérica: Argentina en perspectiva. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert/FLACSO, pp. 25-31.
- Bonilla Vélez, Jorge y Camilo Tamayo Gómez (2007). Las violencias en los medios, los medios en las violencias. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.
- Bourdieu, Pierre (1988). Cosas dichas. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (2002). Pensamiento y acción. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourgois, Philippe (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerbino, Mauro (2012). *El lugar de la violencia: perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito: Taurus.
- Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- D'Angelo, Luis A. y Daniel R. Fernández (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas* [en línea]. Buenos Aires: UNICEF/FLACSO. Disponible en: <[https://issuu.com/unicef-tacro/docs/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas](https://issuu.com/unicef-tacro/docs/clima_conflicto_violencia_escuelas)> [acceso 13/8/2012].
- Di Nápoli, Pablo (2016). *La juventud como objeto de temor y estigmatización: sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur*. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), pp. 123-144.
- Dubet, François (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* En: Emilio Tenti Fanfani, org. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco, pp. 15-43.
- Elias, Norbert (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Feixa, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Filmus, Daniel y Carina Kaplan (2012). *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de educación nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Finocchio, Silvia (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina: análisis de la política nacional* [en línea]. UNICEF. Disponible en: <[www.unicef.org/argentina/spanish/doc\\_final\\_30\\_08.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf)> [acceso 24/6/2015].
- Freud, Sigmund (1979). *El malestar en la cultura*. *Obras completas*, vol. 21. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 57-140.
- Goudsblom, Johan (2008). *La vergüenza como dolor social*. En: Carina Kaplan, coord. *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 13-28.
- Guadagni, Alieto y Francisco Boero (2015). *La educación argentina en el siglo XXI: los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Iglesias, Andrea (2015). *¿Todo tiempo pasado fue mejor?: un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013)*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), pp. 123-151.
- Kaplan, Carina (2009). *La asignación de etiquetas: la construcción social del "alumno violento"*. Ponencia presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Recife, Brasil, 10 al 13 de noviembre de 2009.
- Kaplan, Carina (2011). *Jóvenes en turbulencia: miradas contra la criminalización de los estudiantes*. *Propuesta Educativa*, 20(35), pp. 95-103.

- Kaplan, Carina (2016). El racismo de la violencia: aportes desde la sociología figuracional. En: Carina Kaplan y Magda Sarat, comps. Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 99-118.
- Kaplan, Carina y Ezequiel Szapu (2016). Marcas subjetivas: racismo y discriminación en la trama educativa. En: *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência*. Paranaíba: Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul, pp. 64-82.
- Lahire, Bernard (1999). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*. París: La Découverte.
- Margulis, Mario (1999). La "racialización" de las relaciones de clase. En: Mario Margulis y Marcelo Urresti. La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos, pp. 37-62.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (2000). La juventud es más que una palabra. En: Mario Margulis, ed. La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. 2ª ed. Buenos Aires: Biblos, pp. 13-30.
- Martín Criado, Enrique (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias: teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), pp. 115-138. DOI:10.3989/ris.2012.07.24.
- Míguez, Daniel y Gabriel Noel (2006). Entre el pánico moral y el suceso real: la violencia escolar en la Argentina reciente. Ponencia presentada en el VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Salta, Argentina, 19 al 22 de setiembre de 2006.
- Núñez, Trinidad (1999). Los profesores vistos por la prensa: de la realidad al mito social. *Comunicar*, 12, pp. 47-54.
- Pérez Islas, José (2000). Visiones y versiones: jóvenes, instituciones y políticas de juventud. En: Jesús Martín-Barbero, Luis Restrepo, Carlos Perea, Rossana Reguillo, José Valenzuela, José Pérez Islas y Ernesto Rodríguez. *Umbral: cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región, pp. 195-232.
- Raiter, Alejandro y Julia Zullo, comps. (2008). La caja de Pandora: la representación del mundo de los medios. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/La Crujía.
- Saez, Virginia (2014). Violencia en el espacio escolar: un análisis de la cobertura mediática de la "alumna violenta". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 32, pp. 111-125.
- Saez, Virginia (2015). Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. *Entramado*, 11(1), pp. 136-155. DOI: 10.18041/entramado.2015v11n1.21117
- Saez, Virginia (2017). Miradas sobre la escuela secundaria en situaciones de violencia: un análisis desde la prensa argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), pp. 565-583.
- Saintout, Florencia (2013). Los jóvenes en la Argentina: desde una epistemología de la esperanza. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Urresti, Marcelo (en prensa). Mundos de vida adolescente, nuevas culturas juveniles y subjetividades emergentes. En: Néstor López, comp. *Desigualdad, fragmentación social y educación*. Buenos Aires: IPEE/UNESCO.
- Van Dijk, Teun (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, pp. 23-36.

- Van Dijk, Teun (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun (2007). *Discurso racista*. En: Juan José Igartua y Carlos Muñiz, eds. *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 9-16.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2004). *El lenguaje de la violencia en los medios de comunicación: las otras formas de ser de la violencia y la prensa escrita*. En: *Aportes para la convivencia y la seguridad ciudadana*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, pp. 107-161.
- Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.
- Wouters, Cas (2008). *La civilización de las emociones: formalización e informalización*. En: Carina Kaplan, coord. *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 81-94.

### Fuentes

- Ley Federal de Educación 24.195. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- Ley de Educación Nacional 26.206. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- El Día, enero 1993 - diciembre 2011: <[www.eldia.com.ar](http://www.eldia.com.ar)>.
- Hoy, enero 1993 - diciembre 2011: <[www.diariohoy.net](http://www.diariohoy.net)>.
- Extra, enero 2002 - diciembre 2011: <[www.diarioextra.com.ar](http://www.diarioextra.com.ar)>.
- Diagonales, enero 2008 - diciembre 2011: <[www.diagonales.com](http://www.diagonales.com)>.