



Los sentimientos en la escena educativa

**Carina V. Kaplan (dir.)
Ezequiel Szapu y Darío H. Arevalos (revs.)**

**Autores: Claudio E. Glejzer, Jorge E. Catelli,
Sandra G. Vinocur, Iván P. Orbuch, Pablo D. García,
Natalia G. Adduci, Ezequiel Szapu, Darío H. Arevalos,
Carina V. Kaplan, Lucía Abecasis, Priscila Orguilla
y Ludmila M. Sukolowsky**

Los sentimientos en la escena educativa

Los sentimientos en la escena educativa

Carina V. Kaplan (dir.)
Ezequiel Szapu y Darío H. Arevalos (revs.)

Autores: Claudio E. Glejzer, Jorge E. Catelli, Sandra G. Vinocur,
Iván P. Orbuch, Pablo D. García, Natalia G. Adduci, Ezequiel Szapu,
Darío H. Arevalos, Carina V. Kaplan, Lucía Abecasis, Priscila Orguilla
y Ludmila M. Sukolowsky



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófolo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario General Jorge Gugliotta	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini
Secretaria Académica Sofía Thisted	Secretaria de Hacienda Marcela Lamelza	Dirección de Imprenta Rosa Gómez
Secretaria de Extensión Ivanna Petz	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	
Secretario de Posgrado Alejandro Balazote		

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

Imagen de tapa: Maite Kaplan

ISBN 978-987-8363-85-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Los sentimientos en la escena educativa / Claudio E. Glejzer... [et al.]; dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.
268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-85-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. 3. Infancia. I. Glejzer, Claudio E. II. Kaplan, Carina, dir.
CDD 370.1534

Índice

Capítulo 1 Las emociones a flor de piel	9
Educación para la sensibilidad hacia los demás <i>Carina V. Kaplan y Darío H. Arevalos</i>	
Capítulo 2 Afectos y teorías psicológicas de la subjetividad	31
Intersecciones posibles en nuestra época <i>Jorge E. Catelli</i>	
Capítulo 3 La cultura emotiva en sociedades desiguales	67
La obra de Eva Illouz como inspiración <i>Carina V. Kaplan, Sandra G. Vinocur, Lucía Abecasis, Priscila Orguilia y Ludmila M. Sukolowsky</i>	
Capítulo 4 Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares	89
Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno se pierda” <i>Pablo D. García</i>	

Capítulo 5 Autolesiones y lazo social	127
La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar <i>Ezequiel Szapu</i>	
Capítulo 6 La construcción de lazos afectivos entre pares generacionales	157
Experiencias estudiantiles ante la pérdida del sentido de la vida <i>Darío H. Arevalos</i>	
Capítulo 7 La condición estudiantil en tiempos de pandemia	179
Sobre la afectividad y la afectación subjetiva <i>Carina V. Kaplan y Claudio E. Glejzer</i>	
Capítulo 8 “Una juventud alegre y feliz”	207
El peronismo y la construcción de una estructura emotiva <i>Iván P. Orbuch</i>	
Capítulo 9 Bullying y emociones bajo sospecha	231
Un análisis socioeducativo del discurso mediático <i>Natalia G. Adduci</i>	
Referencias institucionales	259
Biografías de los/as autores/as	261

Capítulo 5

Autolesiones y lazo social

La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar

Ezequiel Szapu

El establecimiento de sólidos lazos sociales es un aspecto central en la constitución identitaria de las y los jóvenes. Sus trayectorias se ven atravesadas por experiencias de dolor que pueden conducirlos a comportamientos autodestructivos como las autolesiones. Para anticipar este tipo de comportamientos, es importante desde la escuela promover aquellos vínculos que puedan funcionar de sostén y colaborar en la tramitación de aquellas emociones asociadas al sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento.

El presente capítulo aborda la problemática de las autolesiones haciendo foco en la trama vincular y afectiva de las y los jóvenes. Se presenta en este recorrido parte de los resultados de mi investigación doctoral,¹ en la que se aborda

1 El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: *Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes en escuelas secundarias* (Szapu, 2019), la cual se enmarca en los proyectos: UBACyT n° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos". Período 2018-2020; PIP Conicet n° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas".

la construcción social de los cuerpos y las emociones en la sociodinámica escolar.

Por la naturaleza del problema de investigación, se llevó a cabo un estudio exploratorio de tipo interpretativo-cualitativo, estableciendo un proceso relacional entre la teoría y la empiria (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2016). Para avanzar en el proceso de indagación, se buscó una aproximación al fenómeno social de las autoagresiones físicas desde la propia mirada del actor, es decir, se intentó caracterizar el punto de vista (Bourdieu, 2013) construido por los estudiantes de secundaria² en el propio ámbito escolar. Se realizaron entrevistas en profundidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2018; Yuni y Urbano, 2014) a cuarenta jóvenes de dos escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. Los sujetos entrevistados son estudiantes que cursan los primeros y últimos años en los turnos matutino y vespertino en que funciona la institución escolar.

Para el trabajo empírico del estudio se delimitaron distintas dimensiones entre las que pueden mencionarse: sociabilidad; corporalidad, emociones y escuela; corporalidad, emociones y violencias en la escuela; y violencias autoinfligidas. Si bien la intención original era indagar principalmente respecto a la discriminación padecida por las y los jóvenes a causa de su aspecto físico (incluyendo rasgos como su modo de vestir, su forma de llevar el cuerpo, su color de piel, entre otras

Ambos con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2 El sistema educativo en Argentina está dividido en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. La obligatoriedad comprende la sala de cuatro y cinco años en el nivel inicial, seis o siete años en el nivel primario (según jurisdicción) y cinco o seis en el nivel secundario (también según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires, este último nivel está conformado por dos ciclos de tres años cada uno.

características de la apariencia); en la etapa inicial del trabajo de campo, más precisamente durante la realización de las primeras entrevistas, comenzaron a surgir relatos sobre situaciones de violencia contra el propio cuerpo. Ya sea en primera persona o recuperando la vivencia de una amiga, amigo, familiar o conocido, en los testimonios se mencionaban distintas experiencias de jóvenes que se producían cortes en la piel.

Así fue que las autoagresiones físicas, específicamente los cortes auto infligidos, tomaron tal relevancia que surgió la necesidad (no solo mía, sino la que dictaba el campo) de pensar dicha problemática como una dimensión específica dentro del proceso de investigación. Para el desarrollo y análisis de esta dimensión que se incorporaba era necesario profundizar en la mirada respecto de los cuerpos, las experiencias emocionales de las y los estudiantes, y el ejercicio de la violencia tanto física como simbólica.

La pregunta que surge a partir de la inclusión de esta temática es: ¿Por qué hay jóvenes que incurren en esta práctica? Para lograr un acercamiento a una comprensión de por qué un joven podría llegar al punto de herirse con un elemento cortante, es necesario indagar en las tramas socioafectivas que muchas veces se ven atravesadas por emociones vinculadas a situaciones de exclusión, de humillación y de estigmatización, es decir, de violencia.

La intención en este capítulo será realizar un paneo respecto a la trama vincular y afectiva de las y los jóvenes en torno a las autolesiones. Luego de recuperar los principales aspectos teóricos se intentará recuperar la voz de las y los estudiantes entrevistados siguiendo tres ejes: la importancia del vínculo en las relaciones interpersonales; el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento; y la sensación de control en los comportamientos autodestructivos. Por último, se recuperará el lugar de la escuela en el trabajo respecto a las emotividades juveniles.

Sobre emociones, lazo social y autolesiones

Antes de recuperar la voz de las y los estudiantes resulta importante dejar establecidas las líneas teóricas que marcan nuestro posicionamiento respecto a las relaciones entre individuo y sociedad; entre cuerpos y emociones; así como explicitar lo que entendemos por autolesiones.

Desde la perspectiva del equipo, sostenemos que el análisis de las experiencias corporales y emocionales de las y los estudiantes constituye una herramienta fundamental para comprender las conflictividades y violencias que atraviesan las trayectorias juveniles. Para ello, entendemos que no es posible sostener una lectura de los cuerpos sin tener en cuenta la dimensión socioafectiva y viceversa.

Para pensar la trama afectiva, hay que tener en cuenta que las y los jóvenes conviven a diario con una tensión entre dos características que, a pesar de parecer opuestas, invaden sus experiencias cotidianas. La primera es la libertad propia de esta etapa, que les posibilita la experimentación de sí, la formación personal donde todo parece ser posible. Una sed de autonomía que posibilita la elección de modelos o autoridades a elogiar. Pero, del otro lado de la cuerda, se encuentra la necesidad de sentirse apoyados, guiados, cuidados, protegidos, de sentir un sostén frente a la incertidumbre. La obtención del reconocimiento de un otro juega un papel fundamental en su estructuración socio-psíquica.

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

La juventud es una etapa de ruptura, de metamorfosis, de desconcierto. Es el momento de entrada a una edad cuyos entornos están lejos de anunciarse con precisión y, por tanto, difíciles de descifrar. Es un tiempo de margen, un período de tanteo propicio para la experimentación de roles, la exploración, la investigación de los límites entre uno mismo y los otros, entre uno mismo y el mundo. Se trata de una experiencia de búsqueda íntima de sentidos y valores donde el cuerpo y las emociones despliegan un papel central (Le Breton, 2011).

Es un tiempo simbólico de identificación y desidentificación. En el devenir de la conformación de su identidad, el sujeto produce un quiebre con las figuras de autoridad de la niñez. Esto lo lleva a explorar otras posibilidades que puedan funcionar como referentes.

La mirada del otro se torna crucial en el proceso de búsqueda existencial que otorgue un sentido a la vida. El lazo social ocupa un papel central, ya sea a través de vínculos de corte intrageneracional (amigos, compañeros, conocidos del barrio o del club) o intergeneracional (padres, adultos a cargo del hogar, tutores, docentes de la escuela) puede colaborar en la obtención de reconocimiento o en la sensación de rechazo.

“El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006: 241). Precisa de la mirada del otro para poder constituirse. Al respecto, Honneth (1997), plantea que, en los procesos de construcción identitaria, los sujetos requieren permanentemente del *reconocimiento* de los otros, por lo que su negación los moviliza a la lucha en distintas esferas de sus vidas. Martuccelli y Araujo por su parte, utilizan el concepto de soporte para explicar el modo en que los individuos logran superar las pruebas que se le van presentando a lo largo de sus trayectorias.

Uno de los grandes dramas de nuestros contemporáneos hoy, es saber cómo hacer para que cada uno de nosotros logremos sostenernos en la vida. ¿Cómo lograr soportar la vida cotidiana? ¿Cómo hacer para que la existencia, como categoría desnuda de la vida, no te invada? Para responder a estos desafíos es imperioso recurrir a diferentes soportes. (2010: 12)

Esta noción se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, ya sean estos reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). En términos operacionales, los soportes de un individuo se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes formales e informales que los constituyen. La red relacional de los individuos ofrece una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta más difícil de establecer. “Pocas cosas son más frágiles e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos” (Martuccelli, 2007: 72).

Elias realiza un planteo similar a través de su concepto de *figuración*, que implica una concepción particular de la relación individuo-sociedad. Los sujetos “constituyen entre sí entramados de interdependencia o figuraciones con equilibrios de poder más o menos inestables del tipo más variado como, por ejemplo, familias, escuelas, ciudades, capas sociales o estados” (Elias, 2008: 16). El ser humano es un ser social que depende de su entorno para sobrevivir y poder desarrollarse plenamente. “Hay solamente una manera en la cual los seres humanos pueden crecer y sobrevivir: en grupos. Desde los tiempos más remotos hasta

ahora, los grupos han sido para los humanos, tal como Elias lo notó, las unidades de supervivencia” (Goudsblom, 2008: 22).

Desde una perspectiva sociohistórica, en su trabajo *El proceso de la civilización* (1987), Elias describe el modo en que a partir de la creación de los Estados Modernos se produce una diferenciación progresiva de las funciones sociales y una monopolización de la violencia física. Estos cambios dan lugar a una internalización de las coacciones externas provocando cambios en los hábitos psíquicos y corporales.

A lo largo de la historia, y consecuentemente con el entramado de dependencias en que transcurre toda una vida humana, también se moldea de modo distinto la “physis” del individuo en conexión inseparable con lo que llamamos su “psique”. Piénsese, por ejemplo, en la modelación de los músculos faciales y, por lo tanto, de la expresión del rostro a lo largo de la vida de un ser humano. (Elias, 1987: 488)

La emoción cobra su sentido profundo como experiencia cultural y social, individual y colectiva, manifestándose o escondiéndose a través del cuerpo. En otras palabras, la trama afectiva y el cuerpo socialmente tratado van sufriendo modificaciones en la imbricación entre individuo y sociedad.

Desde el estructuralismo genético, Bourdieu llega a una serie de conclusiones respecto a la relación individuo-sociedad y cuerpos-emociones que pueden vincularse con el pensamiento de Elias. El cuerpo humano es considerado como un producto social y, por tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, por relaciones de dominación y de clase a partir de las nociones de habitus y de la hexis corporal.

Mediante el primero de estos conceptos, Bourdieu establece un lazo analítico entre el ámbito sociocultural y los comportamientos individuales. El habitus será definido como:

El sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...] sin ser producto de obediencia a reglas. (Bourdieu, 1991: 92)

Este sistema de disposiciones es producido por las prácticas sociales, pero es a la vez productor de prácticas sociales. Permite la interiorización de lo exterior y la exteriorización de lo interiorizado. El habitus es el que permite al individuo disponer de un sistema de valores y creencias mediante los cuales interioriza y produce su lectura del mundo.

La existencia de distintos habitus está asociada a la posición ocupada por el agente en el espacio social o en los diferentes campos en los que participa. Podría decirse, entonces, que en los planteos de Bourdieu subyace la idea de que los esquemas corporales, productores de prácticas, son incorporados fundamentalmente a partir de diferencias sociales.

A través del cuerpo hablan las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el habitus, la cultura. El cuerpo es pues, como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. Tendría entonces, un carácter históricamente determinado, podría decirse que la historia del cuerpo humano, es la historia de su dominación. (Barrera Sánchez, 2011: 129)

Estas relaciones entre dominantes y dominados son producto de luchas históricas que, a su vez, se encuentran inscriptas en los cuerpos y son parte constitutiva del habitus de los individuos expresándose a través de la hexis corporal. “La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar y, por ende, de sentir y de pensar” (Bourdieu, 1991: 113). La relación entre estas dos nociones encarna, de alguna manera, la relación entre la dimensión afectiva y la corporal, atravesadas por los condicionamientos sociales.

Recuérdese que la hexis corporal es una manera de mantener y llevar el cuerpo, una manera de ser “corporal”, si se permite la expresión, que se engendra y se perpetúa, sin dejar de transformarse continuamente (dentro de ciertos límites), en una relación doble –estructurada y estructuradora– con el entorno, es decir, que depende del lugar que ocupe en el espacio social. Bourdieu entiende, entonces, que además de la incorporación de ciertas estructuras, y de sus consecuencias prácticas de las prácticas, es necesario una hexis corporal, una actitud, al mismo tiempo que una serie de disposiciones estructuradas y estructurantes, los habitus. Es decir, ambos conceptos, hexis corporales y habitus generan procesos en simultáneo en la manera en que los agentes ven, dividen y clasifican su mundo. (Galak, 2010: 80)

Esta imbricación, está siempre marcada por la posición social ocupada por cada individuo, o, en otras palabras, por las relaciones de poder entre individuos y grupos.

La necesidad de sentirse reconocidos y respetados juega un papel fundamental en la estructuración socio-psíquica de la experiencia estudiantil. Las diversas maneras de ser, de sentirse y de sentir como estudiantes se vinculan con las propias condiciones de existencia. (Kaplan, 2017: 16)

Las desigualdades de recursos económicas y culturales que pesan sobre las y los estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión que, junto con otros factores, pueden conducir hacia una sensación de rechazo. Así, se produce un dolor social que en algunos casos es tramitado por las y los jóvenes asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora y a la vez que negadora de subjetividad en cuanto expresión de “pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivación pero también subjetivización” (Wieviorka, 2006: 248).

A través de prácticas autolesivas se puede observar una tendencia a poner en riesgo la vida para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros (Kaplan y Szapu, 2020). Esto tiene efecto en construcción identitaria de las y los jóvenes conduciéndolos a una búsqueda de experiencias de restitución subjetiva. La piel puede convertirse en el receptáculo de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales.

Dicho fenómeno se ha extendido con fuerza en la población joven y se ha popularizado bajo el nombre de *cutting*, aunque preferimos la denominación de autoagresión corporal o lesiones autoinfligidas. Se caracteriza por cortes en la piel generalmente ubicados en brazos y muslos que se vinculan de manera estrecha con situaciones de miedo, angustia y dolor sufridas por quienes los realizan a raíz de un entorno que no los hace sentir reconocidos.

Las juventudes se encuentran permanentemente buscando una identidad propia a través de una huella, una firma, que acredite su paso por el mundo. Cuando no encuentran espacio para sentirse realizados y poder afirmarse en un “aquí estoy yo”, el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar esas marcas. (Kaplan y Szapu, 2019: 4)

Las experiencias emocionales cargadas de sentimientos de vergüenza y miedo o de sensaciones de rechazo y falta de reconocimiento, buscan ser procesadas mediante diversas estrategias adoptadas por las y los jóvenes. En algunos casos, la piel es el receptáculo de un dolor social que no puede ser tramitado, puesto en palabras.

La importancia del lazo social

Como fue presentado en el apartado anterior, Elias sostiene a lo largo de su obra un rechazo hacia los dualismos, considerando como uno de los más relevantes la escisión tradicional entre lo psicológico (individual) y lo social, muchas veces entendidos estos como compartimentos estancos e independientes el uno del otro. Al respecto argumenta que “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” (Elias, 1987: 16).

Desde esta perspectiva sostenemos la importancia de realizar una lectura del fenómeno de las autolesiones teniendo en cuenta el carácter relacional de los sujetos. Hablamos justamente de sufrimiento social haciendo hincapié en la importancia de la trama vincular al analizar las experiencias emocionales de las y los jóvenes.

Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían³ demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podés tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegás y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal. O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica. (Estudiante varón de segundo año)

La idea de “sentirse mal” se ve asociada a distintas expresiones de la violencia como pueden ser la verbal (“te empiezan a decir cosas”) o la física. Este ejercicio de la violencia impacta en la trama afectiva de las y los jóvenes y más particularmente en lo que se refiere a las relaciones intergeneracionales. Los vínculos con los adultos del entorno más cercano son una pieza clave en la construcción de subjetividad, principalmente dentro del círculo familiar.

Yo un día me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me pegó, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá, (se señala el brazo) cortándome, con toda la bronca. Pero así, me cortaba así... Me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí. Después tenía una re cicatriz. (Estudiante varón de segundo año)

3 Burlaban, molestaban.

En el fragmento anterior, un joven relata el momento en que se produce cortes en el brazo con un cuchillo asociándolo directamente a una situación de violencia física por parte del padre. En el siguiente testimonio una estudiante identifica en una situación puntual que involucra al padrastro, el inicio de los cortes que se realiza la hermana.

Entrevistada: Mi hermana se corta porque un novio de mi mamá abusó de ella. Él es odontólogo. Abusó de ella cuando... Teníamos una confianza bárbara, teníamos mucha confianza. Fue el año pasado, cuando mi hermana tenía doce años. Estaba durmiendo en la cama de mi mamá, arriba. Se quedó dormida y el novio de mi mamá, su pareja en ese momento, subió y la tocó. Entonces mi hermana en ese momento se empezó a cortar. No nos contó nada en el momento. Nos contó, a mí y a mi mamá, ocho meses después.

Entrevistador: ¿Esto de cortarse empezó en esta etapa?

Entrevistada: Me dijo que había empezado al mes de lo que le pasó. Porque dice que no dormía. Yo la notaba rara, pero dije “debe ser porque le está yendo mal en el colegio”, todo. Y bueno, ahora tiene todas las cicatrices mal, mal, todas las cicatrices. Y sigue, sigue insultando, pegando. Violenta. Mucha agresión tiene. Pero eso fue, o sea la agresión y eso es cuando pasó lo del abuso. Porque antes era buenísima ella. No tenía problemas con nadie ni en el colegio. Ahora, después de que pasó eso, tiene problemas con todo el mundo. (Estudiante mujer de segundo año)

El padecimiento de la hermana a partir de un abuso sufrido en el entorno familiar desencadena una serie de reacciones no solo emocionales, como las manifestaciones de ira y violencia, sino también físicas, “no dormía”. La

imposibilidad de compartir lo sucedido hasta ocho meses después del hecho no es menor. En muchas de estas situaciones la imposibilidad de poner en palabras aquello que genera angustia, dificulta la posibilidad de tramitarlo produciendo un dolor social que puede confluír en comportamientos autodestructivos.

Las relaciones intergeneracionales ocupan un lugar significativo para las y los entrevistados al dialogar respecto a las autolesiones en la piel, sin embargo, no son las únicas. Los conflictos entre pares son otra de las características mencionadas al enumerar situaciones que producen sufrimiento. Burlas, miradas, apodos o insultos pueden generar un dolor emocional que lleve a la sensación de “no bancar nada más”.

Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el “gordas”, por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás⁴ más nada. (Estudiante mujer de segundo año)

El cuerpo puede leerse como el punto de origen de determinadas burlas ancladas en el aspecto (por ser gorda/o, petisa/o, negra/o) pero también como el destino final de este tipo de situaciones al ser el que reciba los cortes. En palabras de Cerbino, es posible “... interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas” (2012: 43).

4 Aguantás, soportás.

Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?

Entrevistada: Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando me cargan.

Entrevistador: ¿Te cargan?

Entrevistada: Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio. (Estudiante mujer de segundo año)

En su paso por la escuela, el tipo de relaciones con los compañeros puede inclinar la balanza hacia el desarrollo de sentimientos de afecto, pero también como en el caso previamente citado, a un profundo deseo por ausentarse del aula y del encuentro con los demás. La naturaleza de los vínculos que se establecen con pares y adultos resultan estructurantes de las experiencias emotivas que tienen lugar en las trayectorias juveniles.

Cuando estas experiencias están signadas por situaciones de rechazo y falta de reconocimiento, se ve herida la autoestima, generando autoimágenes distorsionadas. “La fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social nos constituye en nuestro proceso de subjetivación” (Kaplan, 2013: 47).

El sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento

Teniendo en cuenta la importancia de la mirada del otro en la construcción subjetiva de las y los jóvenes, pueden rastrearse en los testimonios obtenidos aquellas expresiones del dolor social que se relacionan con las lesiones autoinfligidas. Ante la imposibilidad de encontrar un soporte que

le permita al individuo superar las pruebas que se le van presentando, frente a un presente doliente sobre el que no se vislumbra una posibilidad de reparación, los cortes en la piel aparecen como una potencial vía de escape.

Las razones que argumentan las y los jóvenes en sus narrativas para justificar la decisión de producirse lesiones son múltiples y aluden a diversas cuestiones, pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional que experimentan.

Por lo que a mí me cuenta una compañera, la mamá mucha bola⁵ no le da. O sea, porque ella tiene problemas con su vida, con el novio, y la mamá como que no le da importancia a eso. Y ella se siente mal y se empieza a cortar o cosas así. (Estudiante mujer de segundo año)

El manifestar que tiene problemas con su vida o en su relación de pareja denota cierto grado de autonomía. Sin embargo, queda manifiesta la necesidad de una reafirmación, de una contención por parte de la madre en este caso, desenmascarando la tensión entre independencia y dependencia propia de la juventud. Más allá de ir ganando en independencia, para la reafirmación identitaria sigue siendo necesaria la valoración y reconocimiento del entorno. “La mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

En ocasiones, un referente institucional, ya sea un docente, un preceptor, un directivo, un integrante de los equipos de orientación, entre otros, puede ocupar el rol de soporte en la trayectoria de una o un estudiante.

5 Mostrarse interesada.

Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con los demás, porque decían: “nosotros convivimos con la muerte”, que esto, que aquello. “La muerte es pasajera”, que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento de mi tío, estaba de luto. Y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá, y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: “Vos te tenés que dar tu tiempo”. (Estudiante varón de quinto año)

En otros testimonios, los docentes y otros profesionales de la institución escolar adquieren protagonismo al ser señalados por no prestar atención a sus estudiantes, llegando a percibirse estas situaciones como una falta de respeto.

Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo. No te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás. (Estudiante varón de quinto año)

En este tipo de relatos, las y los estudiantes plantean no encontrar referentes adultos a los cuales acudir para poner en palabra aquellas situaciones que les producen angustia. La sensación de falta de escucha, así como el reclamo de atención y comprensión es algo que se reitera al referirse a los mayores.

Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: “Esto no lo hagas”, y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. “Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas”, ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención,

no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: “Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello” y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros. (Estudiante varón de quinto año)

Contar con un otro para poder hablar, con quien compartir las penas, resulta una fuente de alivio y se torna fundamental en el desarrollo identitario de las y los jóvenes. Como plantea Restrepo (2010), en las luchas por el reconocimiento se recorre un proceso progresivo de conformación de la identidad que conlleva la interacción con distintos actores sociales y políticos a los cuales se les exige inclusión. Al no conseguir una vía de tramitación de las angustias en un referente adulto, en ocasiones se recurre a los pares para cubrir esta necesidad.

Entrevistada: A veces hay chicos que también tienen problemas familiares y se sienten re mal. No tienen con quién hablar para desahogarse y decir todo.

Entrevistador: ¿A vos te pasa eso? ¿Sentís que no tenés con quién hablar tus problemas?

Entrevistada: No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca. (Estudiante mujer de segundo año)

Las relaciones entre pares también operan como soporte en las trayectorias juveniles. La identificación con otro, las vivencias compartidas, el tener “los mismos problemas”, hace que dos o más estudiantes puedan sentirse acompañados frente al sufrimiento que padecen en otras esferas de su vida social.

Tal es la identificación que llegan a consolidarse entre pares que hasta la misma práctica autolesiva puede ser compartida. Así lo relata una estudiante que argumenta por qué se corta junto con su amiga.

Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola.⁶ Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el “gordas”, por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás⁷ más nada. (Estudiante mujer de segundo año)

Las coincidencias que comparten las dos jóvenes terminan operando como motivo de acercamiento mutuo, en un testimonio que abarca cuestiones que van desde la falta de atención por parte del padre hasta las burlas ejercidas por los compañeros. Estas son vividas como situaciones que llevan a “no bancar más nada”.

En resumen, la naturaleza conflictiva de los vínculos con pares y adultos produce una sensación de angustia y rechazo. Ello deviene en una falta de reconocimiento y un sentimiento de exclusión que produce marcas simbólicas en la trama emocional de las y los jóvenes. El dolor social padecido precisa ser tramitado de alguna manera y es allí donde pueden tomar posición los comportamientos autodestructivos.

6 Mostrarse interesado.

7 Aguantás, soportás.

Sensación de control y autolesiones

Uno de los hallazgos más originales de mi trabajo de investigación, es el modo en que las y los estudiantes expresan que aquellas experiencias atravesadas por sentimientos de exclusión y falta de reconocimiento, son productoras de un sufrimiento social. Este dolor social en muchas ocasiones es canalizado mediante cortes autoinfligidos que provocan otro tipo de daño, el físico.

Pueden diferenciarse entonces dos tipos diferentes de dolor que coexisten en los comportamientos autolesivos, siendo interesante retomar lo que las y los entrevistados refieren respecto a la vinculación entre ambos. El producirse una lesión en la piel tiene efectos en “el dolor de adentro”. Un dolor que se diferencia del físico más allá de reconocer conexiones entre ambos. El daño en la piel se percibe en vinculación al sufrimiento interno sobre el cual no se encuentra solución.

Como dijo mi amiga, vos cuando te cortás sentís como otro dolor, no sentís el dolor de adentro, algo así, pero no te arregla los problemas. (Estudiante mujer de segundo año)

Más allá de no “arreglar los problemas”, aparece una ilusión de reemplazo, donde un dolor ocupa el lugar del otro, lo “tapa”, aunque más no sea por un breve lapso temporal. Así, a través de marcarse la piel pareciera ocultarse el sufrimiento social. Según la joven citada a continuación, este tipo de comportamientos busca hacer desaparecer el dolor emocional:

Capaz lo hacen porque piensan que cortándose se les va a ir el dolor que están pasando. (Estudiante mujer de segundo año)

El daño físico parece ser más fácil de soportar y de olvidar que el social. En este tipo de prácticas, el sufrimiento externo

se funde con el interno a tal punto de generar una sensación de anulación mutua. Podría pensarse que el alivio interno que producen los cortes en la piel llega al punto de borrar el dolor corporal.

Sí, por ahí por depresión o por tristeza. Como me dijeron ellos una vez, yo les pregunté. Decían que se cortan porque querían ocultar el dolor que sentían adentro. El dolor físico no lo sentían nada. Ya llega un punto que no lo sentís. Eso el que me dijeron. (Estudiante varón de quinto año)

Otra característica en la que vale la pena detenerse, es que el daño físico tiene un punto de inicio definido por quien se realiza un corte. Sobre él se puede actuar sanando las heridas o volviendo a abrirlas en caso de sentirlo necesario. De esta manera se obtiene una sensación de control sobre el dolor corporal que permite visualizar un final. En contraposición a esto, el dolor emocional es vivido como algo incontrolable y sobre lo que no se tiene incidencia alguna a la hora de buscar una cura. Es producido y administrado por situaciones sobre las cuales el sujeto siente que tiene poco margen de acción.

Te hace sentir bien por un momento. El dolor físico calma más que el mental, porque en sí el dolor de la cabeza o lo que pensás es constante. Constantemente: sos esto, sos lo otro. El dolor físico se va. (Estudiante mujer de segundo año)

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento de esta joven en contraposición con lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, las marcas que deja fueron producidas por el propio sujeto, son percibidas como una elección personal. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera

de control que deja huellas más difíciles de suprimir. Las marcas que producen la discriminación, la exclusión y la falta de reconocimiento como formas de violencia, si bien son padecidas por el sujeto, son externas a él.

El hecho de realizarse un corte se opone a lo inalterable del dolor sociopsíquico produciendo una sensación de restitución del control perdido. Mediante esta sensación de control, el sufrimiento social es reemplazado o “tapado” por el dolor físico.

El papel de la escuela

La escuela funciona como un espacio de socialización entre pares y con adultos, es un lugar en el cual se forjan vínculos significativos y el que muchos estudiantes y sus familias toman como referente para la organización de la vida cotidiana.

Al pensar la juventud como una construcción social que va sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, Dubet y Martuccelli (1998) resaltan el papel de la institucionalización en este proceso:

La juventud era un episodio de la vida burguesa, era breve y forzada para la mayoría de los individuos que trabajaban de manera precoz. La juventud se ha impuesto ahora como una experiencia de masas, a medida que los estudios se han alargado, a medida que la adquisición de estatutos adultos se ha hecho por la mediación de las calificaciones escolares. (330)

La institución escolar cumple con funciones sociales de suma relevancia entre las que me interesa detenerme en la de brindar una mirada sobre las y los jóvenes. Muchas veces

es la escuela el escenario de agresiones físicas bajo el argumento de que “acá no va a pasar a mayores”. Allí se brinda un marco que le permite a sus estudiantes sentirse seguros.

Tal es así que funciona como espacio al que las y los jóvenes recurren para pedir ayuda de una u otra forma.

Me pasó el año pasado que una compañera se estaba cortando enfrente mío. Estábamos sentadas y ellas se estaba cortando esta parte del pie. Y fui y le avisamos a la preceptora. (Estudiante mujer de segundo año)

La mirada de los adultos de la escuela y en ocasiones también la de los propios compañeros, posibilita la detección e intervención sobre situaciones que afectan a las y los estudiantes. Una mirada de confianza, respeto y cariño, de preocupación, que opera en la constitución subjetiva de quienes la reciben y que permite actuar cuando es necesario.

Es la escuela el ámbito público por excelencia donde se construyen narrativas y sentimientos acerca de la posibilidad de ser o no ser (Kaplan y Krotsch, 2018). Tal como lo afirma Kaplan (2017), las vidas estudiantiles expresan la fragilidad de la existencia contemporánea.

Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. Es importante, entonces, advertir en ellos dichos sentimientos y vivencias de inferioridad no solo en lo que dicen y hacen, sino también en la postura corporal o en el efecto de vergüenza producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. (Kaplan y Krotsch, 2018: 130)

Nuestro yo está constantemente expuesto al juicio y evaluación de parte de los otros, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra autoestima (Illouz, 2014; Sennett, 2003). Los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por las relaciones de interdependencia propios de cada configuración social.

En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una autoimagen. En ese tránsito por las instituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las autopercepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos (Kaplan y García, 2006: 9-10).

La fuerza de los discursos autoresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan en el habitus y la hexis corporal, en otras palabras, sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos (Kaplan, 2012).

Estos sentimientos de exclusión y falta de reconocimiento, como formas de violencia simbólica, producen un sufrimiento que es gestionado de diversas maneras. En algunos casos, las y los jóvenes tramitan la emoción de dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia autoinfligida. A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia

por buscar la restitución del valor social que no han podido encontrarse en la mirada de los otros. Una mirada que es condición fundamental para la construcción de subjetividad (Wieviorka, 2006).

Siendo la piel el espacio físico y simbólico donde se disputan sentidos en torno a la existencia social e individual, atacar al propio cuerpo se vuelve una manera de poner en movimiento el sentido, una prueba de existencia, una búsqueda de valor personal. La violencia contra uno mismo podría ser pensada como una respuesta defensiva a las significaciones sociales estigmatizantes. (Kaplan y Szapu, 2019: 8)

En estos casos, la piel puede convertirse en el locus de ciertas emociones que no pueden escindirse de los vínculos con los demás. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinflingida.

La puesta en juego del propio cuerpo es la base de una restitución de sentido. Quien se corta intenta recuperar el gusto por vivir mediante una marca que lo enfrenta físicamente al mundo. Este tipo de comportamientos son la expresión de identidades signadas por sentimientos de exclusión que devienen en un dolor social difícil de soportar.

Entre los motivos que las y los estudiantes expresan para justificar los comportamientos autodestructivos, se han hallado referencias a los vínculos intra e intergeneracionales. Si bien son de diversa índole, se presenta como base de estas situaciones el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento por parte de pares o adultos.

La necesidad que tienen los niños y especialmente los adolescentes y los jóvenes, de vivir, material y simbólicamente como sujetos reconocidos, y que podría verse

mermada ante condiciones de desafección y de dificultad para lograr ser dignamente aceptados, o ante las limitaciones para poner en palabras u otros lenguajes sus demandas para acceder a espacios de aprendizaje y desarrollo social y emocional satisfactorio, puede conducirlos a prácticas individuales o grupales en las que se juegan emociones, prima la búsqueda de reconocimiento –a como dé lugar–, para con ello dotar de sentido a la vida, a la experiencia del cuerpo como un territorio de conflictos. (Cerbino, 2012: 118-119)

Lo que no puede ocultarse, es que gran parte de las relaciones que establecen las y los jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad.

La trama vincular en la escuela constituye un territorio simbólico sobre el que pueden tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento o respeto mutuo. La institución educativa participa reforzando o bien contrarrestando los muros simbólicos que nos dividen, nos separan, nos segregan y nos excluyen. (Kaplan, 2017: 14)

Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las y los estudiantes puedan canalizar estas emociones de dolor fortalecer sus lazos sociales. Es tarea de las y los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Barrera Sánchez, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista Iberoforum*, vol. VI, núm. 11, pp. 121-137. En línea: < <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211019068007.pdf> > (consulta: 02-03-2021).
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taratus.
- (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito, Taurus.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Galak, E. (2010). *El concepto de cuerpo en Pierre Bourdieu: un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades*. [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En Kaplan, C. V. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Grijalbo.
- Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Katz.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En Kaplan, C. V., Krotsch, L. y Orce, V., *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBA. En línea: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_0.pdf> (consulta: 20-02-2021).
- (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens.
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>> (consulta: 15-01-2021).
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. 5, núm. 8, pp. 119-134.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, Chile, vol. 18, num. 1, pp. 1-11. En línea: <<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1485/969>> (consulta: 15-01-2021).
- (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México, Nosótrica - CLACSO - Voces de la Educación - ENSV. En línea: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf> (consulta: 15-01-2021).
- Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Letra Viva.
- (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Topía.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, LOM.
- Martuccelli, D. y Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. En *Educação e Pesquisa*, núm. 36, pp. 77-91.
- Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. En *Nómadas*, núm. 32, pp. 179-194.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- Valles, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis Sociología.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, GEDISA.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 39-248.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Brujas.

Biografías de los/as autores/as

Lucía Abecasis

Es licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Enseñanza Secundaria y Superior en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Es adscripta de la cátedra de Sociología de la Educación (Cat. Kaplan) en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Es investigadora en formación del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA.
Correo electrónico: luciaabecasis@hotmail.com

Natalia G. Adduci

Es magister en Estudios interdisciplinarios de la subjetividad por la Universidad de Buenos Aires (UBA), licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Es docente regular en el campo de la formación de las prácticas docentes de los Profesorados de Educación Inicial en la Escuela Nacional Superior n° 3 "Bernardino Rivadavia" y la Escuela Nacional Superior n° 11 "Ricardo Levene", en CABA. Es profesora regular en el campo de formación general del Profesorado de inglés en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y es profesora regular en el campo de las prácticas docentes del tramo de formación pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Lomas de Zamora (UNLZ).

Es investigadora del proyecto UBACyT "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" con sede en el Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Correo electrónico: natyadduci@gmail.com

Darío H. Arevalos

Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y becario doctoral del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

Es profesor titular de Psicología Educacional en el Instituto Superior Daguerre.

Es investigador de los proyectos: UBACyT "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y PIP Conicet "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas", con sede en el Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Correo electrónico: dar.arevalos@gmail.com

Jorge E. Catelli

Es doctorando en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesor adjunto a cargo en las cátedras Psicología Psicoanalítica y Psicoanálisis y Educación y jefe de trabajos prácticos regular de las cátedras Psicología General y Teorías Psicológicas de la Subjetividad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Es Miembro del Equipo de Orientación Escolar de la Asociación Escolar Goethe e investigador del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Es miembro de la Secretaría Científica de la Asociación Psicoanalítica Argentina (desde 2020); miembro de Gea Centro de Supervisiones Clínicas; y fundador del Departamento de “Psicoanálisis y Educación” de Gea Centro de Supervisiones Clínicas; miembro titular en función Didáctica de la APA, Full Member de International Psychoanalytical Association y FEPAL; cofundador y miembro del Capítulo de “Psicoanálisis y Educación APA UBA”. Correo electrónico: jorgecatelli@gmail.com

Pablo D. García

Es doctor en Educación por el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación de UNTREF–UNLA–UNSAM.

Es profesor adjunto del Departamento de Ciencias Sociales, coordinador académico del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación y coordinador académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior en la UNTREF.

Es investigador del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA.

Es director del Proyecto de “Políticas para garantizar el Derecho a la Educación en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense” en la UNTREF.

Es profesor de posgrado Universidad Técnica Nacional (UTN) y editor responsable de la *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* del NIFEDE-UNTREF. Correo electrónico: pgarcia@untref.edu.ar

Claudio E. Glejzer

Es magíster en Neurociencias por la Universidad de Barcelona y profesor en Ciencias Biológicas por el ISFD 34 de la provincia de Buenos Aires. Es profesor adjunto a cargo de la cátedra Biología, Comportamiento, Desarrollo y Aprendizaje, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y profesor titular de las materias Bases Biológicas del Comportamiento y Neurociencias en la carrera de Psicología de la Universidad ISALUD.

Es director del ISFDyT 140 de Tigre, provincia de Buenos Aires.

Es investigador del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Correo electrónico: nadh58@hotmail.com

Carina V. Kaplan

Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) con posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Es profesora titular regular de la cátedra Sociología de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA) y profesora titular ordinaria de la cátedra Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Es investigadora principal del Conicet. Es directora de los proyectos UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” y PIP Conicet “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la FFyL–UBA; también bajo su dirección. Correo electrónico: kaplanarina@gmail.com

Iván P. Orbuch

Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Es profesor adjunto de la cátedra Historia de la Educación y la Educación Física en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y ayudante de primera en la cátedra Historia Social General de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Es investigador de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y del Proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA. Correo electrónico: ivan.orbuch@unahur.edu.ar

Priscila Orguilia

Es estudiante del profesorado y licenciatura en Ciencias Antropológicas con orientación sociocultural de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es adscripta de la cátedra de Sociología de la Educación (Cat. Kaplan) en el Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL–UBA.

Es investigadora en formación del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Correo electrónico: orgulia.priscila@gmail.com

Ezequiel Szapu

Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y becario posdoctoral del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA.

Es investigador de los proyectos: UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” y PIP Conicet “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Correo electrónico: soysapu@gmail.com

Ludmila M. Sukolowsky

Es Periodista recibida en el instituto Taller Escuela Agencia (TEA) y estudiante de la licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA).

Es adscripta de la cátedra de Sociología de la Educación (Cat. Kaplan) en el Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA.

Es investigadora en formación del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de

Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA. Correo electrónico: ludmilamsuko@gmail.com

Sandra G. Vinocur

Es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad CAECE y realizó su formación de posgrado en la Escuela de Psicopedagogía Clínica.

Es jefa de trabajos prácticos regular en la cátedra Teoría y Técnicas del Diagnóstico en la Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL–UBA); y profesora titular regular de las cátedras Clínica de la Niñez y Prácticas Profesionalizantes II en el Instituto de Educación Superior n° I, Dra. Alicia Moreau de Justo, CABA. Forma parte del Equipo de la Escuela del Jacarandá.

Es investigadora del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA.

Principales publicaciones: capítulo Las prácticas psicopedagógicas en la escuela del libro de las I Jornadas de Educación y Psicopedagogía. Correo electrónico: sgvinocur@gmail.com

En el campo educativo asistimos a un giro afectivo que consiste en la confirmación de la inscripción de las emociones y los sentimientos como categorías interpretativas para poder acceder al corazón de las prácticas pedagógicas. La escuela representa un espacio simbólico de esperanza para concretar el derecho de las infancias y juventudes a ser cuidadas, amadas y protegidas. Este libro reúne contribuciones teóricas y empíricas desarrolladas en el marco del Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” que invitan a pensar sobre la cuestión de la afectación subjetiva en tiempos de dolor social. Educar la mirada en la sensibilidad hacia los demás y encontrar tramas vinculares de reparación constituye un imperativo ético-político de época.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ISBN 978-987-8363-85-1



9 789878 136385 1