

Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio

Young and denied subjectivity: Notes to think about the socio-educational intervention on self-injurious practices and suicide

Carina V. Kaplan^{1,2*}, Ezequiel Szapu^{1,2}

1 Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

2 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE), Universidad de Buenos Aires, Argentina

* kaplancarina@gmail.com

Recibido: 20-septiembre-2018

Aceptado: 11-marzo-2019

RESUMEN

La negación de la subjetividad producto de las desigualdades provoca en las y los jóvenes estudiantes sentimientos de vacío existencial que pueden conducir a actos de violencia contra sí mismos. Los fenómenos de autoagresiones físicas y suicidio son expresiones de un dolor social que no logra ser canalizado por otras vías. En este trabajo se presentan una serie de resultados de una investigación de carácter socioeducativo cuyo propósito es comprender la construcción social de las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias. A partir de entrevistas en profundidad, se interpreta la perspectiva estudiantil en función de identificar y caracterizar las problemáticas vinculadas a las prácticas de suicidio y autolesión. Al aumentar su recurrencia entre la población joven y atravesar la trama escolar, dichos fenómenos comienzan a ocupar un lugar destacado en la agenda de políticas públicas y en la elaboración de estrategias destinadas a la intervención socioeducativa.

Palabras clave: autolesiones, intervención socioeducativa, jóvenes, subjetividad negada, suicidio

ABSTRACT

The denial of subjectivity resulting from inequalities provokes in the young students' feelings of existential emptiness that can lead to acts of violence against themselves. The phenomena of physical self-injury and suicide are expressions of a social pain that cannot be channeled through other channels. This paper presents a series of results of a socio-educational research whose purpose is to understand the social construction of emotions in school life and its relationships with the production of violence. Based on in-depth interviews, the student perspective is interpreted in order to identify and characterize the problems related to the practices of suicide and self-harm. By increasing the recurrence among the young population and going through the school plot, these phenomena begin to occupy a prominent place in the public policy agenda and in the elaboration of strategies aimed at socio-educational intervention.

Keywords: denied subjectivity, self-harm, socio-educational intervention, suicide, young people

Cómo citar este artículo: Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License

La estructura emotiva que se teje ante el sentimiento de vacío existencial puede dar lugar a comportamientos de autodestrucción. Bajo el supuesto de que la violencia construye subjetividades, podemos interpretar que las prácticas de autolesión corporal y el suicidio revelan, a través de actos de violencia contra sí mismo, una subjetividad juvenil que ha sido negada.

El presente artículo expone una serie de resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósito es comprender la construcción social de las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias. A partir de testimonios de jóvenes estudiantes relevados en dos escuelas secundarias de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, se brinda un análisis acerca del dolor social canalizado mediante experiencias de violencia autoinfligida, que, en ciertas situaciones, pueden conducir a la muerte.

La problemática de las violencias autodestructivas constituye un fenómeno que se ha extendido en la población joven; por lo cual forma parte incipientemente de la agenda de políticas educativas bajo una serie de lineamientos agrupados en las denominadas políticas de cuidado. Las conductas de roce con la muerte tales como los cortes en el cuerpo y las tentativas de suicidio irrumpen en la escena escolar modificando las dinámicas institucionales y vinculares. La comprensión de las características que asumen estos fenómenos a través de la perspectiva de las y los estudiantes permitirá aportar nuevas herramientas a la hora de pensar en los modos de intervención por parte de los profesionales de la educación desde el enfoque de las políticas de cuidado.

La socialización escolar de las juventudes

Desde una perspectiva histórica, pueden rastrearse diversas formas de vivir propias de la población joven, que se corresponden con los cambios de época y las transformaciones sociales. Inclusive, en una misma sociedad, conviven diversos modos de ser joven que se distinguen por sus experiencias cotidianas, modos de sociabilidad, los procesos de identificación que atraviesan, los estilos de vida, prácticas y códigos compartidos. De allí que utilicemos la categoría de juventudes en plural. Según Bourdieu (1990), “las clasificaciones por edad (...) vienen a ser una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar un lugar” (p. 119). Teniendo en cuenta esto último, consideramos que hablar de juventud en singular implica una mirada reduccionista y simplista de las problemáticas que atraviesan los distintos grupos de jóvenes:

El hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses

comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes (Bourdieu, 1990, p. 120)

Uno de los aspectos significativos para la delimitación de la diversidad de juventudes es la socialización escolar. La condición estudiantil alude a las condiciones en que las y los jóvenes conforman sus trayectorias y experiencias escolares. El ser estudiante coloca a los jóvenes en una posición específica en la estructura social, privilegiada en comparación con aquellos que no tienen las oportunidades o recursos para estudiar en la escuela secundaria (Kaplan, & Silva, 2016). Según Feixa y Nofre (2012), el colectivo de estudiantes constituye una “micro-sociedad juvenil” que ofrece espacios y tiempos específicos, así como también grados de independencia respecto de las instituciones de la generación adulta. La identidad compartida se construye en las dinámicas singulares de las instituciones que transitan. Puede afirmarse, entonces, que las y los estudiantes portan un conjunto de códigos, reglas y espacios que distingue a este colectivo en relación con otros y les otorga una identidad compartida.

Pero aun siendo jóvenes y estudiantes, es preciso romper con la idea homogénea de condición estudiantil, teniendo en cuenta que sus identidades varían según los contextos institucionales, sociales y de época.

Para comprender la experiencia escolar de las juventudes, es preciso afirmarse sobre el supuesto que las reformas de los sistemas educativos latinoamericanos durante las últimas décadas han permitido viabilizar la inserción de sujetos provenientes de sectores tradicionalmente excluidos. El sistema educativo argentino ha adoptado una tendencia caracterizada por su expansión histórica y en especial con el significativo avance de la educación secundaria que tuvo un renovado impulso a partir de 2006 cuando se decretó su obligatoriedad a través de la Ley 26.206 de Educación Nacional (Kaplan, & Piovani, 2018). Cabe resaltar que en el año 1993 la Ley Federal de Educación N. 24.195 había extendido la obligatoriedad educativa hasta los 10 años, aunque cambió el esquema de niveles vigentes hasta entonces. Aparte del año obligatorio de preescolar, la obligatoriedad abarcaba al ciclo completo de EGB, de 9 años, que reemplazó a la tradicional escuela primaria de 7 años. A partir de la Ley de Educación Nacional N. 26.206, la obligatoriedad se extendió hasta el final de la secundaria alcanzando un total de 13 años. Esta cantidad de años se incrementa en 2015 cuando se establece la obligatoriedad de la sala de 4 años bajo la Ley N. 27.045. La escolaridad de carácter obligatorio queda comprendida a partir de estas leyes por las salas de 4 y 5

años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires, el nivel secundario comprende 6 años.

Esta tendencia representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que reducía el papel del nivel secundario para la formación de las elites gobernantes y/o para los grupos que continuarían estudios en la universidad (Filmus, & Kaplan, 2012). Los procesos de inclusión producto del crecimiento y la ampliación de la matrícula escolar se desarrollaron sin generar mayores modificaciones en la conformación de las bases institucionales y culturales. Esto dificultó la realización efectiva de los derechos y el afianzamiento de relaciones igualitarias en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Gentili, 2011; Kessler, 2014).

Para mediados de la primera década del siglo XXI, el 39,4% de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de Argentina representaba la primera generación en sus hogares que accedía a este nivel, ya que sus padres, pertenecientes a estratos sociales bajos, no habían logrado superar la barrera de la escuela primaria (Rivas, 2010). Esta mejora de las tasas de escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales dado que, en las sociedades latinoamericanas, la condición juvenil está atravesada por la trama de la desigualdad.

Para lograr apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen, los niños, niñas y adolescentes requieren contar con recursos que en muchos hogares en situación de pobreza resultan insuficientes (el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales, la disponibilidad de tiempo y capital educativo, entre otros) (Tuñón, 2011). Las desigualdades de escolarización remiten a una cuestión económica pero no exclusivamente ya que involucran también "un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo" (Therborn, 2015, p. 9).

Las expresiones de la desigualdad requieren de una mirada relacional en la medida en que refieren tanto a condiciones materiales objetivas como a constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan, & Piovani, 2018).

En resumen, la democratización en el acceso a la secundaria no implicó necesariamente una inclusión real y efectiva de los nuevos sujetos que habitan las escuelas. Uno de los supuestos centrales que aquí sostendremos es que las imbricaciones entre la condición juvenil y la condición estudiantil necesitan ser pensadas a través del análisis de la estructuración emotiva. Los procesos de construcción y transformación socio psíquica solo pueden ser entendidos en mutua conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura emotiva (Kaplan, 2008). Una estructuración que se configura en estrecho vínculo con las características de las sociedades contemporáneas. "Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas" (Sennett, 2000, p. 30).

La pregunta por el lugar simbólico que ocupa la escuela secundaria y su capacidad de inclusión democrática nos convoca a problematizar sobre la dimensión sociocultural de la desigualdad. Es preciso interrogarnos por las expectativas, percepciones y sentidos que se construyen en la experiencia escolar que, al estar signada por sentimientos de exclusión, puede conducir a situaciones de violencia autoinfligida.

Autolesiones y suicidio

Buscar el gusto por vivir frente a una existencia caracterizada por un malestar socio-psíquico está en la base de una serie de acciones a las que Le Breton (2011) denomina como "conductas de riesgo". A través de estas acciones se establece un vínculo real o simbólico con la muerte, pero no con la intención deliberada de morir sino de poner en juego la posibilidad nada despreciable de perder la vida o de conocer la alteración de las capacidades físicas y emocionales del individuo. Las conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo cuyo fin no es la muerte sino, por el contrario, seguir viviendo para encontrarle un sentido a la propia vida.

Lo que se pone en juego es el patrimonio identitario por excelencia, el cuerpo, para encontrar un lugar en el tejido del mundo. Se produce un intercambio simbólico con la muerte donde se ofrece la propia vida para que, en caso de salir adelante, el riesgo restituya un sentimiento de omnipotencia. Se acepta por lo tanto poner en riesgo la vida con el objetivo de ganar un sentido de vivir ausente. Estas ideas no siempre implican un deseo de muerte, muchas veces consisten en un anhelo de dejar de sufrir

para no sentir más el dolor que sienten (Toporosi, 2015). Las autolesiones corporales y las tentativas de suicidio pueden ser incluidas dentro de las conductas de riesgo.

La convivencia requiere la posibilidad de vivir junto a otros para protegerse del aniquilamiento. En este sentido la violencia ejercida contra sí mismo opera como reactivo frente a una trama vincular que deja a los individuos abandonados a un presente desprovisto de sentido colectivo (Kaplan, & Krotsch, 2018).

Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir [...] No se trata de que no existan decisiones individuales ni negar las problemáticas singulares, cuando hablamos de problemáticas y sufrimiento subjetivo siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia (Korinfeld, 2017, pp. 212-213).

Las tentativas de suicidio parecieran no tener como finalidad la autodestrucción, sino la búsqueda de restituir su lugar en la trama social. Estas conductas suelen dejar un margen de posibilidad para poder salvarse.

Estudios sobre el tema señalan diferencias entre comportamientos con finalidad suicida y los de daño auto-infligido que en general son comportamientos sin intencionalidad suicida. Sin embargo, tanto los intentos suicidas como las lesiones auto-infligidas pueden constituir factores de riesgo de suicidio (MSAL-UNICEF, 2016)

Cuando el suicidio se concreta, la muerte no es auto percibida como un hecho irreversible y trágico, sino como un camino inevitable para que la existencia alcance legitimidad aun cuando no quede oportunidad para comprobarlo.

Manipulando la hipótesis de su muerte voluntaria, el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente, convenciéndose de que con el tiempo tiene una puerta de salida si se le impusiese lo insostenible. La muerte entra así en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que lo sobrepasa (Le Breton, 2011).

Las autoagresiones físicas y los suicidios son fenómenos cada vez más extendidos entre la población joven. Según los *Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes*, en los últimos años se ha presenciado un importante aumento en la cantidad de adolescentes y jóvenes que ingresan a los servicios de salud por

consultas vinculadas a intentos de suicidio y otras conductas autolesivas (DGCyE, 2012).

Según el documento *Situación de Salud de las y los Adolescentes en Argentina*, elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación en conjunto con Unicef, el suicidio es la segunda causa de muerte en adolescentes de entre 10 y 19 años. Una lectura retrospectiva permite observar que desde principios de la década del 90 a la actualidad la mortalidad por suicidios adolescentes se triplicó en el conjunto del país (MSAL-UNICEF, 2016).

Para el caso de las autolesiones, se ha registrado durante 2011 un total de 5927 casos en Argentina. La tendencia de notificación de egresos por lesiones auto-infligidas tuvo un aumento mayor al 30% entre los años 2005 y 2011 (MSAL-UNICEF, 2016).

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. Las conductas de riesgo, remiten y se refieren a expresiones de un sufrimiento interior producido por un dolor social.

Una de las hipótesis principales es que las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido. Este sentimiento toma lugar en la experiencia vital de jóvenes que expresan mediante palabras o gestos corporales no sentirse comprendidos en el mundo, no encontrar reconocimiento social hacia su existencia, o, en determinados casos, como un reactivo frente a situaciones de violencia (física o simbólica) en el ámbito familiar y/o escolar.

Estas prácticas no se reducen exclusivamente a las y los jóvenes. Sin embargo, en este grupo asume gran importancia en la medida que el cuerpo se constituye como patrimonio identitario por excelencia.

Esta puesta en juego del propio cuerpo (concebido como alter ego, campo de batalla) asegura el acceso al sentido a través de la prueba de la muerte superada. Enfrentándose físicamente al mundo, jugando real o metafóricamente con su existencia, se fuerza una respuesta a la pregunta de saber si vale o no la pena vivir.

Para liberarse al fin de la muerte que se adhiere a la vida, se enfrenta a la muerte para poder vivir. (...) Del éxito del enfrentamiento nace un entusiasmo, una bocanada de sentidos que responde a una eficacia simbólica, la cual procura provisoria o duraderamente un arraigo

más seguro de su existencia (Le Breton, 2011, p. 165-166).

En los enfrentamientos físicos con el mundo, los distintos individuos buscan sus marcas, se esfuerzan por sostenerse en una realidad que se les escapa constantemente. Los límites de la acción, toman entonces el lugar de los límites del sentido, que ya no consigue establecerse. El desafío que representan estas situaciones de riesgo y el sobrevivirlas, se convierte en prueba de su existencia. Al fallar estos mecanismos y perdurar la sensación de vacío existencial, queda el camino de la muerte como modo de consagración o como vía de escape frente a un dolor social que se torna insostenible.

Método

Los análisis propuestos se refieren a los resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósito consiste en comprender la construcción social de los cuerpos y las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias.

La investigación de tipo interpretativo-cualitativo tuvo un carácter exploratorio y se propuso establecer un proceso relacional entre la teoría y la empiria (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2007). Siguiendo de cerca la perspectiva epistemológica de Bourdieu y Wacquant (2005) se realizó un ida y vuelta entre teoría y empiria en oposición al empirismo que reduce la investigación a la recolección de datos empíricos con autonomía de la teorización, y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica.

Se buscó una aproximación a los fenómenos sociales de las autoagresiones físicas y las tentativas de suicidio desde la propia mirada del actor, es decir, se intentó caracterizar los diferentes *puntos de vista* (Bourdieu, 2013) construidos por las y los estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar. Para lograr este objetivo se implementaron *entrevistas en profundidad* (Merradi, Archenti, & Piovani, 20; Valles, 1997;), ya que constituyen herramientas pertinentes cuando se busca comprender la experiencia subjetiva de los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de La Plata pertenecientes a escuelas urbano periféricas con población predominante de nivel socioeconómico bajo. Se seleccionó jóvenes que estuvieran cursando el 2do

(20) y 5to año (20) del nivel secundario, a los fines de obtener una muestra que abarcara ambos ciclos escolares. A su vez, la composición de la muestra fue mixta, abarcando una cantidad de 21 mujeres y 19 varones. Para obtener información respecto a los diferentes turnos de cursada, se entrevistaron 19 estudiantes del turno tarde y 21 del turno mañana.

Procedimiento

La entrevista se aplicó mediante una guía semiestructurada de dimensiones que focalizan los temas en función de nuestros objetivos (Corbetta, 2003) tales como: sociabilidad; corporalidad, emociones y escuela; corporalidad, emociones y violencias en la escuela; violencias autoinfligidas.

En una segunda instancia del trabajo de campo se realizaron 4 grupos focales con los mismos jóvenes que habían sido entrevistados de forma individual y se realizaron registros de las observaciones. Dado el diseño, se propuso un muestreo teórico, de modo de saturar la información y las categorías emergentes del análisis preliminar según la *teoría fundamentada* (Strauss, & Corbin, 2002). Todas las entrevistas (tanto las individuales como las grupales) fueron realizadas en forma voluntaria. Las mismas tuvieron lugar en aulas vacías que fueron dispuestas para tal fin por parte de los directivos de las respectivas instituciones.

Con el objetivo de lograr un acercamiento a la complejidad que representa la indagación sobre la construcción social de los cuerpos y las emociones en el entramado de la socio-dinámica escolar, y a los fines de dar cuenta de los sentidos que construyen las y los estudiantes, el diseño de la investigación es cualitativo. Este tipo de estudio permitió acceder a contenidos subjetivos tales como las percepciones respecto a las diferentes corporalidades o las emotividades que surgían frente a situaciones de violencia.

Una vez procesado el material empírico, se fueron codificando fragmentos y citas en función de afinidades temáticas y conceptos provenientes del marco teórico y del estado del arte a partir de un procedimiento mixto y complementario inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez, & García Giménez, 1999). En el transcurso de dicho proceso se agruparon las citas en familias de conceptos, articulando categorías precedentes y categorías emergentes, con el propósito de delimitar núcleos problemáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles, & Huberman, 1994). La disposición y ordenamiento de la información se realizó mediante la construcción de una matriz de datos utilizando como herramienta informática el programa Atlas.ti.

Consideraciones éticas

El ingreso a las escuelas se llevó a cabo previa autorización otorgada por los organismos jurisdiccionales correspondientes y el consentimiento de las autoridades de cada una de ellas. Durante el desarrollo del trabajo se aseguró la confidencialidad y el anonimato sobre las instituciones y la información brindada tanto por los directivos como por las y los jóvenes que participaron de la investigación mediante consentimiento informado y autorización por parte de padre, madre o tutor responsable. El trabajo sigue las normas que resguardan los principios de la ética reconocidos en el ámbito nacional e internacional para las actividades científicas.

Resultados

Del trabajo con el material empírico surgen dos dimensiones de análisis en relación a las respuestas obtenidas de las y los estudiantes. En primer lugar, aparecen manifestaciones de rechazo o exclusión cuyo anclaje son rasgos del cuerpo entendido en su sentido amplio. Ciertas características como la vestimenta, el color de piel o la mirada, son aspectos que determinan posiciones de inferioridad/superioridad en los grupos de jóvenes. Hablamos aquí del *cuerpo como signo de diferenciación*. Siendo la escuela el escenario principal de la socialización de las y los estudiantes, se convierte en un espacio propicio para la producción y/o el abordaje de aquellas situaciones.

En segundo lugar, se presentan diferentes estrategias para transitar el sufrimiento provocado por el rechazo y la inferiorización. Para este análisis nos centramos en las autoagresiones físicas y el suicidio. Cuando no se encuentra medios para tramitar estos sentimientos, ni siquiera en el ámbito escolar, el autoflagelo es vivenciado como una vía de escape frente al padecimiento social. La sensación de alivio obtenida mediante cortes en la piel parece reemplazar un dolor (social) por otro (físico) aunque más no sea por breves lapsos de tiempo, en contraposición con los intentos de suicidio que representan la búsqueda desesperada de escapar a un sufrimiento que parece no tener fin. Esta dimensión es la que se ha denominado *el cuerpo como expresión de un dolor social*, y es en ella en la que focaliza este artículo.

El cuerpo como signo de diferenciación

El cuerpo es un cuerpo social y no meramente un ente

biológico que contiene al ser. Corporalidad y afectividad están estrechamente vinculados y no se puede pensar uno sin el otro (Le Breton, 2013). La corporalidad en su sentido amplio (incluyendo desde el color de piel, los rasgos faciales y la talla, hasta la vestimenta, los tatuajes y el corte de cabello) es utilizada por parte de los estudiantes como justificación para las situaciones de conflicto y expresiones de discriminación. El cuerpo y el rostro se convierten en lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias (Cerbino, 2012).

En este proceso la piel socializada, con sus proximidades y distancias imaginarias, delimita la zona de las relaciones entre "nosotros" y "ellos". El testimonio de uno de los jóvenes escolarizados da cuenta de la discriminación por parte de los *incluidos* frente a los *excluidos* (Elias, & Scotson, 2016). Para el grupo establecido se utilizan adjetivaciones tales como "normales", "chetos"¹ o "caretas"² mientras que para el marginado predominan tipificaciones del tipo "negros", "turros"³ o "villeros"⁴:

'Generalmente los turros son más morenitos, son más morochitos. No son negros negros, pero son más morenitos. No como yo que soy blanco blanco. Y los chetos son blancos, como yo. Absolutamente blanco. Así que esa es la principal diferencia. O sea, los más morochitos de todos serían los turros' (Estudiante varón de 2do año)

Si bien en el último testimonio la piel es la principal diferencia mencionada, también se asocia a los integrantes de cada grupo toda otra serie de características tanto corporales, así como de personalidad y gustos. Este proceso de atribución de rasgos inferiores a unos grupos por sobre otros supone una operación de biologización de lo social.

El ser "negro" ha sido una característica que distintos jóvenes han considerado durante el desarrollo de las entrevistas como objeto de desprecio y denigración del otro. La piel negra o morena es percibida como una cualidad negativa de la persona que viene mecánicamente asociada a un determinado tipo de vestimenta, un tipo particular de corte de pelo, al consumo de drogas y alcohol, a la delincuencia. Así, un estudiante describe la vestimenta del grupo tipificado como "los negros" como una suerte de uniforme, lo cual denota una mirada prejuiciosa:

¹Se dice de quien pertenece o simula pertenecer a un sector social alto mediante la ostentación.

²Se utiliza para denominar a una persona hipócrita, falsa.

³Mala persona.

⁴Quien vive en una zona estigmatizada que suele denominarse despectivamente como "villa" o "villa miseria". Se trata de un barrio caracterizado por las condiciones materiales y simbólicas de vida pobreza e indigencia.

'Usan viserita⁵, las camperas esas deportivas marca Adidas, los vaqueros⁶ rotos... Pero rotos no rotos apenitas, todos rotos' (Estudiante varón de 5to año)

Estas asociaciones refuerzan la diferenciación entre un "ellos" y un "nosotros", estableciendo barreras simbólicas y marcando las pautas no explícitas, por ende, difíciles de decodificar, que un sujeto debería desarrollar para pertenecer al grupo establecido. La identificación a partir de cualidades estigmatizadas configura una expresión del racismo que, como toda forma de discriminación, conlleva distintos tipos de violencias que actúan desde lo simbólico y desde lo explícito, de manera verbal o física.

Los testimonios de las y los jóvenes escolarizados que entrevistamos dan cuenta de cómo en las prácticas de interacción el cuerpo en su sentido amplio opera como signo de diferenciación. Ante la representación simbólica de un "ellos" denigrado se reafirma la identificación del "nosotros". Indudablemente, esta trama escolar de discriminación conlleva procesos de auto-estigmatización a través de los cuales los sujetos excluidos construyen sentimientos de fracaso y de baja autoestima, un dolor social que buscarán tramitar mediante diferentes estrategias.

El cuerpo como expresión de un dolor social

Las y los estudiantes identificaron múltiples situaciones como influyentes a la hora de producirse lesiones o consumir el suicidio. Las razones que argumentan aluden a diversas cuestiones, pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y falta de reconocimiento que experimentan por parte de la generación adulta o de la propia. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica (o ambas), que vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo. Así lo expresa uno de los estudiantes entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

'Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían⁷ 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 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 2do año)

Las conexiones con la vida pueden quebrarse por diferentes causas e, inclusive, por la combinación de varias de ellas. Algunas de las más mencionadas por las y los jóvenes son las peleas familiares, las rupturas románticas, las bromas de los compañeros y el no sentirse cómodos con su propio cuerpo. Episodios que, en muchos casos, toman lugar en el ámbito escolar. Una estudiante relata las causas por las que se corta junto con una 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 bola⁸. 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 y digas "me chupa un huevo", cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás⁹ más nada.' (Estudiante mujer de 2do año)

Estas justificaciones aparecen vinculadas a situaciones de violencia auto-infligida. Una estudiante responde de la siguiente manera cuando se la interroga respecto a si conoce algún caso de suicidio:

'Mi amiga que te conté antes, tomaba medicamentos y le dio un paro cardíaco, entonces todo fue bastante fuerte.'
 E¹⁰: *'¿Qué pensás que le puede pasar a alguien para tomar esa decisión?'*
'...muchas veces por problemas de la infancia, por problemas familiares, también las opiniones de las personas hay gente que le afecta muchísimo (...) Me parece por más del lado psicológico, de "no servís para nada" y todo ese tipo de cosas [mira hacia abajo, llora].' (Estudiante mujer de 2do año)

A lo largo de las entrevistas se reitera la dificultad para encontrar espacios o referentes, ya sea en el hogar o en la escuela, adultos o pares, que sirvan de contención, donde las y los jóvenes se sientan escuchadas y escuchados.

'Puede ser por falta de comunicación con la familia, no exactamente por eso, pero seguro que les pasaron cosas jodidas y cualquier pequeña chispa que les pase, con una novia o un novio, con alguien con quien sienten que llenan su vacío, si terminan con esa persona, chau. Se quieren suicidar. ¿Por qué? Porque la familia nunca estuvo, nunca preguntó qué le pasó, nunca lo apoyó. La mayoría de los casos que conocí son así.' (Estudiante mujer de 5to año)

⁵Gorra que suelen utilizar los jóvenes.

⁶Pantalones de jean.

⁷Burlaban, molestaban.

⁸Mostrarse interesado.

⁹Aguantas, soportas.

¹⁰E refiere a entrevistador.

Otro punto en común entre estas dos situaciones aparece en los relatos bajo el ideario de que la decisión de ejercer la violencia contra uno mismo está en quien realiza estos actos. Independientemente de que los motivos involucren aspectos sociales, provocarse autolesiones o suicidarse como medios de escape frente al malestar estaría en el plano de lo personal e individual.

'Hace unos dos meses una chica de otro barrio que conocía se terminó ahorcando. Me ayudaron mucho mis viejos a darme cuenta que yo no podía hacer nada, que la decisión (de suicidarse) fue de ella. Nadie sabe el motivo ni el por qué, pero todo el mundo sabe que la casa era un desastre. El padre era drogadicto y no estaba nunca y la chica estaba siempre sola con el hermanito. Dicen que se mató por el novio, pero vos analizás todo lo que le pasa en la casa y lo del novio fue por ahí la gota que rebalsó el vaso.' (Estudiante mujer de 5to año)

Las experiencias de violencias contra sí mismo parecen simbolizar luchas contra un sufrimiento que se vive como situación límite. De modo que, podemos inferir que en las experiencias subjetivas de suicidio y de roce con la muerte se pone de manifiesto un enfrentamiento con el mundo en el cual lo que se pondría en juego no es la muerte en sí sino el encontrarle un sentido a la propia existencia. 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.

Las tentativas de suicidio y las autoagresiones corporales alertan sobre experiencias de-subjetivantes que expresan un sufrimiento socio-psíquico. Sin embargo, es preciso distinguir el suicidio propiamente dicho, en tanto pasaje al acto, de las tentativas de suicidio concebidas como actos de pasaje.

El testimonio citado a continuación plantea el apaciguamiento del dolor psíquico que pueden significar las prácticas de lesiones corporales:

'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 2do año)

La temporalidad del dolor físico que eventualmente desaparece se esgrime como argumento de una de las jóvenes entrevistadas en contraposición a lo perdurable

de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, se puede decidir su momento de inicio y, se lo puede curar o no. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera de control que deja marcas más difíciles de suprimir.

Te hace sentir la felicidad por un momento. Es como un porro¹¹, te agarra y, depende qué tipo de droga sea, por un momento ves un elefante rosa volando, te hace alucinar. Pero esto no es que te hace alucinar, 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 2do año)

El hecho de producirse una marca localizada en una determinada parte del cuerpo, habilita un dolor físico que distrae y despeja de la angustia social que se ha interiorizado. La sangre brota de un cuerpo que busca suplantar un dolor producido por un entorno incontrolable. Se libera como símbolo de un sufrimiento en función de recuperar las conexiones perdidas con la vida. Una estudiante relata el modo en que su hermano encuentra en esta práctica compartida con otros jóvenes la respuesta frente a esta búsqueda de sentido a sus existencias:

'Creo que es muy normal eso hoy en día, ya no es como al principio que me sorprendía. Todo el mundo lo hace, como que lo tomaron como normal (...) A mí me tocó vivirlo cuando veía mal a mi hermano (...) Él estaba mal y se metía en esos grupos supuestamente de apoyo que lo que hacen es mostrarte: "Mirá cómo me corto". Se sentían importantes. Que no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón: "No sos normal y te tocó ser así". Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes son así ahora.' (Estudiante mujer de 5to año)

Este tipo de prácticas entran en la escuela y son compartidas por los pares como se relata en el siguiente testimonio donde se hace mención a la existencia de un conjunto de estudiantes que se autodenomina como "grupo suicida" en el que, para ser incluido, la condición - a modo de ritual de iniciación- es cortarse en el baño de la escuela:

*'Hasta había un grupo a la mañana que se hablaban conmigo, y que si yo no me cortaba no me iban a hablar. Entonces yo me hice a un lado. No me voy a cortar si ellas me lo dicen. Grupo suicida se llamaban.
E: ¿Y se mostraban los cortes, ¿qué hacían?
A veces sí se cortaban. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas,*

¹¹ Cigarrillo de marihuana.

tenías que irte de ahí.’ (Estudiante de mujer de 2do año)

En definitiva, estamos en condiciones de sostener que las autoagresiones y las tentativas de suicidio, sea que se lleven a cabo en intimidad o bien que se hagan públicas, refieren a un malestar socio-psíquico vinculado al sinsentido de sus existencias y tienen consecuencias en toda la comunidad. Estos comportamientos expresan una búsqueda de autoafirmación, así como la necesidad de probar una valía social que no parece ser percibida en los ojos de los demás. La intensidad de los sentimientos de las y los jóvenes expresa identidades negadas. La emotividad cargada de dolor encuentra en los comportamientos autodestructivos una salida desesperada frente a las exclusiones que sufren.

La violencia ejercida sobre el sujeto que no se siente reconocido, vuelve proyectada sobre sí mismo en actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social y que, de persistir el malestar, pueden conducir al suicidio.

Discusión y conclusiones

La juventud acarrea una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión, tanto material como simbólica, en los que las instituciones educativas han ocupado un rol importante. Tal es así que, como se ha explicado en los apartados anteriores, en las últimas décadas se ha incrementado el número de jóvenes que son primera generación en la escuela secundaria. Tenti Fanfani (1999) sostiene que los contextos de fragmentación y exclusión social dan lugar a la conformación de habitus psíquicos y comportamientos inciviles que dificultan los mecanismos de integración social. Se trata del regreso de la heterocoacción como principio generador de comportamientos sociales que confluyen en lo que Auyero y Berti (2013) denominan como “cadenas de violencia”, principalmente visibles en espacios urbanos marginados donde la acción estatal es intermitente y contradictoria.

Las diversas maneras de ser y de sentir como estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1978). Siguiendo a Illouz (2007), mencionamos que la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social. Cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales” (p. 17). En otras palabras “Los rasgos emotivos de los sujetos tienen una génesis y una historia que es

social, por tanto, resulta imperioso considerar las transformaciones psíquicas e impulsivas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales” (Kaplan, & Silva, 2016, p. 30).

En la población joven, la violencia auto-infligida y el suicidio representan modos de procesar su emotividad ante la necesidad por encontrar lazos entre sus existencias individuales y sociales. En su texto *Civilización y Violencia* (1981), al analizar los Cuerpos de Voluntarios en los años de entre guerras, Elías encuentra que la juventud necesita constituir perspectivas de futuro, un grupo de pertenencia y dotar de sentido a su vida. Pero a ellas, agregamos una cuarta necesidad que es la de alcanzar reconocimiento, respeto y estima social: “La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes” (Kaplan, 2016, p. 116).

Las desigualdades de recursos materiales y culturales entre las y los estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión y una sensación de vacío existencial. Los efectos en su construcción identitaria los conduce a una búsqueda de experiencias de restitución subjetiva. La violencia de la que son destinatarios se traduce en violencia hacia sí mismos. La ausencia de sentido por vivir queda supeditada a un sufrimiento social que se pliega en el sujeto ocasionando rupturas en la propia auto-imagen. Ante el peso de una mirada que desvaloriza, excluye y condena a la soledad, la crisis vital deviene de una identidad que se encuentra en constante tensión entre los deseos y las posibilidades de realización.

A partir del análisis de los relatos estudiantiles, puede afirmarse que la piel funciona como frontera simbólica estableciendo límites móviles en las relaciones interpersonales. El espacio simbólico donde se cristaliza el vínculo social, puesto en juego en el cotidiano escolar, es a la vez el lugar donde se disputan e intentan resolver la conflictividad entre el individuo y el mundo, entre el yo y el nosotros.

Los cuerpos funcionan como marcadores y depositarios de ciertas emotividades sobre las que es necesario reparar para poder comprender las situaciones de violencia que atraviesan las y los jóvenes. Un trabajo institucional que tome en cuenta el abordaje de los conflictos, la posibilidad de brindar espacios de contención y escucha, favorecer el diálogo en relación a las vivencias signadas por la desigualdad; son algunas de las líneas de acción a tener en cuenta para poder anticipar e intervenir en situaciones de riesgo como las trabajadas en este artículo.

Cabe resaltar también la importancia de comprender al suicidio y las autolesiones como fenómenos sociales alejándolos de una mirada que los entiende desde una responsabilización individual y ajena a los sujetos que los circundan. Las autoagresiones y el suicidio afectan y envuelven a toda la comunidad y, para un abordaje integral de las mismas, es necesario que cada actor se involucre desde el rol que le toque ocupar. Puede inferirse la importancia de realizar acciones concretas donde se brinde contención y escucha, con la intención de comprender y acompañar a que el dolor social sufrido por las y los estudiantes sea canalizado de una manera que no afecte a la integridad física de ninguno de los sujetos que la sufren.

Las condiciones de existencia y pertenencia de los jóvenes son relativas al contexto de mayor o menor vulnerabilidad en que se encuentran inmersos, y que depende tanto de su organización familiar como de su enlace y pertenencia a redes sociales y su entramado, como también de la manera en que puedan transitar los espacios vinculados al logro de su salida exogámica de modelos primarios de identificación. La escuela, como punto de anclaje propiciatorio, está presente en todo este recorrido, y no pocas veces se instala como una de las referencias simbólicas de estos jóvenes, especialmente desafiados históricamente de otras estructuras significativas que faciliten la reflexión y la búsqueda (DGCyE, 2017).

La escuela tiene la responsabilidad de actuar frente a estas situaciones y anticipar las mismas a través de brindar a las y los estudiantes la contención que les permita transitar el dolor social sufrido en otros ámbitos y no colaborar en la profundización del mismo. Acompañar el crecimiento de las y los jóvenes requiere el devolverles un horizonte de posibilidad. Contar con un espacio en el cual sentirse reconocidos es un aspecto que puede resultar fundamental para apaciguar el dolor por el que transitan durante sus trayectorias. La confianza es un elemento vertebrador que debe guiar los vínculos en las aulas. La institución educativa es un espacio de posibilidad que puede ayudar a curar heridas sociales. Por ello es preciso que esté abierta a comprender las experiencias juveniles.

Referencias

- Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Bourdieu, P. (1978). Los tres estados del capital cultural, en *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1990). La «juventud» no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 119-127). México, D. F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2013) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia: Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito, Ecuador: Taurus.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2017). *Políticas de cuidado en la escuela. Aportes para trabajar la problemática del suicidio e intentos de suicidio. Provincia de Buenos Aires, Argentina*. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/documentos/SUICIDIO_FINAL.pdf
- Elias, N. (1981). Civilización y violencia. *Ästhetikund Kommunikation*, 43, 5-12.
- Elias, N., & Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C., & Nofre, J. (2012). *Culturas Juveniles. Sociopedia.isa*. <http://dx.doi.org/10.1177/205684601291>
- Filmus, D., & Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Kaplan, C. V. (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En Kaplan C.V. (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp.151-168). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V. (2016) Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>
- Kaplan, C. V., & Krottsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.

- Kaplan, C. V., & Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani, & A. Salvia, *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Kaplan, C. V., & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa (Arg.)*, 20(1), 28-36.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. En *Voces de la Educación*, 2(4), 209-219.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 67-76.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Salud de la Nación (MSAL) y UNICEF (2016). *Situación de salud de las y los adolescentes en la Argentina*. Disponible en <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/000000872cnt-linea-base-adolescencia-2016.pdf>
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, Fundación Arcor,
- Rodríguez Gómez, G., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Fundación Norberto Noble. Archidona, España: Aljibe.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia: CONTUS-Universidad de Antioquia.
- Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la realidad social contemporánea. *Sociedad*, 14.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Toporosi, S. (2015). Me corto y me quiero matar. *Topia*, 75, 24-25. Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar>
- Tuñón, I. (2011). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Católica Argentina.
- Valles, M. (1997). *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA.