

Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar

Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas.

Autor:

Arevalos, Dario Hernán

Tutor:

Kaplan, Carina Viviana

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

**Emotividades sobre la muerte en el ámbito
escolar. Un estudio socioeducativo sobre los
sentidos que construyen jóvenes estudiantes de
zonas urbanas periféricas.**

**Tesis para optar por el título de Doctor de la Universidad de
Buenos Aires en el área de Ciencias de la Educación**

Tesista: Lic. Dario Hernán Arevalos

Directora: Dra. Carina Viviana Kaplan

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2020

Dedico esta tesis a:

Mi papá Francisco, que no pudo realizar su mayor anhelo: seguir estudiando. Y que se fue de este mundo muy temprano, cuando daba mis primeros pasos en la escuela. Si hoy estoy aquí, es porque siempre estuvo conmigo, en mi corazón.

A mi mamá Beatriz, que siempre confió en mí y me enseñó a luchar por mis sueños. Nada hubiera sido posible sin su ejemplo y aliento constante. No me va alcanzar la vida para agradecerle.

A la escuela pública, a quien le debo todo lo que soy. Que no deje de ser nunca “un lugar en el mundo” para todos los niños y jóvenes de nuestro país.

AGRADECIMIENTOS...

Esta tesis no hubiera sido posible sin la participación, apoyo y colaboración de muchas personas e instituciones:

A mi directora Carina Kaplan, quien generosamente me abrió las puertas de su equipo de investigación a finales del 2011. Por todos estos años de trabajo compartidos, por sus consejos, su paciencia y escucha atenta. Es un orgullo tener como directora a una académica por quien siempre tuve admiración.

A todo el equipo de investigación del programa "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos", por el sostén y el trabajo colectivo durante todos estos años.

A mi compañero y amigo Ezequiel Szapu, con quien he podido disfrutar el oficio de investigar. Por todos estos años repletos de charlas, discusiones académicas, mates y viajes. Todo ha sido más fácil en este camino gracias a su valiosa presencia.

A los directivos que me abrieron las puertas de las escuelas y a los estudiantes que confiaron en mí y me permitieron escucharlos, dialogar y compartir sus vivencias.

A Loli Blanco, por la generosidad de haber abierto las puertas de su casa para probar la guía de entrevista. Su colaboración ha sido fundamental para iniciar el trabajo de campo.

A mi novia Melu, por su cariño, su ternura y su paciencia, fundamentalmente en estos últimos meses de escritura de tesis. Gracias por darme el sostén y la confianza necesaria en mis momentos de bajones.

A mis queridos amigos de "La buena pipa", Matu y Reymon. Por el constante aliento, las cervezas compartidas y los abrazos en los momentos más difíciles. Nuestra amistad repleta de discusiones sobre la vida, el amor, la muerte, los hijos, los sueños, etc., ha sido un pilar fundamental en mi camino.

A mis compañeros becarios del IICE, especialmente a Mariana, Euge y Andrea, por las lecturas compartidas, los consejos y sugerencias en este proceso de escritura de tesis.

A Noe, nuestra bibliotecaria, por su colaboración constante durante todo este período.

A todos mis hermanos y hermana, por su amor y apoyo incondicional. A Beatriz del Valle López, quien me enseñó a luchar por lo que quiero y a no rendirme. Un agradecimiento especial a mi hermano Daniel Arevalos, por estar en todo, siempre.

Esta tesis doctoral fue económicamente posible por el otorgamiento de una beca de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) años 2016-2021.

A todos/as y cada uno/a

¡GRACIAS!

ÍNDICE

Capítulo 1-EMOTIVIDADES SOBRE LA MUERTE JOVEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	1
1.1. RELEVANCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.2. BREVE ESTADO DEL ARTE	5
Capítulo 2-MARCO TEÓRICO	24
2.1. LA MUERTE DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL. UNA MIRADA DE LARGO PLAZO	25
2.1.1. La muerte como un problema de los vivos	29
2.2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MUERTE JOVEN	40
2.2.1. El miedo a la muerte en contextos de marginalidad urbana.....	48
2.2.2. Muerte juvenil como posibilidad concreta en la vida cotidiana	52
2.2.3. Jóvenes de sectores populares y sentido de la vida.....	59
2.3. LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL DE JÓVENES DE SECTORES POPULARES.....	64
Capítulo 3- EL ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO	69
3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	69
3.2. METODOLOGÍA.....	71

Capítulo 4-JÓVENES ESTUDIANTES, EMOCIONES Y MUERTE. ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS	81
4.1. EL MIEDO A MORIR	83
4.1.1. Miedo en el barrio	85
4.1.2. Miedo en los noviazgos	104
4.2. LA TRAMITACIÓN DE LA MUERTE DE UN PAR GENERACIONAL	119
4.2.1. La memoria	121
4.2.2. Sentimientos de culpa	127
4.3. COMPORTAMIENTOS AUTODESTRUCTIVOS	136
4.3.1. Prácticas ligadas al suicidio	137
4.3.2. Trastornos alimenticios	152
4.3.3. Autolesiones	162
4.3.4. Adicciones	175
Capítulo 5- CONCLUSIONES	182
BIBLIOGRAFÍA	190

Capítulo 1-

EMOTIVIDADES SOBRE

LA MUERTE JOVEN EN EL

ÁMBITO ESCOLAR

1.1. RELEVANCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo comprender las emotividades sobre la muerte que experimentan jóvenes estudiantes de sectores populares y establecer su vinculación con la producción de las violencias en escuelas secundarias urbano periféricas de La Plata.

La tesis se enmarca en una línea de investigación¹ desarrollada en un contexto nacional que tiene como objeto de estudio las violencias en el ámbito escolar

¹ El equipo de investigación en el que se inscribe esta viene trabajando en la temática de las violencias en la escuela desde el año 2005 con los siguientes proyectos antecedentes: Proyecto PICT (17339) 2005-2008 "Las violencias en la escuela media: sentidos, practicas e instituciones"; UBACyT 2008-2011 (F14) "Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación"; PIP-CONICET 2011-2013 (11220100100159) "La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas"; UBACyT 2011-2014 (20020100100616) "Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad"; UBACyT 2014-2017 GC (20020130100596), "Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias". Actualmente se encuentra en curso el Proyecto UBACyT 2018, "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos", Código 20020170100464BA (Resolución Consejo Superior N° 1041/2018). Estos proyectos se desarrollan en el marco del Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

desde una perspectiva socioeducativa. Examinamos el caso de la juventud por ser uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión social.

Partimos del supuesto de que una serie de sentimientos en relación a la muerte se movilizan en contextos de marginalidad urbana. Es por ello que los sentidos que las y los estudiantes construyen sobre su propia existencia precisan ser entendidos teniendo en cuenta las distintas formas de violencias que atraviesan a su experiencia social.

La violencia es un fenómeno multidimensional que requiere ser contextualizada en la trama de sociedades profundamente desiguales y polarizadas. En tanto cualidad relacional se encuentra asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales (Kaplan, 2009).

De acuerdo con Tenti Fanfani (1999) los contextos de fragmentación y exclusión social dan lugar a la conformación de habitus psíquicos y comportamientos violentos que dificultan los mecanismos de integración social. Se trata del advenimiento de lo que Auyero y Berti (2013) denominan "cadenas de violencia", principalmente presentes en espacios urbanos marginados donde la acción estatal es intermitente y contradictoria.

El desarrollo de una serie de investigaciones (Duschatzky y Corea 2002, Abramovay, Cunha, y Calaf, 2009; Kornblit, 2008; Míguez 2008; Paulín y Tomasini, 2014); han contribuido sustantivamente en la producción de conocimiento sobre las experiencias educativas de las y los jóvenes y las complejas relaciones que se establecen entre las sociabilidades juveniles, las formas de grupalidad y las violencias en el ámbito escolar. En estos estudios se ha observado que en grupos escolares atravesados por una profunda marginalidad, la violencia se presenta como el sustrato cotidiano donde las y los jóvenes construyen su subjetividad.

Carina Kaplan (2011) afirma que, en ciertas tramas escolares, la violencia de las y los jóvenes estudiantes estaría actuando como una señal para ser mirados, identificados, visibilizados o, en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto de los otros; en particular por parte de los pares, como un modo de autoafirmación. Diversas investigaciones (Adaszko y Kornblit, 2008, Mutchinick, 2013; Di Leo 2009) señalan que los hechos de violencia más frecuentes entre estudiantes estarían vinculados a las burlas y a las humillaciones entre pares. Los procesos de identificación y diferenciación (grupal y/o individual) buscan marcar una distancia simbólica y/o física entre unos y otros. Estas formas de estigmatización y auto-estigmatización evidencian que las identidades individuales y colectivas construidas por las y los jóvenes se sostienen sobre frágiles cimientos. Siguiendo a Carina Kaplan, consideramos que "la producción de la autoestima social, el sentimiento de identidad y la auto-valía de individuos y grupos son unas de las funciones simbólicas con mayor efecto social" (2013: 56-57). De modo que, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se disloca, las violencias se fortalecen (Reguillo, 2003).

Para comprender las prácticas sociales ligadas a la violencia, consideramos necesario abordar los vínculos de interdependencia y a las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social. Las experiencias emotivas suponen siempre actos interpretativos que se encuentran mediados por una instancia de pensamiento y configuradas social e históricamente (Sennett, 2000, 2003). De este modo, "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 y Silva, 2016:30).

La construcción de un objeto de investigación que refiera a las emociones humanas implica dar cuenta de las discontinuidades, de las variaciones de intensidad y

frecuencia, a través de los cambios temporales y espaciales de dicho objeto (Kessler, 2007). La inestabilidad y discontinuidad son aspectos constitutivos de los vínculos emocionales (Sennett, 2000). En efecto, la estructuración de los sentimientos y su expresividad, remiten a un contexto que desarrolla una jerarquización de la vida afectiva, en la que se "organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales" (Illouz, 2007: 17).

La tesis que aquí se presenta se propone comprender las emotividades sobre la muerte que experimentan jóvenes estudiantes de sectores populares. Nos centraremos en las imbricaciones entre los contextos socioculturales e institucionales donde estos actores dan sentido a su existencia.

Investigar las experiencias emocionales desde un enfoque socioeducativo resulta relevante en la medida que las mismas tienen efectos simbólicos sobre los procesos de socialización y subjetivación de las y los jóvenes. Para ello se recupera las voces de las y los estudiantes, teniendo en cuenta que los posicionamientos desde los cuales actúan nos permite acceder a un sistema de categorías e interpretaciones mediante la cual otorgan sentido a una diversidad de situaciones y prácticas (Kaplan, 1997, 2008).

Se han formulado los siguientes interrogantes iniciales:

-¿Qué relaciones es posible establecer entre el miedo a la muerte y los contextos sociales de exclusión y estigmatización?

-¿Qué relaciones es posible establecer entre la estima social y los sentidos que las y los estudiantes le atribuyen a la vida y a la muerte?

-¿Cuáles son las emotividades que se configuran a partir de la muerte de un par generacional en la dinámica de la institución escolar?

1.2. BREVE ESTADO DEL ARTE

En este estado del arte se recuperan investigaciones que describen de manera pormenorizada la intersección entre sociabilidades juveniles, violencia y muerte en contextos de marginalidad urbana. El recorrido por las obras que aquí se presentan contribuye sustantivamente a la comprensión sobre las experiencias de vida de quienes se encuentran atravesados por discursos y prácticas de estigmatización y criminalización. Estos estudios permiten interpretar el modo en que ciertas experiencias juveniles se orientan hacia la construcción de lazos afectivos y/o de reconocimiento social ante el declive institucional de ciertos espacios sociales.

Desde Venezuela, los trabajos de Zubillaga y Briceño León (2000) y Zubillaga (2007) tuvieron por objetivo conocer cómo las y los jóvenes gestionan sus demandas de respeto a través de enfrentamientos armados que provocan “cadenas de muerte”². La metodología utilizada fue el análisis de los relatos de vida de nueve varones que habitan diferentes barrios marginalizados de Caracas. Se destaca que la violencia física perpetuada por las y los jóvenes representa una forma de hacer frente a diferentes situaciones que pueden ser vividas como amenazantes a la identidad, a la integridad física, a la humillación, a la desafiliación y a no tener buenas razones para sentirse dignos de aprecio.

De acuerdo con los autores, en los barrios marginalizados, las y los jóvenes buscan afirmarse como sujetos respetables o de honor ante los demás. Esta construcción identitaria responde a un ideal masculino en el que “no se puede tener miedo a la muerte” (Zubillaga y Briceño León, 2000:41)

Constituirse en hombres de respeto resulta una cuestión vital ante la ausencia de policías y de protección pública. En efecto, habría una estrecha relación entre los

² La muerte juvenil en los barrios populares es producto de un encadenamiento interminable de asesinatos en la que “una muerte infligida llama a ser cobrada con otra muerte” (Zubillaga y Briceño León, 2000:35).

modelos de masculinidad hegemónica actualizada en barrios precarios y el uso de la violencia física para la protección personal. Adherir a un modelo ideal de masculinidad representa una de las pocas opciones frente a la restricción de identidades posibles. A su vez, les permite la construcción de una narrativa de sentido aunque ello suponga una mayor cercanía con la propia muerte.

Las condiciones de vida signadas por el desempleo y la deserción escolar son experimentadas como procesos que angustian, generan desesperanza y nihilismo, facilitando la acción violenta. Los autores interpretan que las y los jóvenes varones construyen una identidad de respetabilidad en oposición y como resistencia a un sistema social desigual que conmina sus identidades sociales a la inexistencia. A través de su participación en la economía paralela buscan no quedar por fuera de la dinámica de consumo y obtener ascenso social.

El estudio de Araújo (2001) se propone indagar sobre las marcas de violencia que operan en la construcción identitaria de estudiantes que viven en una favela dentro de una escuela donde también asisten jóvenes de otros barrios con mejor poder adquisitivo. Se trata de un barrio de Belo Horizonte en Brasil donde existen conflictos territoriales vinculados a la droga y con altos índices de delitos y homicidios. La inseguridad e incertidumbre que las y los jóvenes experimentan en su barrio convierte al miedo en uno de los sentimientos principales que atraviesan su subjetividad.

La autora se pregunta "¿cómo pueden defenderse estos jóvenes si ni siquiera los inocentes se salvan?" "¿Cómo saber quién sobrevivirá si hay muertes sin motivo?" (Araújo, 2001: 195). La ausencia de razones claras que expliquen las muertes violentas conduce a las y los jóvenes a desarrollar una serie de estrategias de supervivencia que pueden oscilar entre el reconocimiento y el anonimato. En ocasiones, ser reconocidos como residentes del vecindario les permite entrar y salir

de la favela. En otras circunstancias, sin embargo, es mejor pasar desapercibidos para no quedar involucrados en conflictos ajenos.

Las estrategias desarrolladas por las y los jóvenes también pueden ser entendidas a partir de la importancia que cobra el grupo de pertenencia. Para las y los estudiantes que viven en la favela el pertenecer a un grupo puede tornarse peligroso dentro del barrio ya que pueden quedar involucrados en rivalidades que mantengan otros miembros del grupo o ser confundidos con ellos. De hecho, se menciona que la calle o las esquinas, espacios de encuentro común por las juventudes en general, no son espacios de sociabilidad utilizados por estos estudiantes, dada la violencia imperante en su lugar de residencia.

Al interior del espacio escolar, la pertenencia al barrio tiene consecuencias contrapuestas. Por un lado, ser reconocidos como oriundos del barrio Vila Da Luz les otorga respeto y fama, como así también la capacidad de producir temor en los otros. Por otro lado, el vivir allí los hace objeto de estigmatización por parte de sus compañeros.

La violencia que ocurre en la escuela es interpretada de diferentes formas por las y los estudiantes. Algunos dicen que los compañeros de Vila Da Luz son agresivos y violentos. Según ellos, buscan cualquier excusa para pelear. En cambio, los alumnos provenientes de la villa dicen que sus compañeros los tratan mal, los miran y estigmatizan y, por eso, reaccionan agresivamente (Araújo, 2001). En coincidencia con otras investigaciones (Di Leo, 2009; Kaplan, 2013; Paulín, 2013) la mirada puede convertirse en un estigma, sobre todo si quienes son mirados consideran como superiores a quienes los miran. A través de esas miradas los chicos de Vila Da Luz, se sienten juzgados y condenados a la exclusión.

Araújo (2001) concluye que el contexto de violencia que padecen las y los estudiantes en su barrio provoca una mayor naturalización en ellos. "La

trivialización de la violencia es preocupante porque, naturalmente, no podemos ver que un joven cree que un acto de violencia es solo uno que involucra revólver y muerte” (Araujo, 2001: 156-157). A su vez, estos jóvenes tienen que convivir con el estigma de “malandras” dentro de la escuela. El temor que generan en sus compañeros por su procedencia los conduce a hacer un esfuerzo extra para ganarse su confianza. En consecuencia, no logran construir una identidad a partir de su barrio sino que se sienten avergonzados de vivir allí.

La investigación desarrollada por Cerbino (2012) sobre las pandillas juveniles en Ecuador tuvo como objetivo indagar las lógicas de convivencia, organización, liderazgo y acción de los grupos pandilleros, como así también los modos en que las juventudes construyen reconocimiento y conciben a la alteridad. Como estrategias de recolección de datos se efectuaron observaciones participantes y 80 entrevistas en profundidad, individuales y grupales a jóvenes que pertenecen a las llamadas “maras” o grupos pandilleros.

Los resultados ponen de manifiesto que las diferentes formas de violencia que este grupo social lleva a cabo operan como recurso para la obtención de reconocimiento y como respuesta frente a la invisibilidad³ que se experimenta frente a la indiferencia, la falta de afecto, las miradas estigmatizantes, la exclusión escolar, ente otros:

Las violencias no son manifestaciones que se generan de abajo hacia arriba, todo lo contrario, se generan desde arriba, desde una estructura social desigual que pauperiza, y desde abajo, la violencia emerge en una suerte de acción-reacción a la desesperanza, a esa negación constante de ser sujeto (Cerbino, 2012:167).

³ Cerbino (2012) afirma que la modernidad se constituye bajo un régimen de visibilidad que estructura para el sujeto un modo de existir a través del ser visto. Y que la precariedad y descomposición social en contextos de marginalidad, obliga a las y los jóvenes a incurrir a la violencia para tornarse visibles ante los demás y proyectarse.

Las pandillas juveniles les permite obtener reconocimiento y un sentido de pertenencia que las estructuras familiares y estatales les han negado en sus experiencia de vida. Constituyen un espejo de la descomposición social de la modernidad tardía y neoliberal que provoca condiciones extremas de precariedad emocional y económica en los barrios marginales. Sin embargo, pertenecer a una pandilla puede representar un riesgo para la propia vida debido a las diversas situaciones de violencia a la que se exponen sus miembros:

En una entrevista con un miembro de una pandilla ecuatoriana, éste se refirió a que siempre asomaba en él la imagen de su muerte, «ahí botado en la calle como un perro», decía y, sin embargo, con los hermanitos a su alrededor para enterrarlo con los honores del grupo. La incorporación de que la muerte, como una posibilidad nada remota, siendo más bien cotidiana, es una condición que dice mucho de cómo el uso de la violencia se ha interiorizado en las agrupaciones pandilleriles y de que se borra una distinción clara entre ser victimario o víctima de ésta (Cerbino, 2012: 37).

La investigación de Strocka (2008) explora también el fenómeno de las pandillas juveniles denominadas "manchas" en la localidad de Huamanga, Perú. Para esto la investigadora realizó un trabajo etnográfico a través de observaciones participantes, encuestas y entrevistas a jóvenes pandilleros. El objetivo fue conocer los motivos que los lleva a formar parte de las manchas. Los resultados destacan que la pandilla cumple una función social de sostén que resulta central para constitución subjetiva de las y los jóvenes. De este modo, en Huamanga las manchas "desempeñan diversas funciones sociales para sus integrantes" (Strocka, 2008: 328).

Las manchas garantizan a las y los jóvenes una identidad colectiva que suele encapsularse bajo el nombre del grupo del que se forma parte. En ocasiones, este signo identitario termina confirmando el estigma social que opera sobre ellos.

Denominaciones tales como Los Sicarios, Los Sangrientos o Los Caníbales parecen confirmar la creencia común de que las pandillas son

inherentemente violentas. Las manchas que se llaman a sí mismas Los Psicópatas, Los Adictos o Los Ilegales parecen corroborar la imagen predominante de que los pandilleros son anormales, enfermos y delincuentes (Strocka, 2008:129).

El nombre de algunas manchas tales como “Los Huérfanos, Los Sin Nombres o Los No Sé Quién” (Strocka, 2008: 129), pone de manifiesto experiencias de abandono o de invisibilidad social. Enfatizar aspectos específicos de la imagen pública construida sobre ellos es un modo de transformar el estigma en un emblema para infundir temor, inspirar respeto en el barrio y despertar la curiosidad de las mujeres.

El cuerpo de los mancheros es el vehículo para comunicar sus identidades. Mediante tatuajes aluden a hitos en la vida de un miembro como su iniciación en el grupo, la referencia a una relación sentimental o la muerte de un amigo. También ciertas marcas corporales como las cicatrices o moretones en el cuerpo operan como prueba de sus experiencias particulares de violencia: peleas callejeras con otra mancha, enfrentamientos con la policía o “un desesperado intento de suicidio” (Strocka, 2008:131).

Estos grupos juveniles representan una estrategia colectiva de supervivencia para muchachos y muchachas que crecen en un entorno social caracterizado por la violencia cotidiana, la desigualdad económica y la exclusión social. Si bien, las razones por las cuales las y los jóvenes se unen a una mancha son múltiples, los resultados delimitan que la inserción de los varones en estos grupos se liga con el deseo de vengarse de los sufrimientos que ellos y sus madres padecían en su hogar.

En coincidencia con la investigación de Cerbino (2012), la autora plantea que formar parte de una pandilla constituye una manera de obtener el respeto y reconocimiento que el resto de la sociedad les niega. La pertenencia a las manchas

sería una manera de reafirmar su masculinidad y su honor aunque ello suponga “sufrir maltrato psicológico, lesiones físicas o incluso una muerte prematura” (Strocka, 2008:328).

La etnografía realizada por Burgois (2010) en el suburbio neoyorquino de Harlem, tuvo por objetivo examinar la experiencia subjetiva de un grupo de seis jóvenes narcotraficantes atravesados por la pobreza, la segregación étnica y la violencia urbana. El autor concluye que la participación de este grupo social en redes de la economía ilegal no sólo responde al rédito económico que estos circuitos representan, sino que frente a un sistema que solo les ofrece la posibilidad de ocupar los estamentos más bajos del sistema productivo, la economía de las calles les permite autonomizar sus demandas de respeto al interior del gueto. Las experiencias de estos jóvenes, sumergidas en carencias materiales y violencias cotidianas, tienen como contrapartida la construcción de una identidad que busca la reivindicación de respeto en torno a la violencia y la economía callejera.

En nuestro contexto nacional, Kessler (2004) indagó sobre jóvenes que han cometido delitos violentos contra la propiedad. Según el autor, el delito es entendido como parte visible de otros procesos menos evidentes y como manifestación de un proceso de mayor alcance como es la descomposición de la sociedad salarial, la desestabilización y crisis laboral y la segregación socio-espacial. A través de entrevistas se describe quiénes son estos jóvenes y qué características poseen sus acciones. El investigador alude al término “delito amateur” porque las y los jóvenes estudiados se alejan de las situaciones delictivas que referencian esa imagen clásica del delito profesional con códigos precisos⁴. En éstos no se verifica esa separación tajante entre actividades legales e ilegales, entre trabajo y delito. Hay una zona gris en la que, de acuerdo a la oportunidad, trabajo y delito pueden

⁴ Kessler sostiene que sólo una mínima porción de aquellos que cometen delitos en la adolescencia desarrolla una carrera delictiva adulta.

estar concatenados. La investigación se basó en los testimonios de 53 jóvenes de entre 13 y 31 años –46 varones y 7 mujeres-. El autor señala que, la proporción respecto a la variable “género”, responde a la representatividad en los delitos que se tomaron para este trabajo. Las y los jóvenes entrevistados son provenientes de la Ciudad de Buenos Aires y de partidos del Gran Buenos Aires.

Las hipótesis generales que atraviesan el trabajo giran en torno a la precariedad laboral vivenciada y la alternancia entre trabajo y delito, que:

Reduce el espectro temporal en el cual proyectarse imaginariamente. Cuando el mediano y el largo plazo se desdibujan, el horizonte en el que evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato (...) De este modo, si la inestabilidad laboral impide imaginar alguna movilidad ascendente futura, en el presente lleva a que el trabajo se transforme en un recurso de obtención de ingresos más entre otros, como el robo, el pedido en la vía pública, el ‘apriete’ (solicitar dinero en la calle con una velada amenaza de violencia) y el ‘peaje’ (bloqueo de una vía de pasaje obligado en un barrio para exigir dinero a los transeúntes a cambio de dejarlos pasar), entre los cuales se opta según la oportunidad y el momento (Kessler, 2004: 34)

Dentro de los interrogantes específicos se enfatizó sobre el tipo de escolaridad que habían recibido y la relación que establecían con la educación. Entre otras cuestiones, se subraya que la relación entre delito y escuela está sufriendo modificaciones, ya que según datos de 1998, el 58% de los menores de 18 años infractores contra la propiedad en la Provincia de Buenos Aires, declaraba estar concurriendo al colegio (Kessler, 2004).

Las preguntas que guían la indagación con respecto a las trayectorias escolares se orientan hacia las marcas que ha dejado la experiencia escolar, los vínculos con docentes y compañeros, los motivos de la deserción y la relación entre escuela, violencia y delito. En cuanto a la experiencia personal se observa la dificultad de encontrarle un significado general a la educación y de articular los aspectos educativos con otros aspectos de su vida. Es por ello que se plantea que la

“escolaridad es de baja intensidad” entendida como el “desenganche” de las actividades. La baja intensidad no implica ausencia de tensión o conflicto:

Por el contrario se trata de una baja intensidad muy conflictiva, de una relación en parte débil por lo poco que hacen en la escuela, pero que al mismo tiempo es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta (Kessler, 2004:193).

El desenganche presenta dos variantes: una disciplinada caracterizada por una actitud ausente en clase con bajo nivel de conflictividad y la otra indisciplinada vinculada a las y los jóvenes designados como “barderos”, y que manifiestan problemas disciplinarios graves.

Entre los factores del desenganche se encuentra, en primer lugar, la participación en hechos delictivos, considerada una experiencia de alta intensidad (armas, riesgo, dinero) en contraposición al bajo nivel de expectativas que encuentran en la escuela. En segundo lugar, aparece la repitencia y el rezago que los obliga a integrar nuevos grupos con compañeros de menor edad.

Ahora bien, si algún suceso tiene el poder de interrumpir la escolaridad, es porque el apego a la escuela no es muy sólido, ya que –en general- no se trata de problemas irresolubles ni tampoco sería justo decir, en muchos casos, que la escuela los excluye, al menos no abiertamente (Kessler, 2004:200)

En cuanto a la relación con los docentes y compañeros, básicamente se observa la dificultad de establecer vínculos significativos con ellos. Con los primeros parecería establecerse un pacto implícito de no interferencia en los objetivos de cada uno, con el fin de evitar conflictos en el aula. Por su parte, las amistades de las y los entrevistados no son escolares sino más bien se encuentran en el barrio. Por lo general, con sus compañeros se establecen prácticas de amedrentamiento con el objeto de que les hagan la tarea o de obtener dinero.

En síntesis, en el aspecto relacional la escuela no constituye en los casos analizados un ámbito de sociabilidad importante en cuanto al vínculo con

los compañeros; y tampoco se han establecido relaciones beneficiosas con los profesores; más bien, se trata de un vínculo signado por la indiferencia, la tensión y la angustia (Kessler, 2004:206)

El autor plantea que no es fácil sostener que la escuela excluye a estos jóvenes, pareciera que la desidia y la resignación de la escuela si bien no excluye, tampoco incluye. Lo cual puede dar pie para preguntarse qué rol debería asumir la escuela en esos casos. De hecho, no se manifiesta una exclusión deliberada de estos sujetos, reconociéndose que las instituciones son mucho más tolerantes que en el pasado. Lo que sí parece existir son ciertos mecanismos informales dentro de las escuelas "buenas", de los barrios donde viven las y los entrevistados, para no aceptar o desembarazarse de los alumnos problemáticos.

En relación a los procesos de etiquetamiento y estigmatización, éstos erosionan vínculos de por sí débiles, y contribuyen a la deserción y el abandono⁵. Las fuentes de estigmatización no aparecen necesariamente ligadas al delito: en algunos casos se vinculan al uso de drogas y se observa que uno de los mayores estigmas es la entrada en el sistema penal, que dificulta la reinserción escolar.

Existen diferencias en la construcción de significados acerca de lo que se considera violencia entre los docentes y jóvenes entrevistados. El fenómeno de desdibujamiento de la ley afecta en forma directa a las instituciones escolares: robarle a la escuela o a los profesores, muestran, desde la perspectiva de este estudio, no sólo la decadencia de la institución como constructora de ley sino también su transformación en otro territorio en el que también puede desplegarse la lógica de la provisión.

⁵ Un aporte sustantivo a la comprensión sobre las formas de nombramiento y clasificación en el sistema escolar y su incidencia sobre las trayectorias educativas puede encontrarse en Kaplan, Carina V. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

Duschatzky (1999) expone los resultados de un estudio cualitativo etnográfico en el cual se propone dar cuenta del significado que la experiencia escolar tiene para las y los jóvenes de sectores populares. El trabajo se desarrolló durante 1997 en dos instituciones de la Provincia de Buenos Aires. La investigadora señala que el incremento del consumo de drogas, así como otras manifestaciones de la violencia -tales como las agresiones físicas-, ponen de relieve cómo los conflictos se dirimen en el cuerpo –propio o del otro- y no en la palabra. (Duschatzky, 1999).

La violencia en la escuela irrumpiría en escena producto del fracaso del lenguaje, en efecto:

Se trata sobre todo de una violencia sin objeto, difuminada en la trama del tejido social que no distingue destinatarios. La definimos como fracaso del lenguaje porque se ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas. La cuestión no es impugnar, resistir, enfrentar la palabra del otro sino eliminar al otro (Duschatzky, 1999: 52).

Desde su perspectiva, este tipo de violencia es la que prolifera en los barrios populares, donde los conflictos se dirimen sobre el cuerpo del otro, en el caso de las agresiones físicas, el robo o el narcotráfico; o en el propio cuerpo a través de embarazos adolescentes y drogadicción.

En una investigación posterior Duschatzky y Corea (2002)⁶ buscaron indagar el estatuto que tiene la escuela en la subjetividad de los alumnos de sectores populares. Preguntándose ¿cómo habitan los jóvenes escenarios de expulsión social? Los supuestos que guiaron el estudio plantean el declive de las instituciones en tiempos de fragmentación social. Esto lleva a afirmar que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que ésta se produce en el

⁶ El libro se inscribe dentro del proyecto Infancia y adolescencia en las escuelas urbano marginales de la Provincia de Córdoba. Coordinación: Silvia Duschatzky, Financiamiento: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, UNICEF y FLACSO, con sede en esta Universidad. Proyecto disponible en <http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/areas/ae/proyectos.jsp>

seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia.

Nuevas formas de sociabilidad juvenil, entre las que se destacan los ritos, las creencias, el "choreo" (robo) y el "faneo" (drogarse), marcan las subjetividades. Así la fraternidad entre pares se configura como alternativa emergente frente a la ineficacia simbólica de las instituciones tradicionales.

Otra de las conclusiones a las que arriba el estudio es acerca de la no visualización de la escuela en los discursos de estos jóvenes. Este vacío es ocupado en muchos casos por dos prácticas centrales. Una es el 'choreo' (robo), que no sólo aparece movilizado por la lógica de la necesidad, sino que se encuentra vinculado a la búsqueda de reconocimiento en el seno de grupos de pares, que posibilita posicionar a las y los jóvenes dentro de un sistema referencial desde donde construir su identidad. La otra práctica remite al consumo de drogas que implica algo más que una adicción. El consumo pasa a ser una forma de sociabilidad juvenil, que marca a los sujetos y les da un lugar de pertenencia. El consumo es el momento donde las emociones se desbordan y al mismo tiempo se fabrican (Duschatzky y Corea, 2002).

Asimismo, las autoras analizan las respuestas de la escuela en este escenario de expulsión y de destitución, elaborando una tipología que da cuenta de tres posiciones de enunciación. La primera es la posición "des-subjetivante" que se refiere a la impotencia de la escuela, expresada básicamente en la resignación y pérdida de confianza sobre los efectos de la acción escolar (disciplinamiento, emancipación o civilización) para con estos sujetos. La segunda posición que interpretan las investigadoras es la de la "resistencia"⁷ que lleva a los docentes a posicionarse en formas de representación que no dan cuenta de las mutaciones

⁷ El término "resistencia" aquí es utilizado como negación. Desde el campo socioeducativo crítico ha tenido otra significación ligada a los procesos de contra-hegemonía.

actuales, sosteniendo categorías que resultaban eficaces en otro momento histórico. Por último, se menciona la posición de "invención" que supone producir una forma singular de vinculación con los otros en estos contextos adversos.

Por su parte, la investigación de Noel (2006) analiza las relaciones conflictivas entre la escuela y el barrio, realizando el trabajo de campo en tres escuelas de dos localidades contrastantes de la Provincia de Buenos Aires. Noel sostiene que las razones de la conflictividad, que pueden derivar en fenómenos que solemos denominar como violentos, se encuentran muchas veces en las expectativas recíprocas, en los supuestos cruzados y en las divergencias morales de los diferentes actores.

Las escuelas de barrios populares están constreñidas por un sistema de expectativas recíprocas que involucran a los agentes del sistema escolar, por un lado, y a los vecinos de estos barrios por el otro, que frecuentemente vuelve incomprensibles e impredecibles a los unos para los otros, y que tiene efectos concretos – muy concretos – sobre las estrategias y las prácticas al interior de estas escuelas. Quisimos asimismo hacer especial hincapié en algunas de las modalidades en que supuestos y prácticas se refuerzan mutuamente, con el resultado habitual de la reproducción de estos supuestos recíprocos y los conflictos que de ellos surgen (Noel, 2006:158).

Se identifican dos órdenes de supuestos que tiene la escuela sobre el barrio: por un lado, los "supuestos descriptivos" que incluirían los prejuicios que los sectores medios tienen sobre los sectores populares, las imágenes que se muestran en los medios y que actúan como base de saberes que preexisten al contacto efectivo con la gente del barrio. Estos supuestos giran en torno a la "peligrosidad del barrio" como atributo omnipresente. Esta se encuentra asociada a las actividades delictivas de sus habitantes y al desorden y la falta de códigos de convivencia. El otro supuesto descriptivo presente es el de precariedad de las condiciones de vida de la población. Esta precariedad produce efectos diferenciales: si se piensa en los niños

o jóvenes se actúa de forma compareciente debido a sus carencias. Si la precariedad se asocia a los adultos esta actitud deja lugar a la censura, responsabilizando a los sujetos por su propia condición.

El otro orden es el de los “supuestos normativos” que engloban las suposiciones sobre lo que un niño o joven de determinada edad debería saber y hacer, aquello que entraría dentro del orden de la socialización primaria. Así la escuela espera que los alumnos lleguen con ciertas disposiciones tales como el respeto a la autoridad, capacidad de sostener la atención, ciertas pautas de convivencia con los pares, entre otras.

El barrio también produce un imaginario sobre la escuela, pero éste, lejos de ser homogénea, puede agruparse en dos grandes grupos según las diferencias sociales, culturales y morales de los habitantes del barrio. El primer tipo de actores, comprende a aquellos vecinos con trayectorias de ascenso social truncadas o a aquellos que forman parte de los sectores medios empobrecidos. Para éstos, la educación y el trabajo son valores en sí mismos, más allá de su utilidad; la escuela debe *educar a sus hijos y asegurar un medio escolar seguro*, disciplinando a los hijos del segundo grupo. La escuela es considerada buena en la medida en que exige a sus hijos y castiga a los indisciplinados; en contraparte, cuando el desorden es continuo y la exigencia es baja ésta parece a los ojos de dicho grupo como mala. En el segundo tipo de actores, se incluyen sujetos con trayectorias escolares intermitentes, fragmentadas o inexistentes. Además, su trayectoria familiar y ocupacional es sumamente irregular. El grupo incluye mayoritariamente menores de 35 años. Para estos sujetos *la institución es una proveedora de bienes y servicios*, en donde se incluyen la indumentaria, los útiles y el cuidado de los chicos y su alimentación. La escuela se considera buena cuando provee sus necesidades y mala cuando rehúsa cumplir sus requerimientos.

Estos supuestos cruzados operan sobre las prácticas de ambos actores en su cotidianidad. Un ejemplo de este funcionamiento se ve en cómo los supuestos de peligrosidad y de desorden se expresan en un sentimiento de temor a ser agredido, inhibiendo las intervenciones de los docentes destinadas a regular el desorden. A su vez, las prácticas de los estudiantes refuerzan estos supuestos; los alumnos se muestran conscientes de los miedos y prejuicios de los docentes y lo utilizan en su provecho a través de amenazas que rara vez se hacen efectivas.

Por su parte, la precariedad deviene en un principio explicativo de cualquier tipo de desviación de las y los estudiantes respecto al rendimiento deseado. Esto lleva a redefinir los objetivos de la institución desplazándose de la enseñanza a la contención. Es decir, si las condiciones de precariedad desvían la atención de la enseñanza a la asistencia, esto se ve reforzado por las expectativas que tienen los miembros del grupo II. En tanto, esta representación refuerza los supuestos del grupo I, que identifican una escuela que no cumple con sus funciones: enseñar y disciplinar, volviéndose una mala escuela y apartando a estos sectores de las mismas. La representación homogénea que tiene la escuela del barrio pasa por alto la diversidad de actores y de supuestos que éstos tienen. Sumado a esto, vemos cómo esta diversidad se vincula con las desigualdades materiales, de las cuales son responsabilizados los propios sujetos.

Ana Laura Abramowski (2005) abordó las violencias en las escuelas desde los discursos de los periódicos. Encuentra que los diarios nombran como “violencia escolar” un listado extenso que va desde “alumnos armados, disparos, golpizas, agresiones verbales y físicas, daños a las instalaciones y peleas entre padres, directivos, docentes y alumnos. Además se incluyen robos, incendios y saqueos a los establecimientos escolares. Considerándose también violenta desde la óptica de numerosos rectores “La tradicional autoridad docente —aquella que amenazaba con aplazos y tomaba pruebas sorpresas—” (Abramowski, 2005: 58)

La autora desestima el modelo interpretativo que explica las violencias en las escuelas por la violencia social:

Tantas reacciones violentas motivadas por exámenes reprobados muestran que es insuficiente explicar la violencia escolar como una mera expresión de la violencia social. En estos casos puede verse, además de una dificultad para inscribir la autoridad docente, un enojo específico que puede estar relacionado con la promesa y las expectativas depositadas en la escuela, hoy fallidas” (Abramowski, 2005: 59).

A su vez, interpreta como uno de los problemas centrales la falta de diferenciación entre los espacios y tiempos escolares, sosteniendo que los conflictos entre alumnos antes se dirimían bajo el *te espero a la salida*, que implicaba un tiempo de espera y trasladarse a otro espacio que no era el escolar. Esto hoy no tendría efecto, los estallidos se suceden al interior de las clases y las agresiones no contemplan espacio ni momento.

Por último, la autora señala la participación de especialistas en los medios gráficos, quienes analizan y proponen soluciones. Estas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado las soluciones pedagógicas que engloban capacitación docente, los programas de mediación y resolución de conflictos, las campañas de prevención y las tutorías, hasta la revisión de reglamentos y sistemas de sanciones; por el otro la solución policial-penal que apunta a reforzar el control y la vigilancia a través de policías, detectores de metales, alarmas y requisas a alumnos, “que, como no podría ser de otro modo, agita el debate sobre la disminución de la edad de imputabilidad de los menores”. (Abramowski, 2005: 62).

La etnografía realizada por Auyero y Berti (2013) en barrio Arquitecto Tucci, Provincia de Buenos Aires, indagan sobre el fenómeno de la violencia urbana que penetra en la vida cotidiana del barrio y se cristaliza de diversas formas en el espacio escolar. El estudio se realizó en tres escuelas públicas periféricas y tuvo como objetivo comprender el fenómeno de las violencias en situaciones de

exclusión social. Los autores argumentan que la experiencia de las violencias que sufren las y los estudiantes en sus barrios no son hechos extraordinarios, sino por el contrario, forman parte de su cotidianeidad siendo naturalizadas por quienes las sufren y silenciada y negada por el resto de la sociedad.

El trabajo reúne y analiza fotografías realizadas por los estudiantes que reflejan la marginalidad y la ausencia estatal; dibujos que expresan ciertos puntos de vista comunes acerca de sus miedos cotidianos tales como a los disparos, a las peleas, a la violencia familiar, a la contaminación ambiental producto de la basura y las ratas. A su vez, se detienen en los discursos frecuentes que habitan en el espacio escolar que refieren a los tiroteos, los robos armados, las peleas callejeras y la cárcel.

Los autores proponen la categoría "cadenas de violencia", para dar cuenta de diferentes tipos de violencia que se concatenan y conectan la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico. Mediante esta noción se reúne las interconexiones entre los diferentes usos de la violencia como así también la frecuente y constante exposición de los habitantes del barrio que pueden actuar como violentos o ser violentados de acuerdo a las circunstancias. La categoría cadenas de violencia permite trascender y complejizar la tradicional concepción de violencia que presupone la existencia de víctimas y victimarios como figuras estáticas e inamovibles. A su vez habilita a entenderla como una forma de supervivencia en barrios marginalizados que amenazan constantemente la integridad física de sus habitantes.

En sus estudios Carina Kaplan (2012b, 2013) indaga sobre la mirada social que construyen las y los estudiantes en torno a la relación entre violencia y la escuela. Durante el año 2009 llevó a cabo grupos focales en dos escuelas urbanas de gestión estatal de la ciudad de La Plata. En total se entrevistaron 49 alumnos divididos en siete grupos según año de cursada (segundo y último de la escuela

secundaria) y género. En los diálogos con las y los estudiantes la escuela aparece recurrentemente como el segundo espacio de pacificación (el primero es la familia nuclear). Sin embargo, no dejan de evidenciarse contradicciones. La función de "formación" o de "instrucción" aparecen en un lugar subsidiario frente al de "alejar de la calle" o de la "mala junta" (Kaplan, 2012b: 37).

Durante el desarrollo de las entrevistas se emplearon recursos proyectivos que incluyeron fotografías de jóvenes en distintos escenarios y situaciones y frases emblemáticas. Con el objetivo de indagar sobre las representaciones que tenían sobre sus pares se les preguntó qué imágenes u opiniones tenían sobre las y los jóvenes que aparecían en las fotografías. Para las y los entrevistados, los cortes de pelo, las formas de vestir, las poses y las formas de hablar "podrían funcionar como credenciales casi perfectas de identificación del joven violento" (Kaplan, 2012b: 45).

El cuerpo es una dimensión fundamental al momento de analizar las relaciones entre las y los jóvenes y los conflictos que emergen. El cuerpo es portador de signos que "fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado sin que uno lo quiera, es decir, operando desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social" (Kaplan, 2013: 49).

Kaplan (2012b) destaca que muchos de quienes efectúan los juicios de clasificación portan los mismos rasgos de aquellos que tipifican como violentos; sin embargo, es el "otro" el sujeto violento y amenazante. Esta imagen de "violento", según los estudiantes, formaría parte de un cartel que algunos compañeros intentan colgarse con el objetivo de adquirir prestigio o respeto entre sus pares. De este modo se evidencia que las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre

grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas (Kaplan, 2013: 52-53)

Kaplan (2013) describe dos temores que las y los jóvenes manifiestan y que los marca subjetivamente en sus relaciones con los otros. Se trata del "miedo a quedar excluido" y del "miedo a morir jóvenes". En el primero se encarna la posibilidad amenazante de existir excluido de otros, no ser parte y, por tanto, no existir para el otro. El segundo radica en el temor a morir en manos de un otro y parecería estar muy arraigado como signo generacional de nuestra época.

Capítulo 2-MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentamos el enfoque teórico-epistemológico desde el cual abordamos nuestro problema de investigación que consiste en comprender las emotividades sobre la muerte que experimentan jóvenes estudiantes de sectores populares.

En la primera parte, se abordan las transformaciones de la estructura emotiva en relación a la muerte desde una perspectiva relacional y de largo plazo. En la segunda parte, se pretende comprender los sentidos que construyen sobre la muerte jóvenes de sectores populares. En la tercera parte, se aborda la condición estudiantil de este grupo social en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Se indaga en las tensiones entre las posiciones estructurales y las emotividades que tienen lugar en las experiencias educativas de las y los jóvenes de sectores populares.

2.1. LA MUERTE DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL. UNA MIRADA DE LARGO PLAZO

Presentamos la perspectiva teórico-epistemológica en la que se enmarca la investigación a partir de las contribuciones de la sociología figuracional de Norbert Elias. Su obra profundiza en la emotividad vinculada a la muerte cuyo eje se centra en la comprensión de la producción de los miedos desde una perspectiva de larga duración.

Para Elias, existe una relación dialéctica que se establece entre la existencia individual y la existencia social. Lo individual y lo social son parte del mismo proceso en la medida que los vínculos de interdependencia son constitutivos del ser humano. Esta propuesta nos permite sustituir la tradicional imagen del individuo como *homo clausus* reificado, autosuficiente e independiente de las relaciones con otros por un enfoque procesual y relacional de lo social. La sociedad, para el autor, está conformada por un conjunto de *homines aperti* que forman una red de interdependencias y relaciones. Las personas que la conforman están ligadas entre sí por un cúmulo de cadenas invisibles que forman una urdimbre social de las cuales el individuo no puede romper o escapar quedando inmerso “en un contexto funcional de estructura bastante determinada”; el individuo debe acomodarse a este contexto funcional, desarrollarse de acuerdo con él y, según las circunstancias, “abrirse paso a partir de él” (Elias, 1990: 29).

El contexto funcional define una forma de existencia particular. Las posibilidades que los individuos tienen de elegir dependen, en gran medida, de la posición dentro del tejido humano en que se haya nacido, de la función y condiciones de vida de los progenitores así como de la educación recibida. En efecto, uno de los elementos fundamentales de la existencia humana es la coexistencia simultánea de

varias personas relacionadas unas con otras, cuyas funciones y posiciones varían de acuerdo a la complejidad de la estructura social:

Cada persona parte de una posición única dentro del tejido de sus relaciones y atraviesa una historia única hasta llegar al momento de su muerte. Pero las diferencias entre las historias de las personas particulares, entre las posiciones y funciones relacionales que atraviesan a lo largo de sus vidas, son menores en grupos humanos más sencillos que en sociedades muy diferenciadas (Elias, 1990: 24).

La premisa de que todos los seres humanos se encuentran unidos por relaciones de interdependencia se expresa a través de la noción de figuración. Mediante este término, el autor señala que los vínculos humanos son entendidos en virtud de sus dependencias mutuas y cambiantes, superando las perspectivas que postulan al individuo como unidad autosuficiente y a la de sociedad como categoría sociológica estática, ambas vistas como “dos figuras no solo distintas, sino, además, antagónicas” (Elias, 2008: 154). De este modo:

Con el concepto de figuración se desvía la atención a las interdependencias de los hombres. La cuestión es qué es realmente lo que interrelaciona a los hombres en figuraciones. Ahora bien, es imposible aportar respuestas a interrogantes de esta índole si se insiste en considerar a todo hombre aisladamente, por sí mismo, como si cada uno de ellos fuese un *horno clausus* (Elias, 2008: 158).

La sociología de Elias debe ser entendida como una propuesta superadora de las formas de pensamiento de la tradición de las ciencias sociales occidentales. Ello en la medida que habilita a desarmar esquemas conceptuales binarios que tradicionalmente ha establecido una división analítica entre dominantes/dominados, individuo/sociedad, sujeto/objeto. Conceptos que, siendo “demasiado rígidos y manidos”, se han convertido en un verdadero obstáculo epistemológico en el “estudio de complejos procesos sociales” (Varela y Álvarez Uría, 1997: 62).

A través del estudio de las configuraciones sociales se evita caer en un determinismo estructural o en un psicologismo idealista y se propone la necesidad de analizar las formas en que se producen los procesos de subjetivación tanto de manera sincrónica como diacrónica. En este aspecto, se busca identificar los mecanismos a través de los cuales se transforma en el largo plazo el comportamiento y la estructura emotiva de los seres humanos bajo la pregunta por las conexiones entre las estructuras psicológicas individuales y las estructuras sociales, estableciendo lazos entre la sociología y la historia:

Elias piensa que para captar plenamente la propia sociedad y el propio tiempo es preciso analizar otros lugares y mirar otras épocas. Así no se pueden entender las relaciones internacionales sino como una manifestación más del mecanismo de monopolio que ha permeado siempre las relaciones entre Estados. La historia no puede ser ajena. Es preciso unir sociología e historia (...) Lo social no es un mero decorado de la actuación de los individuos, ni mucho menos de las grandes personalidades. Los hombres actúan en un escenario social cuyo cambio constituye la historia (Béjar Merino, 1991:70).

Elias observa los paralelismos establecidos en el curso del proceso de civilización entre el nivel de la sociogénesis a partir de la formación del Estado moderno en sus distintas variantes históricas y el de la psicogénesis. De este modo, la estructura del tejido humano y la estructura del individuo cambian al mismo tiempo, estableciéndose una relación dialéctica entre su mundo exterior y su mundo interior.

Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada. El ser humano está siempre y completamente inmerso en relaciones con otros y, por cierto, en relaciones poseedoras de una estructura determinada y específica de su grupo humano (Kaplan, 2008:152).

El enfoque procesual y relacional que asume la sociología figuracional, nos permite comprender el modo en que se estructuran los entramados complejos entre la producción de las prácticas sociales y los habitus psíquicos (Kaplan, 2008). La conformación de la personalidad social supondrá la implicación de los sujetos

sociales y de la sociabilidad en la subjetividad según la posición que se ocupe en el espacio social, no siempre ajeno a tensiones y contradicciones:

La convivencia social de los seres humanos está llena de contradicciones, de tensiones y estallidos. Decadencias se alternan con auges, guerras con períodos de paz, rupturas con uniones. La convivencia humana no es, en modo alguno, armónica. Y si no la idea de armonía, la palabra «totalidad» sí despierta en nosotros al menos la idea de algo cerrado en sí mismo, de una formación de contornos claros, dueña de un perfil apreciable a primera vista y de una estructura palpable, más o menos evidente (Elias, 1990: 27).

Ante la pregunta sobre *¿Qué es lo que relaciona a unos hombres con otros, qué es lo que les hace mutuamente dependientes?* (Elias, 2008:159), Elias afirma que el análisis sociológico no solo debe dar cuenta de las distintas posiciones que los individuos ocupan en la estructura económica sino también “las interdependencias personales y sobre todo las vinculaciones emocionales de los hombres, como eslabones de unión de la sociedad” (Elias, 2008:163).

Si el individuo porta la impronta de una sociedad determinada, es preciso dar cuenta de las vinculaciones afectivas que forman parte de nuestra constitución como seres socialmente interdependientes en el marco de un proceso histórico determinado. Es por ello que consideramos a la sociología de Norbert Elias un aporte fructífero para comprender las emotividades sobre la muerte desde una perspectiva relacional y a largo plazo.

2.1.1. La muerte como un problema de los vivos

La muerte constituye un problema de los vivos y remite a costumbres sociales, históricas y culturales. Los interrogantes que se erigen en torno a este fenómeno expresan una preocupación específicamente humana referida al significado de la vida.

Lo que crea problemas al hombre no es la muerte, sino el saber de la muerte. No hay que engañarse: una mosca atrapada entre los dedos de una persona patalea y se defiende como un hombre en las garras de un asesino, como si supiera el peligro que le aguarda. Pero los movimientos defensivos de la mosca en peligro de muerte son innatos, herencia de su especie (…)
En cambio, los hombres lo saben, y por eso la muerte se convierte para ellos en problema (Elias 1989:11-12).

Elias en su trabajo titulado: *“El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas”* (Elias, 1987) analiza los cambios en los hábitos psíquicos y corporales producto de un proceso de larga duración que va desde el siglo XIV hasta el siglo XVIII. El proceso civilizatorio transformó la actitud de los individuos hacia la muerte en consonancia con el surgimiento de las sociedades modernas donde la administración vertical de los miedos y las formas de organización de la violencia conforman el *nudo gordiano* de las operaciones del Estado (Wacquant, 1998).

La teoría de la civilización descrita por Elias supone, en efecto, “una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia (Elias, 1987: 528). En el marco de estas transformaciones, el miedo a la muerte deja de hundir sus raíces en la violencia física, en la amenaza que otros producen sobre la propia existencia y se interioriza como auto-coacción. Se configura una estructura emotiva que dependerá cada vez menos de las heterocoacciones:

El hombre tiene que resolver dentro de sí mismo una parte de las tensiones y de las pasiones que antiguamente se resolvían directamente en la lucha entre individuos (...) Las coacciones pacíficas que ejercen sobre sus relaciones con los demás van incrustándose en su personalidad. Se consolida un aparato de costumbre peculiar, un «super-yo» específico que pretende regular, re-formar o reprimir continuamente sus afectos de acuerdo con la estructura social. Pero los impulsos, los afectos pasionales, que ya no pueden manifestarse de modo inmediato en las relaciones entre los hombres, suelen combatir de modo igualmente intenso en el interior del individuo contra la parte vigilante de este (Elias, 1987: 459-460).

Este proceso de civilización debe ser entendido como un progresivo aumento del control individual que tiene lugar a partir de la Baja Edad Media:

Este proceso de cambio, cada vez más acelerado, de la coacción externa interhumana en una autocoacción individual hace que muchos impulsos afectivos no puedan encontrar canal de expresión. Tales autocontroles individuales y automáticos, que se originan en la vida en común, por ejemplo, el «pensamiento racional» o la «conciencia moral» se intercalan de modo más fuerte y más firme que nunca entre los impulsos pasionales y afectivos de un lado y los músculos del otro e impiden con su mayor fuerza que los primeros orienten a los segundos, esto es, a la acción, sin un permiso de los aparatos de control (...) Son estos autocontroles civilizatorios que, en parte, funcionan de modo automático los que se experimentan individualmente como un muro ya entre el «sujeto » y el «objeto», ya entre el propio «yo» y los otros individuos, la «sociedad». (Elias, 1987:44).

La interiorización de las pasiones que confluye en un proceso de pacificación de lo social se encuentra ligada a las transformaciones en las formas de organización de las relaciones humanas, esto es, la estructura estatal de la sociedad.

Hay un determinado tipo de organización de las relaciones sociales que encauza nuestra convivencia por sendas relativamente pacíficas. El primero en expresarlo ha sido Max Weber con su idea de que los Estados se caracterizan por un monopolio de la violencia física. Esto significa, pues, que vivimos en una organización en la que los gobernantes tienen el control sobre un grupo detentador de una violencia organizada, legal, que

está determinado a evitar la violencia ilegal en el resto de la sociedad (...). La pacificación interior de la persona, el hecho de que a la mayoría de nosotros no se le ocurra iniciar una pelea aunque estemos muy enfadados, de que toda la estructura de nuestra personalidad esté orientada hacia la pacificación, tiene que ver en gran parte con los efectos de la estructura estatal de la sociedad. Toda la estructura de nuestra personalidad está vertebrada por ésta, y experimentamos cierto reparo o repugnancia, o cuando menos aversión, ante el uso de la violencia, y este proceso se ha ido desarrollando a lo largo de los años (Elias, 1981: 141-142).

El miedo, fundamentalmente a un otro amenazante, se erige como un regulador del comportamiento y como mecanismo eficaz de control y auto-control de los impulsos según los límites socialmente aceptados.

Aquí, como en cualquier parte, la estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social. Los miedos constituyen una de las vías de unión —y de las más importantes— a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales. El motor de esa transformación civilizatoria del comportamiento, como el de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia (Elias, 1987: 127-128).

La conformación de un aparato sociogenético de autocontrol psíquico es 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). En efecto, cuanto más extensa es la red de interdependencias mayor es el riesgo de los individuos a ceder a sus pasiones espontáneas.

Elias introduce el término de *economía afectiva* que supone el “dominio de las emociones espontáneas, la contención de los afectos, la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente para alcanzar a la lejana cadena causal y a las

consecuencias futuras" (Elias, 1987:454). De modo que todos los aspectos sociales que ponen en peligro la vida en común y, particularmente, la vida de cada individuo se ven cercados de un modo más comprensivo por reglas sociales y por reglas de la conciencia.

En estas sociedades, el individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones, la efervescencia que le impulsa a atacar físicamente a otro (Elias, 1987: 454).

Las manifestaciones de la crueldad y la alegría producida por la tortura y asesinato de los otros, que en la Edad Media formaban parte del trato social, van cediendo ante la consolidación de un poder central que reduce la violencia legítima a determinados ámbitos y/o momentos.

La violencia física se recluye en los cuarteles y no afecta al individuo más que en los casos extremos, en épocas de guerra o de subversión social. Por regla general, esta violencia queda reducida a un monopolio de un grupo de especialistas y desaparece de la vida de los demás. Estos especialistas, es decir, toda la organización monopolista de la violencia, ejercen su vigilancia al margen de la vida social cotidiana, como una organización de control del comportamiento del individuo (Elias, 1987:456).

El desarrollo de la personalidad social desde una mirada de largo alcance se orienta hacia una expectativa de muerte mucho más pacífica que en las sociedades guerreras medievales, como así también a una cierta aversión e intolerancia frente a la violencia (Elias, 1981). Ello es así debido a un control social más intenso por parte de un poder central y al desarrollo de umbrales de miedo y/o repulsión a la destrucción y el sufrimiento ajeno que "se ven limitados por las amenazas del desagrado" (Elias, 1987: 231).

En *“La soledad de los moribundos”* (1989) Elias focaliza el análisis de la muerte en las sociedades modernas occidentales con el surgimiento de los estados nacionales.

La necesidad de garantías frente a la propia caducidad ha menguado ostensiblemente en los últimos siglos, en comparación con la Edad Media, síntoma de que nos encontramos en otro estadio de civilización. En los Estados nacionales más desarrollados, la seguridad de las personas, su protección frente a los más rudos golpes del destino como la enfermedad y la muerte súbita, es considerablemente mayor que en épocas anteriores (...) La pacificación interna de la sociedad, la protección del individuo frente a todo hecho violento no sancionado por el Estado, así como la muerte por inanición, han alcanzado una medida en nuestras sociedades que sobrepasa lo imaginable por lo hombres de las épocas pretéritas (...) En las sociedades más desarrolladas los peligros de la vida en las personas, incluso en el peligro de muerte, se han hecho más previsibles (Elias, 1989: 14-15).

Se ubica a la muerte en el marco del proceso de pacificación social, quedando la misma bajo la égida de una esfera íntima e individual. De esta manera, la forma pública de morir de los tiempos medievales, dará paso a la muerte privada como parte del proceso de civilización. La represión de la muerte en tanto condición de posibilidad de la transformación psico-socio-afectiva del individuo moderno tendrá su correlato en la marginación de los muertos en el mundo de los vivos.

Al quedar oculta detrás de las *bambalinas de la vida social* (Elias, 1989), la muerte desaparece del espacio público, se aparta del corazón de la vida comunitaria (Baudrillard, 1980: 151). Una vez esterilizada y expurgada del mundo de los vivos, los rituales asociados a la muerte tienden a simplificarse a tal punto de desaparecer de nuestra experiencia cotidiana:

La muerte es discreta. Se trata de evitar situaciones emotivas. Ya no existen casi manifestaciones externas de duelo. La banda negra en la manga ha desaparecido. No se guarda luto, ni se viste de negro. Se llora en secreto. Con la cremación —cada día más popular— se evita la visita posterior a la

tumba. Con la dispersión de las cenizas (románticamente, para ocultar posibles remordimientos: desde un acantilado al mar, desde una montaña al viento) se olvida radicalmente a la persona muerta (De Miguel 1998:111).

El hospital se convierte en el lugar por excelencia donde los individuos irán a morir despojados de sus seres queridos (Ariès 1983, 2000; Baudrillard, 1980; Elias 1989). La vida y su culminación quedan en manos de especialistas autorizados que serán la cara visible del Estado: los médicos y su equipo de trabajo (De Miguel, 1998). De forma inédita, la muerte se convierte en un fenómeno aséptico en la historia occidental, como así también todo aquello que la rodea: los olores de los cuerpos y los detalles del sepulcro se aíslan de la vida cotidiana convirtiéndose en elementos estructurantes de los umbrales modernos de asco y vergüenza.

Nunca anteriormente, en toda la historia de la humanidad, se hizo desaparecer a los moribundos de modo tan higiénico de la vista de los vivientes, para esconderlos tras las bambalinas de la vida social; jamás anteriormente se transportaron los cadáveres humanos, sin olores y con tal perfección técnica, desde la habitación mortuoria hasta la tumba (Elias, 1989: 32-33).

Las transformaciones socio-históricas que confluyen hacia la muerte moderna como tema tabú, expulsada de la vida pública y convertida en un fenómeno aséptico y vergonzante, nos llevan a afirmar que la misma es un reflejo de las formas en que se organizan las sociedades.

La transformación del comportamiento social de los hombres al que se alude cuando se habla en el sentido de la "represión" de la muerte, es un aspecto del empuje civilizador (...) todos los aspectos elementales, animales, de la vida humana, que casi sin excepción traen consigo peligro para la vida en común y para la vida del individuo, se ven cercados (...) por reglas sociales (Elias, 1989:19).

Desde una perspectiva de larga duración, el fenómeno de la muerte precisa ser comprendido teniendo en cuenta las imbricaciones entre los cambios en la estructura social y la configuración afectiva/emocional de los individuos (Elias, 1987

y Kaplan, 2016b). Si en nuestra vida cotidiana la muerte se asocia con una serie de tabúes se debe a que, durante la modernidad, se han ido estableciendo una serie de estrategias biopolíticas para hacerla desaparecer del espacio público, lo que implicó un proceso de desocialización de la misma “al autonomizarla como fatalidad individual” (Baudrillard, 1980: 151).

Philippe Ariès (1983, 2000) propone una reconstrucción sobre las distintas actitudes, sentimientos y rituales en torno a la muerte en la sociedad europea occidental. Apelando a un conjunto variado de fuentes tales como la arqueología, testamentos, novelas, iconografías, etc., caracteriza cuatro períodos en relación a la muerte a lo largo de mil años de historia: la muerte domesticada en tanto ceremonia pública (hasta el siglo XII), el descubrimiento de la muerte propia (desde el siglo XII hasta fines del siglo XVIII), la muerte del otro (en el curso del siglo XIX hasta mediados del siglo XX), y la muerte invertida (en la época contemporánea).

Respecto al período correspondiente a “la muerte invertida”, el autor afirma que a partir del siglo XIX en las sociedades más industrializadas y técnicamente avanzadas del mundo occidental surge una forma inédita de relacionarse con la muerte. La misma es expulsada de la sociedad⁸ y se la enmascara tras la

⁸ De acuerdo con el autor, 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 toda 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.

enfermedad. Esta actitud frente a lo inevitable fue gestándose como consecuencia de la medicalización de las conductas. La expulsión de la muerte del mundo de los vivos hace que la desaparición de un individuo deje de afectar y producir temor en la comunidad “en la que todo sigue como si nadie muriese” (Ariès, 1983: 466).

La muerte ocurre allí como consecuencia del progreso de las técnicas médicas de disminución del dolor y de la imposibilidad material de aplicarlos en el hogar. El hospital no es sólo un lugar donde uno se cura o donde se muere a causa de un fracaso terapéutico, es el lugar de la muerte normal, provista y aceptada por el personal médico.

Con estas transformaciones en la sensibilidades y actitudes frente a la muerte las sociedades europeas occidentales establecen una forma dramática de relacionarse con ésta: la exaltan, la dramatizan y junto a estas nuevas formas de sensibilidad, emergen preocupaciones por el lugar del yacente: cultos por las tumbas y cementerios⁹ (Ariès 2000). En estos paraísos de la eternidad paulatinamente se fueron estableciendo espacios personalizados para los muertos en consonancia con la individualización de la sociedad. De modo que, mientras en el mundo de los vivos se consagraba al individuo como ente diferenciado de su comunidad, más se distinguían las tumbas en el mundo de los muertos.

Michel Foucault (1976, 2000) afirma que desde el siglo XVIII la muerte se ha vuelto la cosa más privada y vergonzosa, incluso superando a la sexualidad. Sin embargo, las causas no se deben a un desplazamiento de la angustia o la mutación de los mecanismos represivos, sino más bien a una transformación de las tecnologías de poder. A lo largo de los siglos XVII y XVIII junto al desarrollo de las técnicas

⁹ En la Edad Media no se tenía la idea moderna de que el muerto debía ser instalado en una especie de casa propia. De acuerdo con el autor “todavía en los siglos XVI y XVII, poco importaba la destinación exacta de los huesos con tal que se quedaran cerca de los santos o en la iglesia, cerca del altar de la Virgen o del Santo Sacramento. El cuerpo era confiado a la Iglesia. Poco importaba lo que la Iglesia hiciera de él, con tal de que lo conservase en su recinto sagrado” (Ariès 2000:39).

industriales, surgen dos técnicas políticas las cuales los incipientes Estados modernos se servirán en la conformación de una nueva subjetividad.

Por un lado, las técnicas de individualización del poder, la *disciplina*, orientadas a la maximización de las capacidades productivas de los sujetos en tanto “enfoca a los individuos hasta en sus cuerpos, en sus comportamientos; se trata, grosso modo, de una especie de anatomía política, que hace blanco en los individuos hasta anatomizarlos” (Foucault, 2014:58).

Por el otro, se configura una forma específica de gobierno en la que se imbrica la política y la vida: la *biopolítica*. A través de esta estrategia, el poder se ejerce sobre los individuos en la medida en que se gestionan los procesos biológicos de la población: su natalidad, mortalidad y un estado de salud que es necesario regular. Se erigen así técnicas de observación para construir un saber sobre este organismo como la estadística y las instituciones burocráticas, administrativas y políticas para garantizar su supervivencia.

Así, la vida de la población, en tanto mantenimiento de la especie, se convierte en una preocupación central de los Estados modernos:

El viejo derecho de hacer morir o dejar vivir fue remplazado por el poder de hacer vivir o de rechazar hacia la muerte (...) Ahora es en la vida y a lo largo de su desarrollo donde el poder establece su fuerza; la muerte es su límite, el momento que no puede apresar; se torna el punto más secreto de la existencia, el más "privado" (Foucault 2007:166).

Foucault introduce sistemáticamente el concepto de biopolítica en *Historia de la Sexualidad*¹⁰ y en las conferencias realizadas en el *College de France*¹¹. Mediante el desarrollo de esta tecnología, la vida se convierte en una pieza fundamental de las estrategias políticas, en tanto describe una forma específica del ejercicio del poder moderno.

¹⁰ Volumen 1, *la Voluntad de Saber* 1976.

¹¹ *Defender la Sociedad*, 2000.

La biopolítica expresa una transformación fundamental, en cuanto al desplazamiento del poder soberano de la época clásica y por su papel central en el desarrollo del racismo moderno. En el primer caso, el poder represivo sobre la muerte se subordina a un poder sobre la vida que tiene que ver menos con sujetos de derecho que con seres vivos. La población así entendida, es considerada como un cuerpo biológico homogéneo con lo que se reemplaza la ley absoluta del soberano por una lógica relativa del ponderar, medir y comparar:

Ya no se trata de hacer jugar la muerte en el campo de la soberanía, sino de distribuir lo viviente en un dominio de valor y de utilidad. Un poder semejante debe calificar, medir, apreciar y jerarquizar, más que manifestarse en su brillo asesino; no tiene que trazar la línea que separa a los súbditos obedientes de los enemigos del soberano; realiza distribuciones en torno a la norma. No quiero decir que la ley se borre ni que las instituciones de justicia tiendan a desaparecer; sino que la ley funciona siempre más como una norma, y que la institución judicial se integra cada vez más en un continuum de aparatos (médicos, administrativos, etc.) cuyas funciones son sobre todo reguladoras (Foucault, 1976:174).

Foucault advierte que el poder soberano de muerte de los Estados modernos no desaparece sino que se subordina al ideal de purificación permanente del cuerpo social. Esta es la razón del racismo moderno que se materializa mediante acciones e instituciones concretas cuyo objetivo es "introducir un corte en el ámbito de la vida que el poder tomó a su cargo: el corte entre lo que debe vivir y lo que debe morir" (Foucault 2000:230). De esta manera los Estados establecen una distinción entre razas buenas y malas, superiores e inferiores, normales y anormales.

La función mortífera del Estado se justifica cuando se ejerce contra todos aquellos que ponen en peligro la sociedad:

La muerte del otro no es simplemente mi vida, considerada como mi seguridad personal; la muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o el anormal), es lo que va a hacer que la vida en general sea más sana; y más pura (Foucault, 2000: 231).

El hecho de que la muerte se haya convertido en un acontecimiento privado reducido a lo más íntimo no la reconoce más que como un suceso estadístico. Es por ello que el influjo del poder está centrado sobre la mortalidad, mediante la cual se establecen mecanismos reguladores que aseguren el mantenimiento de la especie (Foucault 2000).

Una mirada de largo plazo sobre la muerte permite afirmar que los sentidos que se construyen sobre la misma, no son naturales ni homogéneos. Denotan las peculiaridades de las formas en que se organizan las sociedades y la estructuración específica de las emotividades de los individuos que la conforman.

2.2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MUERTE JOVEN

“Es terrible cuando alguien muere joven, antes de haber podido dar un sentido a su vida y de haber gozado de las alegrías de la vida”

Norbert Elias

¿Qué relaciones es posible establecer entre las trasformaciones en la estructura social y la estructura psíquica que habilitan nuevas relaciones de significado respecto a la vida y a la muerte en las sociedades occidentales? ¿En qué medida el sentido de la vida se ha reducido a la protección individual frente a todo aquello que pueda amenazarla? ¿Qué relaciones existen entre la construcción social del miedo a la muerte en contextos de marginalidad urbana y los procesos de criminalización hacia las y los jóvenes de sectores populares? ¿Qué relaciones es posible establecer entre la muerte y las experiencias de vida de las y los jóvenes de sectores populares? ¿En qué medida su cercanía con la muerte erosiona las perspectivas de futuro? ¿Qué relaciones es posible establecer entre el sufrimiento social que atraviesa a las biografías juveniles y las situaciones de violencia que se ejercen contra los otros y contra uno mismo?

La conciencia sobre la irrevocable finitud conlleva miedos que conmueven los cimientos del sentido de la existencia. Estos sentimientos no son homogéneos ni se reducen a su componente biológico, sino que se producen y reproducen socialmente en un contexto histórico y cultural (Ariès, 1983, 2000; Elias, 1987, 1989). Por lo cual es preciso dar cuenta las profundas transformaciones en la estructura social que inciden en las formas de relacionarnos con ésta.

En las sociedades pre-modernas, la relación de familiaridad con la muerte cobraba significado a partir de la resignación por los designios trascendentales del destino divino. Institucionalizada fundamentalmente bajo una óptica religiosa (Ariès, 2000; Bauman, 2006) la vulnerable existencia humana en la tierra tenía su continuidad en

el "más allá" y la muerte se convertía en un destino trazado por una la ley que la trascendía. El paso del tiempo en el mundo era un instante fugaz en la tierra en el marco de una vida interminable que transitaba el alma "una posada a mitad de camino, en la que uno se alberga una noche para prepararse para lo verdadero, que es la vida eterna" (Bauman, 2006:41-42). Las diferentes experiencias de vida, por más variadas que pudieran resultar, confluían en una muerte que conectaba a la vida mundana con la vida eterna.

La conexión entre los dos mundos estaba garantizada por una moral heterónoma (Bauman, 2006) basada en la costumbre y en la autoridad divina representada por el Soberano terrenal. El poder de su espada, caracterizado *por hacer morir y dejar vivir* (Foucault, 2000, 2007) gozaba de la investidura para decidir el corte entre la vida y la muerte. Por ello la decisión de acabar con la propia vida constituía una doble traición. Por un lado, al poder celestial que detentaba el destino de cada uno de sus mortales. Y por el otro, hacia la autoridad del Soberano que personificaba el poder de la verdad y la verdad del poder en cada suplicio. En este riguroso modelo de demostración penal de la Edad Media, se manifestaba el derecho absoluto del Soberano de castigar al cuerpo reteniéndolo vivo en la agonía de un dolor calculado. Supliciado como un acto de justicia y venganza del poder, el cuerpo del condenado se convertía en un espectáculo público de muertes infinitas a través de la ejecución de técnicas de sufrimiento. La severidad penal tenía como objetivo salvar el alma del condenado a partir de su confesión, convirtiendo a éste en pregonero de su propia condena. Las prácticas de mutilación corporal y derramamiento de sangre que hacían de la muerte y del miedo a morir un espectáculo aleccionador, se diluyeron junto a la mutación tecnológica del poder en Occidente¹².

¹² Si bien, el sistema carcelario moderno se caracteriza por ser un "difuso proceso de control social que esquiva al cuerpo, para actuar directamente sobre el alma" (Baratta, 1993: 178), coincidimos con

La modernidad implicó la conformación una nueva forma de subjetividad. Las redes de poder que se tejieron a partir de los nacientes Estados modernos, el capitalismo y las nuevas formas de conocimiento liberaron al ser humano de las tradiciones culturales y religiosas (Pardo, 2005). El mundo occidental se caracterizará por el desplazamiento de la religión y el individuo será el responsable y artífice excluyente de su destino vital. Esta ruptura epistemológica, que pone al hombre en el centro del saber, ha tenido a su vez implicancias fundamentales en cuanto la objetivación del conocimiento, el dominio de la naturaleza y de su propio cuerpo, que se convertirá en un factor de individuación e identidad (Le Breton, 2002).

Con el surgimiento de los Estados modernos se establece una nueva forma de organización de los individuos a través de una moral que combina la heteronomía pre-moderna- aunque secularizada- con la autonomía (Bauman, 2006). El mandato heterónimo se configura en una narrativa en la que el individuo deberá acomodarse a una totalidad duradera que trascienda su existencia individual. Por su parte, la autonomía ubica al individuo como agente crucial de su propio destino. La mortalidad individual se convierte en un instrumento para lograr la inmortalidad colectiva en la que los individuos buscarán dejar algo más grande y significativo que su efímera existencia (Bauman, 2006).

Entre las formaciones colectivas en la que confluye esta nueva moral se destacan la nación y la familia como totalidades que darán sentido a la vida y a la muerte. En la primera, la mortalidad individual dejará de sentirse como una amenaza en la medida en que ésta se entamará en la inmortalidad de una Nación, conseguida

Foucault, que aún se conserva un fondo suplicante. En efecto, la pena moderna “ha dejado de estar centrada en el suplicio como técnica de sufrimiento para pasar a tener por objeto principal la pérdida de un bien o de un derecho (...) castigos como los trabajos forzados e incluso la prisión – mera privación de libertad- no han funcionado jamás sin cierto suplemento punitivo que concierne realmente al cuerpo mismo: racionamiento alimentario, privación sexual, golpes, celda” (Foucault, 2014:25).

gracias a la contribución de todas las vidas mortales¹³. La trascendencia de la vida individual podrá implicar la voluntad de morir por una causa superior a la biografía de cada individuo particular.

Elias vincula a esta voluntad de morir de los ciudadanos al carácter doble del credo nacional:

En que la función del Estado como unidad de supervivencia, como protector y garante de la seguridad de sus ciudadanos, va ligada a su derecho de exigir al individuo que esté dispuesto a sacrificar su vida, a obedecer hasta la muerte, cuando los gobernantes lo juzguen necesario para la seguridad del conjunto de la nación (Elias, 1990:162).

Por su parte, la familia expresa una "dialéctica típicamente moderna entre la transitoriedad y la duración, entre la mortalidad individual y la inmortalidad colectiva" (Bauman, 2006:46). El compromiso de fundar una familia, se convierte una forma de trascender en el mundo dejando una huella, un linaje prolífico¹⁴ que sobreviva a la propia desaparición individual.

Estos compromisos que garantizaban la articulación entre la mortalidad individual y la inmortalidad colectiva sufrieron profundas transformaciones en las últimas décadas a partir de los cambios en el capitalismo del mundo occidental. Bauman en su obra *Modernidad líquida* (2004) señala que las sociedades contemporáneas

¹³ Como ejemplo de ello, es posible señalar una cierta coincidencia en el mito fundacional de las diferentes naciones modernas que se configuraron a partir de la idea de patriotismo sustentado bajo la concepción de dejar la vida por la nación (Bauman, 2004).

¹⁴ M. Foucault en *Historia de la Sexualidad* (Vol. 1 de 3: 1976) señala que la preocupación por la sexualidad puede encontrarse a partir del siglo XVIII por parte de la burguesía incipiente, a través del desarrollo de técnicas para asegurar la supervivencia de clase, la creación de una "raza" y el mantenimiento del poder.

A diferencia de los aristócratas que se basaban en su propia genealogía de nobleza para convalidar su status social, la burguesía buscó configurar su status a través del cuidado de su descendencia. De esta manera la distinción se daba, no por la tenencia de sangre noble, sino por la generación de una sangre sana, en no permitir por ejemplo, que sus hijos se casen con personas que no le garanticen "buena salud". De esa época, surgen los análisis prenupciales, la preocupación por la descendencia y por el sexo que es donde ella se origina. Preocupación que se generalizará a partir del siglo XIX en toda la sociedad a través de diversas técnicas de constitución de identidades "normales".

se caracterizan porque en su seno se han licuado gran parte de los conceptos que conformaban nuestras vidas, como el amor, el trabajo y el matrimonio. La licuefacción de estos compromisos que antaño solo se podían romper con la llegada de la muerte, produjo consecuencias en las subjetividades. Sobre todo en términos de identidad personal basada, hasta cierto punto, en certezas derivadas de la rutina estable por un mercado de trabajo previsible (Sennett, 2000).

De acuerdo con Beck (2003) el proceso de individualización de las sociedades contemporáneas no solo supuso la liberación de las certezas colectivas trascendentales, sino que ubica al individuo como único agente de su propia identidad, en artífice excluyente de su biografía personal. Es por ello que la búsqueda permanente de sentido en un mundo cambiante y volátil, exige a los individuos a buscar soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas.

A este respecto, Le Breton señala que:

Todo individuo es, sin embargo, responsable de sí mismo, incluso aunque le falten los medios económicos y sobre todo simbólicos para asumir una libertad que no ha elegido, pero que le ha sido concedida por el contexto democrático de nuestras sociedades. Y se encuentra solo en esta búsqueda. No dispone ya de un marco político para afirmarse en una lucha común, como pudo haber existido en el pasado, ni de una cultura de clase y un destino compartido con otros. Situarse bajo la autoridad de sí mismo implica la renovación incesante de toda una serie de habilidades y de recursos internos, constituyendo una fuente de inquietud y de angustia, y requiriendo de un esfuerzo constante. La identidad se ha convertido en una noción fundamental para poner en cuestión tanto la persona individual como el conjunto de nuestras sociedades, pues hoy en día se halla en crisis (Le Breton, 2016: 12-13).

La conformación de la propia identidad se encuentra ligada a las situaciones existenciales y modelos biográficos que ya no encuentran los lugares pre-establecidos de la primera modernidad:

La exigencia de movilidad ligada a las imposiciones del mercado laboral obliga cada vez a más personas a adaptarse a universos sociales diferentes y a realizar un trabajo sobre sí mismas para poder afrontar los conflictos generados por esos desplazamientos (...) Los procesos de dominaciones que, en la sociedad industrial, estaban principalmente estructurados alrededor de las relaciones de clase se agravan porque se ven reforzados por el desarrollo de la lucha de lugares (De Gaulejac, 2013:11).

En esta lucha por una existencia que abra el paso hacia un lugar en la sociedad, la precariedad profesional y la vulnerabilidad social acentúan los procesos de invalidación social. Y a su vez, produce la internalización de sentimientos de inferioridad en aquellos que no logren obtener la imagen de éxito que la sociedad propone como ideal.

En su obra *"Las fuentes de la vergüenza"* (2008) De Gaulejac afirma que el sufrimiento social que atraviesa la vida de amplios sectores de la población se agudiza cuando los individuos no pueden ser lo que quisieran ser. Cuando ocupan un lugar en la sociedad que los invalida y los descalifica, asumiendo la sensación de una existencia que ha sido negada.

El sufrimiento social es un "mal-estar" provocado a la vez por la falta de confort material y la ausencia de reconocimiento moral. Por un lado, condiciones de vida precarias, difíciles, inestables, penosas...y por el otro, una vulnerabilidad identitaria, una desvalorización narcisista, una imagen invalidada de sí mismo (De Gaulejac, 2008:199).

El mal-estar que se experimenta es producto de la contradicción entre la dimensión subjetiva caracterizada por la búsqueda de bienestar individual y la dimensión objetiva conformada por oportunidades materiales y simbólicas de vida. En efecto, el individuo se ve "confrontado con la dolorosa elección entre la resignación que conduce a la desesperación y la rebelión que puede conducir a la delincuencia o a la autodestrucción (De Gaulejac, 2008:200).

Bourdieu en su obra *"La miseria del mundo"* (1991) afirma que la invalidación de sí mismo, provocada por las condiciones precarias de existencia, es producto de la

exclusión que deja a los agentes sociales por fuera de las redes de protección y seguridad que caracterizaban a los Estados de bienestar. En este trabajo describe y analiza el efecto económico y psicológicamente desestructurante de la sociedad en los '90. Sus entrevistados son agentes sociales sin papel social que "no alcanzan siquiera a reagruparse para crear una nueva sociabilidad de excluidos" (Kaplan, 2006:22). Estos individuos relegados pasan de ser actores sociales a convertirse en víctimas estructurales de una violencia inscripta en los mecanismos del mercado laboral, del mercado escolar y del racismo. Violencia que produce la desesperanza de sí mismo.

Carina Kaplan (2009) señala que las ilusiones del capitalismo salvaje, moderno y flexibilizado, que se sustentan mediante la falsa promesa de libertad, no son otra cosa que una nueva forma de opresión y deshumanización que arrojan a los individuos a su propia suerte. Estas condiciones objetivas amenazan la capacidad de los individuos de construir la propia identidad en narraciones duraderas. La desesperanza en sí mismo, moviliza a los sujetos a construir permanente el sentido de la vida en un presente signado por la imposibilidad de proyectar una imagen sobre el porvenir.

En una sociedad en la que se imponen la flexibilidad, la urgencia, la velocidad, la competitividad, la eficacia, etcétera, el ser uno mismo no se produce de forma natural, en la medida en que hace falta en todo momento estar en el mundo, adaptarse a las circunstancias, asumir su autonomía, estar a la altura. Ya no es suficiente con nacer o crecer, ahora es necesario estar constantemente en construcción, permanecer movilizado, dar un sentido a la vida, fundamentar las acciones sobre unos valores (Le Breton, 2016: 12)

En *lugares de relegación social* (Bourdieu, 1991:68) los individuos se convierten en desechos de las sociedades de mercado que se enfrentan, por un lado, al individualismo exacerbado de la modernidad. Y por el otro, a los procesos de criminalización de la miseria. Allí son las y los jóvenes quienes se convierten en los

primeros sospechados y culpables de los males que aquejan a la sociedad (Kaplan, 2009). De este modo, la relación de proximidad que este grupo social establece con la muerte está en íntima relación con los procesos de estigmatización y las condiciones de vida que no les posibilitan la construcción de una narrativa de sentido presente y futura.

2.2.1. El miedo a la muerte en contextos de marginalidad urbana

Las transformaciones en el capitalismo a nivel global de las últimas décadas han configurado un nuevo escenario mundial en la que se produce un pasaje de una *sociedad de productores* a una *sociedad de consumidores* (Bauman, 2011), un *Estado social* a un *Estado de seguridad* (Sennet, 2006) y de un *Estado benefactor* a un *Estado penal* (Wacquant, 2000). En el marco de estas transformaciones, el mercado global asume un lugar preponderante como garantía de seguridad personal y promotor de la "calidad de vida" al tiempo que el trabajo ha perdido su lugar como elemento social de integración (Castel, 1991, 1995,1996).

Sennet (2006) describe a estas transformaciones bajo el signo de "nuevo capitalismo" que supone una reconfiguración institucional que tiende a imponer sus formas culturales, tanto moral como estructuralmente, a todo el cuerpo social. En este marco se pondera la obtención de resultados a corto plazo, por la inmediatez que promueve el desarrollo de las nuevas tecnologías la comunicación y la automatización de la vida laboral.

El modelo institucional que caracteriza al nuevo capitalismo presenta una estructura dinámica y flexible. La estabilidad es interpretada como señal de debilidad o de incapacidad frente al cambio. La noción del tiempo se ve también modificada, donde se pondera lo impredecible en contraposición a los compromisos duraderos. Al respecto Carina Kaplan señala que:

Hoy, las condiciones psicológicas apropiadas por la experiencia de trabajo a corto plazo, las instituciones flexibles y el riesgo constante es un yo maleable, un colaje de fragmentos que no cesa de hacerse, siempre abierto a nuevas experiencias (Kaplan, 2009: 184)

La privatización de sectores estatales y la disminución de Estado del Bienestar condujeron a la precarización de los empleos existentes dejando marcas profundas en las subjetividades. Los individuos quedan a la deriva en la construcción de una narrativa a futuro, el nuevo marco temporal les impide componer un relato de vida que pueda ir más allá del presente inmediato.

El nuevo capitalismo, a decir de Sennett (2006), corroe el carácter, esos rasgos personales que caracterizaban a los tiempos del capitalismo social y por medio de los cuales los individuos conseguían la autoafirmación del yo y reconocimiento de los otros. En este aspecto, la desigualdad tiene cada vez mayor vinculación con aislamiento entre los individuos:

La velocidad, la fluidez de los acontecimientos, la precariedad del empleo, los múltiples cambios impiden la creación de relaciones privilegiadas con los otros y aíslan al individuo. Solamente la resistencia y la solidez del vínculo social, su enraizamiento, ofrecen la posibilidad de forjar amistades duraderas, y por lo tanto de proporcionar formas de reconocimiento en el día a día. (Le Breton, 2016:14).

El prestigio moral de la estabilidad laboral desaparece y la ética del trabajo constituye una nueva formulación de la desigualdad, en la que solo una cierta parte de la población puede contar con un capital material, social y cultural acorde para la vida flexible. Ante estos imperativos, Sennett señala que:

La mayor parte de la gente no es así, sino que necesita un relato de vida que sirva de sostén a su existencia, se enorgullece de su habilidad para algo específico y valora las experiencias por las que ha pasado. Por tanto, el ideal cultural que se requiere en las nuevas instituciones es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas (Sennett, 2006: 12).

Bauman (2004) a través de la metáfora de la liquidez, describe a este contexto por la precariedad de los vínculos humanos. En una sociedad siempre cambiante e incierta, los hombres se ven obligados a ser libres asumiendo sus miedos y sus angustias existenciales. Con la decadencia del Estado de bienestar –garante de

seguridades y certezas colectivas- el individuo solo puede confiar en sí mismo, pondera sus intereses individuales por encima de lo colectivo. En efecto, la seguridad personal es entendida como seguridad física y psíquica.

La nueva moral del mercado convoca al individualismo, al consumismo, y la sobrevaloración de bienes materiales adquiridos como elementos simbólicos de distinción social. Sin embargo, no todos son interpelados en este mundo. El notable aumento de la marginalidad, han dejado marcas profundas en la experiencia vital de una gran parte de la población. Es por ello que, ante la reducción de las redes de asistencia y seguridad social de los Estados, las sociedades se obsesionan por la protección personal, buscando defender a toda costa la vida frente a todo aquello que pueda amenazarla:

Esa preocupación convierte al mundo, junto con todas las personas que lo habitan, en fuente de peligros vagos y a veces inexpresables, pero sin embargo ubicuos. Como el mayor peligro es la muerte, que está fuera de nuestro alcance, es saludable condensar el miedo ambiente en una parte del mundo o en una categoría de personas fácilmente reconocibles, nombrables y localizables (Bauman 2006:54).

Bauman (2011) identifica a este grupo de personas como parte de la clase marginada, conformada por individuos que se encuentran por fuera de las clases sociales tradicionales. Señala a su vez que, mientras se los perciben como carentes de función y de utilidad, al mismo tiempo han perdido las esperanzas de ser readmitidos en la sociedad organizada. A pesar de conformar un grupo heterogéneo, se les adjudica un punto en común caracterizado por el temor que infunden en tanto enemigo interno de las sociedades.: "la clase marginada es el enemigo en casa (···) la válvula de seguridad para aliviar las tensiones originadas en la sociedad industrial" (Bauman, 2011:13).

Wacquant (2007) vincula a la marginalidad con una forma particular de configuración socio espacial. Introduce la noción de *marginalidad avanzada*, para

referirse a una forma de clausura excluyente que se traduce en una expulsión de los excluidos al margen del espacio social y físico. Mediante estigmas asociados a la pobreza, la etnia o la calidad de inmigrante, se los concibe como los portadores de todos los miedos que amenazan a la sociedad:

Así, la confianza en el otro se suplanta por un sentimiento de amenaza, por parte de los demás, percibidos como extraños, peligrosos. La desconfianza es el nuevo sentimiento, producto de los miedos sociales y los mecanismos estructurales de la exclusión (Kaplan, 2009:184).

El miedo a una otredad radical asociada al delito como problema social y vital se ha convertido en una de las principales preocupaciones públicas a escala mundial. El mismo, si bien hunde sus raíces en el siglo XIX (Kaplan, Krotsch y Orce 2012), resuena de diversas formas en la sensibilidad contemporánea asociado a la marginalidad urbana. De este modo, el creciente individualismo y la desconfianza hacia un otro que nos resulta amenazante o peligroso se entramarán en contextos signados por una profunda desigualdad y polarización social.

De acuerdo con Kessler (2009) el sentimiento de inseguridad opera sobre la emoción de miedo a morir, que en sus manifestaciones discursivas tendrá su impronta en un vínculo lineal entre la amenaza del delito con la pobreza. Son las y los jóvenes donde se concentran estas principales inquietudes al tiempo que son los más afectados por los procesos de exclusión social. En definitiva, el sentimiento de falta de proyecto que caracteriza a las juventudes de sectores populares se encuentra atravesado por discursos y prácticas de estigmatización y criminalización (Kaplan, 2016a).

2.2.2. Muerte juvenil como posibilidad concreta en la vida cotidiana

La conciencia sobre la muerte conlleva miedos que conmueven los cimientos del sentido de la existencia. La muerte "es un concepto dinámico y complejo, cambiante como la misma sociedad, en cuya definición intervienen varios puntos de vista íntimamente relacionados con el concepto de ser humano como miembro de un grupo sociocultural de partida" (García Hernández, 2008:3).

Los procesos de marginalidad social dan lugar a experiencias emocionales asociadas al miedo a morir joven:

Conocer o prever el propio final es un conocimiento que en general se auto-percibe como indeseable, queriéndose evitar. Sin embargo, varios jóvenes parecen no poder siquiera fantasear con otro sentido a sus vidas por el acecho de la muerte joven (Kaplan, 2013:64-65).

Las emotividades juveniles precisan ser comprendidas a partir de situaciones de proximidad con la muerte. Según el informe *Situación de salud de las y los adolescentes en Argentina* elaborado por el Ministerio de Salud y Unicef en 2016¹⁵, el 61,5% de las muertes adolescentes se producen por causas violentas o externas. De estos casos, los accidentes de tránsito, el ahogamiento por inmersión y los ahorcamientos accidentales constituyen el 30%; los suicidios representan el 13% mientras que los homicidios el 8,9%. Por su parte, CORREPI¹⁶ realiza un trabajo estadístico sobre las tasas de mortalidad como resultado del accionar del aparato represivo del Estado. Según el último informe, correspondiente al año 2018, cada

¹⁵ Ministerio de Salud y Unicef (2016). Situación de salud de las y los adolescentes en Argentina. Recuperado de <http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000872cnt-linea-base-adolescencia-2016.pdf>

¹⁶ La Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional es una organización que activa en el campo de los Derechos Humanos desde la vuelta a la democracia en 1983. Entre sus principales tareas se encuentra la de elaborar un informe anual sobre las personas asesinadas por el aparato represivo del estado.

21 horas muere un individuo en un suceso de gatillo fácil¹⁷ siendo esta práctica la principal causa de muerte joven en sectores populares.

Gayol y Kessler (2011) advierten sobre la importancia de llevar a cabo un análisis situado que permita comprender en lugar que ocupa la muerte en nuestro contexto regional. Los autores relativizan la noción de *buena muerte* propia de las sociedades modernas occidentales: “aquella que sucede al final de una vida, en la vejez, por una enfermedad controlada por el saber médico que no implica una larga agonía” (Gayol y Kessler, 2011:21).

Debido al incremento de la exclusión social de amplios sectores de la población, las juventudes de sectores populares se convierten en supernumerarios cuyas vidas son desechables (Castel, 1998). Wacquant (2010) afirma que en ciertas configuraciones socio-espaciales de nuestra región las condiciones vitales son más inseguras debido a que la violencia institucional afecta la vida de miles de personas, sobre todo de las y los jóvenes. Las particularidades que asume el Estado penal en Argentina o Brasil se debe a que en estos países:

No se dispone de una organización racional burocrática, profesional y competente, que posea recursos, presupuesto y personal adecuado, y tenga además una larga tradición de respeto por la ley y de hacer las cosas según la ley. Por ejemplo el sistema policial está muy mal controlado y en sí mismo no es una protección contra la violencia, sino un productor de violencia (Wacquant, 2010: 201-202).

La noción de *racismo de Estado* esbozada por Foucault (2000) se materializa a partir de la estigmatización territorial de la pobreza, sobre todo de quienes la habitan. En ciertos contextos socioculturales las y los jóvenes son acusados como los culpables de todos los males que aquejan a la paz y seguridad social (Kaplan, 2009, 2011, Kessler, 2009). La relación de poder que se establece a partir de la

¹⁷ Es un término empleado para nombrar a los hechos de abuso con armas de fuego –perpetrados en su mayoría contra jóvenes– por parte de miembros de la policía que justifican su accionar aludiendo a que fueron de carácter “accidental” o en “legítima defensa”.

atribución de rasgos negativos hacia este sector poblacional, responde a una distancia real o simbólica que se fundamenta a través de una demarcación socio-espacial (Kaplan, 2012b; Kessler, 2012). La proximidad que establecen con la muerte está en íntima relación con los procesos de estigmatización de los discursos sociales imperantes (Bericat Alastuey, 2005; Saez, Adduci y Urquiza, 2013) como así también con la estructura de las posiciones y oportunidades vitales donde sus vidas tienen menor valor.

Las juventudes se convierten en objetos de sospecha y causantes de todo aquello relacionado con la inseguridad:

El terror por la inseguridad se usa para tapar la miseria haciendo un desplazamiento discursivo: no se muestra a los chicos en el origen de la miseria, cuando son víctimas primeras de una sociedad que no les proporciona seguridades básicas, sino cuando ya son delincuentes (...) interesan cuando violan no cuando son violados. Cuando matan, no cuando presencian la violencia, cuando la comparten por televisión, cuando sus familias no soportan más la miseria y se desintegran, ahí está la violencia, esa profunda que marca para siempre (Puiggrós, 1999:52).

De acuerdo con Kessler (2009) el miedo al delito es un tipo particular de emoción que puede referir a una respuesta social sobre el temor al crimen. Es un *miedo derivativo*, en la medida que no accedemos este de forma pura sino mediante los discursos que se construyen a su alrededor. En efecto, "postular un hecho o un individuo como amenazante supone una carga emocional previa ligada a si lo percibido está dentro de las categorías de personas o eventos considerados peligrosos" (Kessler, 2009:47).

Esta construcción discursiva, propiciado fundamentalmente por los medios de comunicación, puede ser entendida a partir de la noción de *estigma* acuñada por Goffman (2008, 2009). La misma hace referencia a una categoría que remite a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción

social. Esa desacreditación funciona inferiorizando a unos y reafirmando la posición privilegiada de otros. La estigmatización, en tanto proceso relacional, afecta significativamente a la experiencia subjetiva de quienes la padecen.

Las juventudes de sectores populares conviven con la carga simbólica de un miedo social que propicia un sentimiento generalizado de alarma en torno a la delincuencia, reduciéndola a una cuestión de maldad o violencia inherente en ciertas personas (por lo general jóvenes, excluidos, desocupados etc.). Estos discursos se sostienen en base una "tolerancia cero" consecuente a demandas de endurecimiento penal. Carina Kaplan (2011) pone de relieve los efectos subjetivos de estos discursos sociales que legitiman los destinos de la juventud marginada.

La exclusión objetiva que los atraviesan se refuerza a través de una violencia simbólica cotidiana que los torna en extraños y los condena a la condición de eternos sospechosos:

La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes. Los adolescentes y jóvenes, escolarizados y no escolarizados, son nominados como sujetos amenazantes. Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos (Kaplan, 2011:7).

La violencia institucional que experimentan las juventudes en ciertos contextos socioculturales, no debe ser entendida producto de una ausencia de Estado o la militarización de ciertos territorios sino por una particular presencia estatal que es "simultáneamente intermitente, selectiva y contradictoria" (Auyero y Berti, 2013:120) cuyo brazo punitivo muchas veces reprime una criminalidad en la que participa.

Esta relación de proximidad con la muerte conduce a las juventudes subalternas a tener que tramitar la vida interrumpida de un par generacional –amigo, familiar, compañero de escuela-. Hecho que resulta problemático sobre todo en esta franja

etaria cuyo período vital se caracteriza por la necesidad de construir una narrativa de futuro que les dé sentido a su propia existencia. Es por ello que mediante la memoria histórica, estos jóvenes se convierten en sobrevivientes¹⁸ que buscan reponer la ausencia del otro. "Recordar es una forma de trabajo y no simplemente una ocurrencia espontánea" (Franco, 2016: 272).

Tramitar la muerte de un otro a quien se estaba ligado afectivamente supone entender que parte del tejido social se desarma de la misma forma que las perspectivas presentes y futuras por parte de quienes sufren la pérdida. La única forma en que los muertos sigan viviendo es si permanecen en las remembranzas de los vivos a través de generaciones. Cuando se desvanece la cadena del recuerdo se diluye con ella también todo significado de lo que hacen los hombres en el presente.

La muerte no encierra misterio alguno, no abre ninguna puerta. Es el final de un ser humano. Lo que sobrevive de él es lo que ha conseguido dar de sí a los demás, lo que de él se guarda en la memoria de los otros (Elias, 1989:83).

Para Halbwachs (2004) la memoria, lejos de ser entendida como una acción meramente individual, es una práctica colectiva que se conforma a partir de la relación con los otros. Lo cual implica que, al estar constituida y atravesada por los discursos sociales, la memoria precisa ser entendida como pensamientos o marcos desde donde evocamos para reinterpretar el presente. El autor afirma que nuestra memoria autobiográfica combina influencias de marcos sociales compartidos por los miembros del grupo del que se forma parte. Los clasifica en marcos temporales conformado por fechas, aniversarios, cambios de estaciones, entre otros elementos que han sido significativos para evocar recuerdos. Como así también en marcos

¹⁸ Si bien el término "sobreviviente" es utilizado por Cohen Agrest (2012) para referirse específicamente a todo aquel que debe afrontar un suicidio, le atribuimos un sentido más amplio, tal como se lo otorga Elias (2008). En efecto, llamamos "sobreviviente" a toda persona que debe tramitar una muerte cercana independientemente de sus causas.

espaciales vinculados al lugar común que habitamos y por medio del cual se reestructuran los recuerdos.

Frente a la habitualidad de la muerte juvenil en contextos de miseria urbana, la interacción con otros es la que va a permitir completar las imágenes del pasado que no lograron producirse de manera individual. La noción de *comunidad afectiva*, introducida por Halbwachs (2004), nos permite afirmar que la rememoración de un evento tiene lugar solo si nos encontramos afectados de alguna manera por el mismo. La comunidad afectiva, en suma, expresa las diferentes maneras en que el afecto atraviesa a la memoria, donde recordamos de acuerdo a cómo hemos sido afectados junto a otros, fundamentalmente respecto a los pensamientos y sentimientos más íntimos.

¿Cuáles son los espacios sociales que permiten a las juventudes mantener el recuerdo vivo de sus pares generacionales?

De acuerdo con Marquez (2017) la conectividad entre usuarios de distintas partes del mundo ha transformado las formas de vincularnos con los muertos:

Estos y otros espacios accesibles desde Internet han propiciado una especie de retorno digital de la muerte, o su reactualización, que va en contra de la lógica moderna de rechazarla, simplificarla, invisibilizarla y desocializarla (...) Pero las nuevas tecnologías digitales parecen estar cambiando esto, y por medio de comentarios, imágenes, videos y canciones publicados y compartidos digitalmente, devuelven al muerto a la comunidad. Por medio de este tipo de interacciones digitales, la muerte se comparte públicamente, se socializa, y el muerto retorna digitalmente al mundo de los vivos, y comparte espacio con ellos (Marquez, 2017: 110).

Bourdieu, en su trabajo *“Un arte intermedio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía”* (2003) señala que las imágenes fotográficas cumplen un papel clave para exorcizar a los muertos. Más aún cuando la muerte de uno de los miembros “ya no moviliza al cuerpo social entero en un duelo colectivo organizado en comportamientos inmediatamente perceptibles de solidaridad” (Bourdieu, 2003: 364). En ese contexto las conductas individuales para afrontar la pérdida de un ser

querido pasan a un primer plano. Y es la fotografía la que desempeña un papel fundamental al permitir al deudo de seguir viviendo.

Marquez (2017) señala que en tiempos donde las redes sociales atraviesan la experiencia social de las personas, el ser querido sigue estando presente para aquellos que deben sobrevivir a la pérdida. Las imágenes fotográficas acompañadas por discursos conmemorativos que se crean para recordar eventos pasados, pueden ser entendidas como instancias específicas y significativas en la que se pone en práctica una forma de evocar junto a otros.

El recuerdo puesto de manifiesto en el espacio virtual puede haber tenido lugar tras un período de silencio. Al respecto, Pollak (2006) introduce la noción de *memorias subterráneas*, entendida a partir de los elementos del pasado de los grupos marginales que escapan a la institucionalidad oficial. Las memorias subterráneas, pueden expresar una lucha de los sectores populares por el reconocimiento otras formas de institucionalidad más allá de la memoria oficial. En nuestro estudio, es un concepto sumamente potente para contraponer los relatos juveniles con los discursos oficiales que invisibilizan y naturalizan las situaciones de muerte que los atraviesan.

2.2.3. Jóvenes de sectores populares y sentido de la vida

Elias, en su texto *Civilización y Violencia* (1981), al analizar los Cuerpos de Voluntarios en los años de entre guerra, encuentra que durante la juventud se necesitan por lo menos tres cosas para vivir:

Perspectivas de futuro; necesitan un grupo de personas de la misma edad, 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 —ya en aquel entonces se habían agravado, y hoy son aún más graves—; y, en tercer lugar, necesitan un ideal, una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida (Elias, 1981: 147).

En ciertos espacios sociales, el corto tiempo vital que experimentan las y los jóvenes de sectores populares conlleva a una exaltación en el valor del presente en detrimento de un pasado y un futuro por-venir. Para éstos, la muerte cobra un significado particular “al convertirse en la experiencia más fuerte de la vida” (Barbero, 1993:65).

Al respecto, Carina Kaplan advierte que las condiciones de existencia signadas por una crisis social producen una desorganización duradera del pensamiento y de los comportamientos asociados a la desaparición de objetivos a futuro:

Para muchos individuos que viven en la exclusión, el tiempo se diluye y el vínculo entre el presente y el futuro parece roto (...) De ahí que muchos jóvenes, ante el tiempo “sin sentido”, encuentren entre otras alternativas la posibilidad de realizar actos de violencia (Kaplan, 2011:99)

Siguiendo a la autora, las y los jóvenes encuentran en ciertas formas de violencia una respuesta posible a una vida sin justificación. El sufrimiento que experimentan ante un presente doliente es vivido como un demérito personal y los lleva a realizar una serie de acciones orientadas a la restitución subjetiva de su estima social.

Hay una estrecha relación entre las formas de cohesión de nuestras sociedades y los comportamientos sociales. La escalada de los actos de violencia contemporánea preocupa precisamente porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, la dificultad de constituir lazo social, contra lo cual las instituciones sociales se muestran hasta cierto punto impotentes, y también pone en evidencia la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas en estos contextos. La violencia se dirige hacia los demás y atraviesa la dinámica vincular pero también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo (Kaplan, 2016a: 107-108).

Estas condiciones afectivas son las que dan lugar a las conductas de riesgo experimentadas por las juventudes en un contexto de sufrimiento personal (Le Breton, 2016). De allí que las violencias en el ámbito escolar pueden ser conceptualizadas como un dolor social (Kaplan, 2017). Por lo cual, resulta imperioso comprender los sentidos que se construyen sobre la muerte a partir de las imbricaciones entre la estructura emotiva y el contexto sociocultural en la que se desarrollan las biografías juveniles.

De acuerdo con Le Breton (2011) la búsqueda íntima de sentidos que experimentan las y los jóvenes está atravesada por los cambios radicales en su cuerpo y la amenaza de no encontrarse a la altura de las demandas sociales. Las crisis existenciales de este grupo social devienen de una identidad que se encuentra en constante tensión entre los deseos y las posibilidades de realización. Le Breton en su obra *“Conductas de Riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir”* (2011) señala que las y los jóvenes llevan a cabo comportamientos cuyo fin es encontrarle un sentido a la propia vida. Estas conductas constituyen una manera llevar al límite la propia existencia para enfrentarse a la muerte poniendo a prueba su propio valor, ese que no pudieron encontrar en los ojos de los demás. La anorexia, el alcoholismo, la toxicomanía, la velocidad al volante, la fuga, la delincuencia, entre otras; son algunas acciones tipificadas como *conductas de*

riesgo, mediante las cuales las y los jóvenes ponen en riesgo su vida, con el objetivo de ganar el sentido de vivir que le falta.

Los principales motivos que conducen a las juventudes a realizar estas prácticas son la ausencia o falta de reconocimiento social hacia su existencia; el habitar en un mundo incierto que no los comprende o los trata con indiferencia; el aplastamiento del sentido de la vida; el sentimiento de que su existencia es nula o invisible; la monotonía o el hastío en la relación entre el yo y los otros, entre el yo y el mundo; o, en determinados casos, la respuesta a una situación de violencia (física o simbólica) en el ámbito familiar.

La experimentación de malestar, manifestado por el comportamiento observable de las y los jóvenes, los conduce a jugar peligrosamente con sus vidas, no con el fin de acabarla, sino de dar sentido y valor a su propia existencia. En efecto, la hipótesis principal del autor es que no buscan morir, sino encontrarle un sabor a su experiencia vital. Y el cuerpo es la superficie por excelencia, donde la vida y la muerte interactúan en un universo simbólico y emocional:

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 (Le Breton, 2011: 165).

En estos enfrentamientos físicos con el mundo las juventudes buscan sostenerse en una realidad que los desborda. Es entonces cuando los límites de sus acciones se convierten en barreras que deben cruzar con el fin de hallar los límites simbólicos que le dan sentido a sus vidas. El desafío que representan estas situaciones de riesgo, más que todo el sobrevivirlas, se convierte en la prueba irrefutable de su existencia. Es allí donde sienten que están vivos.

Los ritos que las juventudes contemporáneas emprenden tienen como objetivo conjurar *el mal de vivir*. Son defensas en última línea cuando fracasan los demás

medios para adaptarse al mundo y cuando sienten que el gusto por la vida no logra establecerse (Le Breton, 2011; 2017). Estas precisan ser entendidas a partir de un entramado de interrelaciones personales que les da un marco de interpretación de lo que experimentan y perciben (Le Breton, 2012).

Le Breton, en su trabajo *"El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas"* (2017) señala que las conductas de riesgo que las y los jóvenes llevan a cabo están atravesadas por cuatro figuras antropológicas que se enmarañan sin excluirse.

La primera, la *ordalía* se traduce en una forma de jugarse "el todo por el todo" exponiéndose al peligro en una búsqueda de sosiego. Expresa una forma de jugar con la muerte para derrotarla y obtener a partir de ella "una redefinición radical de la existencia" (Le Breton, 2017:44). La confrontación cara a cara con la muerte, se traduce en una serie de ritos ordálicos que se realizan asumiendo la posibilidad de no salir vivos de ella.

La segunda figura antropológica es el *sacrificio*. Mediante éste, se abandona una parte de sí para salvar lo esencial. Ello se expresa en prácticas como las autolesiones donde el individuo ofrece una herida corporal para aliviar el sufrimiento de vivir. Sin embargo, el sacrificio no es un intercambio interesado o consiente ni raramente ocurre una vez y para siempre.

La tercera, la *blancura*, expresa un borramiento de sí mismo, de la propia identidad. Es un medio de escape de las marcas identitarias que lo ligan con los otros, como ser hija/o, estudiante, miembro de un barrio. Se la encuentra particularmente en el vagabundeo, en la desaparición bajo una serie de seudónimos en las redes sociales, en la adhesión a una secta o la búsqueda de un estado de coma mediante la ingesta de alcohol y drogas. Mediante este pasaje temporario se pretende dejar de ser uno mismo. Ello sin embargo, no quiere decir que se esté búsqueda de la muerte, sino en ser prisionero de ese pasaje, "en una suerte de glaciación interior"

(Le Breton, 2017:46). En la lucha emprendida por escapar al sufrimiento de vivir, la blancura es una forma de embotamiento de los sentidos (Le Breton, 2002; 2017), una renuncia a para transformar las cosas que están a su alrededor.

La última figura es la *dependencia* a un objeto que orienta totalmente a su existencia. Ante la incertidumbre que le ofrece el mundo circundante, las juventudes buscan dominar los estados de su cuerpo aferrándose al alcohol, drogas o la comida. "Las relaciones de dependencia son una forma de control rígido ejercido sobre la vida cotidiana frente a la turbulencia del mundo" (Le Breton, 2017: 47).

Las experiencias emocionales que se traducen en estas conductas tipificadas como de *riesgo*, puede advertir una tendencia a confrontarse con la posibilidad de morir para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros. En suma, cuando la vida de las y los jóvenes acontece desprovista de toda justificación deja a los individuos abandonados a un presente que carece de sentido. Y ante la imposibilidad de obtener reconocimiento y ser valorado por los otros, pueden surgir acciones que expresan una falta de deseo por vivir (Kaplan y Arevalos, 2019).

2.3. LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL DE JÓVENES DE SECTORES POPULARES

“Necesitamos construir lazos que nos amarren, que actúen como soportes subjetivos, dándole sentido a nuestra existencia individual y colectiva”

C. V. Kaplan

La desigualdad es un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad. Se trata de una cuestión económica pero también es un ordenamiento sociocultural.

Therborn (2015) distingue tres clases de desigualdades: la desigualdad vital (que remite a asimetrías en la esperanza de vida, la salud y los espacios de habitabilidad); la desigualdad existencial (referida a la disparidad de atributos que constituyen a la persona, tales como raza, sexo, clase social); y la desigualdad de recursos (la tierra, el dinero, el poder, los derechos, entre otros). La educación se encuadra, sobre todo, en la última dimensión, que concierne a la producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos que se conciben como valiosos para la vida social.

Las juventudes de sectores populares son quienes mayormente se encuentran afectadas frente a la profundización de las desigualdades, la precarización, la vulneración de los derechos, la inequidad en el acceso y la distribución del conocimiento (Wacquant, 2000). Las condiciones de escolarización de este grupo social requieren ser comprendida teniendo en cuenta las tensiones entre los límites objetivos y las esperanzas subjetivas que constituyen su biografía social y educativa.

Con la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario –Ley de Educación Nacional N° 26.206– junto a otra serie de políticas públicas, las instituciones educativas asumen una serie de desafíos que ponen en tensión su matriz selectiva de origen, en la medida que deben incluir a jóvenes que históricamente fueron postergados (Filmus y Kaplan, 2012). Estos desafíos demandan no solo una capacidad de adaptación de tales instituciones en cuanto el aumento de la matrícula, sino también, un trabajo en su interior para acompañar las expectativas de jóvenes que viven en contextos de marginalidad.

La pregunta por el lugar simbólico que ocupa hoy la escuela secundaria obligatoria para las juventudes de sectores populares nos convoca a poner de relieve a la emotividad como una dimensión central de sus experiencias educativas. El análisis de la condición estudiantil, en efecto, precisa ser entendida a partir de las tensiones entre las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que atraviesan a las trayectorias sociales.

La escuela en tanto espacio público socialmente ponderado produce efectos simbólicos en la conformación de narrativas identitarias presentes y futuras (Kaplan y Krotsch, 2018). Los interrogantes que allí tienen lugar acerca de “¿quién soy?” o “¿cuál es mi valor y posición como persona?” (Elias y Scotson, 2016: 198) al no encontrar respuestas que ayuden a la auto-afirmación del yo se convierten en presiones sociales que se interiorizan. De este modo, la producción de la identidad y del propio valor se constituye en una de las funciones simbólicas con mayor efecto social en los procesos de socialización y subjetivación (Kaplan, 2013).

La convivencia junto a los otros es lo que permite dotar de sentidos a nuestra existencia. La posible amenaza de ser excluidos o ignorados en las dinámicas escolares 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). Por ello recuperamos de Elias (1998 a: 111) una serie de interrogantes acerca de las posibles carencias que sufren los marginados "¿privación de valor? o ¿de sentido? ¿De amor propio y autoestima?". De acuerdo con Carina Kaplan (2013; 2016b) en el espacio escolar, las razones principales por las cuales las y los estudiantes son excluidos o se autoexcluyen se encuentran aquellas vinculadas con los procesos de inferiorización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos. La barrera emocional impuesta hacia los individuos y grupos ubicados en una posición de inferioridad como marginados (Elias y Scotson, 2016) establece un diferencial de poder en las dinámicas grupales de la vida escolar. Mediante el cual, los mecanismos inconscientes de la dominación simbólica operan sobre la percepción de una falta de sentido de la propia existencia:

El sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados a la violencia. Ello en la medida en lo que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión (Kaplan et al., 2012: 32).

Por su parte, Wieviorka (2016) identifica a este sujeto negado en virtud de los procesos de desobjetivación:

La violencia vivida o sufrida es una pérdida, una privación, un atentado a la integridad de la persona, del grupo y de la sociedad; como vimos antes, puede conducir también a una percepción totalmente negativa de la experiencia humana, en general; es factor de des-subjetivación al punto de que, a menudo, después de haberla sufrido la vida parece imposible (Wieviorka, 2016:102)

Ante la falta de estima y reconocimiento se desencadenan conflictos identitarios mediante una serie acciones que reclaman la necesidad de ser mirados. En efecto, las distintas situaciones de violencia que tienen lugar en el espacio escolar precisan ser analizadas a partir de la experimentación de una subjetividad negada:

Situarnos en este punto de vista nos permite romper con la creencia de que los jóvenes “son violentos” por su naturaleza, y entender que 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).

En lo referente a la pérdida del sentido de la vida como el trasfondo de ciertas formas de violencia, Bourdieu (1999) sostiene que las situaciones de crisis generan una desorganización duradera del comportamiento y del pensamiento vinculado a la desaparición de objetivos coherentes para el porvenir.

El sinsentido ante una mirada desvalorizante produce un sufrimiento que resuena en la existencia afectiva alterando la relación con el mundo. Por eso el mismo “no se reduce a una serie de mecanismos fisiológicos [sino que] concierne a una persona singular inserta en una trama social, cultural, afectiva y marcada por su historia personal” (Le Breton, 2017: 11).

De acuerdo con Carina Kaplan (2016b), las distintas formas de violencia que experimentan las y los estudiantes, remiten a un dolor social y precisan de una reparación simbólica. En ocasiones, este sufrimiento se tramita mediante de un tipo de violencia contra sí mismo que opera como constructora de subjetividad.

Hablamos siempre de la violencia que sucede cuando el sujeto no puede constituirse; de la violencia como pérdida de sentido, como incapacidad de concretar las demandas. No obstante, tenemos que aceptar en algún momento que en ciertas experiencias la violencia es constitutiva del sujeto (Wieviorka, 2006:347).

Siguiendo a esta perspectiva es posible afirmar que este tipo violencia expresa la búsqueda de una restitución subjetiva, de sentirse vivos ante los otros. En un texto en co-autoría (Kaplan y Arevalos, 2019) se afirma que las emociones sobre la vida y la muerte que atraviesan a las y los estudiantes de sectores populares expresan un dolor social que pone de manifiesto la falta de estima y reconocimiento. El

sufrimiento causado por la desvalorización, resuena en la existencia afectiva alterando la relación que los mismos establecen con el mundo.

La vivencia juvenil de negación de la subjetividad establece límites simbólicos para asumir el presente e imaginar un futuro (Kaplan, 2012a, 2013, 2016b; Kaplan y Krotzsch, 2018). La vida afectiva que tiene lugar ante la pérdida de significado de la propia existencia se experimenta mediante una forma particular de violencia donde las y los jóvenes buscan controlar las tensiones del universo interior y restaurar una relación más propicia con el mundo que los rodea. Es entonces cuando pueden poner en juego a su propio cuerpo para deshacerse del sufrimiento de una realidad que se les escapa constantemente.

Capítulo 3- EL ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general

Comprender las emotividades sobre la muerte que experimentan jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas.

Objetivos específicos

a. Indagar acerca de las emociones y sentimientos sobre la muerte que experimentan las y los estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata identificando:

1. La construcción social del miedo a la muerte.
 2. Sentidos de la vida y perspectivas de futuro.
 3. Reconocimiento y estima social.
 4. Las emotividades sobre la muerte de un par generacional en la dinámica de la institución escolar.
- b. Establecer las relaciones de significado entre los sentimientos de muerte y la dinámica vincular en escuela.

Hipótesis

- 1) Las condiciones materiales y simbólicas que atraviesan la vida de las y los estudiantes configuran una estructura emotiva que favorece la producción de miedos vinculados a la muerte joven.

2) Los sentimientos frente a la muerte de un par generacional estructuran las dinámicas grupales e institucionales.

3) Los comportamientos autodestructivos de las y los estudiantes están ligados a la falta de reconocimiento y estima social.

3.2. METODOLOGÍA

Las perspectivas constructivistas adoptadas permiten superar en la práctica de investigación la escisión entre las concepciones objetivistas y subjetivistas (Elias, 1987, 1990; Bourdieu, 1988; Baranger, 2004; Gutiérrez, 2005; Kaplan, 2008; Kaplan y di Napoli, 2013).

En el análisis de la educación escolar es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos objetivos y los sentidos que construyen los actores en su interacción. En oposición a una mirada sustancialista, se considera necesario proponer una matriz relacional que permita dar cuenta de la constitución de los individuos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elias, 1990; Kaplan, 2008). Así, es posible referirse a los procesos de socialización y subjetivación en sus interacciones constitutivas, en la singularidad de las instituciones escolares (Southwell, 2012).

Dado los objetivos y la naturaleza del problema de investigación se escoge un diseño de investigación de tipo interpretativo-cualitativo (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2007) de carácter exploratorio. Dicho diseño permite un proceso de familiarización con el objeto de estudio, la construcción sucesiva de categorías y el enriquecimiento de la comprensión del problema de investigación.

Esta estrategia metodológica concuerda con el interés de nuestro trabajo de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas que permitan una aproximación acerca de las emotividades sobre la muerte desde la propia perspectiva de las y los estudiantes.

La aproximación a los fenómenos sociales desde la propia mirada del actor habilita a comprender los diferentes puntos de vista (Bourdieu, 1991) construidos por las y los estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de dos escuelas públicas de gestión estatal enclavadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, a las que concurren individuos con características socioeconómicas y culturales de mayor vulnerabilidad.

Se procedió a consultar a informantes claves de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, quienes nos asignaron las escuelas junto con la correspondiente autorización de la Dirección de Secundaria. Una vez elegidas ambas instituciones se procedió con los contactos iniciales, visitamos los establecimientos escolares en agosto del año 2016. En ese primer encuentro tuvimos una reunión con los directivos de cada escuela para acordar y pautar la modalidad de trabajo. Se les entregó un documento escrito con la propuesta de trabajo y los objetivos de la investigación.

Uno de los aspectos que se reforzó fue la confidencialidad sobre lo trabajado allí. Luego de haber construido el acuerdo con cada institución se inició el trabajo de campo, el cual se desarrolló desde septiembre de 2016 a noviembre de 2017.

Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a estudiantes que asisten a los últimos años del nivel secundario¹⁹. La elección de trabajar con estudiantes que

¹⁹ 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 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 es de 6 años. De acuerdo al contexto social e institucional, las unidades de análisis en las que anclamos el estudio son jóvenes estudiantes secundarios de escuelas públicas de gestión estatal de zonas urbanas periféricas de la ciudad de La Plata de la Provincia de Buenos Aires. Como sujetos situados social e históricamente, estos jóvenes expresan emociones, sentidos y prácticas que nos interesa indagar en perspectiva socioeducativa.

asisten a los dos últimos años del ciclo superior estuvo sujeta a tres criterios respecto de mi problema de investigación:

- a) Las y los jóvenes estudiantes de los últimos años pueden dar cuenta experiencias escolares más extensas dentro de dicho nivel (Dubet y Martuccelli, 1998).
- b) Por encontrarse en los últimos años es esperable que puedan manifestar sus perspectivas de futuro una vez finalizado el paso por la escuela secundaria.
- c) Debido a que nuestro problema de investigación se propone establecer las imbricaciones entre la condición estudiantil y las experiencias juveniles, se eligieron estudiantes que por su edad cuentan con redes de sociabilidad más amplia en distintos espacios sociales en los que participan.

Dado que nos propusimos indagar sobre los sentidos que las y los estudiantes construyen sobre la muerte se eligió utilizar la entrevista en profundidad con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional.

La entrevista en profundidad puede utilizarse para usos exploratorios con el fin de reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, estudiar la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas y/o efectuar una prospección de los campos semánticos, vocabularios, y discursos arquetípicos de grupos y colectivos (Alonso, 1995: 231)

Tal como señala Sennett (2003) la realización de entrevistas en profundidad requiere de una habilidad que con frecuencia puede tornarse frustrante debido a que el entrevistador desea explorar las respuestas que la gente da, para ello no puede ser impersonal, debe ofrecer algo de sí y al mismo tiempo desarrollar una destreza que le permita "calibrar la distancias sociales de modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo un microscopio" (p.50). En nuestro caso, buscamos

generar un clima de confianza y comodidad mediante conversaciones informales que han tenido lugar en pasillos, recreos y antes de comenzar con la entrevista.

Se elaboró una guía semi-estructurada con algunos tópicos que consideramos centrales. No se trató de un modelo cerrado con un orden secuencial sino de pautas de exploración abiertas a la posibilidad de indagar sobre aspectos emergentes (Valles, 2002). A continuación se detallan:

- a) Sentimientos de muerte y estima social.
- b) Miedo a la muerte y contextos de exclusión.
- c) Perspectivas a futuro y sentido de la existencia social.
- d) Sentimientos de muerte y dinámicas institucionales escolares.
- e) Sentimientos de muerte y sociabilidad juvenil en el contexto escolar.

La selección de las y los estudiantes que se encontraban cursando 5to y 6to año se realizó siguiendo los siguientes criterios:

- a) Heterogeneidad: Se buscó entrevistar estudiantes de diferentes géneros, divisiones y turnos de cada escuela.
- b) Accesibilidad: La participación de las y los estudiantes era plenamente voluntaria y dependía de la predisposición que ellos mostraran.

En total se realizaron 40 entrevistas en profundidad: 18 entrevistas en la escuela A y 22 entrevistas en la escuela B. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una. Cabe destacar que se priorizó generar un clima de comodidad y confianza que favorezca, en la mayor medida posible, un diálogo e intercambio fluido. Las mismas se realizaron en aulas vacías que los directivos

dispusieron para nuestra labor. En líneas generales las y los jóvenes se mostraron muy bien predispuestos y abiertos a realizar las entrevistas. Consideramos que esta actitud fue favorecida por la labor inicial del trabajo de campo ya que con varios estudiantes se sostuvieron conversaciones previas en recreos y pasillos. Otra cuestión que también favoreció la realización de las entrevistas fue la mediación de los directivos quienes me acompañaron y presentaron en cada uno de los cursos designados.

En muchas ocasiones, el espacio de la entrevista fue valorado por algunos estudiantes como un lugar para poder narrar sus experiencias personales. En casos muy puntuales, hubo jóvenes que pidieron volver a ser entrevistados. También hubo otros jóvenes que solicitaban ser entrevistados por “recomendación” de algún compañero.

Respecto de la situación de entrevista, se tuvieron en cuenta ciertas premisas. La invitación a participar siempre fue realizada por parte del investigador procurando evitar la intermediación de algún preceptor o docente. En todos los casos se explicitó que la participación era libre y voluntaria, haciendo hincapié en la confidencialidad de la entrevista.

Al iniciar cada conversación se realizaba una nueva presentación del investigador y las razones del trabajo. Se reforzó la idea de que el objetivo era conversar sobre ciertos temas y que no había respuestas correctas o incorrectas. En las siguientes tablas se describe la cantidad de estudiantes y entrevistas efectuadas durante el trabajo de campo.

Tabla 1: Estudiantes por año y escuela. Entrevistas individuales.

	Escuela A	Escuela B	Total
--	------------------	------------------	--------------

5° año	10	12	22
6° año	8	10	18
Total	18	22	40

Tabla 2: Estudiantes por turno y escuela. Entrevistas individuales.

	Escuela A	Escuela B	Total
Turno mañana	9	10	19
Turno Tarde	9	12	21
Total	18	22	40

Tabla 3: Estudiantes por género y escuela. Entrevistas individuales.

	Escuela A	Escuela B	Total
Femenino	9	12	21
Masculino	9	10	19
Total	18	22	40

Respecto a la etapa de análisis cabe afirmar que el mismo no se ubica en una instancia específica del proceso de investigación (Valles, 1997). Como señala Weiss (2017) las practicas de interpretación son procesos entrelazados a lo largo de la

investigación. Durante todo el proceso de análisis, nos basamos en una lógica dialéctica que supone un interjuego entre teoría y empiria.

Las entrevistas en profundidad fueron desgrabadas del modo más literal posible en formato digital. En un segundo momento, se cotejaron todas las transcripciones con su correspondiente audio de entrevista, en muchos casos se hicieron correcciones. Durante este proceso, se fueron elaborando notas, memos y categorías provisionarias. Una vez sistematizado este material se incorporó a una unidad hermenéutica creada en el programa informático Atlas Ti 7.0. Introducido todo el corpus de entrevistas dentro del programa se inició con una primera codificación que consistió en separar distintos fragmentos textuales (unidades de datos) según criterios temáticos. La codificación y categorización se realizaron por medio de un procedimiento inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez y García Jiménez, 1999). En base a los antecedentes del estado del arte, el marco teórico, los objetivos de investigación y las dimensiones de las guías de entrevistas, se formularon una serie de códigos para iniciar la clasificación del material. Simultáneamente en el transcurso de la lectura de los datos se fueron creando nuevos códigos y/o modificando los ya existentes a medida que se iban identificando patrones y núcleos emergentes.

A partir de los reportes solicitados al programa informático se fueron reorganizando los códigos en familias. En todo el proceso se realizó una comparación constante entre la relectura del material empírico, la revisión conceptual del marco teórico y el estado del arte y mediante nuevas operaciones de clasificación se fueron delimitando núcleos problemáticos y categorías con mayor nivel inferencial (Miles y Huberman, 1994).

En cuanto a la escritura de los testimonios se ha optado por el uso de comillas y cursivas para presentar frases consideradas significativas o términos nativos .

ESCUELA A

Esta institución es de gestión estatal y tiene una antigüedad de poco más de 50 años. Fue una escuela comercial, aunque en un primer momento estaba ubicada en otro edificio. En sus orígenes, en esta institución se dictaban cursos de peluquería, cocina, corte y confección, dibujo técnico y auxiliar de comercio.

En la actualidad cuenta con dos orientaciones, una en Ciencias Naturales y otra en Economía que comienzan a cursarse a partir del ciclo superior. En ella se dictan de 1ro a 6to año en tres turnos y su matrícula es de aproximadamente 1.500 estudiantes. El turno noche está destinado a la educación de jóvenes y adultos. La población estudiantil proviene del mismo barrio o de barrios cercanos. Sus estudiantes son mayoritariamente de nivel socioeconómico medio-bajo de la zona.

En la entrevista con el director, el mismo relató situaciones de violencia de la que las y los estudiantes formaban parte. Entre estas se encuentran una pelea en una fiesta cerca de la escuela que terminó con un herido de arma blanca y otra que derivó en un tiroteo donde el familiar de una estudiante recibió una herida de bala. Otras situaciones sobre las que manifestó su preocupación giran en torno a autolesiones, embarazo adolescente, violencia de género y situaciones conflictivas con el personal de la institución.

El director señaló además que existe una marcada diferencia entre las y los estudiantes del turno mañana y los del turno tarde que dan lugar a conflictos y peleas durante el cambio de turno. Según él, los cursos de la tarde eran "más apáticos" y presentaban problemáticas como ausentismo y adicciones.

La escuela cuenta con un acuerdo de convivencia confeccionado y aprobado por la comunidad educativa y un centro de estudiantes que se encarga de organizar

actividades para recaudar fondos para mejorar las condiciones de la institución. Sus representantes mantienen reuniones periódicas con la dirección de la escuela.

ESCUELA B

Esta institución es de gestión Estatal y tiene una antigüedad de poco más de 50 años y nació originalmente como escuela profesional, pasando por escuela técnica, luego escuela media y, desde 2010 pasó a ser una secundaria conformada. La especialidad es de Bachillerato con orientación en Economía y Administración. En ella se dictan de 1ro a 6to año en tres turnos (siendo el turno noche el destinado a la educación de jóvenes y adultos). La matrícula es de 800 estudiantes distribuidos en alrededor de 300 para cada uno de los turnos mañana y tarde y aproximadamente 200 para el turno noche. La escuela alberga a una población estudiantil predominantemente de sectores populares que provienen del mismo barrio. Algunos de ellos viven en asentamientos urbanos precarios.

La escuela funciona en un edificio recientemente renovado. La distribución consta de un patio cubierto y otro descubierta en la zona central, rodeado por aulas y espacios de oficinas tanto en la planta baja como en el primer piso. Más allá de las recientes reformas, una de las aulas se encuentra clausurada debido a una filtración de agua en el techo. Cabe recalcar que para llegar a estas condiciones, hubo un largo período de reformas durante el cual las y los estudiantes debían ingresar por un pasillo ubicado en la casa lindera que le prestaba el terreno a la escuela.

En la entrevista con la directora, la misma señalaba que a pesar de todas las dificultades que afrontan -abandono, repitencia, ausentismo docente, situaciones conflictivas, problemáticas socio-familiares de los estudiantes- es una escuela donde se "acompaña y contiene a los estudiantes". Durante la entrevista nos relató algunas situaciones de violencia protagonizadas por las y los jóvenes entre las que se mencionaban denuncias de abuso, autolesiones, peleas con armas blancas,

adicciones, entre otras. En relación al futuro de los estudiantes de la escuela, solo uno o dos por año continúan con los estudios una vez terminado el secundario.

Capítulo 4-JÓVENES ESTUDIANTES, EMOCIONES Y MUERTE. ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS

Para comprender las experiencias emocionales sobre la muerte de las y los jóvenes es preciso abordar los vínculos de interdependencia que se configuran en su experiencia social y escolar. Nos hemos propuesto indagar los mecanismos simbólico-subjetivos de la producción de las violencias; particularmente, identificar las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de fragmentación social donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas.

En la medida en que las emociones están condicionadas por las situaciones sociales no es posible comprenderlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990). A lo largo de esta investigación de corte teórico-empírico, es posible evidenciar que la afectividad no puede ser reducida al despliegue de una interioridad individual deshistorizada. La trama de toda emoción es siempre relacional, histórica y situada (Kaplan, 2011).

Los testimonios de estudiantes secundarios entrevistados nos permiten afirmar que los sentidos que construyen sobre la muerte movilizan una red sentimental que se

imbrica con sus perfectivas de futuro.

Las dimensiones de análisis que se abordarán son:

- a) El miedo a morir.
- b) La tramitación de la muerte de un par generacional.
- c) Comportamientos autodestructivos.

4.1. EL MIEDO A MORIR

Las emociones constituyen dimensiones fundantes de las prácticas de las y los estudiantes dentro del espacio escolar. Si bien la emoción comporta una dimensión psicológica, es en mayor medida un elemento cultural y social. “Incluso pueden ser pensadas como vías de reparación de la memoria histórica y de las biografías subjetivas” (Kaplan, 2018:118)

Dos de los discípulos más destacados de Elias, Goudsblom (2008) y Wouters (2008), al estudiar los miedos contemporáneos, posicionan a lo social como receptáculo central de la producción de la experiencia emocional. Los miedos y los sentimientos de amenaza, de este modo, constituyen marcadores en las sociedades caracterizadas por la desigualdad.

De acuerdo con Wacquant (2010) la desintegración del lazo social en ciertos contextos socioculturales debido a los procesos de marginalidad urbana conlleva a una despacificación de la vida cotidiana. Los barrios periféricos de las ciudades en donde las y los jóvenes construyen su biografía social, no solo se encuentran atravesados por asesinatos ocurridos debido a rivalidades entre miembros de distintos barrios, por ajuste de cuentas o por asaltos repentinos; sino por la forma específica que asumen las instituciones estatales de protección y seguridad social, en donde existe un “repliegue de los componentes sociales y económicos del estado, con la consiguiente desintegración del espacio público y el resquebrajamiento de los lazos sociales en el corazón urbano” (Wacquant, 2010:12).

Las condiciones de marginalidad que atraviesan las vidas juveniles nos permiten afirmar la existencia de diferentes maneras de transitar el miedo a la muerte. Desde una dimensión espacial, las y los jóvenes manifiestan sentir miedo a circular por el

barrio debido a los robos, a las peleas entre distintos grupos y a los secuestros. Desde una dimensión institucional las y los entrevistados temen a ser agredidos y detenidos por la policía sin justificación. Desde una dimensión interpersonal afectiva manifiestan tener miedo a ser víctimas en noviazgos violentos.

4.1.1. Miedo en el barrio

El miedo es una emoción asociada a la percepción de un peligro inmediato, o bien, a la anticipación de una amenaza que excede la posibilidad de control de los individuos (Delumeau, 2002; Elias, 1989). Es considerada como una de las emociones más antiguas, dado que los humanos primitivos han experimentado el temor a la muerte, a la deidad y a lo desconocido como parte de su experiencia permanente.

Si bien, sentir miedo es algo "innato" en los seres humanos, la forma en que esta emotividad se manifiesta depende de las relaciones sociales en que nos encontramos inmersos en el marco de un contexto histórico determinado. En efecto, esta emoción es consecuencia de un juicio axiológico y cognitivo que remite a un lugar, un horario o una persona considerada a todas luces amenazante (Kessler, 2009).

El miedo constituye un elemento central en los procesos de subjetivación de la juventud en las sociedades contemporáneas. El análisis de los testimonios nos permite afirmar que entre los principales temores que manifiestan las y los estudiantes se encuentran aquellos ligados a transitar solos por el barrio en el que viven. Esta emotividad se liga con las diversas situaciones de violencia que atraviesan en su experiencia cotidiana.

Entrevistador: ¿Al salir de la escuela, por ejemplo, alguna vez sentiste miedo?

Entrevistado: Puede ser, sí. Cuando vuelvo del colegio, veo motos dando vueltas y vengo con mi mochila y el celular. Más que nada tengo precaución.

Entrevistador: ¿Te tocó pasar por alguna situación así?

Entrevistado: Una vez que me quisieron robar afuera del colegio me sacaron un revólver. Bueno, pude escapar porque justo se cruzó un auto y me mandé

para el otro lado y me metí a un negocio que había enfrente. Como vieron que entré al negocio se fueron.

Entrevistador: ¿Qué sentiste en ese momento, era la primera vez que veías un arma?

Entrevistado: No, no era la primera vez pero sentí que iban dispuestos a todo, no los veía en sus cabales y sentí miedo, sí. Miedo a que me puedan pegar un culatazo o pegar un tiro.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Sentiste miedo alguna vez en tu barrio?

Entrevistada: Sí. A las siete de la tarde los negocios cierran acá por los robos. Yo si salgo trato que no sea de noche o que mis viejos me acompañen, por lo menos hasta que me tome el colectivo. Es muy peligroso andar sola, te pueden hacer cualquier cosa, incluso te matan.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Alguna vez sentiste miedo al salir de la escuela?

Entrevistado: Sí, más que nada por el barrio y a veces roban mucho fuera del colegio, más que nada hay un grupo de chicos que se junta en la plaza 60 y son medio pesados. Hay una casa que queda en la esquina del colegio y siempre se juntan ahí. Eso si me daba miedo, además como yo soy medio chiquito, medio nenito y no me voy a poder defender si viene uno más alto que yo, físicamente no me voy a poder defender.

Entrevistador: ¿En tu barrio, más cerca de tu casa, pasa algo similar?

Entrevistado: Siempre está el temor a que te pase algo, es un temor que vive con nosotros, uno no puede controlar eso, quién está en la calle y quién no.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Sentiste miedo alguna vez en tu barrio?

Entrevistada: No, ahora no. Pero hace dos o tres años robaban en la 153 que es una calle transitada, la gente baja del micro y va por ahí. Pasaban chicos en moto y robaban a las señoras la cartera. Muchas veces vi a la gente desesperada sin saber qué hacer. Re feo todo. Por eso, no soy de andar sola y menos de noche. Eso sí me daría miedo. Pero cuando estoy con alguien el miedo no es igual.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: Si tuvieses que hacer una lista de tus miedos ¿cómo sería?

Entrevistado: Andar de madrugada solo en el barrio, sos pollo, sos plomo, te regalás, siempre está, el gil que te ve y dice "chau, lo arruinamos", te cae uno en moto o caminando. Es jodido andar de noche, porque no son todos conocidos y como mínimo te roban...

Entrevistador: ¿Y después?

Entrevistado: Si te defendés ahí te caen 20 más y te arruinan, a veces es mejor morir callado.

[Estudiante varón, 6to año]

Las narrativas estudiantiles dan cuenta el riesgo permanente a que en cualquier momento **"como mínimo te roban"**, **"te pegan un tiro"** o **"incluso te matan"**. El miedo a circular solos remite a las diversas situaciones de amenaza que se experimentan en los espacios sociales donde se transita. Estas experiencias de vida descritas nos conducen a afirmar que la condición de ser joven pareciera estar más ligada a la cercanía con la muerte que con su lejanía.

Las y los entrevistados señalan que han tenido que aprender a convivir con estas situaciones mediante una serie de estrategias familiares y personales para disminuir el riesgo tales como **"no andar solos"**, transitar con **"precaución"** o directamente no salir durante ciertos horarios nocturnos. En algunas circunstancias, cuando el tránsito por lugares considerados peligrosos se torna ineludible el desarrollo de ciertas estrategias de evitación puede ser vital:

Entrevistador: ¿Tuviste miedo en tu barrio?

Entrevistado: Sí, de los chicos que están en las esquinas parando. Los que están cerca de la escuela y a la vuelta de mi casa. Ellos están ahí y es mejor caminar sin mirar porque ellos no están seguros qué podés hacer.

Entrevistador: ¿Cómo afrontas esas situaciones?

Entrevistado: Yo trato de estar tranquilo y no mirar fijamente a nadie porque sé que es lo que te atrae los problemas. Caminar tranquilo como si no le estuviese dando bola a eso.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Cómo te sentís en tu barrio?

Entrevistado: Tiene sus cuadras medias peligrosas, digamos. Están siempre todas oscuras y por ahí algún que otro gil que te quiere pelear.

Entrevistador: Frente a esa situación que te genera incomodidad ¿Qué hacés?

Entrevistado: Sigo caminando. No me interesa a mí. Pero si viene otro y me pide la hora, ya puede ser que me asuste.

Entrevistador: ¿Qué hacés cuando te asustás?

Entrevistado: Es importante cómo los mirás. Ponele, voy caminando, te hablan y si te equivocás con una mueca que hacés, no sé qué puede pasar, te puede pasar cualquier cosa. Por eso, cuando alguien te pregunta algo vos tenés que hablarle bien, de buena manera. Le decís: "amigo ¿qué onda, todo bien?" y ya es otra cosa.

Entrevistador: ¿Por qué decís que "es otra cosa"?

Y ahí ya se dió un vínculo, ya empezamos a hablar lo más bien.

[Estudiante varón, 5to año]

La mirada puede convertirse en uno de los principales motivos de pelea. "Mirar mal" en ocasiones, va más allá de ser un acto de descortesía para transformarse en un gesto de hostilidad hacia el otro o de falta de respeto (Kaplan, 2013). Los estudiantes destacan que la misma constituye un modo de afrontar situaciones de violencias e idear mecanismos de regulación de conflictos. La manera de mirar o evitar hacerlo en los casos aquí descriptos se encuentra fuertemente investida de supuestos y apreciaciones valorativas que pueden desencadenar o evitar futuros enfrentamientos. En efecto, para "**caminar tranquilos**" será fundamental "**no mirar fijamente a nadie**" dado que ello "**atrae los problemas**".

En estos relatos se destaca que una mueca o un gesto facial puede ser motivo para que ocurra "**cualquier cosa**", lo que pone en evidencia la importancia que ocupa la expresión corporal en las interacciones cotidianas en tanto mediadoras

entre los sentimientos y la relación comunicativa. El mantenimiento del control expresivo que refieren los estudiantes constituye una estrategia de prevención ante la posibilidad de que un gesto disruptivo desencadene una golpiza o incluso la posibilidad de *"que te maten"*. A la luz de la noción de escena esbozada por Goffman (2009), es posible interpretar que la forma de presentación hacia los demás dependerá de la información que deseamos transmitir dado que la misma contribuye a definir la situación de la interacción. Esta fachada deberá estar acorde con el escenario *-setting-* de lo contrario podrá generar una sensación embarazosa a los interlocutores. La impresión que los estudiantes pretenden ofrecer en estos casos, puede entenderse como una forma de "atemperar cualquier expresión de riqueza, fortaleza espiritual o autorespeto" (Goffman, 2009: 23).

En estos testimonios también se destaca la importancia de los gestos faciales y la forma de hablar como modo de transmitir seguridad, reserva, miedo o empatía. En efecto, en el encuentro cara a cara con el otro, esta expresividad adquiere significado dentro de un orden simbólico compartido en la interacción social. Coincidiendo con Le Breton, los rostros no tienen significación propia en sí, sino que son el resultado de "una negociación recíproca (...) sustentada en las palabras dichas, en los gestos y mímicas intercambiadas" (Le Breton, 2010: 108).

Entrevistador: ¿Y cuáles son las cosas que menos te gustan del barrio donde vivís?

Entrevistada: Y a veces es inseguro, más que nada de noche. Igual, no soy de andar sola y menos a cierto horario. Siendo mujer es jodido. Mis viejos me joden, pero con razón, de no andar sola por ahí, más allá de que conozco a todos por acá.

Entrevistador: ¿Conocés casos de chicas como vos que hayan pasado situaciones feas?

Entrevistada: Si. A una amiga del barrio casi la secuestran. La siguieron con un auto, ella al principio no se había dado cuenta. Pero en la esquina de su

casa, acá a la vuelta, se dio cuenta y se metió en un almacén. Entró y le dijo a la señora que atiende. Salieron con el marido y el auto ya se había ido. Pero se re asustó, andá a saber si era para robarle o secuestrarla.

Entrevistador: ¿Eso pasó hace mucho?

Entrevistada: El año pasado. Ahora no sale sola nunca, por miedo a que le pase cualquier cosa.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: ¿Tuviste miedo en tu barrio?

Entrevistada: Una vez con mi prima salimos cerca de su casa, pero no a bailar, sino a un cumpleaños. Volviendo a su casa, una camioneta empezó a perseguirnos. O sea, pasaban de largo y después aparecía de nuevo por la calle donde estábamos.

Entrevistador: ¿Y ustedes qué hicieron? ¿Qué sintieron?

Entrevistada: Nos dimos cuenta porque empezó a pasar varias veces por donde nosotros caminábamos. Empezamos a caminar rápido, casi corriendo. Por suerte estábamos cerca, yo creí que nos iba a pasar cualquier cosa.

Entrevistador: ¿No había nadie para pedir ayuda?

Entrevistada: No, allá en a la madrugada no hay nadie en la calle. Ni un policía. Igual fue la única vez que sentí esa sensación de no saber qué te puede pasar. Capaz porque no salgo tanto.

Entrevistador: ¿Y conocés amigas que hayan pasado por una situación similar?

Entrevistada: Con la camioneta no, aunque se habla de una camioneta blanca en internet, pero a nadie le pasó. Si han tenido miedo de andar solas en la calle a la madrugada, por los robos y porque no hay policías si alguien te quiere hacer algo.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Cómo es el barrio donde vivís?

Entrevistada: Y...podría ser mejor. De noche no salgo prácticamente de casa porque es medio peligroso. Igual, nunca me robaron, nunca me dijeron nada, porque al tener hermanos que son conocidos ya saben quién sos y no te van a decir nada ni te van a robar. Pero obviamente que si voy a volver sola a casa me voy a sentir insegura igual.

Entrevistador: ¿Te pasó en algún momento haber vuelto a casa sola y sentirte con temor?

Entrevistada: Sí, sí, de sentirme perseguida.

Entrevistador: ¿Y qué situaciones o cosas veías que te daban miedo?

Entrevistada: Y, una moto o un auto que pasara por ahí, o los grupitos que se juntan.

Entrevistador: ¿Y qué pensabas en esos momentos?

Entrevistada: Bueno, yo siempre tengo todo pensado, primero miro para todos lados para sentirme segura. Y si veo algo raro, salgo corriendo y pido ayuda en una casa, o me meto en una casa, hago algo, no me quedo ahí, salgo corriendo.

[Estudiante mujer, 5to año]

El temor a transitar por el barrio que las estudiantes manifiestan va desde situaciones de acoso sexual hasta la posibilidad de terminar siendo secuestradas. Las situaciones de inseguridad que describen las conducen a llevar a cabo ciertas estrategias de prevención ante la posibilidad de peligro de muerte. Entre ellas se encuentran: ***“mirar para todos lados”***, ***“solicitar ayuda en una casa”***, ***“salir corriendo”***, ***“caminar rápido”***.

El recrudescimiento de la percepción amenaza condiciona a que los individuos busquen desde sus entornos privados y personales estrategias para llevar adelante sus vidas frente a la amenaza que suscitan ciertos espacios sociales donde los mismos transitan. Como puede verse en los siguientes relatos, el miedo a quedar enredados en enfrentamientos entre grupos que se pone de manifiesto ante la incertidumbre de ***“no de saber si volvés”*** o en la amenaza de que ***“te pueda pasar cualquier cosa”*** los lleva a abandonar ciertos espacios compartidos con sus pares generacionales tales como fiestas, juntarse con amigos en la esquina, entre otros.

Entrevistador: ¿Y los motivos por los cuales los jóvenes se pelean?

Entrevistado: Capaz que alguno le tiene bronca a alguien de otro colegio y dicen: "vamos a darle" y bueno, ya está y van. También puede ser que uno piense: "tengo ganas de sentirme el poderoso" y van y hacen boludeces.

Entrevistador: ¿Y alguna vez te tocó estar en una situación así?

Entrevistado: Sí, pero las evito.

Entrevistador: ¿Y te generó miedo toda esa situación?

Entrevistado: Y sí, genera miedo, te puede pasar cualquier cosa. Incluso lo peor que sabemos.

Entrevistador: ¿Te referís a que te maten?

Entrevistado: Y si...

Entrevistador: ¿Tuviste miedo en algún momento?

Entrevistado: ¿A tener miedo a que me pase lo peor? Y si, imagínate que cuando te salen a buscar no va uno solo, casi siempre es entre grupos. Por eso trato de evitar esas situaciones.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: Te iba a preguntar por los enfrentamientos entre jóvenes de distintos barrios...

Entrevistado: Uh, eso se genera siempre en las fiestas, cuando se arman jodas

Entrevistador: ¿Te pasó alguna vez de quedar involucrado?

Entrevistado: No, porque sinceramente yo, está todo bien con los chicos de la esquina pero ya no paro con ellos. Ya no quiero que me tomen como "éste se junta con los de la esquina, no te juntes con él", por el tema que los de la esquina son rastreros pero en otros barrios. A la vuelta de mi casa hay una chica de las "popus" y por ahí cae gente de Las Latas, Ripol, San Carlos, y siempre hay discusión, se cagan a palos.

Entrevistador: ¿Y mueren por algo así?

Entrevistado: No, yo no he visto morir a nadie, hubo uno que en la esquina le dieron un puntazo en el pulmón y estuvo dos meses en el hospital y salió de pedo.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: Algunos jóvenes nos cuentan de rivalidades entre distintos barrios y que eso desencadena enfrentamientos en lugares públicos ¿conocés casos así?

Entrevistado: Viste que en cada barrio los chicos se representan con un nombre. En mi barrio los chicos dicen que son De la 70. Hay otros que son de un poco más para allá, de 149 y 73, por esos lados, que le dicen el barrio de La Lata que es más o menos el mismo barrio pero tienen rivalidad entre ellos. Si se cruzan se enfrentan y se agarran a tiros. Eso pasa más que nada en fiestas que se hacen en casas, llamadas jodas.

Entrevistador: ¿Cómo se producen ese tipo de enfrentamientos? ¿Se insultan, se pegan?

Entrevistado: Siempre pelean a golpes de puño y alguna que otra vez he visto que se tiraban con balas.

Entrevistador: ¿Vos has formado parte de algún grupo en esas ocasiones?

Entrevistado: No, yo solamente fui a la joda y vi todo lo que pasó. De esa vez no fui más, porque si vas no sabés si volvés.

Entrevistador: ¿Y hubo casos de violencia esa vez que fuiste?

Entrevistado: No, no pasó en los lugares que yo estuve presenciando. Una vuelta me enteré que en una joda cercana a mi barrio a un chico le dieron un tiro en el pecho. No murió, que yo sepa. Pero por las dudas, prefiero evitar ir a esas fiestas.

Entrevistador: ¿Y por qué se pelean?

Entrevistado: Y, a veces por pertenencia a tal o cual barrio, o por alguna mujer, o solamente porque se tienen bronca.

[Estudiante varón, 5to año]

De acuerdo con Reguillo (2000) nuestras sociedades se caracterizan por la configuración de grupos de pertenencia, donde lo local cobra una importancia inusitada como promotora de identidad individual y grupal frente al debilitamiento de los mecanismos de integración social tradicionales tales como la escuela y el trabajo. Las disputas y rivalidades entre configuraciones identitarias desencadenadas por pertenecer a un determinado barrio, a una cierta escuela, por la construcción de ciertos códigos grupales, entre otros; se encuentran en las base

de las emotividades juveniles sobre la muerte que tienen lugar en contextos de marginalidad urbana.

La exposición permanente a situaciones de violencias cotidianas tales como tiroteos, peleas callejeras, entre otros; debido a la pertenencia a una configuración particular pueden dar lugar a que las y los jóvenes lleven a cabo estrategias de defensa personal, tales como aprender un arte marcial o desarrollar ciertos modos de llevar el cuerpo para imponer respeto ante los otros:

Entrevistador: ¿Alguna vez experimentaste situaciones que te produjeron miedo?

Entrevistado: Sí, antes me daba mucho miedo andar caminando por el barrio, por los pibes que paran en la esquina que siempre están buscando bardo.

Entrevistador: ¿Y qué hiciste para afrontar esas situaciones?

Entrevistado: Me puse a practicar taekwondo para defenderme.

Entrevistador: ¿Hace mucho que practicás? ¿Hubo un cambio a partir de ese momento?

Entrevistado: Hace dos años. Es defensa personal, no es para pelear por pelear. Pero ahora me sé defender, si alguien viene a joderme me la banco y me paro de manos. Esa es la diferencia con antes.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Alguna vez experimentaste situaciones que produjeron miedo?

Entrevistado: A veces hay situaciones que si o si tenés que bancártela, no podés agachar la cabeza porque te toman de boludo y cagaste, no paran de joderte. Una vez, te digo, hace como dos años iba llegando a lo de mi prima acá a 5 cuadras y vinieron unos pibes que son de La Lata²⁰. Yo conocía algunos porque jugábamos a la pelota acá a la vuelta. Vinieron y me pidieron plata, les dije que no tenía y uno de ellos me empezó a apurar. Yo me le planté y le dije "bueno dale, mano a mano". Como había algunos que

²⁰ Villa La Lata es un barrio ubicado en la periferia de la Provincia de Buenos Aires.

me conocían y sabían que me la aguanto²¹, que si yo tengo que pelear, peleo; se metieron y no terminó pasando nada. Pero a veces tenés que plantarte, porque de lo contrario no te respetan.

[Estudiante varón, 5to año]

De acuerdo con Garriga Zucal (2010) en ciertos contextos socioculturales la cultura del aguante expresa una experiencia corporal que organiza las identidades personales y grupales con alto valor simbólico frente a las situaciones de amenaza. El hecho de tener que *“bancártela”* opera para los estudiantes como una forma de preservación ante el miedo a ser agredidos. Defenderse mediante la violencia constituye una marca de distinción que les permite demostrar a los demás que poseen los recursos suficientes para ser respetados. En efecto, la violencia cumple un papel en la constitución de la subjetividad del actor que la lleva a cabo (Wieviorka, 2006).

Goudsblom (2008) afirma que el respeto y el afecto son dimensiones de la vida social con mayor valor simbólico. Ello es debido a que en sociedades desiguales y excluyentes solo unos pocos son dignos de acceder a éstos:

El respeto es un bien simbólico escaso. El miedo a la pérdida del prestigio o estima social y a la degradación personal se erige como un regulador del comportamiento y como mecanismo eficaz de control y auto-control de las emociones (Kaplan y Silva, 2016:28).

La movilización de recursos de defensa personal que desarrollan los estudiantes precisa ser entendida en relación con la amenaza de ser humillados en público, en la que no solo se pone en juego la imagen de sí ante los demás en el presente, sino también las futuras situaciones de peligro en el futuro.

Las amenazas permanentes que supone tener que transitar por el propio barrio conducen a las y los estudiantes a movilizar una serie de recursos orientados al

²¹ Se refiere a tener coraje frente a una situación de peligro.

mantenimiento del respeto y a la auto-preservación. Aun cuando estas estrategias conlleven problemas de convivencia en las escuelas a las que asisten:

Entrevistador: ¿Sentiste o sentís miedo a alguien?

Entrevistado: Sí, una vez sentí miedo cuando un compañero me mostró un cuchillo, no era amigo mío pero lo conocía hacía tiempo y me llevaba bastante bien. Era un miedo de que si alguna vez pasaba algo podía sacar un cuchillo y hacerme daño, era un cuchillo así (hace gestos con las manos) y me lo mostró, encima en la escuela.

Entrevistador: ¿Y por qué te lo mostró?

Entrevistado: Para mostrarlo, "no se metan conmigo que tengo un cuchillo".

Entrevistador: ¿Qué pasó en la escuela, lo usó alguna vez?

Entrevistado: No.

Entrevistador: ¿Lo traía habitualmente?

Entrevistado: Lo traía habitualmente, tengo entendido que supuestamente lo usaba para defenderse, por si le llegaban a robar o si alguna vez se peleaba con alguien dijo que también lo usaría, eso me generaba miedo.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Sentiste alguna vez miedo de alguien en la escuela?

Entrevistada: Cuando era más chica sí. Antes el colegio era heavy. Vos venías y estaban las pibas que no las podías ni mirar porque te pegaban directamente, algunas traían cuchillos a la escuela y te asustaban. No venían a estudiar sino a armar bardo.

Entrevistador: ¿Y sabés por qué llevaban ese tipo de elementos a la escuela?

Entrevistada: Porque querían hacerse ver, onda, "mirá lo que te puede pasar".

Entrevistador: ¿Y alguna vez te sucedió algo con eso?

Entrevistada: No, por suerte no. Yo igual siempre trataba de que mi hermano o mi viejo me vengán a buscar, porque no sabés si te puede pasar algo afuera.

Entrevistador: ¿Y siguen pasando cosas así?

Entrevistada: No como antes. A una de ese grupo la acusaron con la directora y llamaron a los padres y todo. Desde ese momento no se vieron más cosas así.

Entrevistador: ¿Y qué pasó con la chica?

Entrevistada: Al año siguiente dejó de venir, no sé si va a otra escuela, pero creo que acá no la echaron, pero no vino más.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés conflictos barriales se hayan terminado en la escuela?

Entrevistado: Sí, claro, también.

Entrevistador: ¿Eso termina en pelea o en bronca?

Entrevistado: Sí, a un amigo mío que va a quinto conmigo, el año pasado se peleó porque lo apuñalaron al hermano y se peleó con uno que lo apuñaló.

Entrevistador: ¿Tu amigo venía a la escuela y lo apuñalaron al hermano que también venía a la escuela?

Entrevistado: No, el hermano no venía a la escuela. En una fiesta lo apuñalaron. En una joda, como se dice. Mi amigo se enteró quien fue y venía a la escuela. Se armó quilombo en la escuela y se armó quilombo también en la calle.

Entrevistador: ¿Cuándo tu amigo se enteró se pelearon en la calle o en la escuela?

Entrevistado: Se pelearon en la escuela y después en la calle, que fue peor.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Fue peor porque mi amigo sabía que iba a pelear, había llevado una sevillana y los amigos también fueron a la salida por si alguien se metía. No duró mucho la pelea porque llamaron a la policía y se llevaron todos detenidos. A mi amigo y al chabón con el que se peleó lo largaron al rato, no pasó a mayores.

Entrevistador: ¿A qué te referís cuando decís que "no pasó a mayores"?

Entrevistado: Que solo fue pelea a puños y no duró casi nada.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Conocés situaciones en las que hayan venido de afuera a buscar a algún compañero de la escuela?

Entrevistado: A la noche. Una profesora me contó que un chabón supuestamente le había robado la moto a uno del barrio. Supuestamente, porque nadie sabe si pasó así. Unos pibes del barrio se enteraron del rumor, vinieron a la escuela y lo reventaron a la salida. Cayeron con palos, todo.

Entrevistador: ¿Vino la policía?

Entrevistado: Sí, ahí se armó con todo. Dicen que el pibe de la noche andaba calzado, pero no le dieron ni tiempo de sacar el arma.

Entrevistador: ¿Ese joven sigue viniendo a la escuela?

Entrevistado: No, ni idea. Yo creo que no, son esos pibes que no vienen a estudiar, vienen, bardean y después no se sabe. Lo único que sé es que era de la noche. Eso pasó a la noche.

[Estudiante varón, 6to año]

Las narrativas estudiantiles dan cuenta de “diferentes tipos de violencia que se concatenan formando una cadena que conecta la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico” (Auyero y Berti, 2013:118). En este aspecto, mostrarse como violento o amenazante no solo opera como un medio para imponer miedo frente a los pares generacionales sino también para preservarse con vida ante el peligro que supone el ataque de patotas o asaltos repentinos en su experiencia por fuera de la escuela.

Los procesos de exclusión social en las últimas décadas han dejado marcas profundas en la experiencia vital de las y los jóvenes de sectores populares cuyas trayectorias sociales están signadas por los procesos de estigmatización y la violencia.

El miedo a transitar por el barrio tiene lugar también ante la intervención sistemática de la policía que busca disciplinar a los habitantes de los barrios periféricos mediante la instauración de un estado de sospecha sobre aquellos que los transitan a un determinado horario, con una indumentaria particular o por reunir ciertas características físicas:

Entrevistador: ¿Alguna vez te tocó tener problemas con la policía o conocer a jóvenes que los tuvieron?

Entrevistado: Sí. Tuve amigos que cuando tenían quince años la policía se aprovechaba de ellos, los hacían correr delante del patrullero porque era de noche y venían caminando con capucha. Yo no lo vi, ellos me contaron. Y nunca me tocó a mí que me haya parado la policía.

Entrevistador: ¿Por qué pensás que hay jóvenes a los que les toca pasar por situaciones así?

Entrevistado: Creo que los etiquetan onda "¿Salen un sábado de noche con capucha? "Estos van a robar". Como que los ven así. Y al ver que son pibes y no tienen reacción, no conocen sus derechos ni saben que no les pueden hacer esas cosas, se aprovechan. Eso pienso.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Alguna vez te tocó tener problemas con la policía o conocer a jóvenes que los tuvieron?

Entrevistado: Una vez estábamos en mi casa y fuimos con un amigo a la vuelta, nos paró la policía y nos revisó, pero nos dejó ir al toque, nosotros no teníamos nada.

Entrevistador: ¿Y cómo fueron tratados?

Entrevistado: Normal, veníamos dando la vuelta a la esquina y cuando dimos la vuelta vi el patrullero y caminamos lo más bien, escuchamos la sirena, nos dicen "contra el móvil", estaba el que nos revisaba y otro con una escopeta, nos preguntaron si teníamos droga encima y nos dejaron ir al toque, pero después nunca más nos pararon

Entrevistador: ¿Por qué creés que les tocó vivir una situación así?

Entrevistado: No sé, a la mayoría de mis compañeros es porque andan con camperas grandes, era invierno en esa época y andábamos con camperas grandes, estábamos encapuchados eran las 9 de la noche.

Entrevistador: ¿Y eso puede ser un motivo?

Entrevistado: Y sí...

Entrevistador: ¿Tuviste miedo en ese momento?

Entrevistado: Si, tuve mucho miedo.

[Estudiante varón, 6to año]

De acuerdo con Elias (1987) el monopolio estatal de la violencia se encuentra representado por el ejército y la policía. Si bien estas instituciones cumplen una función necesaria en la pacificación interna de las sociedades, su poder puede ser utilizado en beneficio de sectores sociales reducidos. La legitimidad que asumen estas fuerzas de seguridad de producir violencia y muerte se justifica cuando se ejerce contra todos aquellos considerados peligrosos para la vida de la sociedad. El racismo de estado, en efecto, es un mecanismo fundamental del poder moderno que supone establecer una distinción entre quien merece vivir y "lo que debe morir" (Foucault 2000:230).

En ciertas ocasiones el encuentro con la policía constituye una amenaza sobre aquellos que transitan por el barrio. Los relatos estudiantiles dan cuenta de una micropolítica cotidiana en la que se articula la estigmatización socio espacial y las experiencias emocionales sobre la muerte. Las prácticas policiales diseminadas en los barrios periféricos constituyen una forma de ejercicio del poder sobre ciertos cuerpos que derivan en abusos y arbitrariedades que no solo se normalizan sino que suelen muy difíciles de contrarrestar por la amenaza que ello supone a la propia integridad.

Entrevistador: ¿Alguna vez te pasó de tener problemas con la policía?

Entrevistada: A mí me paró una vez la policía, nos revisaron, no me trataron mal pero si he tenido amigos que han tenido problemas con la justicia. El otro día, a la vuelta de mi casa, pasó que una policía agarró a un chico que no había hecho nada, pero justo cerca de ahí, habían robado el celular a una chica, entonces la policía le dijo: "vos tenés algo que ver, te voy a cagar a palos".

Entrevistador: ¿La policía le dijo eso?

Entrevistada: Sí, la policía le dijo eso a un chico que nada que ver.

Entrevistador: ¿Y vos que hiciste?

Entrevistada: No, nada. Yo traté de no mirar. Siempre trato de mirar para otro lado, porque si decís algo te metés en problemas.

[Estudiante mujer, 5to año]

El miedo a la violencia policial que se conforma a partir de la experiencia personal y/ o en la vivencia de un par generacional, condiciona el modo de habitar el lugar de residencia, estableciendo límites para involucrarse ante situaciones de injusticias.

En los siguientes fragmentos de entrevistas, es posible observar que esta emotividad se liga con la posibilidad que **“quedar pegados”** ante un rastillaje policial:

Entrevistador: Si tuvieses que hacer una lista de las cosas que te dan miedo en la vida ¿cómo sería?

Entrevistado: Primero, ir a la cárcel. Segundo a las armas cuando las manipula otro, y perder algún familiar o personas cercanas.

Entrevistador: Respecto al primero de los miedos que describiste, el de ir a la cárcel...

Entrevistado: En mi barrio viven muchos chicos que andan robando y que lamentablemente son amigos míos desde la infancia. No los puedo dejar de lado porque algunos incluso viven en la misma cuadra y somos amigos de mucho tiempo. Tengo miedo a quedar pegado algún día por algo que hagan ellos, solamente por eso.

Entrevistador: Supongamos que vos quisieras separarte de ese grupo ¿se enojarían?

Entrevistado: Tengo una parte que son amigos y que no los dejaría por una cuestión sentimental, pero hay también otra parte que están conmigo solamente porque soy amigo de estos chicos, y si yo dejara de juntarme con ellos me lo reprocharían, sí.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Qué no te gustaría que te suceda en la vida?

Entrevistado: Y estar preso. Tengo una hermana presa. No me gustaría estar preso tampoco.

Entrevistador: ¿Hace mucho está?

Entrevistado: Hace un año.

Entrevistador: ¿La vas a ver?

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: Me decías que no te gustaría estar preso...

Entrevistado: No, para nada. Estar preso es algo feo. Sí, pero si vos vivís en un lugar que siempre hay policías, hay quilombos, puede ser que ahí estás más cerca de quedar pegado. Pero yo estoy cómodo, estoy tranquilo, yo sé que si no me mando ninguna cagada estoy tranquilo, pero uno nunca sabe todo lo que puede pasar.

Entrevistador: ¿Vos sentís que tu barrio influye?

Entrevistado: ¿Estar alejado de la delincuencia, de esas cosas?

Entrevistador: Me refiero a eso que me decías sobre quedar pegado...

Entrevistado: Sí, sí. Ahora más porque el policía anda más. Está como más, digamos, violenta la policía. Baja del patrullero con armas y te dicen: "pónganse contra el auto". Aunque vos le expliques de buena manera "no estamos haciendo nada oficial, estamos tomando una cerveza en la esquina" ellos te dicen: "ustedes se juntan con esos de la moto tirando corte" y se justifican con eso para agredirte.

Entrevistador: ¿Tirando corte?

Entrevistado: Cortando la moto, haciendo ruido, no sé si habrás escuchado. Pasan... (Ruido de motocicleta). Hacen quilombo, les gusta hacer ruido.

Entrevistador: ¿"Tirar corte" ya es motivo para que te puedan detener? ¿A todo el mundo le pasa?

Entrevistado: No, depende. Si lo hacés a un horario, ponele muy de noche y si piensan que podés ser medio sospechoso, sí.

Entrevistador: ¿Y por qué piensan que unos pueden ser sospechosos y otros no?

Entrevistado: Por la moto que tenés, si no tiene todos los plásticos deben pensar que es robada. También por la ropa que usás, piensan que podés ser chorro y nada que ver.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Te ha pasado alguna situación incómoda con la policía?

Entrevistado: Sí, sí. Una vez, mis primos, estaban andando en la plaza. Ellos estaban ahí, de caravana, digamos, estaban amanecidos. Yo me iba jugar al fútbol temprano y me quedé ahí un rato con ellos. Charlando, charlando, cayeron los policías porque un vecino llamó a la policía porque estábamos

en la plaza. Llamó a la policía, y vino el patrullero y entro a la plaza, los esposó y se los llevaron a los dos mayores.

Entrevistador: ¿A vos también te llevaron?

Entrevistado: No, porque soy menor. A mí me dijeron "Bueno pibe, tomatelá, no te quiero ver más acá".

Entrevistador: ¿Sabés que hicieron con tus primos después?

Entrevistado: Después fueron a investigar a las casas, esas cosas.

Entrevistador: ¿Después los liberaron?

Entrevistado: Sí, sí, al rato, ya estaban ahí en el barrio. Por suerte nunca entre a una comisaría.

[Estudiante varón, 6to año]

De acuerdo con Wacquant (2000) en ciertos contextos socioculturales la gestión punitiva de la miseria opera como una poderosa herramienta de control social, en la que la mano invisible del mercado se complementa con el puño de hierro del Estado. Las juventudes subalternas son presuntamente las mayores víctimas de estas urbanizaciones miserables. En la medida que, al tiempo que son considerados como los culpables de su propio destino, son los principales destinatarios de una administración penal de la pobreza urbana.

El miedo a la violencia institucional condiciona el modo de habitar el lugar de residencia estableciendo límites para desarrollarse plenamente junto a sus vecinos, de quienes también se teje un manto de sospecha. Los sentimientos de confianza que son estructurantes de las relaciones humanas se desintegran junto al declive institucional y la degradación del tejido social en contextos de pobreza. El temor al otro que se sustenta en los procesos de criminalización tiene como resultado la pérdida de identificación con el lugar de residencia y la disminución "de la capacidad colectiva de los pobres de operar sobre las fuerzas que actúan sobre ellos" (Wacquant, 2010: 2000).

4.1.2. Miedo en los noviazgos

En la sociología procesual de Elias (1987) el miedo es un aspecto central en el curso del proceso civilizatorio. Aun cuando la posibilidad de sentir miedo sea un rasgo invariable de la naturaleza humana, "la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo (...) aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta" (Elias, 1987: 528).

Desde una mirada de largo plazo, Elias afirma que las transformaciones en un nivel psico-afectivo de los individuos es producto de los cambios en la estructura social. La organización estatal de nuestras sociedades ejerce un control sobre las manifestaciones de la crueldad, la alegría por la destrucción y los sufrimientos ajenos, así como la afirmación de la superioridad física. Todas estas formas de violencia hacia el otro se ven limitadas por la amenaza de desagrado que se han ido refinando "a través de una serie de mecanismos laterales" (Elias, 1987: 231). Producto de la interiorización de estos impulsos, los individuos llevan a cabo violencias más sutiles, aunque no menos efectivas, que pueden visualizarse a través de ciertas formas de agresión que los varones ejercen sobre sus parejas:

Entrevistador: ¿Conocés noviazgos de jóvenes de tu edad donde se traten mal?

Entrevistada: Sí, conozco el de una conocida. Se controlan mucho. Piensan que por tener una contraseña la otra persona te ama. Yo pienso que el amor se demuestra de otra forma. Empiezan tratándote mal, después con un empujón y cuando la chica está enamorada, el chico le habla dos o tres palabras y ella vuelve a caer de vuelta. Igual yo lo digo porque no estoy enamorada, no sé qué puede pasarme el día de mañana. Quizás me pase que me enamore y quiera salir de una relación y no pueda. Aparte también son muchas amenazas. Quizás la chica lo quiere dejar y él la amenaza.

Entrevistador: ¿Qué tipos de amenazas?

Entrevistada: Y... Si me dejás hago tal cosa. Es una manipulación.

Entrevistador: ¿Y en qué momento se da cuenta una que está ante una situación de violencia?

Entrevistada: Al principio no... Pero después de varias situaciones, cuando la otra persona se zarpa o te levanta la mano, pero ya es tarde.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés casos de peleas de pareja que hayan ocurrido en la escuela?

Entrevistada: En el colegio antes pasaba eso, ahora no sé. Pero todo es por celos. Algunas chicas tienen miedo a que sus novios las maltraten. Pasa mucho, igual ahora con las redes sociales se conocen más casos. Antes capaz que pasaba y nadie se enteraba. También ayuda a que la gente tome más conciencia.

Entrevistador: ¿Conocés algún caso de maltrato?

Entrevistada: Sí, me pasó a mí. Para mí no era maltrato, creía que era normal que tu novio te revise el celular y te cele un poco. Me daba bronca pero a veces para no pelear y además porque era muy nervioso y le tenía un poco de miedo. No era del barrio, pero de repente aparecía en la puerta de la escuela o en la puerta de mi casa sin avisar. Un día discutíamos re mal y mi viejo tuvo que salir y lo echó.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Cómo ves el trato en los noviazgos en jóvenes de tu edad?

Entrevistada: Y es que nunca terminas de conocer a una persona. Creo que tenés que llegar a su límite para ver qué es lo que hace. Los primeros meses es todo amor, pero después cuando tenés algo serio, ves que se enoja por un motivo de celos u otra cosa. En realidad no conocés todas las versiones de una persona en pocos meses.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: Recién hablabas de "hacerse respetar" ¿qué significa para vos que te respeten?

Entrevistada: Que te valoren, que te vean como una persona y no algo que podés manipular como querés.

Entrevistador: ¿Y hay veces que eso no sucede?

Entrevistada: Claro, como en lo que te conté de mi amiga con su ex. Mi amiga no se hacía respetar, no se daba cuenta que estaba mal que el chabón haga escenas violentas por cualquier cosa. Hasta que habló con los padres y la hicieron entender que no podía dejarse maltratar por ese pibe, era un tarado.

Entrevistador: ¿Y si no hubiesen interferido los padres?

Entrevistada: No sé, él nunca le pegó, así como darte trompadas y eso. Pero si la trataba muy muy mal. Pero quien sabe, con todo lo que pasa, capaz que terminaba un día muerta. Yo creo que ella tardó en decirle a los padres porque le tenía miedo, mucho miedo. Yo sabía y le decía que tome cartas en el asunto, que hable con los viejos y que lo deje. Pero todo es hasta que te haga un click.

[Estudiante mujer, 6to año]

El temor que manifiestan las estudiantes remite a escenas recurrentes de celos y prácticas de control que dan lugar a diferentes formas hostigamientos. Estas situaciones que, en ocasiones, terminan en violencia física, se encuentran atravesadas por las relaciones imperantes de poder entre los géneros que en principio no suelen ser percibidas de forma negativa. La normalización de los maltratos perpetuados en los noviazgos imposibilita a las jóvenes a anticipar el peligro que conlleva continuar con este tipo de relaciones. La dificultad de asumirse como víctimas y tomar **“cartas en el asunto”** se encuentra mediada por la red de vínculos intra e intergeneracionales para poder hacer un **“click”** y evitar que la violencia **“llegue a su límite”**.

La afirmación de la supremacía sobre el otro aparece fundamentalmente frente a la sospecha de que algún integrante de la pareja sea infiel o quiera terminar la relación. Ante esta amenaza los varones desarrollan un conjunto de estrategias

para imponer miedo sobre las parejas tales como *“amenazar”*, *“manipular”*, *“hacer escenas violentas”*, entre otras; que atenta contra la dignidad de la víctima. Pierre Bourdieu en su obra *“La dominación masculina”* (2000) analiza el tipo de estructura que eterniza las relaciones asimétricas entre los géneros, de la cual son partícipes tanto los hombres como las mujeres. La dominación masculina se perpetúa en todas las relaciones e instituciones sociales puesto que es producto de una violencia simbólica invisible para sus propias víctimas. Estas relaciones asimétricas se encuentran en la base de ciertas creencias prácticas que se asumen de manera inconsciente, estableciendo una serie de disposiciones permanentes que se traducen en una cierta manera habitar el mundo: una determinada forma de actuar, de hablar, de sentir y de pensar, que condiciona la experiencia de vida de los individuos. En efecto, las diversas formas de maltrato al que están sometidas las estudiantes y que son legitimadas por nuestra cultura imperante puede dar lugar a sentimientos de vergüenza producto de los procesos de inferiorización social (Bourdieu, 2000).

El miedo en los noviazgos puede dar lugar a prácticas de silenciamiento y aislamiento:

Entrevistador: ¿Conocés compañeras que hayan pasado por situaciones en las que hayan tenido miedo a los novios, que hayan pasado por malos momentos?

Entrevistada: Tengo una compañera que sí, que el chico se obsesionó, digamos y ella cortó con él pero la empezó a seguir o le mandaba mensajes. Nunca pasó nada grave, pero la seguía y le mandaba mensajes. Igual fue un tiempo y luego como el chico se olvidó, ya pasó, sólo que era incómodo ese tiempo.

Entrevistador: ¿La chica contaba las cosas o pedía ayuda?

Entrevistada: A mí sí, me contaba todo, al salir del colegio nos íbamos juntas, cosa de que no estuviera sola y me contaba siempre a mí porque soy la mejor amiga.

Entrevistador: Y ante esas que pasaba tu amiga, ¿los padres de ella estaban al tanto?

Entrevistada: Sí y no. Hasta la mitad: les contaba algunas cosas y otras no, no sé por qué no lo hacía. Yo, por ejemplo, esas cosas las hubiera contado todas a mi mamá pero bueno, ella aunque estaba muy mal no les quiso contar, quizá para no preocupar o porque le daba vergüenza. Yo le decía que hable con ellos, que se iba a sentir mejor.

Entrevistador: ¿Y al final qué sucedió?

Entrevistada: Después de un tiempo me hizo caso y le re sirvió.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: ¿Cómo ves el trato en las parejas?

Entrevistada: Me pasó con compañeras que estén de novia y que sus chicos las hayan golpeado y todo eso, debe ser difícil la situación.

Entrevistador: ¿Pudiste hablar con ellas?

Entrevistada: Sí, pero también están encerradas, yo creo que es como las drogas, están muy encerradas y es imposible. Está bien, sé que no soy buena dando consejos pero, las cosas se las dije, pero bueno. Me pasó que una vez a mi compañera, muy amiga mía, había tenido un hijo con esa persona y que otras amigas las haya dejado de lado por esa situación.

Entrevistador: ¿A qué te referís cuando decís que la dejaron de lado?

Entrevistada: Que las hayan dejado de lado porque vos vas ahora a la casa y te tenés que bancar al marido, el padre del hijo. Aparte él le hizo pasar vergüenza delante de todos, por eso no nos invita más a la casa y nosotras ya no vamos.

Entrevistador: ¿La trató mal delante de ustedes?

Entrevistada: Si, le levantó la mano. Le pedimos que se calme y se fue. Después de ese día no fuimos más.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que no las invitó a su casa?

Entrevistada: Por vergüenza y para no quedar mal supongo.

[Estudiante mujer, 5to año]

De acuerdo con Elias la contención de los impulsos afectivos da lugar a una diferenciación entre "un comportamiento secreto y otro público" (Elias, 1987: 229). La separación de ambas esferas tiene como correlato la emergencia 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 de asumir situaciones de violencia en el noviazgo pone de manifiesto un conflicto con aquella parte del yo que representa la opinión social. Esta emotividad emerge para evitar quedar expuesta ante la mirada de los otros y puede dar lugar a una auto-percepción negativa en la red interpersonal en la que participa (Kaplan, 2009). El repliegue sobre sí mismo y el silencio son expresiones de esta emotividad ante la impotencia y la pérdida de confianza, que en ocasiones, precisa de un tercero –en este caso las compañeras de la escuela- para librarse del sufrimiento que se oculta en el fondo de uno mismo.

La decisión de la estudiante de evitar reunirse con las amigas para ***“no quedar mal”*** se liga con la vergüenza frente a la posibilidad de ser agredida en público. Este sentimiento emerge como manifestación de un dolor social producto de una evaluación negativa de sí mismo que se ha interiorizado (Goudsblom, 2008; Kaplan, 2016b; Nussbaum, 2006). A su vez, opera como catalizador de la auto-exclusión en tanto mecanismo de reparación ante la pérdida de reconocimiento y, en ciertas ocasiones, se encuentra ligado al miedo a ser humillado.

La característica central de la violencia, sobre todo en la violencia sistemática, es que arrasa con la subjetividad, con aquello que nos constituye como personas. En consecuencia, las diferentes formas de maltrato y sometimiento relatados por las estudiantes no solo dejan marcas físicas sino también un profundo sufrimiento emocional que atenta contra la propia dignidad.

La tramitación emocional frente a los maltratos en los noviazgos puede dar lugar a ciertas prácticas de violencia tales como las autolesiones.

Entrevistador: ¿Conocés casos de maltrato en parejas?

Entrevistada: Sí. Me tocó vivir a mí esa situación. No era un novio, pero era alguien que con quien salía. Medio jodido el tema. Es que hoy en día la mayoría es así.

Entrevistador: ¿Qué sentías en ese momento?

Entrevistada: Tenía miedo de que se entere que yo salía a la plaza con mis amigos. Y gracias a una charla que nos dió la profesora de biología me dije: ¿por qué tengo que estar haciendo esto? Yo siempre buscaba no hacer bulla y estuve mucho tiempo callada, hasta que me di cuenta no podía seguir así.

Entrevistador: ¿A qué te referís con "no hacer bulla"?

Entrevistada: Tenía miedo a que la situación sea peor si hablaba.

Entrevistador: O sea que hacer bulla es para vos evitar problemas...

Entrevistada: Si y también porque me daba cosa, vergüenza. No es fácil sacar para afuera lo que te pasa, asumir que tu novio te pega o maltrata. Es más como una bronca con vos misma.

Entrevistador: ¿Y hasta el momento que te animaste a hablar qué hacías?

Entrevistada: Me lo guardaba, era la época que me cortaba, ¿viste que te conté?

Entrevistador: Si, recuerdo que me dijiste que estabas en crisis ¿Puede ser?

Entrevistada: Si, estaba mal en mi casa y con este pibe.

Entrevistador: ¿Y te sirvió poder hablarlo, sacar lo que te pasaba para afuera?

Entrevistada: Si, por lo menos sentí alivio.

Entrevistador: ¿Con quién hablaste primero?

Entrevistada: Con el preceptor de la escuela.

Entrevistador: ¿Y qué pasó después?

Entrevistada: Los directivos se reunieron con mis viejos y les contaron. Después fue más fácil sacármelo de encima porque no me sentía sola. Me re apoyaron mis viejos. Lo amenazaron con denunciarlo y no jodió más.

Entrevistador: ¿O sea que el chico ya no te busca más?

Entrevistada: No, por suerte no. Debe estar jodiendo a otras supongo.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: ¿Conocés casos de maltrato en parejas de jóvenes?

Entrevistada: Sí mi hermana la que te dije que se cortaba, afuera tenía un novio. Era muy violento y nosotros tratábamos de que se separe o de decirle

"mirá este chico te hace mal" y hubo una situación en la escuela que después de que mi hermana lo dejara, se ensañó conmigo. Decía que yo los separaba, que ellos se amaban. Nosotros le hablábamos a mi hermana que si quería estar que se quede, pero le decíamos que ese chico le hacía mal. Y bueno, un día el chico me pegó, me hizo dos hematomas en el pecho porque me pegó dos piñas. Y estuve medio año tomando pastillas para que se me vayan y ahora estoy bien. Ahora el chico no está más con ella, desde ese día no lo vio nunca más. Pero sí era de amenazar, le mandaba mensajes, si ella se juntaba con un amigo le mandaba "¿por qué estás con ese?"

[Estudiante mujer, 6to año]

Este ataque al propio cuerpo constituye una respuesta frente a un entorno que resulta incontrolable y hostil para los individuos (Kaplan y Arevalos, 2019). En efecto, el dolor auto infligido mediante los cortes en la piel precisa ser comprendido como un modo por recuperar una sensación de autocontrol y desactivar el sufrimiento ocasionado por hechos de la vida personal. Los actos de violencia auto-infligida narradas por las estudiantes expresan una forma de descargar "**la bronca**" o tramitar la "**crisis**" experimentada en un presente doliente.

Entrevistador: Y cuando te diste cuenta que tu ex te maltrataba ¿decidiste separarte?

Entrevistada: No, seguimos juntos un tiempo más a escondidas. Mis viejos no sabían. Pero una noche, en la plaza de acá a la vuelta se había enojado por una boludez y me empujó y yo me enganché con el cordón de la vereda y caí al piso. Nadie se metió, pero lloré tan fuerte que él se calmó, me quiso ayudar a levantarme pero le dije que no quería verlo más. Se puso como loco y ahí me asusté. Empecé a caminar rápido y me metí en un almacén. Del miedo que tenía, no me di cuenta que no me había seguido. Y me llamó, me mandó mensajes pidiéndome perdón. Le conté a mi viejo, no le conté todo lo que pasó, pero sí que no quería estar con él y que me insistía por teléfono. Así que agarró mi teléfono y lo amenazó.

Entrevistador: Tu viejo a tu ex novio...

Entrevistada: Sí, Daniel se llamaba. Y de ahí nunca más. Yo igual cambié de número, por las dudas.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: Con tu ex me decías que habías tenido problemas...

Entrevistada: El año pasado en la fiesta del fin de año, yo llevé a mi primo que es gendarme. Después que salimos de la fiesta, nos cruzamos con mi ex en la Plaza Moreno, no pensé que me lo iba a cruzar porque ya había pasado un tiempo y no me lo había cruzado. Y en la plaza nos quiso pegar a mi primo y a mí con un fierro, con un caño y bueno, después de eso le hicimos otras denuncias más y hasta el día de hoy no me lo crucé más pero como vive acá a dos cuadras, entonces...

Entrevistador: ¿Creés que las denuncias ayudaron a que no te moleste más?

Entrevistada: Sí, eso sirvió un montón. También que se haya enterado mi viejo ya sabía lo que hacía, creo que por eso también desapareció.

[Estudiante mujer, 6to año]

Frente a estas situaciones descriptas, las estudiantes agredidas emplean diferentes recursos para enfrentar y sobreponerse a los efectos de la violencia tales como recurrir la intervención de la propia familia, hacer denuncias policiales, cambiar el número de teléfono, entre otros. La violencia en tanto fenómeno relacional supone considerar a la persona agredida desde un rol activo donde desarrollan una serie de estrategias de evitación o de resistencia para transformar su situación de vulnerabilidad. Por ello la noción de *sobreviviente* esbozada por Velázquez (2006), resulta relevante para comprender a las jóvenes en su agencia por alejarse del peligro que conllevan las situaciones de violencia perpetrados por sus parejas. En efecto, la sobrevivencia es el resultado "de la interacción entre padecimiento y resistencia, entre desesperanza y necesidad de recuperación" (Velázquez, 2006:18).

La movilización de una serie de recursos para afrontar los diversos hechos de violencia en los noviazgos depende de las condiciones de existencia que atraviesan

las experiencias de vida juveniles. La noción de feminicidio precisa ser entendida no solo por las muertes consumadas. Incluye también aquellas anunciadas en ciertos contextos socioculturales donde el riesgo aumenta, fundamentalmente por la ausencia de instituciones estatales de prevención, seguridad y asistencia social que no garantizan la vida de las personas (Lagarde, 2006).

Entrevistador: ¿Conocés casos de maltrato en jóvenes?

Entrevistada: Tengo una compañera que ahora no está más con el pibe. Ese chabón le pegaba, la esperaba siempre a fuera del colegio para llevarla a la casa y maltratarla. Ese pibe la embarazó, encima de gemelos, pero ella perdió el embarazo. Le tuvieron que hacer un raspaje porque tenía los bebés muertos adentro de la panza.

Entrevistador: ¿Ella venía a la escuela?

Entrevistada: Sí, ella es mi compañera de curso.

Entrevistador: ¿O sea que tenías cercanía para hablar con ella?

Entrevistada: Sí, el año pasado fue. Los padres no sabían, ella me pidió que le compre un test de embarazo para hacérselo acá en la escuela y le dio positivo. Después cuando se le murió el primero que, según dice fue por aborto espontáneo pero seguro que fue por los golpes del novio, todavía le había quedado el segundo en la panza. Lo tuvo tres meses más. Como que el cuerpo no lo expulsaba. Intentó tomar pastillas y cosas raras para que el cuerpo lo elimine. Se quería hacer un aborto.

Entrevistador: ¿Y qué pasó luego?

Entrevistada: Casi se muere la chica esa. Estaba decaída, el bebé estaba muerto dentro de ella. Ella estaba muy mal hasta que se enteraron en el colegio y avisaron a los padres. Ellos después la llevaron al hospital y le hicieron un raspaje.

Entrevistador: ¿Y porque creés que ella no le contaba a los padres?

Entrevistada: No sé, por miedo tal vez. Ellos después de enterarse hicieron todo lo posible para ayudarla. No sé porque ella no confiaba en ellos, se terminó arriesgando al pedo.

Entrevistador: ¿O sea que la única que sabía eras vos?

Entrevistada: Yo y una compañera más. Nosotras le hacíamos de apoyo, pero ella me pedía cosas a mí que le comprara como plantas raras y yo no me quería involucrar en esas cosas porque tenía miedo a que le pase algo peor.

Igual a ese pibe no lo ve más. Al principio del embarazo el chabón sabía, la esperaba a la salida y la cagaba a palos igual. Una vez un compañero lo fue a buscar para pegarle y no lo encontró. Pero bueno, por suerte lo dejó. Los padres de ella la ayudaron mucho a alejarse de él. Y gracias a ellos el pibe tampoco se le acercó más.

[Estudiante mujer, 6to año]

Los lazos afectivos ocupan un lugar central en la experiencia de las personas que experimentan situaciones difíciles (Martuccelli, 2007). En este relato, las amigas y la familia representan un refugio afectivo fundamental en tanto que este tipo de mediaciones habilitan la reflexividad sobre las relaciones amorosas violentas:

Entrevistador: ¿Sentiste alguna vez miedo de alguien en la escuela?

Entrevistada: No.

Entrevistador: ¿Y afuera de la escuela?

Entrevistada: Sí, no voy a decir "mi ex" porque no fue mi novio pero como que estaba saliendo con un chico y a la segunda semana que nos estábamos conociendo me agredió. Él vivía a dos cuadras de acá del colegio y una vuelta, nosotros teníamos Ed. Física en un horario y por ahí me iba a comer a la casa de él. Un día, de la nada, me dijo que no venga y yo tenía que venir a Ed. Física, primero, porque tenía que venir y porque me gusta el deporte y se puso violento. Me estiró la mochila, me la arrancó por completo y bueno, después de ahí yo vine para el colegio y el director me acompañó a ir a buscar la mochila porque se la había quedado él. Yo tenía todo adentro de la mochila: la SUBE y mi celular. Cuando llegamos, la mochila estaba afuera de la casa de él, así que la agarré y me fui. A todo esto, hice una denuncia y después apareció, ponele un mes, venía hasta la puerta del colegio y me seguía hasta la parada del 62.

Entrevistador: ¿Te esperaba para perseguirte?

Entrevistada: Sí, sólo para perseguirme y ver si estaba con alguien.

Ahora ya no, pero hasta el año pasado tenía miedo de salir del colegio y cruzármelo porque yo no sabía hasta qué punto puede llegar.

Entrevistador: ¿Y vos lo ves dispuesto a cualquier cosa?

Entrevistada: Sí, después más que nada, de lo de la mochila, fue horrible la situación.

Entrevistador: ¿Y lo de la mochila fue, como decís, de la nada?

Entrevistada: Sí, estábamos ahí y yo le dije que ya era la hora y me tenía que ir a Ed. Física y me dijo "No te vas a Ed. Física" pero así de la nada, estábamos hablando de lo más bien y fue como un salto de la nada.

Entrevistador: Fue como una mala sorpresa...

Entrevistada: Sí, horrible.

[Estudiante mujer, 6to año]

En este relato, la estudiante destaca el rol del director quien luego de escucharla decidió acompañarla para retirar la mochila que había quedado en la casa del joven. A su vez el "**miedo a salir del colegio**" que manifiesta se encuentra ligado a situaciones de alta vulnerabilidad a la que se encuentra sometida.

Al referirnos anteriormente al declive institucional propio de los Estados de Bienestar, no debemos perder de vista que las instituciones escolares siguen siendo un ámbito de socialización y reconocimiento fundamental en las biografías estudiantiles de los sectores populares. Tanto en este relato, como en los siguientes, docentes y directivos son vistos por las y los jóvenes como figuras centrales de autoridad a quien pueden recurrir frente a las diversas situaciones de violencias que los atraviesan.

Entrevistador: ¿Conocés casos de peleas de pareja que hayan ocurrido en la escuela?

Entrevistado: No, dentro del colegio no.

Entrevistador: ¿Y casos de peleas en la puerta del colegio?

Entrevistado: Sí. Siempre ves a algunos discutiendo, la chica llorando...

Entrevistador: ¿Conocés un caso en particular?

Entrevistado: Si. Conozco un caso así en que el novio que no era de la escuela y vino para acá a discutir con su novia.

Entrevistador: ¿Intervino alguien, o la escuela?

Entrevistado: No, no llegó a tanta gravedad como para que intervenga el colegio.

Entrevistador: ¿Se trabajan estos temas en la escuela?

Entrevistado: Sí, los profesores te hablan bastante de violencia de género. Es un tema muy tocado acá.

Entrevistador: ¿Creés que sirve de algo?

Entrevistado: Sí, sí. Bastante. A la mujer para que se valore. Y a algunos hombres se les puede hablar para cambiar su manera de pensar Pero hay otros que no les serviría, porque si una persona es violenta necesita un tratamiento para cambiar.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: Respecto al tema de los maltratos en los noviazgos ¿conocés jóvenes de tu edad que hayan pasado por eso?

Entrevistado: Sí, ha habido, medio violento sí. No es una amiga tan cercana pero sí le hemos hablado entre todos los del curso. Le hablamos mucho y la ayudamos a que entienda que lo tenía que dejar.

Entrevistador: ¿En la escuela se trabaja sobre estos temas?

Entrevistado: Poco, debería haber más charlas sobre el tema. Concientizar un poco más. Que venga un profe o alguien con autoridad y te haga entender ciertas cosas, lo que está bien y lo que no está bien que te hagan, puede servir de mucho.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés alguna amiga que tenga miedo a su pareja, a su novio o que haya tenido algunas situaciones?

Entrevistado: Bueno, conocí a una amiga, nada grave, sigue yendo conmigo al colegio que nada, una vez se estaba peleando con el novio pero se puso violento igual, le dio una piña a la pared, rompió un mueble, pero no conozco un caso en el colegio que haya pasado

Entrevistador: ¿Se trata el tema de la violencia de género en el colegio?

Entrevistado: Sí, a pesar de no ser una materia idónea al tema, como el de Matemáticas. Siempre se habla de esos temas porque son temas que siempre nos pegan como sociedad.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: Respecto al tema de los maltratos en los noviazgos ¿temas se hablan o conversan en la escuela?

Entrevistada: Sí, al menos nosotros en mi curso sí, hablamos demasiado sobre el tema del machismo.

Entrevistador: ¿Y con los profes también?

Entrevistada: Sí, con los profes también. Pero hay de todo. Así como hay algunos que no tienen problema en dedicarle un rato a conversar sobre estos temas, hay otros que no les interesa lo que nos pasa más allá de la materia que tienen que dar.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: ¿En la escuela se habla de este tema?

Entrevistada: Sí, en la escuela se habla mucho sobre el tema del maltrato hacia las mujeres

Entrevistador: ¿Quiénes lo hablan por lo general?

Entrevistada: Profesores, los preceptores y directivos. Los profesores últimamente están hablando más del tema. La mayoría de los profes nos hablan mucho de esto. Son pocos los que miran para otro lado.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que miran para otro lado?

Entrevistada: Porque no se involucran. Para mí, todos deberían tener en cuenta lo que nos pasa.

Entrevistador: ¿Creés que sirve de algo eso?

Entrevistada: Sí, la verdad que sí, también el hecho de que motiven a que hablen de este tema, si alguien sufre eso o lo ve, que hable de eso, que no lo deje así tapado, escondido, para que estos problemas se puedan solucionar.

[Estudiante mujer, 6to año]

De acuerdo con Carina Kaplan (2017) la institución escolar puede colaborar en reparar las heridas sociales al reconocer los daños individuales y colectivos que provocan marcas subjetivas en nuestra memoria biográfica. Las relaciones pedagógicas en este y otros relatos estudiantiles, en efecto, trascienden la mera transmisión de conocimientos, en la medida que las instituciones educativas cumplen un rol vital al intervenir sobre aquello que la sociedad segrega y denigra. En el pasaje por la escuela y en las relaciones que allí tienen lugar vamos internalizando las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una

auto-imagen. En ese tránsito nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos para los demás y para nosotros mismos. Al detenernos en este punto, es preciso recuperar de los testimonios presentados en este apartado el lugar que las y los estudiantes le atribuyen a los vínculos de confianza que se tejen en el espacio escolar. La mediación institucional a través del diálogo con los directivos, preceptores y/o docentes frente situaciones de maltrato; como así también el trabajo en red con otras instituciones como las familias, puede constituirse en un soporte afectivo fundamental para poder inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de las y los estudiantes con miras a subvertir el orden injusto. Las y los entrevistados valoran la creación de esos espacios de encuentro con los adultos a quienes se les atribuye un lugar central en tanto figura de autoridad. Al tiempo que demandan más compromiso de aquellos que ***“miran para otro lado”*** o ***“no les interesa”*** lo que les pasa en la vida más allá de las materias.

4.2. LA TRAMITACIÓN DE LA MUERTE DE UN PAR GENERACIONAL

Ante el hecho social de la muerte emergen una serie de fantasías, en particular cuando se trata de un ser querido. La pérdida de un individuo que forma parte del propio tejido social se convierte en un acontecimiento que promueve la interpelación por la finitud (Garza Saldivar, 2017).

La noción de "valencias afectivas" permite dar cuenta de la profunda necesidad emocional que tenemos los seres humanos de entablar relaciones con otros en la vida cotidiana (Elias, 2008). Las experiencias emotivas que se conforman en la convivencia generan un equilibrio yo-nosotros que puede dar lugar a una conmoción en el individuo, fundamentalmente cuando sucede la muerte de un ser querido. En efecto, la valencia fijada en la intersubjetividad resulta arrebatada y una parte integral del yo desaparece:

La muerte de la persona querida no significa que haya sucedido algo en el "mundo exterior" de los sobrevivientes que actúe en tanto que "causa externa" sobre su "interioridad"; no basta con decir que ha sucedido algo "allí" que ha tenido su efecto "aquí". Este tipo de categorías no dan en absoluto cuenta del vínculo emocional entre el superviviente y la persona querida. La muerte de esta última significa que aquel pierde una parte de sí mismo. Una de las valencias de la figuración de sus valencias satisfechas e insatisfechas la había fijado en la otra persona. Y esta persona ha muerto. Una parte integral de sí mismo, de su imagen en términos de "yo y nosotros" desaparece también (Elias, 2008:162).

La afectividad frente a este acontecimiento doloroso precisa ser interpretada a partir de la alteración que sufre el sobreviviente en el equilibrio de su entramado de relaciones (Elias, 2008). 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, 1989:51).

Carina Kaplan (2013) afirma que el miedo a morir joven atraviesa las biografías de las y los estudiantes de sectores populares. Ello es debido a que la habitualidad de la muerte en ciertos contextos socioculturales debilita las posibilidades de vivir plenamente el presente y de imaginar un futuro posible. La muerte de un par generacional en la población juvenil puede dar lugar a sentimientos de culpa y de miedo cuando el sobreviviente proyecta su vida en ese otro.

En ciertos espacios sociales, los sentidos que se construyen sobre la muerte asumen características específicas. Los testimonios recabados a lo largo del proceso de investigación han posibilitado la construcción de conocimiento acerca de las experiencias emocionales de las y los jóvenes frente a la muerte de un par generacional. El sentimiento de culpa es una de las emotividades predominantes en las narrativas estudiantiles que pone de manifiesto el sufrimiento ante una vida interrumpida. La mediación generacional e intergeneracional posibilita la resignificación de los acontecimientos ocurridos en el pasado para dotar de nuevas significaciones el presente.

4.2.1. La memoria

La memoria es una práctica social que consiste en traer el pasado al presente para poder dotarlo de significación. En este aspecto, "involucra un arte particular que tiene que ver con los usos situados de la relación presuposición/creación para dar sentido a los procesos sociales en marcha" (Ramos, 2011: 134). El acto de recordar no se reduce exclusivamente a los acontecimientos, fechas, lugares contenidos, "sino también, y principalmente, de cómo se recuerdan marcos heredados de interpretación" (Ramos, 2011:132).

Nos hemos preguntado por el lugar que ocupa la memoria ante la muerte de un par generacional. Fundamentalmente qué relaciones es posible establecer entre el acto de recordar y los procesos de subjetivación.

Recuperando la noción de "memoria colectiva" (Halbwachs, 2004) podemos afirmar que no es posible un recuerdo como conciencia individual que prescindiera de las construcciones que realizamos junto a los demás.

Entrevistador: ¿Hubo en tu barrio en general o en la escuela en particular casos de suicidio o intento de suicidio que vos conozcas?

Entrevistado: Sí. Fuera del colegio tuve un amigo que se suicidó, pero casos de intento, no.

Entrevistador: Tu amigo tenía problemas, me dijiste.

Entrevistado: Sí, creo que tenía problemas por una chica con la que estaba desde hace mucho tiempo de novio y de un día para el otro se suicidó.

Entrevistador: ¿Pasó hace mucho?

Entrevistado: No, fue hace un mes como mucho.

Entrevistador: ¿Y vos cómo estás con eso?

Entrevistado: Con el tiempo te das cuenta que mucho no podés hacer, y más en casos donde alguien no te demuestra que está mal. Me sirvió mucho hablar con algunos amigos en común que tenemos, a veces nos pone un poco mal recordarlo, pero tratamos de recordar lo bueno.

Entrevistador: Vos decís que recordar cosas buenas ayuda...

Entrevistado: Claro, olvidar no te vas a olvidar y creo que es peor guardártelo.

Y más si tenés gente en común, podés superarlo con otros que sienten algo parecido a vos.

Entrevistador: ¿Pudiste hablar con la familia del chico?

Entrevistado: A la familia la conocía de un cumpleaños de él, pero no soy muy allegado. En el momento que fui al velorio ellos estaban muy mal y estaba con su gente más allegada.

Entrevistador: ¿Y pudiste conversar con tu familia?

Entrevistado: Sí. Con la única persona que me comuniqué fue con mi mamá, le dije que iba a un velorio y que a mi amigo le había pasado tal y tal cosa.

Entrevistador ¿Con tu papá no?

Entrevistado: No.

Entrevistador: ¿Por algo en particular?

Entrevistado: Sí, porque él no conocía al chico y entonces hablé solamente con mi mamá.

Entrevistador: ¿Aparte de ustedes dos tenían otros amigos en común?

Entrevistado: Sí, sí. Él venía acá al colegio hace mucho tiempo, cuando yo venía a 2° y 3°. Nos juntábamos con los amigos acá en la puerta del colegio por mucho tiempo y lo conocí así. Yo hablé con muchos de estos amigos y estaban muy mal porque decía que era un pibe muy bueno, que es la verdad, nunca pensamos que iba a llegar a hacer eso. Igual como te dije, es preferible hablarlo, eso ayuda.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Vos decís que poder hablar con otros sobre la muerte de tu amigo te ayudó?

Entrevistada: Al principio mis viejos no me daban bola cuando me veían mal. Hasta que un día, en un almuerzo le dije a mi mamá que no podía superar la muerte de Pablo (...) desde ese momento, me pregunta y habla conmigo sobre el tema. Para mi hablar de eso, me alivió un montón.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Cómo hiciste para sobrellevar la muerte de tu amigo? ¿Pediste ayuda?

Entrevistado: Si. El psicólogo no me sirvió de nada. Fui tres veces y lo único

que hacía era escuchar y escuchar. No me ayudaba. Al final, poder hablarlo con los chicos (los compañeros de la escuela) me ayudó mucho más.

[Estudiante varón, 5to año]

En estas narrativas es posible destacar el lugar que ocupa la red vincular –familiares y amigos- para recordar y tramitar la muerte de un ser querido. La propia comunidad es la que permite completar las imágenes del pasado que no llegaron a articularse de manera individual. En efecto, el olvido de la persona que ha dejado de existir no será posible en tanto y en cuanto el individuo pueda construir una memoria junto a los otros.

La memoria comporta una carga afectiva en conformaciones sociales donde las personas desenvuelven en su vida cotidiana. Las referencias que las y los entrevistados hacen acerca de **“poder hablar del tema”** nos conducen a señalar la importancia la mediación generacional e intergeneracional ante la necesidad narrar hechos traumáticos que han permanecido en las profundidades de sí. En efecto, el grupo de pertenencia puede constituirse en soporte afectivo fundamental ante un acontecimiento del pasado que precisa ser elaborado para poder vivir el presente.

Las experiencias emocionales que tienen lugar ante situaciones como la muerte de un ser querido, requieren de las interacciones humanas que sostienen su entrada y permanencia en el mundo social. La construcción de sentido a partir del dialogo con los otros es lo que permite un sostén emocional ante recuerdos dolorosos.

En ocasiones, las y los jóvenes mantienen el recuerdo vivo de sus pares generacionales mediante el uso de las redes sociales:

Entrevistador: ¿Lo vas a visitar al cementerio?

Entrevistada: Nunca fui al cementerio, busco acordarme de otra manera [se refiere a su amigo Pablo]. En su momento subía fotos en mi estado. Hoy todavía hay gente que le escribe en muro de Facebook como si estuviera vivo, sube fotos con él y todo (···) Supongo que es una forma de no olvidarlo.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Existe algún momento o fecha en particular que te acuerdes de tu amigo?

Entrevistada: Cada vez que cumple años o me acuerdo de algunos momentos que vivimos, subo alguna foto con él al Instagram. A veces parece que estuviera vivo.

[Estudiante mujer, 6to año]

Las imágenes fotográficas, acompañadas por discursos conmemorativos que se crean para recordar eventos pasados, pueden ser entendidas como instancias específicas y significativas en la que se pone en práctica una forma de evocar junto a otros hechos/personas del pasado y así revivirlos con más fuerza. Aún cuando ciertas imágenes de nuestra memoria sean experimentadas individualmente, esos recuerdos deben ser entendidos en el marco del grupo del que se forma parte.

En todos los modos de experiencia siempre basamos nuestras experiencias particulares en contextos previos para asegurarnos que sean inteligibles para todos, nuestra mente está ya predispuesta con un marco de interpretación, con un marco típico sobre los objetos experimentados (Conerton, 1993: 1).

La noción de memorias subterráneas (Pollak, 2006) precisan ser entendidas a la luz de la agencia política de los actores, mediante la cual el olvido y los silencios ocupan un lugar fundamental como discurso interior que espera el momento oportuno para emerger. Nos permite interpretar las formas de producir recuerdos de las y los estudiantes ante hechos dolorosos. Fundamentalmente teniendo en cuenta que estas remembranzas pueden servir para reclamar justicia.

Entrevistador: ¿Conocés situaciones de peleas en el barrio que terminaron mal?

Entrevistada: Acá el último caso, pasó hace dos meses, acá nomás a tres cuadras del colegio. A la noche se habían juntado eran dos chicos y dos chicas a comer. Se empastillaron, se drogaron y a la madrugada se dio de una

pelea por una campera, agarraron a uno de los chicos, eran las dos chicas y el otro chico. Lo agarraron a las piñas y de los golpes lo mataron

Entrevistador: ¿Eran estudiantes de la escuela?

Entrevistada: No, los conocíamos del barrio al que mataron a piñas.

Entrevistador: ¿Dos chicas y un chico atacaron a otro?

Entrevistada: Sí y eran amigos, lo mataron y eran dos menores y un mayor

Entrevistador: Entonces casos de muerte así de jóvenes se conocen en el barrio...

Entrevistada: Sí, ahora en este tiempo pasa demasiado.

Entrevistador: Por lo que me contás puede ser por diversos motivos.

Entrevistada: Sí, los choques también, acá en La Plata hay demasiados chicos menores andando en moto y se matan entre ellos

Entrevistador: ¿Haciendo qué?

Entrevistada: En willy o andan fuerte. Ayer murió una chica de mi barrio, estaba con el novio yendo a festejar las elecciones, chocaron y ella se murió al instante, el chico quedó vivo pero, ¿a qué velocidad iban?

Entrevistador: Claro. Yo te preguntaba por las redes sociales porque habíamos hablado al principio que las redes sociales influyen mucho...

Entrevistada: Sí, se usan mucho para enterarte de cosas que pasan.

Entrevistador: Sirve para enterarte y para lo que me decías que suben fotos, se saludan...

Entrevistada: Sí, este chico que mataron, sus amigos le habían escrito por las redes a las pibas que lo habían matado porque no estaban presas. Escribían también pidiendo justicia por el pibe.

[Estudiante mujer, 5to año]

Las memorias subterráneas e inaudibles suponen una forma de entenderla en el marco de disputas y tensiones entre distintos niveles de la sociedad, más que nada cuando se tratan de grupos marginales atravesados por el discurso oficial que los estigmatizan y les niegan la posibilidad de narrarse a sí mismos o los hacen permanecer durante un tiempo en silencio.

El silencio temporal asumido puede estar asociado a la culpa y la vergüenza frente a una muerte particular:

Entrevistador: ¿Cómo hiciste para sobrellevar la muerte de tu amiga?

Entrevistada: Cuando pude entender que ella no era culpable de nada²², me animé a hablar del tema, publicar alguna foto nuestra o escribirle en el muro. Los familiares también publican cosas ahora o comentan, pero antes no querían ni hablar del tema.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que no querían hablar?

Entrevistada: No sé. Por vergüenza o culpa. No querían hablar públicamente de eso, por lo menos al principio.

[Estudiante mujer, 6to año]

La posibilidad de construir un discurso acerca del pasado habilita a narrarnos a nosotros mismos aunque, en ocasiones, sea necesario “distinguir entre coyunturas favorables o desfavorables a las memorias marginadas es de entrada reconocer hasta qué punto el presente tiñe el pasado” (Pollak, 2006:24). La fijación de la memoria, mediante la imagen del otro que ha dejado de existir, personaliza el trabajo del duelo convirtiéndose en uno de los elementos privilegiados de la memoria social (Bourdieu, 2003).

El uso de las redes sociales como mediadora entre los vivos y los muertos, asume un lugar importante en las prácticas juveniles frente a la muerte de un par generacional. En la medida que las mismas posibilitan la construcción de una narrativa de sentido frente al sufrimiento que los atraviesan.

²² Se refiere al suicidio de su amiga.

4.2.2. Sentimientos de culpa

Elias en su trabajo "*Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual*" afirma que las expresiones emocionales "son elementos que demuestran cómo los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en compañía de otros, para la vida en sociedad" (Elias, 1998b: 329). La emotividad precisa ser entendida a partir la interacción mutua entre lo biológico y lo social en el marco de ciertos patrones culturales e históricos. De allí la importancia de recurrir a la noción de habitus en tanto *segunda naturaleza* que comporta una economía afectiva.

Los esquemas de comportamiento de nuestra sociedad, que se inculcan al individuo a través de la modelación desde pequeño como una especie de segunda naturaleza y se mantienen vivos en él por medio de un control social poderoso y muy estrictamente organizado, no pueden entenderse en virtud de fines humanos generales y ahistóricos, sino como resultado de un proceso histórico, derivado del sentido general de la historia occidental, de las formas específicas de relación que se producen en tal proceso, y de la fuerza de las interdependencias que en él se transforman y se constituyen (Elias, 1987:526).

El habitus se manifiesta mediante ciertas maneras de hablar, de actuar y de sentir en la vida cotidiana. Podemos sostener entonces la hipótesis acerca de la existencia de un habitus emotivo; es decir, disposiciones para sentir aprendidas de forma inconsciente. Esta noción de hábitus emotivo ha sido introducida por Carina Kaplan quien reflexiona acerca de cómo se estructuran estas disposiciones en los procesos de socialización escolar.

Una perspectiva de análisis sobre la vida emocional en la trama vincular escolar precisa partir de la premisa de que ninguna de las formas de comportamiento ni las disposiciones para sentir, por más asimiladas que las tengamos, pueden catalogarse como *naturales*, aunque así se perciban y se vivencien (característico de la dinámica de la naturalización). Los

comportamientos sociales son producto de continuos movimientos inconstantes. Lo mismo sucede con las emociones y los sentimientos. De ello se desprende que la estructura emotiva es cambiante y necesita ser anclada en procesos sociohistóricos y culturales más amplios. Así, el *yo siento* se complementa con el *nosotros sentimos* en configuraciones singulares y en las relaciones con los otros. El orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad (Kaplan, 2018:118).

Por su parte, Bericat Alastuey (2012) plantea que el universo emocional se construye a partir de los vínculos humanos que dejan una marca indeleble condicionando las futuras disposiciones del sujeto. Las emociones morales de autoevaluación regulan las acciones pasadas y presentes. Aunque se experimenten de manera individual, no pueden ser concebidas por fuera de un entramado de interrelaciones sociales.

Respecto al sentimiento de culpa, es el individuo quien lleva a cabo una autoevaluación acerca de sí mismo y de su comportamiento en virtud de ciertos estándares morales:

La culpa se deriva, por tanto, de una transgresión de estos estándares morales, e implica una dolorosa autoevaluación negativa del sí mismo. Se ha causado daño al otro, bien infringiéndole estímulos negativos, bien privándole de algunas gratificaciones a las que tenía derecho, que son las dos formas posibles de ejercer el poder. El sentimiento de la culpa suele estar acompañado de remordimientos, aunque aquí es necesario advertir que es el propio punto de vista del actor sobre su poder el que produce el sentimiento de culpa (Bericat Alastuey, 2000:155).

Nos hemos preguntado sobre el lugar que ocupa el sentimiento de culpa en la experiencia de vida de las y los estudiantes de sectores populares. Esta emotividad, que se conforma en un contexto de relegación social, expresa la precariedad objetiva que se internaliza como precariedad vital (Kaplan, 2009). La cotidianeidad de la muerte juvenil moviliza una red sentimental que se expresa en el entorno más cercano de la persona que ha dejado de vivir.

Una serie de testimonios refieren al sentimiento de culpa que tiene lugar a partir de la muerte de un par generacional. En el siguiente fragmento de entrevista, una estudiante se lamenta por no haber podido ayudar a su amigo:

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan fallecido?

Entrevistada: A mi amigo lo mataron cuando fue a visitar un primo en Gonet. Todavía no se sabe lo que pasó, pero le pegaron un tiro en el pecho (...) Me sentí un poco shockeada en el momento y culpable por no haber podido ayudarlo. Tal vez si hubiese estado con él ese día no le pasaba nada, porque ni loca lo dejaba andar por ahí y menos solo. Ahora trato de recordarlo cómo fue él.

[Estudiante mujer, 6to año]

La culpa trae aparejada un sentimiento de impotencia que genera un estado de confusión frente a lo incomprendible. El sobreviviente se ve obligado a afrontar el desconcierto ante un suceso para el que uno nunca se encuentra preparado. En efecto, cuanto más intensas son las relaciones de proximidad entre los individuos más se agudiza dicha emotividad. La muerte de un par no sólo implica un lugar vacío en el salón de clases o la falta de un amigo que ya no compartirá espacios comunes, supone también e inevitablemente, la proyección de la propia vida en ese otro ausente:

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan fallecido?

Entrevistado: Tengo un primo que murió hace poco, que se ahorcó porque la novia lo dejó. Estaba empastillado. Era un re secuestro²³, se juntaba con bardenos²⁴ que buscaban pelea por todos lados, como yo era cuando era pibe. Nada más que él la siguió. Teníamos la misma edad, pero yo dejé de juntarme con gente así hace mucho porque sabía que iba por mal camino y me da bronca no haber podido ayudarlo a entender que estaba en cualquiera y yo también estaba en cualquiera. Yo me vi reflejado en lo que pasó, porque yo también andaba en cualquiera como él, en otra época, pero yo por suerte

²³ Se refiere a que está en falta con la ley.

²⁴ Personas que buscan pleitos sin motivos justificados.

me rescaté²⁵.

[Estudiante varón, 6to año]

El arrepentimiento que demuestra el estudiante se vincula con el proceso de duelo que se está transitando. En este aspecto, es posible que el sobreviviente sienta decepción con la persona que ha dejado de existir físicamente.

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan fallecido?

Entrevistada: Mi amiga que te conté antes, tomaba medicamentos y le dio un paro cardíaco, entonces todo fue bastante fuerte.

Entrevistador: ¿Y qué le pasó?

Entrevistada:- No era la primera vez que lo hacía. Y esa vez se le fue la mano, se pasó.

Entrevistador: ¿Y qué le pudo haber pasado a alguien para llegar a eso?

Entrevistada: Muchas veces por problemas de la infancia, por problemas familiares, también las opiniones de las personas. Hay gente que le afecta muchísimo. Me parece más por del lado psicológico, de "no servís para nada" y todo ese tipo de cosas (mira hacia abajo, llora).

Entrevistador: Veo que te afectó...

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistada:- Porque pudo haber pensado en otras opciones más allá de todo.

Entrevistador: ¿Y qué hiciste frente a esta situación?

Entrevistada:- Fui al psicólogo al principio, pero luego dejé. Lo que pasa es que no hablo mucho, entonces me cerré bastante mucho tiempo y fue como que no sé, de a poco, me fui estabilizando.

[Estudiante mujer, 6to año]

El reproche de la estudiante a su amiga por no "**haber pensado en otras opciones**" permite replantearse los motivos que desencadenaron las acciones. El sentimiento de culpa aflora ante la imposibilidad de impedir una muerte cercana.

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan fallecido?

Entrevistado: Fuera del colegio tuve un amigo que se suicidó ahorcándose (...). Tenía problemas por una chica con la que estaba desde hace mucho

²⁵ "Rescatarse" es un término nativo que utilizan las y los jóvenes para aludir a un cambio de comportamiento o conducta considerada perjudicial, condenable o nociva.

tiempo de novio y de un día para el otro se suicidó. Nadie cercano se lo imaginaba. Ese chico tenía el apoyo de sus amigos y de todos, pero nunca pudo manifestar a nadie que él estaba muy mal (...) fue hace un mes como mucho (...) Me sentí un poco shockeado en el momento y culpable de no haber podido ayudarlo. Ahora trato de recordarlo cómo fue él.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan fallecido?

Entrevistada: Hace unos dos meses una amiga del barrio 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 vaso²⁶.

[Estudiante mujer, 5to año]

Los relatos dan cuenta del tiempo que se precisa para salir del estado de confusión inicial. Durante el proceso de duelo cobra importancia el recuerdo vivo de la persona que ha dejado de existir físicamente. Tal como lo manifiesta el estudiante, **“recordarlo cómo ha sido él”**, es una forma de recuperar el pasado y dotar de nuevas significaciones a un presente doliente. La memoria, en efecto, constituye un elemento significativo en el proceso de constitución identitaria

Hay subjetivación cuando una persona, una comunidad o un grupo poseen cada vez mayor capacidad para afirmarse como sujeto, para controlar su experiencia presente y futura, hablar del pasado sin encerrarse en la melancolía, y sin olvidar -haciendo el duelo, si se quiere utilizar un vocabulario psicoanalítico- (Wieviorka, 2016:101).

De acuerdo con Cohen Agrest, el sentimiento de culpa prevalece fundamentalmente en los casos de suicidio, cuando amigos y familiares se sienten responsables de no haber identificado las señales que presagiaban el hecho, por no atender las demandas de ayuda del sujeto, o bien, por no haber logrado la suficiente confianza para que éste pueda manifestar sus ideas suicidas. Es probable,

²⁶ Se refiere una situación que excedió un cierto límite.

además, que se construyan razones ilusorias sobre los motivos que desencadenaron la muerte, reduciendo su complejidad a la creencia de que "si ellos u otros hubieran realizado tal o cual acción el suicidio no habría acontecido" (Cohen Agrest, 2012:308).

En el segundo testimonio la estudiante destaca el rol de sus padres para ayudarla a reconocer el límite de sus acciones frente al suicidio de su amiga permitiéndole ello tramitar el sentimiento de culpa. Una vez que la misma entendió que **"no podía hacer nada"**, justifica los motivos que desencadenaron el suicidio: **"la casa era un desastre"**, **"el padre era drogadicto"** **"la chica estaba siempre sola"** y que, en todo caso, la separación con el novio fue **"la gota que rebalsó el vaso"**.

Entrevistador: ¿Fuiste a despedir a Federico?

Entrevistado: No fui a despedirlo. Sabía que iban a estar los padres, que nunca se preocuparon y seguro iban a estar llorando como si no tuvieran nada que ver. Ellos nunca se preocuparon, yo no iba a ir para pelearme. Me sentí un poco culpable de no haber estado ahí y creo que a Fede también le hubiera gustado que esté. Por eso cuando puedo, subo fotos con él a su perfil de facebook. Prefiero recordarlo así.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Recordás la última vez que posteaste algo sobre Micaela?

Entrevistada: La última vez que posteé algo de eso fue a principios de este año. Me sentía muy mal, entonces decidí escribirle y decirle que la extrañaba, que si pudiera volver el tiempo atrás, trataría de ayudarla a ver que las cosas pasan por algo, pero que matarse nunca es la solución. Recibí muchos comentarios de apoyo, de su familia y de mis amigos. Me sirvió un montón para darme cuenta que no tenía que sentirme culpable porque fue su decisión. Igual no se puede volver el tiempo atrás.

Entrevistador: Qué interesante que lo hayas podido poner en palabras.

Entrevistada: Sí, son cosas que me salieron de adentro. Le agregué unas fotos en las que salíamos juntas, aunque ella ya no las pueda ver, al final, me hizo sentir bien.

[Estudiante mujer, 6to año]

En estos testimonios es posible visualizar la importancia de ciertos espacios virtuales para socializar el sufrimiento que ocasiona una pérdida cercana. En la primera narración el sentimiento de culpa se pone de manifiesto a través una autoevaluación que hace el estudiante sobre su comportamiento y que repara públicamente mediante remembranzas en el perfil de Facebook. De acuerdo con Bourdieu (2003) la fotografía cumple un papel clave para exorcizar a los muertos. Este tipo de imágenes permiten al sobreviviente seguir viviendo y constituye una de los principales recursos que ofrece la cultura moderna para racionalizar la muerte.

Por su parte, la otra estudiante entrevistada destaca la transformación en su estado anímico tras recibir mensajes de apoyo en las redes sociales reafirmando la importancia de los vínculos virtuales frente a un acontecimiento que precisa ser elaborado para poder vivir el presente.

La noción de comunidad afectiva (Halbwachs, 2004) resulta clave para comprender el hecho de que toda rememoración precisa un interés común, esto es, que el grupo de pertenencia se encuentre afectado de alguna manera con un evento en la vida cotidiana. En el caso descrito por la estudiante, la comunidad afectiva está constituida por los contactos virtuales que se encuentran bajo el vértice de un afecto en común, un punto de referencia.

El uso de las redes sociales como recurso mediador entre los vivos y los muertos asume un lugar importante en cuanto que habilita la posibilidad de construir una narrativa de continuidad frente a una vida interrumpida. La conectividad entre usuarios de distintas partes del mundo han transformado las formas de vincularnos con aquellas personas que han dejado de vivir (Márquez, 2017).

La vida afectiva de las y los estudiantes precisa ser abordada a partir de los vínculos significativos donde los mismos despliegan su humanidad. La muerte de un par

generacional puede debilitar las perspectivas presentes y futuras. Los sentimientos de culpa expresados en los testimonios estudiantiles remiten a una autoevaluación acerca de sí mismos y traen aparejada un sentimiento de impotencia ante un suceso incomprensible.

Las y los estudiantes han destacado la importancia de la red vincular- fundamentalmente amigos, compañeros de escuela y familiares- que, mediante el diálogo, los han ayudado a afrontar el sufrimiento frente a la muerte de un par generacional. Al mismo tiempo demandan a la escuela a que habilite espacios institucionales para abordar esta problemática.

Entrevistador: Respecto a los casos de suicidio que contaste ¿se conversan estos temas en la escuela?

Entrevistada: No, nunca se tocan. 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.

Entrevistador: ¿Y eso de qué manera influye en tu experiencia en la escuela?

Entrevistada: Y si vos estás mal porque alguien de tu entorno murió porque lo mataron o porque se suicidó estaría bueno que te escuchen.

Entrevistador: ¿Tiene gabinete psicopedagógico la escuela?

Entrevistada: Si, tiene. Pero no pasa todo por ahí. Vos podés ir y descargar, pero es un solo un rato. Después, la mayoría del tiempo estás en el curso. No te digo que hablemos todo el día de eso, pero poder conversar entre todos sería mejor.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Pudiste hablar con alguien de la escuela sobre Fede?

Entrevistado: Si, con el preceptor. Fueron un par de veces, en los recreos sobre todo. Subía y hablaba con él.

Entrevistador: ¿Y eso te ayudó?

Entrevistado: Si, es importante que en la escuela puedas hablar de estas cosas.

Entrevistador: Te iba a preguntar si en la escuela se hablan de estas cosas con profes, directivos, preceptores...

Entrevistado: Si, pero lo tenés que buscar vos. O sea, nos dicen siempre "si alguien necesita hablar" bueno, vos vas y si te sentís en confianza hablás. Pero a veces no todos tienen la iniciativa para hacerlo, y si no vas vos nadie sabe lo que te pasa. En la escuela además de eso, deberían poder hacer charlas para los que no se animan a ir hablar por si solos.

[Estudiante varón, 6to año]

Comprender los sentidos juveniles sobre la vida y la muerte, requieren dar cuenta de las profundas imbricaciones entre las condiciones materiales y simbólicas de existencia y la estructura emotiva que se configura a partir de éstas (Elias, 1987; Kaplan, 2016a). En efecto, el tránsito por la escuela representa una experiencia de intensa carga emocional donde los vínculos grupales e intergeneracionales ejercen presión sobre los propios actos (Kaplan, 2016b). Las vidas estudiantiles aquí descritas expresan la fragilidad de la existencia contemporánea y su resonancia en la dinámica de la cotidianeidad escolar.

La escuela es percibida por las y los estudiantes de sectores populares como un soporte afectivo fundamental. Los distintos actores que la componen asumen los desafíos y las contradicciones de intentar paliar parte de la miseria social que atraviesa a la condición estudiantil. El sufrimiento social que conforman las experiencias de la vida de numerosos estudiantes resulta difícil negar, más aun cuando las instituciones escolares son tal vez los únicos espacios públicos que habilitan la construcción de una narrativa de futuro. La muerte de un compañero que compartía espacios comunes de la vida escolar demanda a nuestras escuelas resignificar sus prácticas institucionales para que el tránsito por la misma se constituya en una experiencia biografizante (kaplan, 2006).

4.3. COMPORTAMIENTOS AUTODESTRUCTIVOS

Los testimonios de las y los jóvenes entrevistados permiten interpretar que los sentidos que construyen sobre la propia existencia se vinculan con la falta de estima y reconocimiento social. En estos relatos, ciertas prácticas de violencia que ejercen contra sus propios cuerpos se deben a no sentirse importantes para la familia y amigos, sentirse humillados por las burlas constantes, no sentir afecto por parte de sus compañeros y familiares.

Las emotividades que tienen lugar ante un mundo incierto, incomprensible e indiferente ponen de manifiesto el dolor social que permea los límites del espacio escolar. Este sufrimiento se tramita mediante una serie de comportamientos que buscan reponer una subjetividad negada.

Las narrativas estudiantiles nos conducen a afirmar que ciertas conductas alimenticias, las autolesiones y las adicciones expresan una tendencia a ponerse en riesgo para obtener el control sobre sus vidas. En ciertas ocasiones, la estructura emotiva que se configura frente al sinsentido de la existencia se experimenta mediante comportamientos autodestructivos. Los mismos precisan ser entendidos como una forma particular de violencia donde las y los jóvenes buscan controlar las tensiones del universo interior y restaurar una relación más propicia con el mundo que los rodea. Es entonces cuando ponen en juego a su propio cuerpo para deshacerse del sufrimiento de una realidad que se les escapa constantemente.

Los comportamientos autodestructivos que refieren las y los estudiantes son:

- a) Prácticas ligadas al suicidio.
- b). Trastornos alimenticios.
- c) Autolesiones.
- d) Adicciones.

4.3.1. Prácticas ligadas al suicidio

Elias (1989) afirma que el sentimiento de soledad es una característica preeminente de una etapa relativamente tardía del proceso de individualización y del desarrollo de la autoconciencia. Por lo cual resulta comprensible que el individuo que cree vivir como un ser aislado y carente de sentido muera también como tal:

Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica de la vida social resulta sobremano clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de la importancia que tiene para otras personas, así como de las que tienen otras personas para ella (Elias, 1989: 69).

Los sentimientos de muerte y el significado de la propia vida, en efecto, son dos caras de una misma moneda. La fabricación del propio valor precisa del reconocimiento en el que "todo sujeto, sin escalonamientos, [pueda tener] la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad" (Honneth, 1997:155). Cuestión que afecta fundamentalmente a las y los jóvenes cuyo período vital se caracteriza por ser "un momento de suspensión donde las viejas referencias de seguridad desaparecen, mientras que las nuevas no están instauradas" (Le Breton, 2011: 39).

La desintegración y precariedad de los sistemas simbólicos dificultan el pasaje de las jóvenes generaciones a la vida adulta en la que ya no existe ninguna evidencia social que garantice al joven "en ese momento de su historia, que su existencia tiene una significación y un valor" (Le Breton, 2003:28). El derrumbamiento del sentido producto de la desvinculación con el mundo social puede dar lugar a que las juventudes simbolicen su lugar dentro de lo colectivo mediante la violencia, que en ocasiones, recae sobre sí mismo. Ello es así debido a que cuanto más limitada sea su relación con el universo exterior, más apegados se encontrarán a su propio cuerpo (Le Breton, 2017).

La violencia contra sí mismo pone de manifiesto una manera de exteriorizar el caos interior ante la fuerza de los acontecimientos y la impotencia de las palabras para significar el sufrimiento. Las experiencias de suicidios constituyen una vía de escape frente a una realidad agobiante. El malestar socio-psíquico ante un presente doliente y un futuro poco alentador puede dar lugar al desarrollo de estos comportamientos autodestructivos (Kaplan y Arevalos, 2019).

Resulta preciso, sin embargo, distinguir el suicidio propiamente dicho, en tanto pasaje al acto, de los intentos de suicidio concebidos como actos de pasaje que expresan una relación ambivalente de juego con la muerte. Son antes bien, una tentativa por vivir, en la medida que no se trata de morir sino de tramitar el sufrimiento y buscar superarlo. Allí el propio cuerpo "es percibido como un arraigamiento doloroso para uno mismo, a una existencia negada, es aquí indirectamente el lugar donde se desvía el odio así mismo" (Le Breton, 2011: 67).

El suicidio en tanto pasaje al acto suprime de algún modo al sujeto. Pone de manifiesto una forma deliberada de acabar con la vida donde el individuo espera la llegada de la muerte a partir del acto emprendido. El deseo de no seguir viviendo remite a una crisis personal que lo conduce a querer desaparecer ante la imposibilidad de soportar el malestar de vivir.

La distinción entre el intento y el suicidio, sin embargo, resulta infructuosa si se apunta solo al resultado y se deja de lado la condición afectiva que se encuentra en la base de estos actos. Es por ello que en este apartado se utiliza el término prácticas ligadas al suicidio para hacer referencia a todos aquellos comportamientos que implican poner en riesgo la integridad, aunque no en todos los casos culminen con la desaparición física.

El vínculo particular que las y los jóvenes establecen con la muerte expresa una afectividad que se conforma a partir de la relación que establecen con su entorno.

Sobre todo, cuando la necesidad imperiosa de construir vínculos significativos con el grupo de pertenencia se ve obstaculizada. Tal como surge en el siguiente testimonio, ante la imposibilidad de reconocerse en la mirada de los otros, pueden surgir reflexiones sobre la falta de deseo por vivir.

Entrevistador: ¿Hubo momentos en que no la pasaste bien con tus compañeros?

Entrevistada: Una vez, también en 2º, estuve internada y falté a clases como un mes más o menos, y justamente cuando falté, mis amigos me habían contado, que ese grupito del fondo se enteraron que yo estaba internada, entonces habían dicho que yo era anoréxica y que tenía problemas y empezaron con el tema ese de enfermedades que nada que ver conmigo (...) yo no estaba enferma sólo estaba internada por otro problema que se me había bajado la presión y bueno. Encima lo relacionaron porque yo era más flaquita que ahora y siempre estaban esos comentarios que te hacen sentir mal y te quitan hasta las ganas de vivir (...) yo me sentía disconforme con el tema de mis amistades porque yo decía que no los sentía para contarles ciertas cosas y yo me sentía muy sola, también estaba pensando en cambiarme de colegio porque me sentía así o incluso dejar la escuela.

Entrevistador: ¿A qué te referís cuando decís eso de que te quitan las ganas de vivir?

Entrevistada: A veces es por la edad pero creo que a todos se nos cruza por la cabeza esas cosas. Yo me sentía así también porque era más chica, pero después no.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: ¿Hubo momentos en que no la pasaste bien con tus compañeros?

Entrevistada: Antes era como más tímida, más cerrada y no me podía comunicar mucho con mis compañeros y ellos tampoco conmigo, así que era algo medio difícil de saber

Entrevistador: Y sí, es difícil de saberlo... ¿Pero puede interpretar teniendo en cuenta las actitudes de los compañeros?

Entrevistada: Sí, no sé, si estás medio ahí re solito y estás en un grupo es como que algo está pasando o no te estás integrando bien

Entrevistador: ¿Y eso impacta en tu experiencia educativa? ¿Te suma problemas en la escuela eso o simplemente es una cuestión que uno pasa y no influye?

Entrevistada: Y yo creo que te suma problemas en la escuela porque es como que al sentirte así sin ganas no le ves importancia al estudio si no tenés un objetivo, si no tenés nada, tu vida no vale nada, te decís a vos misma “¿de qué me va a servir hacer tal cosa?” y ahí vas bajando y te vas desanimando.

[Estudiante mujer, 6to año]

Cuando la vida acontece desprovista de toda justificación deja a los individuos abandonados a un presente que carece de sentido (Kaplan, 2016a). Las narrativas estudiantiles que remiten a **“perder las ganas de vivir”** o a **“que tu vida no vale nada”** movilizadas a partir de percibirse por fuera de los vínculos generacionales pone de manifiesto la construcción de una visión sobre la propia muerte aunque esta no sea fatal e irreversible (Le Breton, 2011). La vivencia juvenil de negación de la subjetividad establece límites simbólicos para sumir el presente e imaginar un futuro (Kaplan, 2012, 2013, 2016; Kaplan y Krotsch, 2018).

La pérdida del propio valor vivenciado mediante situaciones de exclusión motivan a las personas a emprender acciones para ser reconocidas como miembros plenos de una sociedad (Restrepo Parra, 2010). En esta búsqueda por la autoafirmación, la experimentación con la propia muerte puede funcionar como último intento por restituir el significado de una vida que se percibe como derrotada:

Entrevistador: ¿Hubo casos de suicidios o intento de suicidios que conozcas?

Entrevistado: En mi escuela sí, la mía. Me quería cortar con un vidrio, me lo quería clavar en el cuello adelante de todos. Porque uno me preguntó sobre mi mamá, y nadie se dió cuenta de que mi mamá murió y no paraban de burlarse. Estaba cansado ya y tratando de aguantarme hasta que un día rompí un vidrio, agarré un trozo y me lo quise clavar en el cuello, dije que no quería vivir más que estaba cansado de todo, que me dejen en paz. Me quisieron detener pero casi me lo clavo por completo.

[Entrevista varón, 5to año]

La vida afectiva que tiene lugar a partir de ciertas experiencias de menosprecio remite a la vivencia de una subjetividad negada. La violencia contra sí mismo, en efecto, puede operar como una respuesta frente a una relación social determinada por sentimientos de eliminación (Kaplan, 2011).

La resonancia afectiva que se produce partir de la indiferencia social arrasa con la subjetividad juvenil que precisa de la mediación generacional e intergeneracional para poder realizarse. Tal como puede interpretarse en este testimonio, los comportamientos autodestructivos se ligan con ciertos acontecimientos que frustran al sujeto imposibilitándolo a tomar las riendas de su propia vida. En la búsqueda por restituir su lugar en trama social, la violencia contra sí mismo puede tener lugar a partir de reflexiones sobre la falta de deseo por vivir debido a situaciones constantes de humillación experimentados en la vida cotidiana. La humillación, de este modo, es "un acto y un sentimiento que deja expuesto al sujeto a un juicio público" cuya consecuencia es "es la estimación inconsciente de carácter negativo sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que percibimos que los demás tienen de nosotros" (Kaplan, 2018:122-123).

En este relato, la decisión del estudiante de poner en riesgo su propia vida estuvo sujeta a su cansancio por la humillación constante de sus compañeros que se agudizó al percibir que nadie se había percatado acerca de la muerte de su madre. La falta de reconocimiento se experimenta como alguien que se siente invisible frente a los demás. En efecto, ante la imposibilidad de poder encontrarse en la mirada de los otros, el roce con la muerte constituye una forma de simbolizar el sufrimiento que tiene lugar en la trama social.

Tal como lo mencionamos anteriormente, los comportamientos autodestructivos remiten a la falta de estima y reconocimiento. Al preguntar por los motivos que desencadenaron estas prácticas se buscó comprender a las y los entrevistados a

partir de los vínculos significativos que conforman su experiencia social. Elegimos indagar acerca de los motivos y no de razones, debido a que los primeros remiten a relaciones de confianza cargadas emocionalmente. En cambio, las razones están más ligadas a un cierto control reflexivo del individuo (Giddens, 1997).

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan fallecido?

Entrevistada: Una de mis amigas que se ahorcó el año pasado. No era la primera vez que lo hacía, en otra oportunidad, los padres la encontraron y la salvaron. La llevaron a psicológicos, psiquiatras, pero no la pudieron ayudar.

Entrevistador: ¿Y por qué motivos alguien llega a dañarse a sí mismo?

Entrevistada: Mirá, las opiniones de las personas, sobre todo de la propia familia afectan mucho. Si tus padres te nigurean, te dicen que no servís para nada, no les interesa tu opinión, vos no te vas a querer a vos misma.

Entrevistador: ¿Y eso le pasó a tu amiga?

Entrevistada: Si, algo así le pasaba a ella.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Qué le puede pasar a alguien para llegar a no querer vivir?

Entrevistada: A nuestra edad, 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, no quieren vivir más. 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, 6to año]

Entrevistador: ¿Por qué motivo alguien puede llegar a lastimarse a sí mismo, más allá del caso puntual de tu primo?

Entrevistado: Por el bullying pueden hacerse eso. Supe hace unos años que se había suicidado un amigo de mi amiga, que supuestamente las cosas estaban mal y ya no aguantaba más vivir. Las personas se dañan a sí mismas porque hay otras personas que los dañan a ellos. Pienso que es así.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Y por qué motivo pensás que deciden dañarse a sí mismo?

Entrevistado: Creo que no le deben encontrar un sentido a la vida. En esta edad nos afecta mucho todo. Si sos medio gordita, que te digan que estás gorda a esta edad te afecta muchísimo más que si te lo dicen a los veinticinco años, cuando no te importa tanto la opinión de las personas.

Entrevistador: ¿Y conocés casos de gente cercana que se suicidó o lo intentó?

Entrevistado: Hubo un intento de suicidio cerca de mi casa de una chica que, según dicen, nunca tuvo apoyo familiar. Yo creo que los chicos que llegaron hasta ese extremo es porque la familia nunca se preocupó por nada, siempre estuvo ciega. Mi hermano tuvo un intento de suicidio. Lo ayudamos y lo aconsejamos y por suerte ahora está yendo bien porque tuvo a su familia apoyándolo. Pero ¿qué van a hacer los chicos que no tienen un apoyo familiar ni amistades o a nadie?

Entrevistador: ¿Y los casos concretos que conociste son de acá de la escuela o del barrio?

Entrevistado: No. Del barrio. La chica que te conté y el caso de mi hermano.

Entrevistador: ¿Por qué motivos alguien puede dañarse a sí mismo?

Entrevistado: Puede ser una violación, abuso, maltrato, bullying en el colegio, que se sienten acomplejados con su cuerpo, con su imagen, cosas así que perjudican y te dañan psicológicamente para toda la vida. Si vos estás en una casa en que te cagan a palos tu mamá, tu papá, tu hermano o que te violen, cosas así son cosas bastante grossas que pienso que cuesta llevarlo adelante y más si no tenés el apoyo de nadie.

[Entrevista varón, 6to año]

De acuerdo con Wieviorka (2006) la violencia como práctica desubjetivante sucede cuando el sujeto no puede constituirse en actor y concretar sus demandas debido a la agresión física y/o simbólica a la que se ve sometido. Las expresiones como **“no servir para nada”**, no sentir **“el apoyo de nadie”**, remiten a “un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados” (Wieviorka, 2006: 340). A su vez, producto de la negación de la subjetividad, los actos de violencia contra sí mismo pueden ser interpretados como un medio a través del cual las y los jóvenes logran dotar de

significado sus experiencias. En este sentido, la violencia es constructora de subjetividad y puede ser subjetivante o auto-destructiva.

Hay experiencias de ese doble proceso que han surgido cuando el sujeto ha sido negado; otras cuando el sujeto ha logrado expresarse y si la violencia continúa, puede suceder que el sujeto vuelva a desaparecer. Este esquema de construcción y desconstrucción del sujeto es lo que proponemos para reflexionar acerca de la violencia (Wieviorka, 2006: 347).

Las prácticas ligadas al suicidio pueden percibirse por parte de los actores como un camino para que la existencia logre legitimidad aun cuando no quede oportunidad para comprobarla. En los testimonios que se recuperan a continuación, se pone en evidencia que el hecho de dejar una carta o un texto en una red social para explicar los motivos que llevaron a interrumpir la propia vida se liga con la dificultad de poder comunicar el sufrimiento a sus vínculos cercanos:

Entrevistador: En tu barrio o en la escuela, ¿conocés casos de suicidio o intento de suicidio?

Entrevistada: Un chico del colegio, se mató, se colgó de un árbol, no sé, tenía problemas con los padres y se mató.

Entrevistador: ¿Ese chico era de otro año o más chico?

Entrevistada: No, iba a 4° acá hace como 2 años, después dejó el colegio

Entrevistador: ¿Lo llegaste a conocer?

Entrevistada: Sí, yo lo conocí de acá pero después no vino más y me enteré de que se había matado. Después pasó hace poco con otro chico del colegio pero no me acuerdo qué le había pasado, creo que se había matado porque se había peleado con la novia en el momento y dejó una carta.

Entrevistador: ¿Sabés que decía esa carta?

Entrevistada: No, me enteré porque se hablaba de eso, pero nunca supe que decía. Seguro que decía sus motivos, pero no sé.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: En tu barrio o en la escuela, ¿conocés casos de suicidio o intento de suicidio?

Entrevistado: Sí, tengo un amigo del barrio que falleció ya hace dos años, se suicidó, se ahorcó, por problemas personales, le agarró un ataque de pánico (Junta sus manos, baja la mirada).

Entrevistador: ¿Problemas personales de la familia, de la escuela?

Entrevistado: Sí, de la familia más que nada.

Entrevistador: ¿Era compañero tuyo?

Entrevistado: No. Iba a otra escuela. Era amigo mío del barrio, de la infancia.

Entrevistador: ¿Recordás el momento que te enteraste?

Entrevistado: Sí, me lo dijo una amiga en común. Vi una publicación de ella en Facebook y le pregunté qué había pasado. Y me contó.

Entrevistador: Te estoy haciendo recordar una situación difícil...

Entrevistado: Sí, en ese momento no entendía nada. Sabía que tenía problemas en la casa, discutía mucho con su familia, pero no me imaginé que iba a llegar a eso.

Entrevistador: ¿Y sabés qué tipo de problemas?

Entrevistado: No sé si había algo puntual. Él era muy cerrado, pero supongo que como todos, que se yo, pasa que no todos reaccionamos de la misma manera.

Entrevistador: Me decías que no lo podías creer, más allá de saber que no estaba bien. ¿Tuviste la oportunidad de hablar con él sobre sus problemas?

Entrevistado: Era muy cerrado, ¿viste cuando alguien que sabés que está mal pero lo disimula mostrando una sonrisa? Bueno, así era él.

Entrevistador: Entonces, ¿cómo más o menos uno sabía que no estaba bien con la familia?

Entrevistado: Yo porque conocía cómo eran los viejos, estaban separados, no le daban bola. Él vivió un tiempo con la mamá hasta que lo echó y se fue a vivir con el viejo. Después volvió a su casa. Antes de ahorcarse dejó una publicación en Facebook, les pedía perdón a la familia y a los amigos.

Entrevistador: ¿Pudiste ver la publicación?

Entrevistado: Sí, durante el tiempo que estuvo colgada. Porque después, creo que la familia eliminó la cuenta. Decía que se sentía solo, que no estaba bien y que no tenía sentido seguir así.

[Estudiante varón, 6to año]

La constitución subjetiva precisa de una negociación permanente con el entorno para encontrar y hacerse de un lugar en el mundo. En efecto, toda conformación

identitaria constituye una "síntesis temporal que deviene (...) con la mirada del otro, con el lenguaje del otro quien nos conmina o acucia a reconocerle en un lugar y ocupar otro" (Ramírez Grajeda, 2017:17). Ante ciertas condiciones sociales la búsqueda de sentidos a la existencia sucumbe ante la violencia de una mirada que desvaloriza y condena a la soledad.

Las prácticas de aislamiento descritas en los testimonios ponen de manifiesto la imposibilidad de poder construir una narrativa sobre sí mismo y tramitar junto a los otros los padecimientos de la vida. En efecto, el significado sobre la propia existencia no se reduce al universo individual de los individuos, sino que debe ser entendido en su carácter social a partir de las profundas relaciones de dependencia emocional que se establecen junto a los otros.

Cuando los interrogantes que se erigen acerca de quién soy para los demás se sostienen sobre frágiles cimientos se produce una ruptura sobre la autoimagen. Ante la imposibilidad de dejar una firma que acredite el paso por el mundo, ciertos jóvenes desafían sus miedos existenciales 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).

Las narrativas juveniles dan cuenta de la existencia de una concatenación de elementos que pueden llevar a "forzar el pasaje" tales como la ingesta de ciertas sustancias tóxicas:

Entrevistador: ¿Al chico que se ahorcó lo conocías?

Entrevistado: Sí, se juntaba con mi primo hace mucho. Dicen que estaba re drogado, se peleó con la novia, le agarró un ataque de locura y se mató.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Y conocés casos de gente cercana que se suicidó o lo intentó?

Entrevistada: No, pero conozco por facebook que muchos chicos se ahorcan. Parece que hay muchos casos. Pero he notado que siempre hay de por medio droga o alcohol. Como que para hacer eso necesitan algo. Yo creo que una persona en estado normal, sin una gota de alcohol ni droga en el cuerpo no lo hace, o lo piensa muchas veces.

[Estudiante mujer, 5to año]

Los intentos por escapar de sí, de la familia o de los amigos, convierten a las y los jóvenes en prisioneros de estos actos de pasaje. De este modo, es una forma de *embotamiento de los sentidos* (Le Breton, 2007; 2017) una renuncia temporal a ser uno mismo y asumir las presiones del exterior. En el estado de blancura “no es tan solo el cuerpo lo que se pone provisionalmente en suspenso, sino el individuo entero, y especialmente sus pensamientos, sus apuestas vitales, su relación con el mundo” (Le Breton, 2016:16).

Las prácticas descritas en estos relatos precisan ser comprendidas a partir de una ruptura entre el universo interior y el lazo social. La pesadez del malestar de vivir conduce a las juventudes a refugiarse sobre sí mismas durante un tiempo prolongado para protegerse. La ingesta de sustancias para atemperar la resonancia afectiva que deviene de una realidad desbordante pone de manifiesto una búsqueda desesperada por llevar al propio cuerpo a un sueño profundo del que a veces no se logra despertar.

Desconectado de su vínculo con el resto del mundo hasta hacerse invisible, la muerte, en ocasiones, da lugar a sentimientos de extrañeza en las personas que conforman su círculo más íntimo

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan fallecido?

Entrevistado: el año pasado, un vecino se terminó suicidando.

Entrevistador: Te iba a preguntar eso, era el que me contabas que se cortaba...

Entrevistado: Sí. Pero esta vez se colgó. En otros momentos ya lo había hecho pero no se había matado. Hasta lo subió en las redes sociales, como una amenaza. En enero del año pasado fue que se suicidó.

Entrevistador: O sea que él estaba mostrando algo...

Entrevistado Sí...

Entrevistador: ¿Vos lo conocías?

Entrevistado No, sólo éramos vecinos.

Entrevistador: Bien, ¿no sabés qué le pasaba o por qué motivos?

Entrevistado: No, nada, al principio me parecía una persona normal, no sabía que iba a hacer eso. Yo siempre lo veía en el barrio y los últimos tiempos dejé de cruzármelo.

Entrevistador: ¿Y vos cómo sabías de que subía esas cosas a las redes sociales, lo tenías de contacto?

Entrevistado No. Mi mamá lo tenía como amigo y vio que subió una foto y creo que su mamá había viajado a Paraguay de vacaciones, y después de que vino la mamá ya se había matado.

Entrevistador: ¿Era un chico grande de edad?

Entrevistado: 20 años tenía.

Entrevistador: ¿Ese es el único caso de suicidio que conocés?

Entrevistado Sí.

[Estudiante varón, 5to año]

La violencia auto infligida experimentada por las y los jóvenes entrevistadas/os adquieren significados singulares que son propios de las matrices sociales occidentales actuales caracterizadas por la exclusión. En efecto, las prácticas relacionadas con el suicidio en ciertos contextos socioculturales se encuentran tensionadas por las posibilidades materiales y simbólicas de realización.

Entrevistador: ¿Qué creés que le puede pasar a alguien que llega a esa situación?

Entrevistado: Muchos problemas debés pasar para intentar suicidarte, problemas con la familia o alguna situación como por ejemplo, no sé, no saber qué hacer ante el futuro, sentirte solo, sin el apoyo de los demás.

Entrevistador: ¿Sobre esto del futuro te referís a no proyectarse?

Entrevistado: Claro, no ver una casa, una familia, un buen trabajo.

Entrevistador: ¿Creés que muchos jóvenes están pasando por algo así, que tienen dificultades para proyectar un futuro u oportunidades?

Entrevistado: Creo que a ese punto se llega a partir del desinterés por mejorar, hay situaciones donde por ahí no los animan a seguir estudiando o a tener un buen empleo sino a conformarse con algo, pero veo que hay chicos que tienen la capacidad para seguir mejorando y que no la aprovechan.

[Estudiante varón, 6to año]

La perspectivas de futuro que refieren las y los estudiantes se tensionan con los límites objetivos y esperanzas subjetivas que los atraviesan. De acuerdo con Elias (1981), la necesidad de un encontrar un ideal superior que les dé sentido a la vida, precisa de los vinculaciones emocionales que se establecen junto a los otros.

La pérdida del deseo por vivir pone en evidencia experiencias desubjetivantes que en ocasiones conlleva prácticas autodestructivas. En efecto, la violencia contra el propio cuerpo una respuesta ante las significaciones sociales que producen heridas subjetivas y obstaculizan la construcción de un horizonte de significado.

Entrevistador: ¿Cómo te ves en el futuro?

Entrevistada: Mira, no sé lo que voy a hacer mañana y me estas preguntando por el futuro, no tengo idea. Hace unos años tenía carrera elegida, pero ahora no estoy segura de estudiar esa carrera. Pero no veo mucho al futuro, es como que sí digo "quiero tener mi casa, mi familia", pero no me veo en una imagen proyectada yo ahí, no sé lo que vaya a pasar.

Entrevistador: ¿Y en qué carrera habías pensado? ¿Por qué ahora no te ves estudiando?

Entrevistada: Quería estudiar diseño industrial. Pero no creo que me dé la cabeza para eso. En realidad es porque en la escuela no me dan muchas herramientas para que me vaya bien en la facultad. No te motivan a seguir estudiando.

Entrevistador: ¿Averiguaste en la universidad? Porque entiendo que hay espacios de apoyo a los ingresantes.

Entrevistada: Si, hace unas semanas vinieron los de la Universidad de La Plata y nos dijeron eso. Capaz que pruebe, no lo sé todavía.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Cómo te ves en el futuro una vez que termines la escuela?

Entrevistado: Trabajando, no sé...

Entrevistador: ¿Pensaste en la posibilidad de seguir estudiando?

Entrevistado: No, con el secundario y hasta ahí. No me da el bocho para seguir estudiando. Acá son muy pocos los que siguen la universidad o alguna carrera. La mayoría trata de terminar y salen a buscar trabajo.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que eso sucede?

Entrevistado: Porque acá no te preparan bien. Hay docentes que ni vienen a dar clases, faltan todo el tiempo. No les interesa venir, ni te registran acá.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Pensás seguir estudiando después que termines la escuela?

Entrevistada: Yo sí. Voy a estudiar abogacía, mi padrastro que es abogado me está re aconsejando para poder seguir con esa carrera.

Entrevistador: ¿Y en la escuela se hablan de estos temas, te aconsejan para seguir una carrera?

Entrevistada: En la escuela hay cero motivaciones para eso. La mayoría no sigue estudiando.

Entrevistador: ¿A qué te referís cuando decís que “no hay motivación”?

Entrevistada: Hay profesores que ni vienen a dar clases. Y otros que están ciegos, solo les importa venir, dar su tema y se van. No te aconsejan cómo hacer para seguir estudiando, no se preocupan.

[Estudiante mujer, 6to año]

Los relatos estudiantiles acerca de un futuro sin porvenir remiten a la imposibilidad de poder realizar sus expectativas sociales. Las descripciones de las y los estudiantes que refieren a **“no sentirse motivados”** o no percibir **“interés”** por parte de ciertos docentes, constituyen elementos fundantes en las experiencias escolares. La escuela, de este modo, ocupa un rol central en las trayectorias juveniles en la medida que las nominaciones y expectativas que allí tienen lugar estructuran en las y los estudiantes un sentido de los límites y una conciencia de futuro. Las apreciaciones de los adultos representan para estos jóvenes construcciones simbólicas acerca de sus propias limitaciones y posibilidades. En

efecto, "las y los estudiantes están continuamente abocados a adoptar acerca de sí mismos el punto de vista de los otros para descubrir y evaluar de antemano cómo lo van a considerar y definir" (Kaplan, 2017: 37).

En estos relatos las y los entrevistados valoran la importancia de poder ser mirados fundamentalmente por los docentes. El "mirar" se encuentra fuertemente investido con la posibilidad de existir ante ese adulto que cuenta la autoridad pedagógica para poder brindar reconocimiento. Las apreciaciones de las y los jóvenes acerca de la necesidad de ser vistos nos interpelan a desandar las relaciones de violencia que han estado latentes en nuestra historia educativa y construir una narrativa presente y futura desde un "nosotros". Estas demandas a las instituciones escolares y a los actores que la componen ponen de manifiesto la necesidad de las juventudes a ser reconocidas en toda su potencia existencial. Para ello será preciso una mirada comprensiva por parte de los adultos que tenga en cuenta la complejidad de los contextos socioculturales donde las y los jóvenes desarrollan sus vidas, muchas veces atravesadas por condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

El pasaje por la escuela se encuentra mediado por relaciones pedagógicas que inciden directamente en la producción de la autoestima escolar y las expectativas presentes y futuras. La mirada comprensiva de los adultos hacia las y los estudiantes habilita a la construcción de una red vincular-afectiva sostenida desde la confianza mutua. Mediante esta manera de mirar al otro, es posible dotar de sentidos a una autoridad pedagógica construida desde el cuidado y el respeto hacia los individuos y grupos que demandan ser reconocidos. Este tipo de vínculos "abre mundos imaginarios tendiendo puentes y contribuyendo a formar disposiciones o deseos para aventurarse a cruzarlos, nunca en soledad, dado que somos seres intrínsecamente interdependientes" (Kaplan, 2017: 47).

4.3.2. Trastornos alimenticios

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). De acuerdo con Le Breton (2011) las y los jóvenes llevan a cabo acciones que los ponen en riesgo como una manera de tramitar el malestar experimentado en sus interacciones cotidianas. Mediante estos comportamientos se convierten en protagonistas de su propio dolor y dejan de ser, durante un tiempo, “víctimas de las oleadas de sufrimiento que [los] asaltan” (Le Breton, 2017: 71).

La vida afectiva se encuentra atravesada por las motivaciones sociales y la orientación del comportamiento propio según los modelos de los círculos que marcan la pauta. La imposibilidad de ser reconocidos en el proceso de su constitución identitaria se vivencia a flor de piel, en tanto que la misma es una “instancia de apertura y cierre al mundo” (Le Breton, 2017:50). Como umbral que conecta el mundo interior con el afuera, la propia imagen corporal reúne las tensiones entre lo que quiero ser, lo que dicen que soy y lo que se espera de mí. Los imperativos sociales producen conflictos emocionales que se imprimen sobre el cuerpo como dolor social.

La imagen corporal se tensiona con ciertos estereotipos que suelen percibirse como inalcanzables para las y los jóvenes. Hecho por el cual se producen conflictos con la propia imagen que es la carta de presentación para conectarse con el afuera.

Ante la pregunta por si conocen a personas hayan pasado por problemas vinculados a la alimentación, las y los estudiantes refieren a los estándares de belleza que impone la sociedad:

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan pasado por problemas como bulimia o anorexia?

Entrevistada: Mira, hay un caso en mi curso, el de esta chica que era mi amiga. Ella me dijo que tenía anorexia nerviosa y cuando dijo eso quería matarla, no sabés lo flaca que es esta piba (...). Creo que es mucho por la sociedad y por los comentarios. En mi caso particular, yo estaba todo el día a través de una computadora, tenía un grupo de Facebook en el que eran gente de acá de La Plata, Buenos Aires. Ahí veía casos de muchas chicas, que eran muy flacas y que a veces publicaban que se sentían mal porque se sentían gordas, que esto que lo otro. Y a mí me paso una vez que subí una foto sobre un vestido, iba a ir a un cumpleaños y en ese momento se subía para decir si te quedaba bien o no y un pibe me dijo: "¡qué lindo cuerpo, pero si fueras más flaca me gustaría más!". Yo que no como mucho, me re dolió lo que dijo, me hizo sentir muy triste. Pero después me puse a pensar: "a mí me dolió pero hay chicas a las que les hace mal". Porque tal vez están mal de la cabeza en el sentido que están pasando un mal momento y que les digan eso es como "chau, te terminaron de matar en vida". Entonces yo veo que esta chica que dice "soy anoréxica" y me dan ganas de saltar y ahorcarla, no te voy a mentir pero saltaría a ahorcarla, porque si tiene anorexia es porque seguramente le debe afectar muchísimo más de lo que me afectó a mí en ese momento. Lo mismo que a muchas chicas y por eso llegan a tal punto de no comer por ejemplo la bulimia, vomitar y todas esas cosas.

Entrevistador: O sea que muchas de esas decisiones tienen que ver con lo que la sociedad...

Entrevistada: Claro, por una estructura que tiene la sociedad, que vos ves en la tele los desfiles son todos palos vestidos, decime ¿dónde están las tetas, dónde está el culo, decime dónde está el lindo cuerpo?, No, es una tabla de planchar, no me gusta eso a mí, pero muchas chicas mueren por eso o se enferman.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes que hayan pasado por problemas como bulimia o anorexia?

Entrevistado: Eso es más usual, porque en algún momento de la secundaria siempre te sentís acomplejado con tu físico o tus gustos para recibir más

aceptación o para sentirte mejor vos. Cada uno lo hace por el motivo que quiera. Conozco compañeros y compañeras, chicos del cole, hasta yo mismo...Y no estoy hablando solo de bulimia o anorexia sino por la obsesión de adelgazar y hacen todo tipo de cosas sin importar si se arriesgan a enfermarse o que pase algo peor. Por suerte, creo que es algo que se está aceptando de a poco el peso de cada uno, pero igual está latente la idea que el "ser flaco es ser más lindo".

Entrevistador: A partir de lo que vos me contás, una cosas es cuidarse con la comida y otra es tener un problema con la alimentación ¿Esto es así?

Entrevistado: Sí, estoy de acuerdo. No es lo mismo. Yo conocí personas que pasaron por esos problemas.

Entrevistador: Y vos me decís que eso tiene que ver con...

Entrevistado: Con un estándar de belleza...

Entrevistador: ¿Se tratan estos temas en el colegio?

Entrevistado: Sí, hay materias que hablan de eso, pero lo que hacen más que nada es darte información, pero también, como a veces el colegio puede ayudar es hasta ahí nomás. Es muy importante lo que te inculcan en tu casa y de la voluntad de cada uno. A veces hay chicos que son más vulnerables a lo que la sociedad te impone.

Entrevistador: Vos decís que la educación familiar puede ayudar a que haya chicos más fuertes o menos vulnerables frente a discursos sobre diversos estándares de belleza, ¿está bien?

Entrevistado: Claro. Es importante el cariño de los padres, que los hagan sentir bien con ellos mismos. Si a un chico no lo escuchan, están solos en su propia casa, son más vulnerables.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes de tu edad que hayan pasado por problemas como bulimia o anorexia?

Entrevistado: Tengo conocidas que han pasado por problemas de vomitar o no comer. Lo hacían más que nada por un no conformismo con su cuerpo y por lo que pueden llegar a pensar los demás de "ah mira qué gorda que está" pero hay gente que por más que haga mucha actividad física su cuerpo ya es así y no puede llegar a ser "flaco-flaco", así que la única forma que encuentran es vomitando, no comiendo y demás.

Entrevistador: ¿Es muy importante la imagen corporal?

Entrevistado: Sí, lamentablemente sí. Pasa que la sociedad ya se puso como meta que la chica tiene que ser flaquita, de piernas largas y alta.

Entrevistador: Decías que tenés conocidas que pasaron por eso...

Entrevistado: Sí, algunas lo dejaron pero lo han hecho. Por suerte nunca les pasó nada grave, pero se arriesgaban a enfermarse.

[Estudiante varón, 5to año]

Tal como lo señala Carina Kaplan (2016b), las palabras y las emociones nos envuelven, nos someten y nos marginan. Es a través del lenguaje verbal o corporal, donde se manifiestan las creencias de superioridad e inferioridad en la cotidianeidad escolar. Los modos de nombrar no son neutros, producen efectos en la vida cotidiana de los individuos que suelen quedar tipificados bajo categorías de nominaciones que dan lugar a heridas subjetivas. Las referencias estudiantiles acerca de la inconformidad con el propio cuerpo precisan ser entendidas a partir de juicios y clasificaciones que se producen en la dinámica relacional donde las y los jóvenes interiorizan sus límites y sus posibilidades. Avergonzarse por un cuerpo que devuelve una imagen humillada, ignorada o no reconocida puede llevar a que los individuos quieran a escaparse de esa piel que los atrapa y los condena a la soledad.

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes de tu edad que hayan pasado por problemas como bulimia o anorexia?

Entrevistada: Tengo una compañera que era bulímica. Ella se dio cuenta que en un momento le estaba haciendo mal y bueno por suerte pudo salir, pero también era por inseguridad propia, ella misma me lo dijo, por no sentirse bien con su cuerpo.

Entrevistador: ¿Qué pensás que lo puede llevar a alguien a llevar adelante esas prácticas?

Entrevistada: Las opiniones de otras personas pero también si te va mal en lo que haces. Ella es gordita, imagínate que a esta edad donde estás empezando a conocer chicos y tu imagen no te ayuda mucho, te odias a vos misma.

Entrevistador: ¿A qué te referís cuando decís que "te odias a vos misma"?

Entrevistada: Supongo que te sentís sola, a mí no me pasó, pero creo que es así. Te sentís sola porque no te gustás a vos misma, no te querés ni mirar al espejo.

Entrevistador: ¿Entre compañeros se habla de estos temas?

A mí me interesan, no sé por ahí lo saco bastante, ahora hace bastante que no hablamos pero si se da la oportunidad hablamos.

Entrevistador: Con respecto a tu compañera, ¿ella lo sigue haciendo?

Entrevistada: No.

Entrevistador: ¿Creíste en algún momento, vos teniendo una relación más o menos cercana, de que ella estaba en peligro de vida?

Entrevistada: No, porque cuando yo la conocí, me conto un día pero ya no lo hacía más, no es que la conocí cuando estaba, fue antes.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes de tu edad que hayan pasado por problemas como bulimia o anorexia?

Entrevistada: Mi amiga, la que te conté que se cortaba, hace un año sufría de bulimia. Lo hacía porque se sentía mal con ella misma.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que estaba mal?

Entrevistada: Con lo que entendí, yo mucho no le quiero tocar el tema porque sé que a ella le duele, pero lo que entendí era porque sus mismas compañeras de la escuela la jodían y la dejaban de lado. Ella venía de la tarde y esas amigas que tenía la molestaban con su forma de ser, con su peso y por eso terminó a la mañana.

Entrevistador: Era más que nada por las cosas que le decían las compañeras...

Entrevistada: Sí y también porque tenía problemas en la casa

Entrevistador: ¿Entre ustedes hablan de estos temas, entre compañeros?

Entrevistada: En realidad no hablamos pero todos pensamos lo mismo, si alguien tiene un problema que lo cuente, por eso queremos hacer un grupo homogéneo, integrarnos entre todos y de última tener confianza entre todos

Entrevistador: ¿Y eso ustedes lo están conversando? ¿Es algo que vos creés o es algo que se está dando solo?

Entrevistada: Sí, de a poco vamos confiando más

[Estudiante mujer, 6to año]

El sufrimiento que se experimenta ante un presente doliente es vivido como un demérito personal y los lleva a realizar una serie de acciones orientadas a la restitución subjetiva de su estima social tales como ciertas conductas alimenticias y los cortes sobre la piel. Mediante estas prácticas tienden a confrontarse poniendo en peligro su integridad física.

Las transformaciones físicas y subjetivas que experimentan las juventudes los conduce a establecer relaciones específicas con el propio yo, a través del cuerpo, y frente a los demás, a través de conductas de oposición. La nutrición es un acto de vida por excelencia, por medio de ella hemos establecido los vínculos primarios con aquella persona que nos conectó con nuestras emociones más profundas y con el mundo. Ciertas conductas alimenticias, de este modo, implican una alteración de estas conexiones con la vida, con el gusto por vivir.

Detenernos en este punto nos habilita a comprender una relación todo-nada frente a aquello que está en la base de la vida. Paradójicamente, la búsqueda de soberanía sobre el propio cuerpo mediante estos comportamientos autodestructivos, se transforma en una manera de recuperar el control sobre la propia existencia.

Los testimonios de las y los estudiantes señalan que los principales motivos que los conducen a problemas como la bulimia y la anorexia se relacionan con problemas de comunicación con la familia, las burlas sufridas a lo largo de la historia personal debido a la contextura física y por no sentir afecto por parte de los padres. A su vez, advierten la importancia de la mediación afectiva de los vínculos generacionales e intergeneracionales para poder tramitar los padecimientos que los llevan a realizar estos comportamientos:

Entrevistador: Con respecto a trastornos alimenticios como la bulimia o la anorexia ¿Conocés a alguien cercano que haya pasado por eso?

Entrevistada: No, pero igual lo hacen porque, yo también antes comía poquito porque me sentía gorda pero es por las personas que te lo hacen sentir así. Me pasó a mí, que me obsesioné porque jugaba al volley y quería sentirme bien con mi cuerpo, entonces además de entrenar mucho, me volví muy estricta con la comida a tal punto de exagerar y no querer comer casi nada.

Entrevistador: ¿Cómo pudiste sobrellevar esa situación?

Entrevistada: Y mi familia, siempre estuvieron en todo. Mis viejos se dieron cuenta que yo no comía bien y me hablaron mucho. Me hicieron entender que no debía obsesionarme, que cuidarse está bien, pero hacerse daño no.

Entrevistador: ¿Vos creés que hay muchos jóvenes que pasan por esa situación y que no tienen contención y que terminan mal?

Entrevistada: Sí, porque hay muchas personas que los padres no les dan bola, para mí sufren más por eso, porque si vos tenés el apoyo de tus amigos, tus padres, eso suma bastante.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: Con respecto a trastornos alimenticios como la bulimia o la anorexia ¿Conocés a alguien cercano que haya pasado por eso?

Entrevistado: Tuve una compañera que fue bulímica, una chica de 4to año que ahora va a la mañana tenía problemas con la mamá, se recuperó rápido, nosotros le hablamos, todo y ahora anda lo más bien, la veo a veces porque viene a la mañana. El apoyo de la casa, que te den cariño y el de la gente que te rodea, que te hagan sentir bien, ayuda mucho.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Y qué pensás que puede llevar a alguien a terminar con bulimia o anorexia?

Entrevistada: Vamos al McDonald's y una compañera un día se limita con un alfajor o medio sándwich y al otro día se está comiendo todo (...) porque si la rechazaron toda la vida, obviamente que no se va a querer y se va a obsesionar por estar mejor y mejor. Ella primero empezó cortándose y después terminó con anorexia. Si la madre no se hubiera preocupado quizás la chica se hubiera muerto. Creo que en la adolescencia es cuando más se necesita el apoyo, alguien que te quiera en cierto sentido.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Y qué pensás que puede llevar a alguien a terminar con bulimia o anorexia?

Entrevistado: Para mí eso es darle demasiada importancia a lo que piensen los demás, en su momento yo le he dado mucha importancia porque tengo sobrepeso, entonces cuando era más chico le daba importancia, pero después fui comprendiendo que no hay que darle importancia a eso, sino que uno mismo tiene que decidir cómo se siente.

Entrevistador: Me decías que en algún momento pasaste por una situación medio complicada porque le dabas demasiada importancia a lo que decían los demás..

Entrevistado: Sí..

Entrevistador: ¿Cómo hiciste para pasar de un modo a otro, lo hablaste con alguien, leíste algo, alguna situación te ayudó?

Entrevistado: Más que nada con la ayuda de mis padres, de mi mamá, que me decía que no le diera importancia. En ese momento más que nada, porque era chico, era como una cargada, ya hace tiempo, desde la primaria no me molesta más, en mi caso, sé que hay casos que lo ven de otra manera o nadie los ayuda.

Entrevistador: Claro, porque vos me decías que tu mamá te aconsejó, ¿creés que hay muchos jóvenes que no tienen ese consejo o contención de los padres?

Entrevistado: Para mí no. Y si la tienen le dan más importancia a lo que piensen los demás, digamos, lo que opine el mundo de ellos.

Entrevistador: ¿Y vos hoy cómo te sentís con vos mismo?

Entrevistado: Bien, obviamente si pudiera estar en mejor condición de salud obviamente estaría mejor, pero no me molesta, estoy haciendo ejercicios, pero porque yo quiero bajar, no porque los demás me dicen "che, estás gordo, mira cómo estás" y si me lo dicen "bueno, sí, ¿y?", no me molesta el hecho de que me digan algo.

Entrevistador: O sea que más que nada por una cuestión solamente de salud...

Entrevistado: Más que nada por salud, por estética no, la salud es más importante, así lo veo yo.

Entrevistador: ¿Tuviste algún problema de salud o más que nada por precaución?

Entrevistado: Por precaución, sí.

[Estudiante varón, 5to año]

De Gaulejac (2013) afirma que el sufrimiento social es producto de las tensiones entre aquello que se vive y lo que realmente se quisiera vivir. Se produce de este modo, un desgarramiento interno del individuo condicionado por la contradicción entre "la objetividad" de su posición y sus aspiraciones más profundas. Fundamentalmente cuando se encuentra expuesto a procesos de estigmatización, pérdida de dignidad y cuya autoestima es cuestionada por el menosprecio de los demás. En efecto:

Está confrontado a una negación de lo que constituye todo o parte de su ser profundo (...) El bien y el mal, lo justo y lo injusto, la interioridad y la exterioridad se confunden. Se pierde la confianza en sí mismo. El amor propio se vuelve desamor (De Gaulejac, 2013:95-96).

Los trastornos alimenticios descritos por las y los estudiantes ponen de manifiesto un ataque al propio cuerpo en tanto "campo de batalla de la identidad" (Le Breton, 2011:47). Estos comportamientos autodestructivos constituyen un repliegue sobre sí mismo ante el caos que suscita una existencia indeseable. También expresan, aunque de manera provisoria, una forma de afrontar el sufrimiento exterior mediante la soberanía sobre el propio cuerpo.

Los testimonios estudiantiles destacan el trabajo que se realiza en el ámbito escolar sobre los problemas vinculados con la alimentación. Sobre todo, en materias específicas como Salud y Adolescencia:

Entrevistador: ¿Y en la escuela se trabaja o se habla sobre los trastornos alimenticios?

Entrevistado: Si, en una materia "Salud y Adolescencia". Por lo menos te dan información. Pero yo creo no alcanza solo con saber de qué se trata.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Porque no alcanza con decir "esto no está bien o esto está mal" sino dando idea de que cada uno tiene que ser uno mismo, que te tenés que

cuidar y respetar. Que vos podes llegar a tener una forma física pero es cuestión tuya. Lo que te quieren imponer es otra cosa.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Y en la escuela se trabaja o se habla sobre los trastornos alimenticios?

Entrevistada: Sí, se habla, hay materias que se refieren a eso como "Salud y Adolescencia" pero lo que hacen más que nada es darte información. Yo creo que el colegio puede ayudar es hasta ahí nomás. Tal vez deberían invitar a personas que hayan pasado por esos problemas para contarnos sus experiencias, eso serviría de mucho.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: Si tuvieses que cambiar algo de la escuela ¿qué sería?

Entrevistada: En el colegio sería bueno que vengan personas que tuvieron problemas alimenticios y hablen sobre estas cosas, que cuenten sus experiencias de cómo lo superaron y salieron adelante. Mucho más si son personas exitosas, que les fue bien en su vida.

[Entrevista mujer, 5to año]

Las valoraciones de las y los entrevistados acerca del papel de la escuela para poder informarse sobre las problemáticas como la bulimia y anorexia van de la mano con algunos reparos acerca de su eficacia. Las demandas de espacios de encuentro con personas que **"hayan pasado por esas experiencias"** o de instancias de trabajo que aborden estos temas desde el "cuidado y el auto respeto" nos hablan de la necesidad de la mediación intergeneracional que trasciende la mera transmisión de contenidos.

La escuela y los adultos que la componen son interpelados por los estudiantes como espacios afectivos donde puedan sentirse valorados ante el riesgo de vivir dolorosamente la ausencia de soportes para incluirse en el mundo. En este sentido "la presencia afectiva de los otros a su lado, le permiten acostumbrarse a ese momento difícil de metamorfosis corporal" (Le Breton, 2011: 41).

4.3.3. Autolesiones

Las emotividades juveniles que tienen lugar ante la posibilidad de imaginarse excluidos, no reconocidos o no interpelados, provoca un dolor y sufrimiento que apela a una relación íntima y significativa con el mundo circundante. Relación que trasciende el umbral biológico, aun cuando el organismo corporal se constituya en una superficie fundamental para descargar estas tensiones (Le Breton, 2017).

Las y los jóvenes que están en la búsqueda de una autenticidad identitaria cuando sienten que no están dadas las condiciones sociales de realización encuentran en el cuerpo propio una superficie propicia para dejar sus marcas.

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes de tu edad que se cortan en piernas o en los brazos?

Entrevistada: Sí, conozco a varios de mi curso.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que lo hacen?

Entrevistada: Por soledad, por no sentir afecto, por sentirse como que nadie la escucha. Es todo psicológico, si vos te decís a vos misma que nadie te quiere, nadie te quiere y nadie te quiere, tu cabeza se va a convencer de eso. Todo depende de vos. A mí me dijo una chica que como ya el dolor lo tiene por dentro, eso no le dolía, lo hacía nomás sin un por qué."

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes de tu edad que se cortan, en piernas o en los brazos?

Entrevistada: Sí, sí...Tengo a mi sobrina que es más chica que yo que tiene una amiga que lo hizo y ella se lo contó como divertido pero yo le hablé y le dije que no está bueno eso, que a veces de eso puede pasar algo peor o más graves y no es un juego. Quizá le pasa algo, necesita hablar con alguien, porque muchas veces lo hacen por eso, porque les está pasando algo y la amiga esa no sé bien con qué lo hizo o si le ayudaron. Igual yo con mi sobrina que es chica le hablo de eso, que eso no es la solución. Yo

también he pasado por momentos, a ver, uno de chico, qué sé yo, pasás por momentos de cambios pero nunca llegué al punto de querer lastimarme.

Entrevistador: Entonces hubo momentos en los que vos también te sentiste mal...

Entrevistada Hubo momentos, sí...

Entrevistador: Y vos por ejemplo, ¿cómo lo sobrellevás? ¿De qué manera? ¿Qué hacías?

Entrevistada Trataba de hablarlo con mi hermana, con mi amiga...

Entrevistador: Me decías que vos de alguna manera pudiste hablarlo con alguien...

Entrevistada: Claro, yo lo hablaba con alguien o salía y me despejaba, con mi hermana o mi amiga pero siempre trataba de hablarlo

Entrevistador: ¿Vos creés que los jóvenes que se cortan o que terminan haciendo una cosa similar es porque quizá no tienen a alguien que los escuche?

Entrevistada Sí, si no tienen una hermana cómplice o no tienen los padres muy presentes, alguien en quien confiar. Mi mamá a veces no estaba muy presente, en lo que fue el transcurso de la adolescencia y no tomé esa decisión, traté de alguna manera salir y hay chicos que no tienen con quién hablar o por ahí sí pero esa persona no lo entiende o no sabe escucharlo también, porque a veces tenés una persona que te escucha pero nada más y tenés que ayudarlo de alguna manera, no sé.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: En el diario acerca de jóvenes de tu edad que se cortan las piernas y los brazos, ¿conocés a alguien que haya pasado por una situación así?

Entrevistada: La chica esta que te dije que era compañera nuestra que tenía problemas para bajar de peso, ella se cortaba. Ella había dicho que se había lastimado acá en Ed. Física, pero no eran cortes y vos te dabas cuenta. Además nosotros jugamos con pelotas, no creo que se pueda cortar. Antes también había dicho que para el día del cumpleaños se iba a matar pero creo que son cosas que ella dice que se hizo o se va a hacer y no las hace, por ejemplo, lo de los cortes sí sé que se los hizo pero no eran cortes re

profundos, eran marcas nomás pero son cosas que las dice como para que estén atrás de ella.

Entrevistador: ¿Vos decís que había una relación entre el decir “me voy a matar” y el cortarse?

Entrevistada: En los casos está buscando que alguien esté atrás, alguien que le dé la confianza para contar sus problemas. Más que nada por la familia porque es como que no la tiene muy presente, como tiene más hermanos y ella es la más grande y es a la que menos tiempo le dan.

Entrevistador: ¿Vos me decís que tiene que ver con la forma en cómo se lleva con la familia?

Entrevistada: Obvio que no tenemos todos la misma familia pero por ejemplo, mi mejor amiga vive sola porque la madre se fue a vivir con el novio, entonces vive sola pero no la veo mal. A veces va la madre y va el novio a quedarse a dormir. Atrás de su casa, vive la hermana así que pasa tiempo con ella pero después el resto del tiempo está sola pero no la veo, no la siento sola, no siento que se ponga mal por eso. En cambio la chica que te conté si está sola, se siente sola a pesar que ella si vive con toda su familia. Por eso hace las cosas que hace.

[Estudiante mujer, 6to año]

Los cortes sobre la piel es un fenómeno al que aludieron las y los jóvenes entrevistados. Se caracterizan por producir una marca o una herida localizada de manera voluntaria. Este tipo de violencia contra sí mismo se realiza fundamentalmente sobre la muñeca, los brazos, el abdomen y las piernas. Existen, sin embargo, zonas específicas donde no se interviene como la cara, en tanto principio sagrado de identidad personal y de vínculo con los otros. Ello es así debido a que estas prácticas reflejan más que nada “la voluntad de mantenerse en el centro del lazo social, de no cortar los puentes” (Le Breton, 2017:59).

Este tipo de comportamiento autodestructivo constituye en una práctica vital para descargar la tensión que produce la condición de vivir. Sucede fundamentalmente, cuando los canales de comunicación con la red vincular se obturan. Es allí que

surge la urgencia de tramitar los dolores emocionales más íntimos mediante la soberanía sobre el propio cuerpo (Kaplan y Szapu, 2019).

Los testimonios estudiantiles señalan que entre los motivos principales que llevan a las y los jóvenes a realizar estas prácticas se encuentran la necesidad de poder hablar “en confianza” con alguien del entorno cercano o por la debilidad de los vínculos familiares que se conforman en su experiencia social. El sentimiento de soledad que atraviesan a las biografías juveniles los conduce a un repliegue sobre sí mismo, sobre su propio cuerpo y pone de manifiesto la carencia de una relación sólida y confiable con el mundo que los rodea.

El sentimiento de soledad que tiene lugar frente a las situaciones de no reconocimiento se vivencia como parte de una insuficiencia personal. Está en la base del sufrimiento que se experimenta frente a un entorno hostil. En efecto, la desintegración en la trama vincular los conduce a la búsqueda de una restitución subjetiva de su estima social mediante de la incursión hacia otros espacios de socialización significativos como las redes sociales:

Entrevistador: Leí en el diario que hay jóvenes de tu edad que se cortan los brazos o las piernas ¿conocés casos así?

Entrevistado: Sí, conozco. 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.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que alguien se hace eso?

Entrevistado: Siento que la adolescencia está jodida hoy en día en muchos sentidos. A mí me tocó vivirlo cuando veía mal a mi hermano. Él estaba mal y se metía en esos grupos (virtuales) y páginas supuestamente de apoyo que funcionan para que vos te muestres a los demás y digas: “mirá cómo me corto”. Haciendo eso se sentían importantes. Estos grupos en realidad, no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón. Lo que hacen es decirte: “No sos normal y te tocó ser así”. Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes es se meten en esos lugares ahora.

Entrevistador: Vos no lo hacés ¿creés que le tiene que pasar algo en particular a alguien para llegar a esa decisión?

Entrevistado: Y sí. Yo te digo de cosas jodidas como el bullying o cosas que le pasan a alguien en la casa, cosas jodidas. En cierto sentido se victimizaron y no supieron salir adelante.

[Estudiante varón, 6to año]

Entrevistador: ¿Conocés algún caso de alguien cercano que se haya cortado?

Entrevistado: Claro. Tengo el caso de una compañera que lo hace, con dieciocho años. Entiendo que a ella le pasaron cosas jodidas, pero eso no justifica que todo el tiempo te estés lastimando.

Entrevistador: ¿Y sabés si lo pudo hablar con alguien?

Entrevistado: Lo publica en todas las redes sociales para victimizarse. Para que todas le digan: ¡Ay, pobrecita! Pero hoy todo el mundo ya lo ve tan normal que nadie se acerca a darle un apoyo. Yo intenté hablar, pero entiendo que necesita ayuda psicológica. Eso les aconsejé a todos los chicos que conocí y que hacían eso.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: En los diarios muchas veces hay noticias sobre jóvenes que se cortan ¿conocés a alguien cercano?

Entrevistada: Sé del tema porque que me interesa bastante. En un momento estaba como muy de moda digamos, pero no me parece una solución lógica, o sea si vos vez que estas mal vas a... o sea es al pedo cortarte, no le encuentro sentido, creo que es mucho mejor recibir ayuda que nunca lo aceptan, o sea buscaría otros métodos.

Entrevistador: Recordando ese momento en que estaba de moda, ¿conociste a gente que lo haga?

Entrevistada: Sí, tenía una amiga muy cercana que lo hacía que era de otro lado y de la escuela también conocí.

Entrevistador ¿Y por qué pensás que lo hacían, tuviste la oportunidad de hablar del tema?

Entrevistada: Sí, sí pero muy seguido, la seguía mucho como para darle apoyo. Y nada, en sí era como falta de atención, o sea como peleas

familiares y esas cosas, era como que necesitaba atención y le dijimos: “mira es una boludez lo que estás haciendo, fijate si no podes ir a un psicólogo, porque te haces daño a vos misma, después te queda todo marcado y queda horrible”. Por lo general no te dan bola, cuando hablan del tema lo hacen con otras personas que hacen lo mismo, que se cortan.

Entrevistador: ¿Y cómo te das cuenta que eso es así, la viste hablando con alguien que hacía lo mismo?

Entrevistada: Si pero no cara a cara. Lo hacen en las redes sociales, se meten en páginas como tmlr²⁷ e intercambian con gente que hace lo mismo.

[Estudiante mujer, 5to año]

De acuerdo con Le Breton (2003, 2011, 2017) las sociedades modernas no cuentan con rituales de pasaje que les garantice a las jóvenes generaciones el ingreso a la vida adulta. Ante ello, las juventudes deben fabricar sus propios circuitos para esta transición procurándose marcas que los identifiquen con sus pares generacionales. Los espacios virtuales se han convertido en el ámbito privilegiado elegido por este grupo social para obtener el reconocimiento de los demás. La pertenencia a ciertos grupos pueden estar signados por diversos motivos, entre ellos compartir junto a otros sus tristezas y angustias existenciales. Tal como puede observarse en estos relatos, la búsqueda de juvenil de **“sentirse importantes”** frente a sus pares pueden estar ligada a sentimientos de insignificancia, desprecio y soledad que experimentan en su vida por fuera de estos espacios.

De acuerdo con Carina Kaplan (2011) la ausencia de reconocimiento por parte de los otros trae aparejada prácticas de violencia que operan como una señal para ser mirados, identificados y visibilizados, en una intensa búsqueda por reafirmar su estima social. Los ataques al propio cuerpo en espacios específicos orientados, en ocasiones, a conseguir “likes”, expresan una forma de relación donde los individuos

²⁷ Tmlr es una plataforma que contiene microblogs sociales donde los usuarios publican y comparten contenidos tales como: fotos, enlaces, ideas ocurrentes, canciones de Spotify, vídeos, novedades sobre moda, pensamientos profundos, entre otros. Mediante esta red social, personas de distintas partes del mundo se conectan de acuerdo a sus preferencias.

“huimos hacia las imágenes, a la vista de una realidad que percibimos como imperfecta” (Han, 2014:52).

En efecto, producto de la negación de la subjetividad en la vida social, los actos de violencia contra sí mismo pueden ser interpretados como un medio a través del cual las y los jóvenes logran dotar de significado a sus experiencias.

Entrevistador: ¿Y por qué motivos, alguien llega a dañarse a sí mismo?

Entrevistada: Hay chicos de 14, 15 años que necesitan que les den mucha importancia porque es la etapa más difícil para ellos porque se pueden dejar guiar por cualquier cosa. Mis amigas hablaban poco, no se relacionaban con nadie y bueno (...) había páginas en Facebook que eran súper suicidas y compartían esas cosas con chicas. Había muchas páginas que se creaban en las que les daban “me gusta” y compartían publicaciones súper depresivas, cortándose y eso...

[Estudiante Mujer, 5to año]

Entrevistador: En los diarios muchas veces hay noticias sobre jóvenes que se cortan ¿conocés a alguien cercano?

Entrevistado: Hay una chica que se la pasaba subiendo fotos a Facebook, fotos donde estaba toda cortada.

Entrevistador: ¿Tuviste oportunidad de hablar con ella?

Entrevistado: Nosotros le preguntamos, pero no nos daba bola, era medio aislada, no se relacionaba con nadie.

Entrevistador: ¿Sigue todavía con ustedes?

Entrevistado: No, repitió en 4to.

Entrevistador: ¿Vos tenés alguna idea de qué le puede pasar a un joven en esa situación?

Entrevistado: Una vez estaba hablando con una chica que lo hacía y me dijo “no, lo hacen para llamar la atención, yo me cortaba y era para llamar la atención de mis papás”. Después algunos tienen problemas serios, pero no para cortarte, a mi prima se le murió la mamá y nunca se cortó, yo tengo tres tíos muertos y los hijos nunca nada, capaz que son débiles sentimentalmente y se tienen que cortar

[Estudiante varón, 5to año]

Las narrativas que refieren a **“no poder relacionarse con nadie”** pueden estar dando señales acerca un dolor social que se tramita a través de formas particulares de violencias sobre el propio cuerpo. Estas agresiones traducen una disposición para sentir que se activa en una trama vincular intersubjetiva en figuraciones en proceso (Kaplan, 2016a). Intervenir con violencia sobre la propia piel constituye una práctica contemporánea que llevan a cabo las y los jóvenes con el fin de liberar el dolor que le produce vivir y restablecer de otra manera su conexión con el mundo exterior.

Entrevistador: ¿Y por qué motivos, alguien llega a dañarse a sí mismo?

Entrevistado: Dos cosas: lo que me dijo ese pibe era porque te deja sacar el dolor que llevás por dentro. Vos le prestás atención a eso y te olvidás por un tiempo de lo otro que te hace mal. Para ellos es cortarse las venas para expresar un dolor. Y la otra será porque querés explorar tu cuerpo o ver qué pasa cuando te cortás.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Y por qué motivos, alguien llega a dañarse a sí mismo?

Entrevistado: Mi hermana tuvo muchos problemas, pero estaba acá, después se fue a vivir con mi mamá y se cambió a otro colegio (...) Mirá, mi hermana es más cerrada, muy cerrada, a mí jamás me dijo nada, yo sé que ella se cortaba y muy feo. Lo hacía más que nada nada para demostrar que ella estaba mal, hay muchos que lo hacen para demostrar que están mal, es como decir: “mira, estoy mal, dame bola, preguntame algo”, sé que ella lo hacía por eso.

Entrevistador: ¿Y vos le preguntaste?

Entrevistado: Yo cuando la vi obviamente que digo “¿porque hace esto”? Mi cabeza lo procesaba muy rápido, le digo “¿por qué haces esas boludeces?”, “sos una boluda no tenés que hacer eso, es de cartel” le dije. Después en el momento me di cuenta que no le tendría que haber dicho eso, yo sabía que ella pasó por bastantes cosas con sus compañeros que la maltrataban. Y yo tenía que entender que lo que yo le decía, lo mínimo le afectaba, no sé, muy emocional era y sinceramente no sé porque hice eso. Capaz se quería matar y yo le decía eso.

Entrevistador: ¿Y ella te pudo explicar algo más o no te dijo más nada?

Entrevistado: Me dijo que porque se sentía mal, por eso se cambió de colegio, y porque a mi papá no le importaba. Pero yo te estoy diciendo las razones por las cuáles creía que ella hacía eso, pero sinceramente no sé porque lo hacía.

[Estudiante varón, 5to año]

La violencia contra sí mismo pone de manifiesto el intento de producir un dolor físico que distraiga, aunque sea por un momento, frente a la angustia emocional de la vida cotidiana. En estas prácticas, la sangre se libera como símbolo de un sufrimiento que lo desborda y busca escapar a través de la piel mancillada. El alivio se produce una vez que esa sangre inunda las grietas de una existencia que vuelve a recuperar las conexiones perdidas con la vida.

Entrevistador: ¿Y por qué motivos alguien llega a cortarse?

Entrevistado: Tengo, amigas más que nada, que se cortan y también tienen problemas de anorexia (···) Para mí tiene que ver por cómo se siente la persona. Si toda la vida le dijeron que era gorda, la hacían sentir mal, en la casa, en la escuela o con los amigos y tu cuerpo no te permite adelgazar más, porque naciste así, es obvio que te vas a sentir mal. Yo no las culpo.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Y por qué motivos alguien llega a cortarse?

Entrevistado: Para mí los que se cortan son unos tarados. O sea, por más que no te sientas bien con vos mismo, no hay que lastimarse y menos por lo que otra persona dijo. Primero hay que quererse a uno mismo para que los otros te quieran, si vos mismo no te aceptas bueno ahí está el tema

Entrevistador: ¿Y por qué un joven de tu edad no podría aceptarse?

Entrevistado: Supongo que por como la sociedad está hoy en día, tienen todos un perfil típico, o sea se creen algo normal y no aceptan otras cosas que ellos conocen.

Entrevistador: ¿Y conocés jóvenes que hayan pasado por esa situación?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Y has podido hablar con ellos?

Entrevistado: Sí, he retado a mucha gente por lo mismo.

Entrevistador: ¿Vos podrías contarme algunos motivos que te han contado de porqué lo hacen?

Entrevistado: Porque se sienten tristes, los compañeros los tratan mal, se pelean con los padres incluso.

Entrevistador: ¿Y sabes si ellos pudieron salir de ese tema?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Se cortan en las muñecas?

Entrevistado: En los brazos.

Entrevistador: ¿Y eso influye en su entorno, se quedan solos o siguen haciendo su vida social al estar cortados?

Entrevistado: Siguen haciendo su vida normal, lo tratan de disimular por lo menos, andan con remeras manga larga para taparse. Igual todos nos damos cuenta lo que hacen.

[Estudiante varón, 5to año]

Los sentimientos que se erigen a partir de ciertas experiencias de rechazo y exclusión pueden constituirse en una llave interpretativa poderosa, en la medida que "la amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido opera como un mecanismo eficaz para la reproducción y producción de los (auto) límites simbólicos" (Kaplan, 2013:48).

El miedo a los otros nos advierte sobre la amenaza de quedar por fuera de la trama vincular. Siendo necesariamente sujetos interdependientes, el peligro de ser eliminados opera inconscientemente en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños (Kaplan y Krotsch, 2018). En efecto, las experiencias emocionales que tienen lugar ante situaciones que los hacen "**sentir mal, en la casa, en la escuela o con los amigos**" pueden estar en la base de los comportamientos autodestructivos.

Para muchos jóvenes la escuela, es un espacio público de sociabilidad fundamental, de reconocimiento e integración social. Incluso puede ser el único ámbito cotidiano que les permite recuperar la fuerza vital en su experiencia de ser joven ante el sufrimiento social que los atraviesan:

Entrevistador: En los diarios muchas veces hay noticias sobre jóvenes que se cortan ¿conocés a alguien cercano?

Entrevistada: Me pasó que adentro del colegio, una nena de 1° año dijo que se cortaba y nos mostró las muñecas. Como estoy en el centro de estudiantes y me ve que hablo con chicos de distintos cursos, se sintió con confianza y habló. Cuando empezamos a charlar, te das cuenta que por ahí son víctimas de bullying o que tienen problemas en la casa y todas esas cosas

Entrevistador: Las causas pueden ser múltiples ¿no?

Entrevistada: Claro. Puede ser que por ahí no le dan mucha atención en la casa, yo acá adentro del colegio vi que los padres no les dan mucha atención, porque me pasó a mí también, no le vas a decir a tu papá "dame más atención" pero la necesitás de una forma u otra y ellos vienen y hacen cosas acá para llamar la atención. También problemas en la escuela, que te discriminan o te aíslan. Yo los casos que escuché tienen que ver con esas cosas.

Entrevistador: ¿Hay compañeros que incluso se cortan acá adentro?

Entrevistada: No, acá adentro no.

Entrevistador: Pero si cortarse y contarlo acá adentro...

Entrevistada: Claro.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que eligen un lugar como la escuela para hablarlo?

Entrevistada: No sé, porque acá pueden encontrar a personas con las que pueden hablar y decir lo que les pasa. En el centro de estudiantes siempre les decimos eso.

Entrevistador: O sea que en ese sentido, el centro de estudiantes es muy importante para eso.

Entrevistada: Si, para los que quieren. Hay otros que por ahí pasan cosas, están mal y no dicen nada y nosotros no sabemos.

[Estudiante mujer, 5to año]

La escuela es un ámbito de encuentro significativo de identificación y edificación de lazos afectivos que permiten a ciertos estudiantes construir una narrativa de sentido frente al sufrimiento social. En efecto, las instituciones escolares juegan un

papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas de las juventudes.

A partir de este relato es preciso destacar la importancia de los vínculos que tienen lugar en ciertos espacios institucionales como lo es el centro de estudiantes. Allí las y los jóvenes encuentran a personas de su misma generación para poder **"hablar y decir lo que les pasa"**. La mediación intra-generacional puede colaborar a reparar las heridas sociales de nuestra memoria biográfica. Fundamentalmente cuando la misma se encuentra atravesada por sentimientos de confianza mutua, que es un mecanismo privilegiado para la construcción de lo social. Los lazos de confianza que se tejen en la escuela suelen ser el punto de partida para el desarrollo de un conjunto de estrategias colectivas para transformar las situaciones de violencia que los atraviesan.

Los testimonios de las y los estudiantes nos permiten afirmar que entre los principales motivos que los conducen a las autolesiones se encuentran el hecho de sentirse rechazados y no valorados por el grupo de pares y la propia familia. También estas conductas encuentran su justificación ante la disconformidad por el propio cuerpo que, en ocasiones, hace de caja de resonancia de las burlas y las humillaciones del grupo de pares. El cuerpo constituye una vía de escape de un dolor socio-psíquico producido por un entorno incontrolable. En efecto, cuando las y los jóvenes no encuentran el lugar hacia donde realizarse y poder decir "aquí estoy yo", la piel se convierte en una superficie propicia para dejar marcado el sufrimiento social (Kaplan y Szapu, 2019).

La violencia contra sí mismo puesta de manifiesto a través de los cortes en la piel es una de las tantas respuestas posibles que llevan a cabo las y los jóvenes frente a una mirada negativizada que ellos suelen hacer suya. En efecto, este tipo de violencia "no es más que uno de los efectos más trágicos que engendra la

exposición precoz y continua de los jóvenes a un mundo habituado a ella"
(Kaplan, 2013: 59).

4.3.4. Adicciones

Las distintas formas en que las y los jóvenes se ponen en riesgo no solo tiene lugar a partir de una búsqueda de intensidad del propio yo para interponerse en un mundo que les resulta problemático. En ciertos casos, suceden cuando el repliegue sobre sí mismo se agudiza ante una vida cotidiana sin horizontes. Allí “el juego con la muerte no es tanto un intento de creación de sentido, sino un abandono de la lucha, una conducta de riesgo por defecto más que por una exteriorización espectacular” (Le Breton, 2003: 35).

El consumo problemático de ciertas sustancias forman parte de este tipo de comportamientos autodestructivos. Mediante estas prácticas los individuos tramitan el sentimiento de insignificancia que se vivencia en la vida cotidiana:

Entrevistador: ¿Conocés casos de jóvenes que hayan tenido problemas con las adicciones?

Entrevistado: Sí. Eso es lo que más casos hay.

Entrevistador: ¿Y qué pensás que le puede pasar a un joven para que...?

Entrevistado: Yo le pregunté a un amigo y me dijo que se siente mal y la razón para fumar marihuana es que por un momento lo saca de la realidad. Entonces fuman para eso, para salir de la realidad.

Entrevistador: O sea que ser adicto a algo te permite correrte un poco de los malos momentos...

Entrevistado: Sí, sí. Igual algunos tienen la familia re bien y lo hacen igual.

Entrevistador: ¿Jóvenes de tu barrio que los hayan internado o hayan muerto por las adicciones conocés?

Entrevistado: No, pero verlos mal en la esquina que no dan más y siguen drogándose, sí los he visto.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Y qué cosas le pueden pasar a alguien para que sienta que la vida perdió sentido?

Entrevistada: La muerte de un familiar puede ser. La mayoría de las personas que lo hacen es porque se drogan. También la familia influye mucho, o el no conseguir trabajo, llevarte mal con las personas que querés, todas esas cosas se suman en esa sensación de que la vida pierde sentido.

[Estudiante mujer, 6to año]

Las narrativas estudiantiles que refieren a ***“salir de la realidad”, “no poder conseguir trabajo”, “llevarte mal con las personas que querés”*** nos conduce a afirmar que el consumo de ciertas sustancias se encuentra ligada a un intento por frenar o poner en suspensión-aunque más no sea por un tiempo- el sufrimiento que experimentan en su vida. Los motivos que describen las y los jóvenes en estos relatos ponen de manifiesto ciertas angustias existenciales y temores que nos dicen mucho acerca del lugar que ocupan en la trama social.

La adicciones, en efecto, es un tipo de comportamiento autodestructivo que tiene lugar a partir de la voluntad de los individuos que no buscan encontrarse con la muerte, ni de dotar de sentidos a la vida, sino más bien, estar ausentes temporariamente ante los otros. Mediante estas prácticas, se pretende disipar el malestar de vivir provocando el olvido, el borramiento de la propia conciencia.

Las y los entrevistados señalan que las adicciones pueden conducir a ciertos jóvenes a participar en circuitos sociales particulares:

Entrevistador: ¿Conocés jóvenes de tu barrio que hayan muerto por las adicciones?

Entrevistada: Sí. Para llegar a eso hay que tener problemas y no estar bien de la cabeza porque sabés que puede llegar a matarte.

Entrevistador: ¿Y qué tipo de adicciones?

Entrevistada: La cocaína, por ejemplo, la marihuana... Son cosas que no te dejan consciente. Si tenés una moto, por ejemplo, sabés y está comprobado

que te podés matar. No valoran su vida. Conozco casos de chicos del barrio que han muerto así, manejando con alcohol. No valoran la vida de nadie. Gente que maneja su auto drogada... La vida no vale nada para ellos

Entrevistador: ¿Y cuál creés que es el motivo por el cual una persona siente que la vida no vale nada?

Entrevistada: Y, porque te das cuenta cómo está la sociedad, te matan por un teléfono, te matan en un boliche, te apuñalan y chau. Te das cuenta que para esas personas su propia vida no vale nada y si no vale la propia, menos valdrá las de los demás.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés casos de jóvenes que hayan tenido problemas con las adicciones?

Entrevistado: Sí. Tengo conocidos del barrio con adicción a la cocaína y a las pastillas como el Rivotril mezcladas con alcohol.

Entrevistador: ¿Qué pensás que le puede pasar a un joven que usa y abusa de este tipo de drogas?

Entrevistado: Yo creo que en algún momento el cuerpo le va a decir basta, que esto lo va a perjudicar mucho.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que lo hacen?

Entrevistado: La mayoría, que son los que consumen pastillas, lo hacen para salir a robar. También están los que se dedican a vender, muchos terminan en eso. Y los que consumen cocaína lo hacen porque les gusta y también porque lo necesitan, el cuerpo les pide.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés casos de jóvenes que hayan tenido problemas con las adicciones?

Entrevistada: Sí, demasiados. No es que me involucro tanto de ver qué les pasa, porque cuando veo que ya van por ese lado, bueno, no te puedo decir nada, veo que no pueden salir. Si he visto amigos que los han mandado los padres a la granja, al internado para recuperarse de las adicciones y se han escapado o supuestamente estaban bien, salen afuera y la misma junta y vuelven a hacerlo, después así terminan en peleas, terminan acuchillados o andan en motos y terminan chocando.

Entrevistador: Entonces eso desencadena otro tipo de problemas...

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: Y los que terminaron acuchillados, ¿qué les pasó? ¿Murieron o siguen vivos?

Entrevistada: No, él es un chico que antes de haber estado internado estaba en las drogas, tenía una moto y había chocado y le habían sacado los dos bazos, después se recuperó, salió de vuelta, tuvo recaída en las drogas, tuvo esa pelea y justo le tocó en el lado de los bazos, se salvó porque dios quiso pero había probabilidad de que no y hoy en día sigue en la misma pero los padres ya no saben qué hacer.

[Estudiante mujer, 5to año]

El consumo problemático en las juventudes puede tener lugar en consonancia con otros comportamientos que los lleva a rozar la muerte tales como: peleas callejeras, actividades ilegales y conductas al volante. La cercanía con la posibilidad de morir viviendo al límite expresa la necesidad de ser reconocidos por los propios pares al menos en una esfera particular donde desarrollan sus acciones. El consumo de sustancias junto a otras prácticas de riesgo operan como prótesis identitaria sobre un mundo específico donde "el usuario cree ejercer un control" (Le Breton, 2011:60).

El "***hacerse ver***" descrito en estos testimonios pone de manifiesto un grito desesperado por tramitar las asperezas de un mundo social que no les garantiza las condiciones materiales y simbólicas para desarrollarse. De acuerdo con Cerbino (2012) la modernidad se constituye bajo el régimen de visibilidad que estructura una manera de existir a través del ser visto. Esto obliga, a que los sujetos contemporáneos, se sostengan en una lucha permanente para proyectarse ante los demás. La búsqueda de autoafirmación a través de la mirada de los otros se convierte en un vector de comunicación y de confirmación social muy importante. Es por ello que, coincidiendo con Burgois (2010), ante un sistema que solo ofrece a ciertos jóvenes la posibilidad de ocupar los estamentos más bajos del sistema

productivo, la economía de las calles les permite autonomizar el reconocimiento al interior en los espacios sociales donde se desenvuelven. Las experiencias de vida sumergidas en carencias materiales y violencias cotidianas, tienen como contrapartida la construcción de una identidad que busca la reivindicación de respeto en torno a la violencia y la economía callejera (Silva, 2018).

En los testimonios que siguen, las y los entrevistados señalan que aquellos que no pudieron salir de la adicción terminaron alejándose de su familia, abandonando la escuela e incursionando en actividades ilegales:

Entrevistador: ¿Compañeros que hayan dejado de venir a la escuela por las adicciones?

Entrevistado: Sí, pero más en cuarto. Cuando estuve en cuarto tenía un compañero que andaba en la droga, los robos.

Entrevistador: ¿Y cómo hacía?

Entrevistado: Venía a la escuela, al otro día no venía. Venía una semana, la otra semana ni venía.

Entrevistador: ¿Él tenía problema con las adicciones?

Entrevistado: Con las adicciones y con la familia también. Mucha pelea con la familia.

Entrevistador: ¿Vos hablabas con él de esos temas?

Entrevistado: Era un compañero no un amigo. En la escuela "¿cómo estás? ¿Todo bien?" Pero yo nunca supe que andaba en esas cosas. Pero después me enteré. Cuando dejó de venir a la escuela, me enteré. Dejó la escuela, acá.

Entrevistador: ¿Alguna vez hablaste con él sobre su familia?

Entrevistado: Sí, me contaba. Aparte vivía por mi casa y yo a la familia la veo. Sé cómo se manejan.

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes de tu barrio que hayan fallecido por el tema de las adicciones?

Entrevistado: Siempre hay uno que se pasa de la raya. Que se pasa de droga.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Y qué pensás que le puede llegar a pasar a un chico o una chica que llega a una situación así de consumir drogas?

Entrevistada: Hay muchos casos en que hay personas que hacen de todo porque están drogados o alcoholizados. No sé qué los llevaría a drogarse, por ahí la infancia tiene mucho que ver, los problemas de su casa, las cosas que le pasan. Mi tío es así. El de enfrente, el hermano de mi mamá. Él no tuvo una muy buena infancia. Los padres separados mal... De grande conoció una chica, tuvo un hijo, pasa las mil y una con esa chica también. Ahora están separados. Cuando se separaron no sé si ella estuvo con otro chabón o qué, la cuestión que quedó embarazada, no sé si de ese chabón o de mi tío. Después, el bebé murió. Pero era muy parecido a mi tío. Él pensó que era su hijo y todo el mundo decía lo mismo porque era un calco. Ahí se puso mal, creo que eso también lo llevó a eso.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés a jóvenes de tu edad que hayan tenido problemas con las adicciones?

Entrevistada: Hay chicos que vinieron acá y que los padres les dieron todo y no terminan el colegio, terminan drogados, robando o vendiendo droga.

Entrevistador: ¿Qué le puede pasar por a un chico para llegar a tener una adicción?

Entrevistada: La verdad que no tengo ni idea, jamás entendí.

Entrevistador: Y de las personas que conociste...

Entrevistada: Es que a veces, yo creo, por ahí antes pensaba eso, las cosas que les pasan en su vida lo llevan a eso, qué sé yo, es lo único que por ahí ellos dicen, a mí me decían que te hacía olvidar un rato de las cosas malas que te pasaban pero después volvés a la realidad, nunca entendí el por qué.

[Estudiante mujer, 6to año]

Entrevistador: ¿Y que hayan abandonado la escuela por haber tomado ese camino?

Entrevistada: Sí, la mayoría de los que se juntan en la esquina no terminaron el colegio. Es que buscan la más fácil. Si están en tercer año y consiguen un trabajo, piensan ¿Para qué voy a seguir estudiando si puedo tener plata trabajando? Y bueno, se tiran a eso pero algunos encima malgastan la plata en droga.

[Estudiante mujer, 6to año]

En estos relatos es posible divisar el choque cultural entre la cultura escolar signada por la postergación de los beneficios y la cultura callejera que promete la satisfacción inmediata de los deseos. Ante la imposibilidad de la primera en garantizar espacios de subjetivación y de sostenimiento de trayectorias, las y los jóvenes buscan procesar el reconocimiento a través de otros medios tales como el consumo problemático y en ocasiones, en ciertas actividades ilegales que se derivan de esta.

El sentimiento de soledad a partir de la vivencia de una subjetividad negada que experimentan las y los jóvenes permite interpretar a los comportamientos autodestructivos como una intensa búsqueda de reconocimiento social. A la vez que pensar y revalorizar el lugar de la escuela en cuanto a su potencia simbólica para torcer los destinos presuntamente inexorables de la juventud marginada.

Capítulo 5-

CONCLUSIONES

En la presente tesis hemos abordado desde una perspectiva socioeducativa las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen estudiantes de sectores populares. Tomando como punto de partida la sociología procesual de Norbert Elias se analizaron las relaciones entre una cierta sensibilidad epocal y los sentidos que las y los jóvenes construyen sobre su propia existencia en contextos de marginalidad urbana.

Si bien la emoción es un elemento psicológico, es en mayor medida un elemento cultural y social (Illouz, 2007; Kaplan, 2018). En este sentido, la vida afectiva en la actualidad precisa ser comprendida como resultado de un proceso de transformación cultural propio de la modernidad.

A diferencia de las sociedades tradicionales, donde las rígidas jerarquías determinaban el estatus de cada uno de los diferentes grupos sociales, en las sociedades modernas el valor de las personas se fue desligando cada vez más de una posición social asignada a priori (Silva, 2018). Illouz (2014) denomina este momento histórico como de *inseguridad ontológica* aduciendo que el yo debe afrontar nuevas formas de incertidumbre porque los criterios de evaluación de las personas dejan de estar sometidos a códigos sociales uniformes. En efecto “el reconocimiento, en tanto imperativo tácito de otorgar valor a las otras personas como tales, independientemente de su estatus, en la interacción social y mediante ella, forma parte de la configuración de la modernidad” (2014:160).

En contextos de marginalidad urbana las juventudes se encuentran ante la dificultad de construir su propia valía social debido a ciertos imperativos basados

en el exitismo y la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad y el reconocimiento (Zabludovsky, 2011). Los frágiles cimientos que sostienen la conformación de una narrativa presente y futura dan lugar a la emergencia de sentimientos que se encuentran en la base de su constitución subjetiva.

Los relatos de las y los estudiantes permiten considerar la existencia de una red sentimental conformada a partir de elementos que se entrelazan y se condicionan mutuamente en función de una situación particular. La red sentimental se traduce en ciertas disposiciones sociales que estructuran modos de ser y de existir. Por ello, nos hemos propuesto indagar acerca de cómo la misma se pone de manifiesto en las dinámicas sociales e institucionales donde las y los jóvenes de sectores populares construyen su biografía social.

Desde una dimensión espacial, los miedos existenciales que los estudiantes describen se deben a los asaltos repentinos, a las peleas entre distintos grupos y a los secuestros que suceden en su lugar de residencia. Esta emotividad se liga con diversas situaciones de peligro que los conduce a desarrollar una serie de estrategias de supervivencia para disminuir el riesgo. Entre las mismas se encuentran: estrategias familiares y personales de prevención como evitar salir solos de su hogar, transitar con precaución o directamente no salir durante ciertos horarios nocturnos; estrategias de evitación, puesta de manifiesto a través de ciertas formas de control de la expresividad corporal; estrategias de defensa personal tales como aprender un arte marcial o desarrollar ciertos modos de llevar el cuerpo para imponer respeto frente a todo aquel que pueda resultar amenazante a la propia integridad.

El miedo a morir que supone transitar por el barrio acontece también frente a los abusos y arbitrariedades de la policía que recae sobre aquellos que circulan a un determinado horario, con una indumentaria particular o reúnen ciertas

características físicas. En ocasiones, el temor a ser detenidos sin justificación, en ocasiones, se liga con la posibilidad de **“quedar pegados”** ante un rastillaje policial. Motivo por el cual las y los jóvenes evitan intervenir ante situaciones de injusticias y violencias que recaen sobre sus propios vecinos, entre los cuales se encuentran amigos de la infancia, compañeros de escuela, familiares, entre otros.

Desde una dimensión interpersonal afectiva, el miedo a perder la vida tiene lugar a partir de ciertos vínculos de pareja que las y los jóvenes conforman. Dicho temor es manifestado por las estudiantes mujeres entrevistadas que refieren a escenas recurrentes de celos y prácticas de control que, al normalizarse, imposibilita anticipar el peligro que conlleva continuar con este tipo de relaciones. Las situaciones de humillación e inferiorización en los noviazgos dan lugar a un tipo particular de miedo: el sentimiento de vergüenza. Esta emotividad estructura ciertas prácticas de silenciamiento que las jóvenes llevan a cabo frente a la impotencia de no poder transformar su situación y ante la pérdida de confianza en sí mismas. Las y los entrevistados valoran la mediación generacional e intergeneracional para librarse de este tipo de relaciones que atentan contra la propia integridad.

La cotidianeidad de la muerte juvenil en ciertos espacios sociales no sólo comporta el declive en la esperanza de vida en la comunidad, sino que moviliza un conjunto de emociones que se imbrican y agudizan, sobre todo, en el entorno más cercano de la persona que ha dejado de vivir. De acuerdo con los relatos de las y los estudiantes, la muerte de un par generacional da lugar a sentimientos de culpa y miedo cuando el sobreviviente proyecta su vida en ese otro que ya no está. La relación entre la muerte cotidiana en ciertos espacios sociales y el sentimiento de culpa adquiere un determinado sentido y significado cuanto más intensas son las relaciones para los individuos. El sufrimiento ante una pérdida cercana vehiculiza

un conjunto de memorias que se socializan en los grupos de amigos y compañeros de escuela, en espacios virtuales y en la propia familia.

Las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan las vidas juveniles dificultan la construcción de una narrativa sobre un presente y un por-venir. La red sentimental que tiene lugar ante el derrumbamiento del sentido existencial se vincula con ciertas prácticas de violencia que, en ocasiones, recaen sobre sí mismo. Los testimonios de las y los estudiantes nos permiten afirmar que ciertos comportamientos autodestructivos tales como: las prácticas ligadas al suicidio, los trastornos alimenticios, las autolesiones y las adicciones son formas particulares de violencia auto infligidas orientadas a simbolizar un lugar dentro de lo colectivo.

El sentimiento de soledad se encuentra en la base de estas prácticas en las que el propio cuerpo se convierte en objeto de ataque. La violencia contra sí mismo remite a situaciones cotidianas de humillación y de desprecio que se experimenta en la vida cotidiana. En efecto, cuando las y los jóvenes no logran ser valorados por los otros, llevan a cabo comportamientos que rozan la muerte para expresar el sufrimiento que los atraviesa.

La inconformidad con el propio cuerpo se encuentra condicionada por ciertos estereotipos que suelen percibirse como inalcanzables para las y los jóvenes. Los conflictos con la auto-imagen pueden dar lugar a prácticas autodestructivas como las autolesiones y los trastornos alimenticios. Las prácticas de aislamiento descritas en las narrativas estudiantiles se ligan al sentimiento de vergüenza que emerge como manifestación una auto-evaluación negativa interiorizada.

El sentimiento de soledad, a su vez, tiene lugar a partir de ciertos temores que manifiestan las y los estudiantes. El miedo a quedar por fuera del grupo de pertenencia, a no ser valorados, respetados o queridos, como así también, a no

poder construir una perspectiva de futuro, moviliza angustias existenciales que acarrear un repliegue sobre sí y conducen a reflexiones acerca del deseo por vivir.

La constitución subjetiva de las y los estudiantes precisa ser entendida a partir de los vínculos generacionales e intergeneracionales que los mismos construyen. Los soportes afectivos que se establecen junto a los otros es lo que da sentido a su existencia individual y colectiva. Es por ello que, las imbricaciones entre los contextos sociales, las dinámicas y características de las instituciones escolares y los procesos de subjetivación que allí tienen lugar, son de suma relevancia para comprender las emotividades que los atraviesan.

En esta investigación hemos indagado sobre el modo en que la red sentimental se pone de manifiesto en la dinámica escolar. Fundamentalmente teniendo en cuenta que en la escuela 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. Además, porque la institución escolar es un espacio de encuentro con las generaciones adultas, quienes son vistas por las y los jóvenes como actores centrales en su experiencias sociales y educativas.

Las y los entrevistados afirman que, debido a las diversas situaciones de peligro que conlleva transitar por el barrio, algunos estudiantes portan elementos tales como navajas o cuchillos para protegerse. La presencia de estos objetos en el espacio escolar provoca conflictos en la convivencia junto a los otros y, a su vez, puede poner en riesgo la permanencia de las y los estudiantes en la institución. En ciertos casos, cuando los directivos, preceptores y/o docentes son alertados sobre la portación de estos elementos, intervienen reuniéndose con los padres y los estudiantes. En otras situaciones, fundamentalmente cuando estos objetos se utilizan para amenazar a los compañeros, los adultos de la institución buscan

dirimir los conflictos mediante el diálogo con las y los jóvenes involucrados. En efecto, en contextos de violencias que se encadenan (Auyero y Berti, 2013), la escuela se constituye como un espacio de pacificación de los vínculos sociales reconocido y valorado por las y los estudiantes.

Para el caso de las relaciones amorosas conflictivas, los lazos afectivos que se construyen en el escenario escolar habilitan la reflexividad de las estudiantes y a buscar soluciones para transformar las situaciones de violencia que devienen de éstas. El miedo y, en particular la vergüenza, en algunos casos se tramitan mediante los vínculos de confianza que se tejen entre los compañeros.

Las relaciones de amistad que tienen lugar en la escuela son muy valoradas por las y los jóvenes. Fundamentalmente porque estos lazos de confianza, suelen ser el punto de partida para el desarrollo de un conjunto de estrategias colectivas para transformar las situaciones de violencia que los atraviesan. Otro espacio de encuentro intra-generacional significativo es el centro de estudiantes. Las y los entrevistados señalan que allí encuentran un lugar para ser escuchados acerca de problemas tales como: situaciones de violencia familiar, violencia en los noviazgos y/o problemas de integración en la escuela.

La mediación institucional a partir del trabajo articulado entre directivos, preceptores y docentes, junto a otras instituciones tales como las familias, se constituye en un soporte afectivo fundamental para poder reparar el sufrimiento emocional que atraviesa a las y los jóvenes. Las y los entrevistados reconocen la existencia de ciertos espacios de encuentro con los adultos, a quienes se les atribuye un lugar central como figuras de autoridad. Entre estos se destacan: talleres sobre educación sexual, materias como "salud y adolescencia" que abordan temáticas sobre el cuidado del propio cuerpo y el de los otros, como así también la existencia de ciertas conversaciones con docentes que tienen lugar en sus clases

frente una problemática puntual que moviliza al grupo. Ante la necesidad de las y los estudiantes de poder ser escuchados, otro aspecto que se valora en la institución escolar son las conversaciones con directivos y/o preceptores durante recreos y horas libres.

La importancia que las y los jóvenes le otorgan a ser tenidos en cuenta por los docentes, preceptores y directivos se liga con la necesidad de existir ante ese adulto que cuenta con la autoridad pedagógica para poder brindar reconocimiento. Estas apreciaciones ponen de manifiesto una búsqueda en el espacio escolar por ser valorados en toda su potencia existencial. Al mismo tiempo, se demanda más compromiso de aquellos adultos que **“miran para otro lado”** o **“no les interesa”** lo que les pasa en la vida a sus estudiantes más allá de las materias que dictan o del trabajo que realizan en la institución.

Las y los entrevistados interpelan a la escuela a que habilite espacios institucionales para abordar cuestiones tales como la muerte de un par generacional o los intentos de suicidio. Consideran muy importante poder hablar de estas situaciones que experimentan en su vida y que de alguna manera irrumpen en la cotidianeidad escolar. Entre estas demandas sugieren exposiciones por parte de especialistas o personas que hayan atravesado y superado ciertas problemáticas que les son comunes a ellos. Fundamentalmente teniendo en cuenta que, mediante estos espacios de encuentro con adultos, hay jóvenes que pueden sentirse más seguros para poder hablar de sus vivencias personales.

En contextos de marginalidad urbana la escuela se erige como un soporte afectivo fundamental para que las juventudes puedan incluirse en el mundo. La mediación institucional ante los conflictos que los atraviesan habilita la edificación de lazos de confianza que permiten dotar de sentido a la experiencia social. Las instituciones

escolares juegan, de este modo, un papel central en las trayectorias y expectativas que estructuran a las y los jóvenes.

Las perspectivas de futuro que construyen las juventudes de sectores populares ponen de manifiesto las condiciones materiales y simbólicas de existencia que se encuentran en a base de su constitución subjetiva. Por eso, al indagar sobre las experiencias emocionales sobre la muerte de este grupo social, hemos pretendido construir conocimiento acerca de los motivos que los mismos tienen para vivir.

Los testimonios estudiantiles recabados a lo largo de esta tesis nos conducen a afirmar que el tránsito por el espacio escolar constituye una experiencia emotiva significativa tanto para aquellos que pudieron construir una narrativa de sentido, como para los que decidieron abandonarla por no encontrar allí su lugar en el mundo. Aun con todas sus deudas pendientes, las heridas subjetivas provocadas por las situaciones de exclusión y de desprecio que configuran las biografías juveniles pueden hallar en la institución escolar un ámbito propicio para ser reparadas. La mediación generacional e intergeneracional, valorada por las y los entrevistados, se convierte en un sostén afectivo crucial a la hora de recuperar el deseo de vivir en el presente y de poder imaginar un futuro posible.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovay, M., Cunha, A. L., y Calaf Pinto, P. (2009). Revelando tramas, descubriendo secretos: violência e convivência nas escolas. Sociologia. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -.

Abramowski, Ana Laura (2005) La violencia escolar en los diarios. En *Revista Ensayos y Experiencias, Violencias, medios y miedos*, Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Adaszko, A. y A. Kornblit (2008) Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. Míguez (comp.). *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Araújo, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 141-160. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a10v27n1.pdf>

Ariès, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid, España: Taurus.

Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente*. Barcelona, España: Acantilado.

Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Baratta, A. (1993). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. México: Siglo XXI Editores.

Barbero, J.M. (1993). La comunicación en las transformaciones del campo cultural. *ALTERIDADES*, 3 (5). pp. 59-68. Disponible en: <http://www.teoriascomunicunm.com.ar/archivos/UNIDAD5-Barbero-LaComunicacionEnLasTransformacionesDelCampoCultural.pdf>

Baudrillard, J. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). *En busca de la política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa.

Beck, U. (2003). *La individualización*. Barcelona, España: Paidós.

Béjar Merino, H. (1991) La sociología de Norbert Elias: las cadenas del miedo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N°56. pp. 35-60. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249405>

Bericat Alastuey, E. (2005). La cultura del horror en las sociedades avanzadas. De la sociedad centrípeta a la sociedad centrífuga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 110, 2005, pp. 53-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302355>

Bericat Alastuey (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*. pp. 1-13. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/47752>

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.

Bourdieu, P. (1991). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.

Burgois, P. (2010). *En busca de respeto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Castel, Robert (1991) Los desafiados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional, en *Revista Topía*, 1 (3), noviembre. pp. 28-35.

Castel, Robert (1995) De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, Nro. 21, Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763435>

Castel, Robert (1996) Metamorfosis de lo social y refundación de la solidaridad: el debate teórico, *Conferencia pronunciada en el Coloquio internacional Mutaciones. Metamorfosis de lo social. Refundación de la solidaridad*", Buenos Aires, Argentina.

Castel, R. (1998) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil* (Primera). Quito, Ecuador: Santillana S.A. - Flacso sede Ecuador-Taurus.

Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Connerton P. (2008). Seven types of forgetting. *Memory Studies* 1 (1): 59-71.
Resumen para el seminario "Las trayectorias de la memoria. Debates y perspectivas, el espacio social hegemónico y la memoria situada". Ana Ramos, Mariela Rodríguez. 2008

De Gaulejac V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires, Argentina: Marmol-Izquierdo Editores.

De Gaulejac V. (2013). *Trayectoria Social y Conflictos de Identidad. Por Una Sociología Clínica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Del Nuevo Extremo.

Delameu, J. (2002). *El miedo en Occidente*. Madrid, España: Taurus.

De Miguel, J. M. (1998). El último deseo: para una sociología de la muerte en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 71-72, núm. 95, pp. 109-156. Disponible en: http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_071_072_07.pdf

Di Leo, P. (2009). Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duschatzky, S. y Corea C. (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Elias, N. (1981). *Civilización y Violencia. Ästhetik und Kommunikation*, núm. 43, pp. 5-12. Disponible en: http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_065_11.pdf

Elias, N. (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.

Elias, N. (1998a). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma.

Elias, N. (1998b). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En: N. Elias *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp.290-329) Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Elias, N. (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.

Elias, N- y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Filmus, D. y Kaplan, C. V. (2012) *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

García Hernández, A. (2008). Re-pensar la muerte: hacia un entendimiento de la antropología de la muerte en el marco de la ciencia. *Revista Cultura y Religión*. 2 (1) pp. 1-18. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/26553248_Re-pensar_la_Muerte_Hacia_un_Entendimiento_de_la_Antropologia_de_la_Muerte_en_e_l_marco_de_la_Ciencia

Garriga Zucal, J. (2010). «*Nosotros nos peleamos*»: *violencia e identidad de una hinchada de fútbol*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Garza Saldívar, A. (2017). La muerte del otro. Andamios. *Revista de Investigación Social*. 14 (33). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/628/62849641002.pdf>

Gayol, S. y Kessler, G. (2011). La muerte en las ciencias sociales. Una aproximación. *Persona Y Sociedad*. 25(1), pp. 51-74. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3710506>

Gayol, S. y Kessler, G. (2018) *Muertes que importan. Una mirada sociohistórica sobre los casos que marcaron la Argentina reciente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. (J. L. Gil Aristu, Trad.). Barcelona, España: Península.

Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores

Goffman, E. (2009) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

Franco, J. (2016). *Una modernidad cruel*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Halbwachs, M. (2004) *Memoria colectiva y memoria individual*. En La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

Han, B.C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona, España: Herder editorial.

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica Grijalbo Mondadori.

Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Katz .

Kaplan, C. V. (1992): *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique. (Reeditado en 1994, en 1996, en 2001 y en 2003).

Kaplan, C.V. (2006). (Dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2008) (Coord.). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). *La Escuela Media en Debate* (pp.179-192). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* N°35, FLACSO. P.95-103. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf>

Kaplan, C. V. (2012a) La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación. *XIV Simpósio Internacional Processo Civilizador: Civilização, Fronteiras e Diversidade*, 2012, Dourados, ANAIS.

Kaplan, C. V. (2012b). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. V. Kaplan, L. F. Krotsch, y V. Orce, *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* (pp. 15-78). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Kaplan, C. V (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2016a). El racismo de la violencia. En C. V. Kaplan y M. Sarat (comp.) *Educación y procesos de civilización*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2016b). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C.V. Kaplan (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp.211-21), Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: HomoSapiens.

Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*. Nro. 9. pp. 117-128. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>

Kaplan, C.V, Krotsch, L., y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Kaplan, C.V. y di Napoli, P. (2013). La categoría de capital cultural en Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas. En C. Tello (coord.) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.

Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis Educativa*. Vol 20. Nro. 1. Pp.28-36. Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1180/1089>

Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018) La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*. V (8), CLACSO, 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, Nro.7, México. Disponible en:

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/178/153>

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes. *Voces De La Educación*, 98-112. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/214>

Kemper, T. D. (1990). Social Relations and Emotions: A Structural Approach. En T. D. Kemper (Ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp.207-233). Nueva York, USA: State University of New York Press.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Kessler, G. (2007). Miedo al crimen. En Isla, A. (Comp.) *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el cono sur*. Buenos Aires, Paidós.

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacio en blanco, Ser. Indagaciones* vol.22 no.1 Tandil ene./jun. 2012. Disponible en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100007

Kornblit, A. L. (Ed.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Lagarde, M. (enero de 2006). "Feminicidio", Conferencia impartida en la Universidad de Oviedo.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2003). *Adolescencia bajo riesgo. Cuerpo a cuerpo con el mundo*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2010). *Rostros: Ensayo de Antropología*, Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Le Breton, D. (2011): *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 10 (4). Diciembre 2012-marzo de 2013. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 69-79.

Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid, España: Siruela.

Le Breton, D. (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Topia.

Márquez, I. (2017). Muerte 2.0. Pensar e imaginar la muerte en la era digital. *Andamios. Revista de Investigación Social* (14) 33. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100103

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Miguez, D. (Coord.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Miles, M. B., y Huberman, A. (s. f.). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ministerio de Salud y Unicef (2016). Situación de salud de las y los adolescentes en Argentina. Recuperado de

<http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000872cnt-linea-base-adolescencia-2016.pdf>

Mutchinik, A (2013). Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Noel, G. (2006) Tragedia de Enredos: La Cotidianeidad Escolar en Escuelas de Barrios Populares Urbanos. Ponencia realizada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Programa de Antropología en Educación, SEANSO / ICA – FFyL – UBA.

Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Pardo, R. H. (2005). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En E. Díaz (Ed.) *La posciencia el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 37-62). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Paulín, H. (2013). Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Paulín, H. y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Pollack, M. (2006) *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata, Argentina: Ediciones el Margen.

Puiggrós, A. (1999). *Educación. Entre el acuerdo y la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.

Ramirez G. (2017). La identidad como construcción de sentido. Andamios. *Revista de Investigación Social*, 14(33), pp. 195-216. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/628/62849641009.pdf>

Ramos, A. (2011). Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad / desigualdad. *Alteridades* 21 (42): pp. 131-148. <https://docs.google.com/file/d/0B1EvYllfrZnrdTN0cUY2QkZqVGc/ed?pli=1>

Reguillo, R. (2000) La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas. En Rotker, S. (ed.) *Ciudadanías del miedo*. Venezuela, Editorial Nueva Sociedad.

Reguillo, R. (Marzo de 2003). Violencia y después. Culturas en reconfiguración, *Conferencia Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*, Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo.

Restrepo Parra, A. (2010). Los jóvenes y su lucha por el reconocimiento. *Revista Nómadas*, 32, pp. 179-1. Disponible en: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/3729>

Saez, V., Adduci, N. y Urquiza, S. (2013) Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 215-238). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, España: Anagrama.

Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona, España: Anagrama.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

Silva, V. (2018). La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. (Tesis doctoral defendida). Universidad Nacional de la Plata.

Simmel, G. (2008). *De la esencia de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Southwell, M. (2012) (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, Cultura e Instituciones*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Strocka, C. (2008). «Unidos nos hacemos respetar» Jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho. Lima: IEP UNICEF.

Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Revista Sociedad*, (14), 7–28.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Valles, M. (1997): *Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología.

Valles, M. S. (2002). *Cuadernos Metodológicos, Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Varela J. y Alvarez-Uria F. (1997). *Genealogía y Sociología*. Buenos Aires, Argentina: El cielo por asalto.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007) (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Velázquez, S. (2006) *Violencias cotidianas, violencia de género*. Escuchar, comprender, ayudar. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Wacquant, L. (1998). Elias no gueto. *Revista de Sociología e Política/DECISO/UFPR*, Curitiba, out/nov. p.213-218, 1998. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39285>

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 637-654. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14050493013.pdf>

Wieviorka M. (2001) La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, jun. 2006, vol.10, no.3, p.337-347. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12210301.pdf>

Wieviorka M. (2016) Salir de la violencia. Una obra pendiente para las ciencias humanas y sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LXI, núm. 226 enero-abril de 2016. pp. 89-106. ISSN-0185-1918. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182016000100089

Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp.81-94). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Zabludovsky, G. (2011). Los Procesos de Individualización y la Juventud Contemporánea 1. *Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*, enero-juni(7), 1-20. Disponible en: <https://ginazabludovsky.com/2011/11/17/los-procesos-de-individualizacion-y-la-juventud-contemporanea/>

Zubillaga, V. (2007). Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 16, pp. 577-608.

Zubillaga, V. y Briceño León, R. (2000). Exclusión, masculinidad y respeto. Algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *Nueva Sociedad*, 173, pp. 34-48. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/265293776_Exclusion_masculinidad_y_respeto_Algunas_claves_para_entender_la_violencia_entre_adolescentes_en_barrios