



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 Cristófalo	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 6

La construcción de lazos afectivos entre pares generacionales

Experiencias estudiantiles ante la pérdida del sentido de la vida

Darío H. Arevalos

El presente capítulo se propone comprender las relaciones entre las prácticas de suicidio y la estructura emotiva de jóvenes estudiantes de educación secundaria que viven en contextos de marginalidad urbana.

Partimos del supuesto de que la violencia dirigida contra sí mismo es un fenómeno que irrumpe en diferentes espacios sociales como signo de época. Su abordaje en el ámbito escolar precisa de la comprensión de las transformaciones en las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia, así como en los significados que las y los estudiantes construyen sobre su propia existencia. A este respecto nos preguntamos:

¿Cuáles son los sentimientos que estructuran la vida afectiva de las y los estudiantes frente a las prácticas de suicidio?

¿Qué lugar ocupa la institución escolar para la elaboración del sufrimiento que deviene de la pérdida del deseo por vivir?

En el marco de un estudio socioeducativo cualitativo de carácter exploratorio¹ cuyo objetivo general ha sido comprender las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen jóvenes de educación secundaria, se llevaron a cabo cuarenta entrevistas en profundidad a estudiantes que asisten a quinto y sexto año de dos escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.² Del análisis surge una dimensión referida a las prácticas de suicidio. Dichas prácticas hacen referencia a todas aquellas experiencias que implican poner en riesgo la integridad personal, aunque no en todos los casos culminen con la desaparición física.

Acerca del suicidio en contextos de marginalidad urbana

El suicidio constituye una problemática compleja y multi-causal en la que intervienen aspectos psicológicos, históricos y socioculturales (Arevalos, 2020a; Kaplan y Arevalos, 2019).

1 El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas* (Arevalos, 2020c). La tesis 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 2018-2021. 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". 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 La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de cuatro y cinco años del nivel inicial, seis o siete años de nivel primario (según jurisdicción) y cinco o seis años de nivel secundario (según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de seis años.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud ([OMS] 2019), en el año 2016 ha sido la segunda causa de muerte en la población de entre quince y veintinueve años en todo el mundo y el 79% de todos los suicidios se produce en países de ingresos bajos y medianos. En Argentina, la tasa de suicidios adolescentes se triplicó desde principios de 1990 y constituye la segunda causa de muerte de este grupo social después de los accidentes de tránsito (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019). En los últimos años, la promulgación de la Ley Nacional de Prevención del Suicidio 27130 de 2015 y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Ley 6106 de 2019, dan cuenta de la relevancia de la problemática.

La muerte voluntaria es una de las primeras conductas que durante el siglo XIX entró en el campo de análisis de la sociología ya que hacía visible el derecho individual y privado de acabar con la propia existencia (Foucault, 2007). Las experiencias de suicidio pueden rastrearse a lo largo de la historia y en distintas sociedades. Sin embargo, las significaciones que asume están asociadas al lugar que ocupa la vida y la muerte en cada una de ellas.

En las sociedades modernas occidentales el suicidio trae aparejado un doble tabú. Por un lado, debido a que la muerte es un fenómeno que se intenta ocultar y reprimir de la vida comunitaria (Ariès 1983; 2000; Baudrillard, 1980; Elias, 1987; 1989). Y por el otro, porque la muerte voluntaria recibe una condena social fundada en la doctrina de la iglesia de Roma. La desaprobación de este tipo de comportamientos trascendió los círculos religiosos y tuvo consecuencias expresadas posteriormente en la elaboración de leyes para su regulación y castigo, que contribuyeron a su ocultamiento y silenciamiento (Bauzá, 2018; Cohen Agrest, 2012; Durkheim, 2004).

Durkheim (2004) define al suicidio como un hecho social que precisa ser interpretado a partir del grado de integración

de la persona en su comunidad.³ Esta definición puso en cuestión los discursos hegemónicos de su época que atribuían sus causas a las enfermedades mentales o estados psicopáticos de los individuos. Para el autor, el suicidio varía en razón inversa a las formas de cohesión propias de cada sociedad (tanto en su aspecto religioso, como familiar y político). A este respecto, la estructura social está siempre por encima de la persona y la determina. Y es una condición necesaria para que el individuo pueda ligar su existencia a algo “que lo sobrepase y que lo sobreviva” (Durkheim, 2004: 275).

Desde la sociología figuracional de Norbert Elias, se postula que el sentido de la vida no puede ser reducido al propio universo individual con autonomía de la historia social y de las vinculaciones afectivas mediante la cual desarrollamos nuestra humanidad. La relación que se establece con la vida y con la muerte se configura a partir de emotividades particulares que refieren a un contexto sociohistórico determinado (Arevalos, 2020a; Elias, 1987; 2008; Kaplan, 2016a; Kaplan y Krostch, 2018).

En *La soledad de los moribundos* (1989) se afirma que, en cuanto a proceso y en cuanto a pensamiento, la muerte se ha ido escondiendo de manera progresiva detrás de las bambalinas de la vida social como resultado del empuje civilizador que ha caracterizado a las sociedades occidentales

3 Existen para Durkheim cuatro tipos de suicidio cuyas causas son externas al individuo y relativas a características específicas de la sociedad de la que forma parte: el egoísta, el altruista, el anómico y el fatalista. El suicidio egoísta es el tipo de suicidio motivado por un aislamiento demasiado grande del individuo con respecto a la sociedad. Es el suicidio de los marginados, de los solitarios, de los que no tienen lazos fuertes de solidaridad social. El suicidio altruista corresponde al otro extremo; cuando el sujeto está demasiado ligado a ella, por ejemplo, en el ejército. El suicidio anómico es el de aquel que no ha sabido aceptar los límites que la sociedad impone; aquel que aspira a más de lo que puede y cae, por lo tanto, en la desesperación. El suicidio fatalista, escasamente desarrollado, da cuenta de sociedades de reglas rígidas en las cuales los individuos quieren escapar de la situación en la que se hallan. Un ejemplo de ello es un individuo que se encuentra en una situación esclavista.

desde el Renacimiento hasta nuestros días. La diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos centrales constituyen transformaciones en los modos de organización de la violencia que incidirán en la configuración emotiva del individuo debido al paso de coacciones sociales externas hacia coacciones internas o autoacciones. El miedo a la muerte cobrará nuevos sentidos en la medida que la amenaza física al individuo lentamente quedará sujeta a un control más riguroso, calculable y predecible.

Hay que decir por tanto que la protección relativamente alta contra los actos de violencia de otros seres humanos de que goza una persona en las sociedades estatales desarrolladas, y el tratamiento de estos actos violentos como algo inusual, como un delito, no surgen de la razón humana ni de la comprensión de las personas que participan en esa sociedad, sino que se deben a una organización totalmente específica de la sociedad: a una monopolización relativamente eficaz de la violencia física [...] A grandes rasgos puede decirse que solo en los últimos doscientos o trescientos años alcanzaron las organizaciones estatales europeas el grado y modo de eficacia, en cuanto instituciones monopolizadoras de la violencia física, que hizo posible el freno relativamente alto de las pasiones y la relativa alta ausencia de violencia en las relaciones humanas que hoy se consideran casi como algo natural en las sociedades más desarrolladas. (Elias, 1989: 36)

La sociogénesis del Estado será uno de los motores de la civilización de los afectos. Si la culminación de la vida en los tiempos medievales se producía en el propio hogar o a

raíz de la lucha cuerpo a cuerpo⁴ en las sociedades modernas tendrá lugar en instituciones específicas como el hospital en tanto ámbito estatal por excelencia donde las personas irán a morir despojados de sus seres queridos (Ariès, 1983; 2000; Baudrillard, 1980; Elias 1989). La exclusión de la muerte de la vida pública será característica de una etapa relativamente tardía del proceso de civilización que se traduce en estructuras de personalidad autoaccionadas producto de la mutua imbricación entre un grado superior de “diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los ‘controles estatales’” (Elias, 1987: 11). El empuje civilizador, sin embargo, se encuentra tensionado por cambios estructurales en sentidos contrapuestos (Kaplan y Orce, 2009; Wouters, 2008). Siguiendo a Urteaga (2013) la propuesta elisiana asume la coexistencia de dos procesos paralelos *civilización-des-civilización*. Respecto de este último sucede cuando el equilibrio de las tensiones psíquicas impuestas por el habitus civilizado no logra mantenerse. En otras palabras, cuando los conflictos que atraviesan a cualquier relación social no

4 De acuerdo con (Ariès, 2000) en Edad Media la muerte era un acontecimiento público. Si no moría en la guerra en defensa del señor feudal, el hombre medieval al percibir que su vida se encontraba en peligro por alguna enfermedad, organizaba su lecho de muerte en el hogar. Allí era visitado por familiares, amigos, niños y algunos vecinos. El moribundo participaba activamente en la extremaunción para despedirse de su tránsito por el mundo y prepararse para el camino eterno. La muerte en el lecho era un acontecimiento esperable y la gente se prestaba a estos ritos previstos por la costumbre. El moribundo, esperaba a su muerte con resignación, allí el destino era parte de lo inevitable, por eso quizás existía una familiaridad con el fenómeno: “sin miedo ni desesperación, la emotividad medieval se encontraba a medio camino entre la resignación pasiva y la confianza mística” (Ariès, 2000: 99).

Elias (1989) contrastando los análisis de Ariès, afirma que en la Edad Media no se moría en paz ni se mantenía el mismo nivel social de miedo a la muerte durante todo el período; de hecho, la peste que hizo estragos en Europa a mediados del siglo XIV incrementó el miedo a morir. En todo caso, el individuo medieval se sentía más reconfortado por las características específicas de los rituales llevados a cabo en ese momento crucial; los familiares y amigos brindaban una contención emocional al moribundo suficiente para mitigar su temor.

logran ser invisibilizados por un trabajo de sublimación de los impulsos y “... el control que el individuo ejerce sobre sí mismo, en lugar de convertir la violencia física en violencia simbólica, se le escapa y conduce a un desencadenamiento de las pulsiones” (Urteaga, 2013: 8).

Podríamos decir que, en la actualidad, existe un punto de inflexión en relación con la continuidad histórica de los fenómenos que estructuraron el proceso civilizatorio. La pérdida del rol central del Estado como garante del bienestar y seguridad de la población (Bauman, 2006; 2007; 2011; Wacquant, 2000; 2010), el aumento de los procesos de marginalidad debido a que el trabajo ha perdido su lugar como elemento social de integración (Bauman, 2004; 2011; Castel, 1991; 1995; 1996; Wacquant, 1998; 2007) y el declive del largo plazo en el proyecto vital de los individuos (Bauman, 2004; Sennett, 2006) se traducen en un aumento en las formas de heterocoacción que empiezan a regular la vida de ciertos grupos sociales. Fundamentalmente, en espacios urbanos marginados donde las violencias se encadenan conectando la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico (Arevalos, 2020b; Auyero y Berti, 2013; Kaplan, 2011). De acuerdo con Carina Kaplan (2018; 2011; 2016a) en ciertos contextos socioculturales los procesos de subjetivación de los individuos se encuentran signados por la imposibilidad de trascender las condiciones del presente y pueden estar en la base de comportamientos violentos asociados a la desaparición de objetivos a futuro.

... un acto violento puede constituir una alternativa (fruto de la desesperanza y la desesperación) de respuesta a una vida sin justificación, a las interdependencias sociales que dejan a los individuos abandonados al día a día, a un presente carente de sentido. (Kaplan, 2016a: 115)

Siguiendo con la autora, la ausencia de reconocimiento trae aparejado prácticas de violencia que operan como una señal para ser mirados, identificados y visibilizados, en una intensa búsqueda por reafirmar su estima social (Kaplan, 2011). Las prácticas de violencia, en muchos casos, están dirigidas hacia el propio sujeto, sobre todo, en la población juvenil “... denotando una tendencia a la auto-destrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo” (Kaplan, 2016a: 107-108). Ello en la medida que este período vital se caracteriza por ser un momento crucial signado por la necesidad de alcanzar reconocimiento y respeto en tanto que son “... valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes” (Kaplan, 2016a: 116). A partir de ciertas condiciones socioafectivas de existencia este grupo social emprende una serie de prácticas y reflexiones sobre la vida como manifestación del malestar sociopsíquico.

Análisis de los testimonios

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales, en la medida que “... constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir” (Kaplan, 2018: 127). Los testimonios estudiantiles nos permiten afirmar que las y los estudiantes interpelan al valor de su vida al percibir que los lazos afectivos desde donde construyen su subjetividad se sostienen sobre frágiles cimientos.

Si en tu vida estás sola, no tenés posibilidades, es muy difícil sentir que la vida vale la pena [...] Yo creo que te suma problemas en todo porque es como que, al sentirte así, sin ganas,

no le ves importancia al estudio ni a nada. Si no tenés nada, tu vida no vale nada, te decís a vos misma “¿qué sentido tiene vivir?” [...] Acá pasa mucho. Son muchos los que se van de la escuela y terminan tirados por ahí drogados o se terminan matando. (Estudiante mujer, sexto año)

Hay chicos y chicas que no le ven un sentido a la vida, que buscan matarse o lastimarse. No te digo que todos los que sienten eso han pasado por cosas feas que les afectaron. Algunos puede ser que sí, que pasaron situaciones de violencia cuando eran chicos. Hay otros que no le ven motivos a nada, pero por cosas menores, por ejemplo: porque están mal con la familia, porque se separan de sus novios o porque sienten que están solos en la vida. (Estudiante varón, quinto año)

El sinsentido comporta siempre una matriz de dolor social que afecta de manera particular a las y los jóvenes cuando los interrogantes que se formulan acerca de ¿quién soy?, ¿cómo soy reconocido por mi grupo de pares?, ¿cuál es el valor de mi vida en el presente? y ¿cómo me veo en el futuro? no encuentran respuestas que posibiliten la autoafirmación del yo. De acuerdo con estos relatos, los sentidos que se construyen acerca de la propia vida están signados por las distintas formas de violencia que los atraviesan. La búsqueda por “*lastimarse*” o la pérdida del deseo de vivir, remiten a experiencias desubjetivantes que tienen su origen en la trama social. El sentimiento de soledad, en efecto, es una de las principales fuentes de malestar de las y los estudiantes ante la falta de reconocimiento. Fundamentalmente cuando esta emotividad “... se revela como síntoma del aislamiento que afecta al vínculo social, de la indiferencia hacia a los otros” (Le Breton, 2016: 26). La sensación de que la existencia “*no*

vale nada” debido a sentir que “*estás solo en la vida*” se agudiza en las dinámicas institucionales escolares al no poder reconocerse en la mirada valorativa de los propios compañeros.

Una vez estuve internada [...] falté a clases como un mes más o menos. Cuando volví, me contaron que mis compañeros habían dicho que yo estaba internada por anorexia [...] Y yo no estaba enferma de eso, sólo estaba internada por otro problema de salud. Encima lo relacionaron porque yo era más flaquita que ahora. Siempre están esos comentarios que te hacen sentir mal y te quitan hasta las ganas de vivir [...] Yo me sentía disconforme con el tema de mis compañeros porque no sentía que podía contarles ciertas cosas y me sentía muy sola, también estaba pensando en cambiarme de colegio porque me sentía así o incluso dejar la escuela. (Estudiante mujer, sexto año)

En las instituciones educativas conviven individuos de la misma generación que comparten experiencias, conforman amistades, grupos de afinidad, solidaridades, como así también relaciones conflictivas que devienen de vivir junto a otros diferentes. La posible amenaza de quedar por fuera del grupo de pares en el espacio escolar se presenta a través de dos fases constitutivas de la exclusión: “[...] estar objetivamente excluido, y a la par, sentirse o imaginarse frente a la posibilidad simbólica de estar excluido” (Kaplan, 2012:1). Este hecho suele poner en evidencia sentimientos de falta de reconocimiento que las y los jóvenes experimentan en los distintos espacios de socialización en lo que participan. Frente a la carencia de vínculos de confianza en las biografías juveniles la vida puede acontecer desprovista de toda justificación dejando a este grupo social abandonados a un presente que carece de sentido. La referencia de la estudiante acerca de “*perder las ganas de vivir*” pone de manifiesto la

experimentación de un malestar que se estructura en la convivencia escolar. A raíz de ello puede erigirse una visión y pensamiento sobre la propia muerte, aunque esta no sea fatal e irreversible (Arevalos, 2020a).

La imperiosa búsqueda de poder ser reconocidos y valorados resuena afectivamente en las juventudes debido la necesidad de constituir “... perspectivas de futuro [...], un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en el que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes” como así también “... una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida” (Elias, 1994: 147). La falta de reconocimiento puede dar lugar a que este grupo social simbolice su posición dentro de lo colectivo mediante ciertas formas de violencia que, en ocasiones, recaen sobre sí mismo. Puesto que, cuanto más limitada sea la relación que tengan con el universo exterior, más apegados se encontrarán a su propio cuerpo que se convierte en objeto de ataque frente al sufrimiento.

Yo vengo de otro colegio, me cambié porque ahí la pasaba muy mal. Me sentía maltratado por todos, no solo por mis compañeros, sino por los preceptores y profesores, más que nada sentía que ya no le importaba a nadie. Encima en mi casa sentía que nadie me escuchaba. Mi hermano estaba en la suya. Y mi tía estaba laburando todo el día afuera porque es docente de otra escuela y no me sentía en confianza para decirle que la estaba pasando mal. Fue un momento horrible de mi vida, extrañaba a mi mamá que era el único apoyo que tenía. Me sentía muy solo. Como te dije no tenía ganas de estar más y por eso me quise cortar el cuello con un vidrio. Después de esa situación, mi tía se volvió más atenta, me cambió a esta escuela y ahora estoy más tranquilo. Tengo dos amigos acá. (Estudiante varón, quinto año)

Ante la imposibilidad de dejar una firma que acredite el paso por el mundo, algunos jóvenes desafían sus miedos haciéndoles frente y conciben a la posibilidad de morir como una puerta de salida ante un presente doliente. Es allí cuando sienten que la muerte ingresa “... en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que [los] sobrepasa” (Le Breton, 2011: 47). Tal como puede observarse, el ataque al propio cuerpo realizado por el estudiante al sentir que “*no le importaba a nadie*” remite a una fuerte percepción de haber sido despreciado, descalificado, de no haber sido reconocido, respetado (Wieviorka, 2001). La falta de reconocimiento se vivencia a partir de la sensación de invisibilidad frente a los demás y se encuentra en la base del miedo a no existir para el otro.

Entrevistado: Un compañero de la primaria se suicidó el año pasado. Hacía muchos años que no hablaba con él porque nos habíamos peleado, por pavadas, pero cuando sos chico te tomás las cosas de otra manera. Me enteré que falleció porque compartieron en facebook una publicación de él, lo compartió una amiga que teníamos en común. Era una publicación con una foto en la que se lo veía sonriente. En esa publicación se despedía de los amigos y de la familia. Pedía perdón, decía que iba a extrañar a todos. Quería dejar en público que se sentía solo, que estaba deprimido.

Entrevistador: ¿Y qué sentiste cuando te enteraste?

Entrevistado: Me puse a llorar. Yo no tenía problemas con él en la actualidad. Pero por cosas de la vida ya no lo veía. Solía estar acompañado de muchas personas que, según él, eran amigos. Sea como sea, vos podés sentirte solo igual si no te valoran. Seguro que algo de eso le pasaba a él. (Estudiante varón, sexto año)

Muchos problemas debés pasar para intentar suicidarte, problemas con la familia o alguna situación como, por ejemplo, no saber qué hacer ante el futuro, sentirte solo, sin el apoyo de los demás. (Estudiante varón, sexto año)

Las narrativas estudiantiles dan cuenta de la existencia de una concatenación de acontecimientos que pueden llevar a forzar el pasaje hacia la propia desaparición física tales como percibir que “no te valoran”, “tener problemas con la familia”, “no saber qué hacer ante el futuro” o “sentirte solo, sin el apoyo de los demás”. Es entonces cuando se pone en juego al propio cuerpo para deshacerse del sufrimiento ante una realidad exterior que resulta inaprehensible. A este respecto, es posible afirmar que la dificultad de construir la propia valía social en el entramado de las relaciones socioafectivas puede dar lugar a situaciones vinculadas al suicidio como manifestación de una subjetividad negada.

De acuerdo con Elias, si consideramos a la muerte solo como el final de un ser humano singular, no encontramos en ella nada aterrador. Sin embargo, lo que resulta terrible son las fantasías individuales y colectivas que alrededor de la muerte se construyen, como así también “... los dolores que sufren los vivientes al morir una persona a la que quieren o por la que sienten amistad” (Elias, 1989: 46). Ello se debe a la profunda necesidad emocional de los seres humanos por constituir y sostener vínculos afectivos en la vida. La estructura emotiva frente a una muerte cercana se configura a partir de la alteración que sufre el sobreviviente en el equilibrio de las relaciones que el individuo establece. La conmoción se asocia a una identificación con la persona que ha fallecido por el hecho de que se la experimenta como parte o extensión de uno mismo (Elias, 2008). Por ello consideramos que las emotividades acerca de las prácticas ligadas al suicidio también precisan ser

interpretadas a partir de la pérdida de los vínculos significativos que atraviesan a las juventudes en su experiencia social. En la elaboración de este sufrimiento cobra relevancia la producción de recuerdos con miras a construir una narrativa de sentido.

Entrevistada: Me llevó un tiempo aceptar la decisión de mi amiga de quitarse la vida. La acepté, aunque yo siga considerando que matarse no sea la solución a los problemas. Recién ahí me animé a hablar más del tema. Publiqué fotos nuestras, de esas que te salen en los recuerdos⁵ ¿viste?

Entrevistador: ¿Y por qué motivos sentías que no querías hablar del tema?

Entrevistada: No sé. Por vergüenza. No quería hablar públicamente de eso, por lo menos al principio [...] Prefería callar, no decir las cosas que pensaba y sentía. (Estudiante mujer, sexto año)

Construir en el presente un discurso acerca de un pasado doliente es una manera posible de tramitar la pérdida, aunque en ocasiones sea necesario “... distinguir entre coyunturas favorables o desfavorables” (Pollak, 2006: 24). Nos referimos a ciertas memorias que precisan encontrar el momento adecuado para cruzar las barreras del silencio y sobrevivir a la censura o discriminación que muchas veces se ejercen sobre aquellos que buscan llevarlas a cabo. A partir del testimonio de la estudiante se evidencia cómo el sentimiento de vergüenza emerge ante un silencio o un secreto que intenta

5 Desde el año 2015 la plataforma de Facebook introdujo de forma predeterminada una sección denominada “recuerdos” o “un día como hoy” en la que se recopilan las publicaciones que el usuario ha realizado en la misma fecha de años anteriores.

disimular una situación que públicamente puede resultar desagradable o penosa como el suicidio de alguien que ha sido significativo en su vida.

Hay pues algo que esconder, algo que no hay que mirar, que no hay que decir, que no hay que saber, una infamia o una tara que deben ser absolutamente enterradas en la memoria de tal manera que no vuelvan jamás a la superficie. El secreto es el elemento determinante de la internalización. Al querer protegerse contra el oprobio, se produce el efecto inverso. Al querer escapar a la mirada reprobatoria del otro, se intenta escapar por todos los medios posibles a las razones que ocasionan la vergüenza. (De Gaulejac, 2008: 349)

La contención de los impulsos afectivos se encuentra en la base de una diferenciación entre “... un comportamiento secreto y otro público” (Elias, 1987: 229). La separación de ambas esferas tiene como correlato la manifestación de sentimientos de vergüenza en la vida en comunidad. Esta emotividad juega un papel significativo en la internalización de pautas culturales configurando modos de autoacción y autorregulación de los sujetos y sus interacciones. La vergüenza pone de manifiesto un conflicto con aquella parte del yo que representa la opinión social. Tal como lo afirma Kaplan “... la mirada del otro sobre uno está fuertemente investida. La mirada es una instancia que da valor o lo quita” (2016b: 215). Evitar “*hablar públicamente*” del suicidio de la amiga para “*no decir las cosas que pensaba y sentía*” son expresiones de esta emoción ante la sensación de impotencia que produce la muerte de un par generacional y el miedo de ser humillado en la red interpersonal donde el individuo participa. Este sentimiento se estructura como manifestación de un dolor social que se ha interiorizado (Goudsblom, 2008; Kaplan, 2016b; Nussbaum, 2006).

De acuerdo con las y los entrevistado/as la escuela puede transformarse en un espacio público que habilite la construcción de una narrativa de sentido frente a las prácticas de suicidio:

En mi escuela nunca se tocan estos temas. Es como que los adultos están ciegos, parece. O bien saben y no hacen nada. Hay muchísimos casos de suicidio y por ahí es por esta situación que te digo, que nadie hace nada. Y eso influye mucho, porque si vos estás mal porque alguien de tu entorno murió porque lo mataron o porque se suicidó, estaría bueno que te escuchen. No te digo que hablemos todo el día de eso, pero poder conversar entre todos sería mejor. (Estudiante mujer, quinto año)

En la escuela pude hablar un par de veces con el preceptor sobre el suicidio de mi amigo Fede, en los recreos, sobre todo. Subía y hablaba con él. Es importante que en la escuela puedas hablar de estas cosas. Pero lo tenés que buscar vos. O sea, en la escuela nos dicen siempre “si alguien necesita hablar” bueno, vos vas y si te sentís en confianza, contás lo que te pasa. Pero no todos tienen la iniciativa para hacerlo y si no decís nada nadie sabe lo que te pasa. Por eso, en la escuela, además de eso, deberían poder hacer charlas para los que no se animan a ir hablar por sí mismos. (Estudiante varón, sexto año)

En el colegio sería bueno que vengan personas que pasaron por estas cosas y superaron sus miedos. Que cuenten sus experiencias de cómo lo superaron y salieron adelante. Mucho más si son personas exitosas, que les fue bien en su vida. (Estudiante mujer, quinto año)

La vida afectiva de las y los estudiantes precisa ser abordada a partir de los vínculos significativos donde los mismos despliegan su humanidad. Las distintas formas de sufrimiento social se tramitan bajo ciertas prácticas institucionales. En este sentido, las y los entrevistada/s valoran sentirse en confianza para hablar de estas situaciones que experimentan en su vida y que de alguna manera irrumpen en la cotidianeidad escolar. A su vez, que sugieren que se incorporen conversatorios con los adultos responsables, especialistas o personas que hayan atravesado y superado cuestiones que les son comunes a ellos. La demanda a ser tenidos en cuenta por docentes, preceptores y directivos pone de manifiesto la necesidad de *“que [los] escuchen”* fundamentalmente creando espacios de intercambio *“para los que no se animan a ir hablar por sí mismos”*. La intervención institucional con vista a la edificación de lazos de confianza es lo que permite dotar de sentido a la experiencia social.

A modo de cierre

El tránsito por la escuela de las y los jóvenes que viven en contextos de marginalidad urbana constituye una experiencia emotiva significativa tanto para aquellos que pudieron construir una narrativa de sentido como para los que la interpelan en una intensa búsqueda por ser escuchados, reconocidos, valorados y respetados.

A partir de los testimonios estudiantiles explicitamos que las prácticas de suicidio tienen como base una red sentimental conformada por elementos que se entrelazan y condicionan mutuamente. La misma se traduce en ciertas disposiciones para sentir que estructuran modos de ser, de pensar y de vincularse con los demás en las dinámicas

sociales e institucionales donde las y los jóvenes despliegan su subjetividad. El sentimiento de soledad ligado a la falta de reconocimiento y el miedo a no existir frente a los otros constituyen fuentes del sufrimiento que se traducen en prácticas de violencia dirigidas contra sí mismos. Por su parte, el sentimiento de vergüenza se experimenta a partir de una situación que públicamente puede resultar penosa como la muerte voluntaria de un par generacional. Dicha emotividad es la expresión de un dolor social que atraviesa la condición estudiantil e irrumpe en las prácticas de interacción en la cotidianidad de la experiencia escolar.

Las emotividades ligadas al sinsentido experimentadas por las y los entrevistadas/os denotan la necesidad de soportes afectivos que posibiliten la elaboración del sufrimiento. Al tiempo que afectan de manera particular todo proyecto educativo signado por la producción de narrativas identitarias presentes y futuras (Kaplan y Krotsch, 2018). Por ello consideramos importante situar a la afectividad como un componente cultural que permite fabricar lazo social en nuestras instituciones escolares.

Referencias bibliográficas

- Arevalos, D. H. (2020a). El sentido de la vida y las prácticas ligadas al suicidio. Testimonios de jóvenes escolarizados. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 32, año, 12, pp. 52-63.
- (2020b). Miedos, violencias y condición estudiantil en contextos de marginalidad urbana. En *EDUCA UMCH*, vol. 19, núm.16, pp. 1-19.
- (2020c). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*. [tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires, Argentina. En línea: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11881>>.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Katz.
- Ariès, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid, Taurus.
- (2000). *Historia de la muerte en Occidente*. Barcelona, Acantilado.
- Baudrillard, J. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas, Monte Ávila.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *En busca de la política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, Paidós.
- (2011). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Bauzá, H. F. (2018). *Miradas sobre el suicidio*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1991). Los desafiados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional. En *Revista Topía*, vol. 3, núm. 1, pp. 28-35.
- (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. En *Archipiélago*, núm. 21, pp. 27-36.
- (1996). *Metamorfosis de lo social y refundación de la solidaridad: el debate teórico*. Trabajo presentado en Coloquio Internacional Mutaciones. Metamorfosis de lo social. Refundación de la solidaridad. Buenos Aires, Argentina.

- De Gaulejac V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires, Marmol-Izquierdo.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- (1994). Civilización y Violencia. En *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 65, pp. 141-152.
- (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, E. (2004). *El suicidio*. Buenos Aires, Losada.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- 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.
- Kaplan, C. V. (dir.). (2006). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La Escuela Media en Debate*, pp. 179-192. Buenos Aires, Manantial.
- (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 95-103.
- (2012). La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación. En *Anales del XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: "Civilização, Fronteiras e Diversidade"*. Dourados, Processos Civilizadores. En línea: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Carina_Kaplan.pdf>.
- (2016a). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comps.), *Educación y procesos de civilización*, pp. 99-118. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2016b). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En Kaplan, C. V. (ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, pp. 211-221. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. En *Sudamérica*, nº 9, pp. 117-128.
- Kaplan, C. V. y Orce, V. (2009). *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. 8, pp. 119-134.
- Kaplan C. y Arevalos D. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. *Voces de la Educación*, vol. 4, núm. 7.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Topía.
- (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid, Siruela.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Katz.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata, El Margen.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Wacquant, L. (1998). Elias no gueto. En *Revista de Sociología e Política/DECISO/UFPR*, pp. 213-218.
- (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.
- (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- (2010). *Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Wieviorka M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, vol. 10, núm. 3, pp. 337-347.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En Kaplan, C. V. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 81-94. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elias: proceso de civilización y configuración social. En *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, núm. 16, pp. 15-31.

Organización Mundial de la Salud. (2 de septiembre de 2019). *Suicidio*. En línea: <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *El suicidio en la adolescencia. Situación en la Argentina*. Unicef. En línea: <<https://www.unicef.org/argentina/media/5466/file/suicidio%20adolescente.pdf>>.