
La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil

The struggle for recognition and self-harm practices in the identity constitution in the student experience

Recibido: 10 de octubre 2020, Evaluado: 20 de febrero 2021, Aceptado: 10 de abril 2021

Carina V. Kaplan

kaplancarina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Ezequiel Szapu

soysapu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Como citar el artículo

Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 65-87.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.148>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Resumen

El presente trabajo se propone interpretar las relaciones entre el sentimiento de reconocimiento que construyen las y los estudiantes y la producción de las violencias contra el propio cuerpo. Los argumentos expuestos se refieren a los resultados de una investigación socioeducativa en la que se indagó respecto a los sentidos que construyen las y los estudiantes sobre las emociones y los cuerpos y su relación con la producción de las violencias en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

A partir de los testimonios que arroja el estudio socioeducativo donde se entrevistó a 40 estudiantes de dos escuelas públicas estatales de zonas urbano-periféricas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, es posible afirmar que la necesidad de autoafirmación constituye un eje central en los procesos de subjetivación juvenil.

En consonancia con el abordaje cualitativo adoptado, se seleccionaron como instrumentos de recolección de datos las entrevistas en profundidad, ya que constituyen herramientas pertinentes cuando se busca comprender la experiencia subjetiva de los participantes.

A partir de los relatos de experiencias de cortes en la piel es posible sostener que las prácticas de autodestrucción guardan un vínculo estrecho con las luchas por el reconocimiento. Ante la mirada y los juicios percibidos, las y los jóvenes desarrollan diferentes estrategias para afrontar el dolor social a los fines de restituir el autovalía social.

Palabras clave: *reconocimiento, autolesiones, jóvenes, escuela secundaria.*

Summary

The present work aims to interpret the relationships between the feeling of recognition that students build and the production of violence against their own body. The arguments presented refer to the results of a socio-educational research in which the meanings that students construct about emotions and bodies and their relationship with the production of violence in two secondary schools in the Province of Buenos Aires, Argentina. Based on the testimonies produced by the socio-educational study where 40 students from two state public schools in peripheral urban areas of the city of La Plata, Province of Buenos Aires, Argentina were interviewed, it is possible to affirm that the need for self-assertion constitutes an axis central in the processes of juvenile subjectivation. In line with the qualitative approach adopted, in-depth interviews and focus groups were selected as data collection instruments, since they constitute relevant tools when seeking to understand the subjective experience of the participants. From the accounts of experiences of cuts to the skin, it is possible to argue that self-destruction practices are closely linked to struggles for recognition. Faced with the gaze and the perceived judgments, young people develop different strategies to face social pain in order to restore social self-worth.

Key word: *recognition, Self-Injuries, Youth, High School.*

Introducción

El presente trabajo se propone interpretar las relaciones entre el sentimiento de reconocimiento que construyen las y los estudiantes y la producción de las violencias contra el propio cuerpo. Los argumentos expuestos se refieren a los resultados de una investigación socioeducativa¹ en la que se indagó respecto a los sentidos que construyen las y los estudiantes sobre las emociones y los cuerpos y su relación con la producción de las violencias en dos escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

El proceso de reconocimiento por parte de los otros y de auto-reconocimiento se encuentran en la base de la conformación de la estructura afectiva que construyen las y los jóvenes. La mirada de confianza y respeto en las relaciones generacionales en el ámbito escolar posibilitan formas de autoafirmación. Cuando las y los estudiantes se sienten desconocidos tienden a buscar modos de restitución subjetiva que pueden expresarse mediante prácticas de violencia contra el propio cuerpo.

La estructura afectiva no es una formación dada, sino que es resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Las emociones portan un componente biológico que no puede escindirse de lo simbólico. En la medida en que están condicionadas por los contextos sociales no es posible abordarlas si no se atiende la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990, Weiler, 1998). Según Ahmed (2018), son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos. Lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema público (Illouz, 2007; Kaplan, 2018; Kaplan & Silva, 2016). La emoción cobra sentido como experiencia cultural, social, individual y colectiva manifestándose a través de los cuerpos (Kaplan & Szapu, 2020).

Para comprender la relación entre la falta de reconocimiento y la producción de las violencias contra el propio cuerpo, es necesario conocer la naturaleza del vínculo entre individuo y sociedad en el marco de un contexto socio-histórico determinado. En este sentido, los trabajos de Elias pueden echar luz respecto al modo en que los sujetos fueron, a lo largo del tiempo, moldeando su estructura emotiva de la mano de los cambios sociales de época en un proceso sociogenético y psicogenético. En su obra *El proceso de la*

¹ La tesis doctoral a la que dio lugar a este estudio lleva como título: “*Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes de escuelas secundarias*”. La misma se enmarca en los proyectos UBACyT 2018: “*Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos*” y PIP CONICET “*La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas*”, ambos con sede en el Programa de Investigación “*Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos*”, bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

civilización (1987) realiza una crítica a la tradicional escisión entre lo psicológico (individual) y lo social, muchas veces entendidos estos como compartimentos estancos e independientes el uno del otro. Argumenta que conceptos como el de individuo y sociedad no remiten a objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos pero inseparables de los mismos seres humanos (Elías, 1987, 1990, 2008).

El enfoque es más realista por cuanto que se considera al individuo siempre en su imbricación social, como un ser humano en sus relaciones con los demás, como un individuo en una situación social (Elías, 1987: 486).

A partir de un análisis de las pautas de comportamiento y sus modificaciones desde la Edad Media hasta la Modernidad, afirma que el progresivo aumento de las cadenas de interdependencia y la centralización en las formas de organización social constituyen la base de la conformación de los Estados modernos caracterizados por el monopolio del uso de la violencia física. Estas transformaciones estructurales dan lugar a una paulatina pacificación de las relaciones humanas al interior de las sociedades. Ya no será el sujeto librado a su propio deseo quien ejerza violencia hacia otros, sino que esta pasa a constituir una facultad del Estado. Esta modificación en la aplicación de la violencia transformará indefectiblemente la configuración emotiva del individuo, así como la naturaleza de los vínculos con los otros. La sociogénesis del Estado será entonces uno de los motores de la civilización de los afectos (Mutchinick & Kaplan, 2016).

En la medida en que avanza la sociedad cortesana, determinados sentimientos (de enojo, de alegría, de tristeza) se van internalizando en función de mantener las formas y obtener la aprobación y el reconocimiento de los otros. El comportamiento estará sometido a cadenas de pensamiento (estrategias-cálculos) antes que externalizarse por medio de acciones impulsivas. Los vínculos interpersonales comienzan a ocupar un lugar importante en el sostenimiento y el ascenso de las posiciones sociales por lo que se torna necesario evitar algunas actitudes en público, controlando de esta manera las reacciones individuales.

Es preciso dosificar con exactitud las actitudes de acercamiento y distanciamiento en relación con los demás; todo saludo, toda conversación tiene consecuencias que trascienden lo que se ha dicho y lo que se ha hecho; y que revelan la cotización de cada ser humano (Elías, 1987: 483).

La exteriorización o contención de las emociones cobra mayor relevancia y significación.

El cuerpo deja de ser exclusivo de quien lo porta para comenzar a tener significado también para quien lo percibe. La apariencia física en sentido amplio (incluyendo aspectos que exceden lo biológico) se sustenta en un nuevo poder de observación:

Se trata aquí de los comienzos de ese método de observación que, posteriormente, habría de conocerse con el nombre de «psicológico» (...). Si realmente se pretende ser «cortés» en el sentido de la *civilité*, es preciso saber observar, hay que mirar en torno de uno mismo, hay que tomar en consideración a las otras personas y a los motivos de sus actos. Aquí se enuncia ya una relación nueva entre los seres humanos, esto es, una nueva forma de integración. (Elias, 1987: 123).

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece. La observación y los juicios que el sujeto realiza sobre sí mismo, estarán condicionados por la significación que les otorgue a estos. La mirada simbólicacomienza a ocupar un lugar fundamental en la construcción de la propia imagen, “tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134). En lo que Honnet denomina *reconocimiento o comprensión positiva* la autoimagen:

Depende de la posibilidad de tener un constante respaldo de los otros, el reconocimiento implica así la confirmación y el refuerzo de las afirmaciones y las posiciones del otro, tanto en el plano cognitivo como en el emocional (Illiouz, 2007:53).

Para comprender las interacciones con otros y el valor del intercambio de miradas, Goffman, desde el enfoque de la microsociología, propone un modelo de interacción análogo al de la representación teatral. Cada sujeto es a la vez actor y público, interpreta un papel con su respectiva máscara (fachada) al mismo tiempo que observa las representaciones de los demás.

Cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. (...) La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada (Goffman, 2012: 15).

La información que se adquiere a partir de la observación del aspecto y la conducta de un otro, permite ensayar anticipaciones respecto al estatus socioeconómico general, su concepto de sí mismo, su integridad. Si no están familiarizados con el individuo, los observadores pueden recoger indicios que les permitan aplicar su experiencia previa con sujetos similares mediante estereotipos. Inclusive, es posible que se dé por sentada la probabilidad de encontrar individuos de una clase determinada en un contexto social dado (Goffman, 2012). A partir de esta mirada, se producirán juicios de valor y jerarquía que reproducirán una actitud de aceptación o rechazo.

Siguiendo las reflexiones de Sennett (2003), el respeto es un bien simbólico escaso que torna a ciertos individuos y grupos como dignos del mismo. El sentirse respetado o, su contracara, sentirse tratado con falta de respeto, da cuenta de una dinámica social contradictoria de atribución de valor-disvalor a partir de la cual los sujetos producen imágenes y autoimágenes y generan, de modo inconsciente, un cálculo simbólico acerca de sus potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2009). Las preguntas por “¿quién soy?”, “¿a quién le importo?”, o “¿cuál es mi lugar en este mundo?”, cuando no encuentran respuestas que ayuden a la auto-afirmación del yo, se convierten en presiones sociales que se interiorizan y pueden expresarse bajo la forma de sentimientos de exclusión.

La integración social se basa en el reconocimiento que se internaliza dando paso a autoacciones que regulan las acciones y los comportamientos, incluso sin estar en presencia de los demás. Según Illouz (2014) “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” (p. 160).

El sujeto para establecerse como tal precisa de la aceptación del otro, no puede constituirse si no es a través del reconocimiento de los demás. En otras palabras, “El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006: 241). Desde la perspectiva de la sociología de la individuación, Martuccelli considera que la demanda de reconocimiento, se encuentra vinculada a la disolución de “cierto orden social vinculado a la jerarquía y al honor, así como una nueva identidad más individualizada y diferenciada” (2007: 247). El autor retoma los desarrollos de Hegel acerca de la dialéctica del Amo y el Esclavo en lo referido a que la autoconciencia del hombre depende pura y exclusivamente de la experiencia de reconocimiento social. Dicha experiencia es de carácter intersubjetivo e implica una lucha por la reivindicación de la identidad de los individuos que solo se actualiza gracias a la mirada del otro (Martuccelli, 2007). A través de este vínculo con los demás, el sujeto va estableciendo ciertos *soportes* que le permiten ir superando las *pruebas* que se presentan a lo largo de su experiencia.

La noción de soporte se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). En términos operacionales, los soportes de un sujeto se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes formales e informales que los constituyen. En contraposición con la falacia que genera la sociedad moderna, donde se plantea un tipo de individuo sostenido desde su interioridad, cada sujeto, para constituirse como tal, requiere del reconocimiento que obtiene a partir de sus soportes. Esta necesidad de reconocimiento continuo se vincula con el carácter performativo que adquiere la valoración social en la modernidad (Illouz, 2014). De allí la significación que poseen las auto-imágenes que se elaboran a lo largo de la existencia social a partir de la mirada de los otros. “La fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social nos constituye en nuestro proceso de subjetivación” (Kaplan, 2013: 47).

En la constitución del yo, las y los jóvenes están constantemente expuestos a la evaluación por parte de los otros, proceso que los coloca en un lugar frágil para construir su valía social (Illouz, 2014; Sennett, 2003). Los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por las relaciones de interdependencia, propios de cada configuración social.

En *Civilización y Violencia* (1981) Elias encuentra que la juventud necesita construir perspectivas de futuro, un grupo de pertenencia que le permita identificarse, dotar de sentido a su vida y alcanzar reconocimiento, respeto y estima social. “La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando las y los jóvenes” (Kaplan, 2016a: 116). Honneth (1997) afirma que, en los procesos de constitución identitaria los sujetos requieren permanentemente del *reconocimiento* de los otros, por lo que su negación los moviliza a la lucha en distintas esferas de sus vidas.

La lucha por el reconocimiento tiene como componente motivador aquellas experiencias de construcción de la identidad del sujeto truncadas u obstaculizadas por el otro, y que generan en el sujeto el sentimiento de menosprecio. Este sentimiento consiste en una delimitación forzada de la individualización y el reconocimiento del ser humano que genera una experiencia de lesión psíquica capaz de sacudir la identidad de la persona en su totalidad (Restrepo, 2010: 181).

Una de las notas de lo que Goffman (2008) denomina como identidad deteriorada es a través del análisis de los procesos de estigmatización en tanto inferiorización. Las y los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y escolar, categorías estigmatizantes (Goffman, 2008) que se ponen de manifiesto a través de sentimientos de vergüenza, inferioridad, falta de respeto y humillación. Las clasificaciones escolares son constituyentes de subjetividades en la medida en que otorgan o quitan estima social. Estos etiquetamientos operan en las formas de sociabilidad escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o simbólica.

Siguiendo a Kaplan y García (2006) cabe preguntarse por la relación entre la noción de auto-valía y la valía social:

En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una auto-imagen. En ese tránsito por las instituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos

adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos (p. 9 y 10).

Como refieren Elias y Scotson (2016) en los casos en que el diferencial de poder es muy grande, los grupos que se encuentran en una posición marginal se miden con la regla de sus opresores. La fuerza de los discursos auto-responsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos (Kaplan, 2012). Así los individuos y grupos se autoexcluyen de aquello de lo que ya han sido excluidos objetivamente, “los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto” (Kaplan y García, 2006, p. 9).

Los procesos de exclusión signados por la falta de reconocimiento, como formas de violencia simbólica, producen un sufrimiento que es tramitado de diversas maneras. En algunos casos, las y los jóvenes elaboran el dolor social mediante un tipo de violencia que opera como constructora a la vez que negadora de subjetividad (Wieviorka, 2006). A través de las violencias contra el propio cuerpo se puede observar una tendencia por la búsqueda de la restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros.

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

En estos casos, la piel puede convertirse en el locus de ciertas emociones que se traducen en autolesiones. La lesión se concibe como una marca, una firma para autoafirmarse, para darle sentido a la vida (Kaplan y Szapu, 2020). Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinfligida.

Cabe preguntarse por aquellas experiencias que se ven signadas por la exclusión y la falta de reconocimiento. ¿Cómo construye subjetividad aquel joven que no es mirado, aceptado, reconocido? ¿Cómo hacen las y los estudiantes para sostenerse en el ámbito escolar? ¿De qué modos las y los jóvenes canalizan el sufrimiento social producto del rechazo y el desconocimiento? ¿Cómo se relaciona la falta de reconocimiento con la producción de las violencias contra el propio cuerpo?

Métodos

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

Se optó por un abordaje cualitativo (Porta y Silva, 2003) con un diseño exploratorio mediante el cual se propuso establecer un proceso relacional entre la teoría

y la empiria (Vasilachis de Gialdino, 2006). El enfoque constructivista y relacional adoptado, permite dar cuenta de la constitución de los individuos y grupos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elias, 1990; Kaplan, 2016a). Se busca comprender las acciones de los individuos y grupos insertas en una trama que involucra su historia y su entorno (Sirvent, 2006).

Desde la investigación cualitativa, coincidiendo con Vasilachis de Gialdino (2006), el interés está puesto en comprender la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana, a la vez que interpretar el significado que los actores les atribuyen. En este sentido se intentó caracterizar los diferentes puntos de vista (Bourdieu, 2013) construidos por las y los estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar. Así, tiene sentido referirse a los procesos de socialización y subjetivación en la singularidad de las instituciones escolares.

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina pertenecientes a escuelas públicas estatales urbano periféricas. La selección de las y los jóvenes se realizó siguiendo los criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica (Glaser y Strauss, 2009).

Se utilizó como instrumento para la recolección de datos la entrevista en profundidad (Merradi, Archenti y Piovani, 2018), entendiendo que constituye una herramienta pertinente cuando se busca comprender la experiencia subjetiva de los actores de la vida escolar. Las mismas se realizaron mediante una guía semiestructurada de dimensiones que focalizan los temas en función de los objetivos propuestos (Yuni y Urbano, 2014).

Siguiendo la perspectiva cualitativa, el análisis se realizó en el marco de la teoría fundamentada que se considera pertinente para el tipo de objeto-problema propuesto en tanto permite la construcción metodológica a partir de la inducción, la selección basada en criterio de las unidades de análisis y la búsqueda de la saturación teórica como guía orientador para el trabajo de campo (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). Se procesó la información siguiendo las estrategias de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2009), en lo que se refiere a procedimientos de categorización a fin de realizar la categorización preliminar de los datos avanzando luego en la identificación de sus propiedades y relaciones.

Resultados

A partir de los testimonios de las y los estudiantes es posible afirmar la importancia de la mirada del otro en la vida social y escolar. En las luchas por el reconocimiento, los sentimientos de exclusión se encuentran en la base de comportamientos violentos ya sea hacia otros o hacia el propio cuerpo.

Un aspecto al que refieren las y los jóvenes entrevistados son los vínculos intergeneracio-

nales. El tipo de relación que mantienen con los adultos, ya sean profesionales de la institución o familiares, influyen sus los modos de sentir y actuar. La siguiente joven establece una correspondencia entre el trato intrafamiliar y el modo que se desarrollan las relaciones con los demás en otros espacios.

Entrevistada: Preguntarle cómo es esa persona, o cómo es la familia de esa persona. Porque más que nada, un chico puede tratar a una persona por cómo traten a esa persona en la casa. Me entendés, ¿no?

Entrevistador: O sea que, si a él lo tratan mal en la casa, después va a tratar mal...*Entrevistada: Mal a los demás, porque ya está acostumbrado a que lo traten mal en la casa. Yo iría más al tema de la familia y cómo es la familia con él, si tiene problemas en la familia y todo eso.*

(Estudiante mujer de 2do año)

Siguiendo la lógica del concepto de cadenas de violencia que proponen Auyero y Berti (2013), el sujeto que es víctima de situaciones de violencia en determinados espacios puede ser productor de violencias en otros. Así, los vínculos con los adultos del entorno más cercano son una pieza clave en la construcción de subjetividad. Tal es el caso de la siguiente estudiante que describe sus vínculos familiares aportando detalles de la relación conflictiva que mantiene con su madre.

Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode²; entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar.

(Estudiante mujer de 2do año)

Este tipo de vínculos afectivos, cuando se ven signados por experiencias de rechazo, colaboran en la producción de un dolor emocional que pareciera no ofrecer salida. En otros relatos las y los estudiantes plantean no encontrar referentes adultos a los cuales acudir para tramitar aquellas situaciones que producen angustia. Como en el testimonio anterior, no se sienten escuchados ni comprendidos por los mayores.

Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: "Esto no lo hagas", y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. "Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas", ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: "Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello" y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros.

(Estudiante varón de 5to año)

²Molesta

En el marco de los vínculos intergeneracionales, los docentes y otros profesionales de la institución escolar son señalados por no prestar atención a las y los estudiantes llegando a percibir estas situaciones como una falta de respeto.

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

(Estudiante varón de 5to año)

Queda expresada en los testimonios la necesidad de sentirse escuchados por parte de los adultos. Esta demanda remite tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a la calidad de los mismos. Un joven, ante la pérdida de un familiar cercano, plantea que hay adultos con los que se siente más cómodo hablando, pero aquellos que son quienes deberían estar preparados para hacerlo, no ocupan ese rol.

Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con ellas (el personal del gabinete de orientación), porque decían: "nosotros convivimos con la muerte", que esto, que aquello (risas). "La muerte es pasajera", que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento, bueno, estaba de luto, y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá, y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: "Vos te tenés que dar tu tiempo". En cambio, todos me decían: "Vos tenés que ir al psicólogo", que esto, que aquello. Si yo no me siento cómodo ahí, en el psicólogo, no voy a ir.

(Estudiante varón de 5to año)

La ausencia de referentes adultos provoca en determinados casos que las y los estudiantes desarrollen otras estrategias para ocupar el vacío que esto genera. Una salida posible es cubrir este espacio de desahogo en un par generacional, como se describe en la siguiente cita:

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

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

Entrevistada: No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca.

(Estudiante mujer de 2do año)

En el plano de lo intrageneracional, las y los jóvenes relatan experiencias de sociabilidad que son expresión de la lucha por el reconocimiento entre pares. Ya sea a través de la búsqueda de identificación con un grupo como en situaciones de maltrato o falta de respeto, la mirada del otro es constituyente de subjetividades en la medida en que quita u otorga estima social. En el siguiente testimonio, la estudiante manifiesta que el

maltrato que recibe en la escuela en virtud de su contextura física la conduce a un repliegue sobre sí misma. Debido al malestar que experimenta, en ocasiones, prefiere quedarse en su hogar.

Entrevistador: *¿Te gusta venir a la escuela?*

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

Entrevistador: *¿Te cargan?*

Entrevistada: *Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio.*

(Estudiante mujer de 2do año)

Cuando los vínculos intrageneracionales están atravesados por situaciones de discriminación, las emotividades juveniles se ven afectadas por sentimientos de exclusión. El sufrimiento es tal que puede llegar a suprimir los deseos de participar de espacios compartidos con las y los compañeros. En el siguiente testimonio, es posible observar el modo en que las agresiones verbales por parte de los pares pueden dar lugar a un cambio de institución.

Entrevistado: *En la otra escuela me molestaban un poco, por eso me cambié...*

Entrevistador: *¿Por qué te molestaban?*

Entrevistado: *Me molestaban... porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nunca respondía. Porque yo nunca alentaba a pelar y esas cosas. Me decían tonto.*

(Estudiante varón de 2do año)

Hasta aquí se han recuperado diferentes situaciones subjetivas que involucran sentimientos de angustia, malestar, rechazo y falta de respeto por parte de las y los estudiantes. Estas experiencias giran en torno a las relaciones conflictivas con los adultos tanto de la escuela o de la familia y distintos tipos de violencias sufridas en la sociabilidad con los pares.

Uno de los modos en que las y los jóvenes buscan afrontar el dolor socio-emocional padecido es mediante las autolesiones. Al preguntarles respecto a por qué alguien se produce un corte en la piel, refieren a situaciones similares a las anteriormente descritas. Entre los motivos mencionados, hacen alusión a diversas cuestiones que tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento.

Por lo que a mí me cuenta una compañera, de que la mamá no, como que mucha bola no le da. O sea, porque ella tiene problemas con su vida, con el novio, y la mamá *como que no le da importancia a eso. Y como que ella se siente mal, y se empieza acortar o cosas así.*

(Estudiante mujer de 2do año)

³Presta atención

La violencia sufrida, sea física o simbólica, vuelve a su vez como violencia dirigida hacia el propio cuerpo. Así lo expresa uno de los entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

Porque ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían⁴ demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podés tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegás y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal. O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica.

(Estudiante varón de 2do año)

Hemos hallado en las narrativas que el sufrimiento socio-emocional es descrito mediante una conjunción de situaciones que devienen en sentimientos de exclusión. Así, las autolesiones se presentan como un modo de captar la atención y obtener el reconocimiento ausente, como una “salida” frente a la angustia padecida.

Es como su salida, ¿no? Porque sienten que cortarse es la única manera de que la persona, o que alguien les preste atención. Como ser la protagonista por un segundo, o por un día, o por horas nada más. Para sentir que alguien la quiere o que alguien está con ella. Y lo hacen como un método de salida, “si yo lo hago sé que va a estar mi familia conmigo, sé que mi mamá va a estar conmigo”. O que me van a querer más y que van a tratar de cambiar por mí. Hay personas que no, que lo hacen y no cambia nada, no va a cambiar nada. Pero igual lo hacen para que su familia cambie, o para que su mamá cambie y le dé más atención. La atención que toda persona y todo adolescente necesita a esta edad.

(Estudiante mujer de 2o año)

Se argumenta que el hecho de autolesionarse tiene un objetivo que va más allá del de hacerse daño. Se asocian estas prácticas con la necesidad de llamar la atención o hacerse ver, cuestiones que estarían lejos de ser alcanzadas mediante la desaparición física.

Se cortan para llamar la atención, para dar lástima, para dar pena, para hacerse ver, para... "No, no te hagas eso, yo te quiero. Dame un abrazo. Si querés nos juntamos". Supuestamente se cortan las venas, si te cortás las venas te morís. Sontajitos para llamar la atención. Se cortan el día anterior y van al otro día con la manga corta. Yo les decía: "Si vos te

⁴Burlaban, molestaban

querés matar, acá tenés la vena, la aorta, por acá está. Cortate y te matás, no vengas a dar lástima. ¿Qué te cortás las venas para llamar la atención? ¿Vos te querés matar? Cortate la vena y fue. Acá tenés una vena, clavate el cuchillo y ahí te matás. Si tanto decís que no querés vivir más". Quieren llamar la atención. Los que se cortan quieren llamar la atención.

(Estudiante varón de 2do año)

Estos hallazgos dan lugar a los siguientes interrogantes: ¿Qué asidero tienen estas prácticas en el grupo de pares? ¿Cuál es el objetivo de mostrar los cortes? ¿Son las prácticas de autolesión un elemento de identificación, una vía mediante la cual buscar el reconocimiento de sus pares?

Un primer aspecto que puede ayudarnos a responder los interrogantes planteados, es el modo en que estos comportamientos son socializados entre las y los jóvenes. El hecho de producirse un corte, puede ocurrir tanto en un ámbito público como privado. Pero aun cuando las lesiones se lleven a cabo en la intimidad, en muchas ocasiones son posteriormente compartidas por diferentes medios. Uno de ellos son las redes sociales como queda explícito en el siguiente fragmento:

Entrevistada: Los varones también. Porque hay veces que en el Facebook suben una foto donde muestran cómo se cortaron el brazo.

Entrevistador: ¿Hacen mucho eso de subir fotos de los cortes?

Entrevistada: Sí, pero más que nada para llamar la atención, creo.

(Estudiante mujer de 2do año)

El hecho de compartir una lesión mediante una fotografía en las redes sociales es asociado en los testimonios a la necesidad de "llamar la atención". Podría pensarse que es un modo de buscar la mirada del otro, de intentar obtener un reconocimiento que no se está consiguiendo por otras vías. Un estudiante relaciona el llamar la atención mediante la socialización de un corte con la idea de "dar lástima" y de sentirse valorado.

Y es feo cortarse, porque quieren llamar la atención, para dar lástima, para que la gente los valore. Hay una chica que sube al Facebook cada cosa... A veces se cortan y lo suben al Facebook. Se sacan selfies y ponen el brazo a la vista, así, o así (mueve el brazo en distintas posiciones) según donde se corten.

(Estudiante varón de 2do año)

Pero en algunos casos la utilización de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram va más allá únicamente de querer "dar lástima" o "llamar la atención". A través de las redes sociales se crean grupos de pertenencia que, avalados en parte por el anonimato, brindan a quienes participan la posibilidad de encontrar pares con los cuales identificarse a partir de compartir un sufrimiento. Pero este sufrimiento no hace referencia al daño que producen los cortes, sino más bien el dolor social que los lleva a

incurrir en esas prácticas. Una estudiante relata el modo en que su hermano encuentra un lugar de pertenencia al socializar mediante un grupo de Facebook los cortes que se produce:

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

(Estudiante mujer de 5to año)

Las autolesiones se convierten en el factor común entre aquellas y aquellos que manifiestan sentirse excluidos. A través de las redes sociales quienes participan de estas prácticas generan códigos e identificaciones. Pero la creación de este lenguaje común puede darse también al compartir estos comportamientos en otros ámbitos. La escuela, como espacio de sociabilidad por excelencia, puede constituirse en el lugar de socialización de los cortes. Al respecto una estudiante plantea la existencia de un colectivo que se autodenomina como "grupo suicida" en el que, para ser incluido, la condición – modo de ritual de iniciación– es cortarse:

Entrevistada: Había un grupo a la mañana que se hablaba conmigo, y que si yo no me cortaba no me iban a hablar. Entonces yo me hice a un lado. No me voy a cortar si ellas me lo dicen. "Grupo suicida" se llamaban.

Entrevistador: ¿Y se mostraban los cortes?

Entrevistada: A veces sí. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas, tenías que irte de ahí.

(Estudiante mujer de 2do año)

En el siguiente testimonio, una estudiante refiere a las prácticas de autolesión que comparte con su amiga, aduciendo un conjunto de circunstancias que se entrelazan para justificar las mismas:

Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola⁵. Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el "gordas", por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás⁶ más nada.

(Estudiante mujer de 2do año)

⁵ Mostrarse interesado.

⁶ Aguantás, soportás

La necesidad de "hacerse ver", de encontrar un otro en el cual sentirse reconocido, conduce a las y los jóvenes a realizar acciones cuya finalidad está orientada a formar parte de una grupalidad o, en otros casos, simplemente el "llamar la atención" de los demás. Estos comportamientos pueden ser llevados a cabo frente a compañeros que no compartan este tipo de prácticas, como queda evidenciado en el siguiente fragmento de entrevista:

Me pasó el año pasado que una compañera se estaba cortando enfrente mío. Estábamos sentadas y ella se estaba cortando esta parte del pie. Y fui y le avisamos a la preceptora.

(Estudiante mujer de 2do año)

La lucha por la obtención de reconocimiento impacta en las experiencias de las y los jóvenes que transitan las escuelas. Ante su ausencia, una de las estrategias que despliegan las y los estudiantes son las prácticas de autolesión. Mediante los cortes buscan una salida a un dolor social que les resulta intolerable, intentan captar la atención de los demás o identificarse con pares que estén atravesando el mismo sufrimiento.

Discusión

Como ha sido planteado al inicio de este recorrido, queda de manifiesto que las y los jóvenes precisan del reconocimiento de los otros como elemento clave de su constitución subjetiva. Este puede obtenerse a partir del establecimiento de ciertos vínculos con pares o adultos que puedan funcionar como soporte.

Sin embargo, los testimonios recogidos develan una trama vincular signada por la falta de reconocimiento tanto a nivel intra como intergeneracional, "las luchas por el reconocimiento de los jóvenes recorren un proceso progresivo de conformación de la identidad que, sin perder su carácter dinámico, los lleva a interactuar con distintos actores sociales y políticos a los cuales exigen inclusión". (Restrepo, 2010: 192).

Respecto del entorno familiar, aparece la idea de una cierta correspondencia entre el trato que las y los jóvenes reciben en sus hogares y el que luego despliegan en otros entornos como puede ser el espacio escolar. Siguiendo el concepto de cadenas de violencia que proponen Auyero y Berti (2013), la violencia sufrida en un ámbito se traslada a otros. Así se justifican ciertas agresiones en función de las relaciones familiares.

A los adultos de la escuela se les reclama más escucha y un mayor nivel de comprensión. Es importante tener en consideración que los docentes, como figuras autorizadas y legítimas, son actores protagónicos en la transmisión de expectativas (Kaplan, 2018). Sin embargo, como otros agentes sociales, participan de un modo inconsciente de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas (Kaplan, 2006).

Por ello, al no sentir una mirada de aceptación por parte de los profesionales de la

escuela, al sentir que “no nos escuchan”, “hablan con ellos mismos”, las y los estudiantes ponen de manifiesto un desconocimiento que produce heridas simbólicas en su constitución subjetiva.

Los vínculos intrageneracionales son asociados con situaciones de humillación y falta de respeto a partir de burlas y etiquetamientos. Paulín (2013) sostiene que las relaciones conflictivas de las y los jóvenes se configuran en torno a la lucha por el reconocimiento de sus identidades sociales. Las y los estudiantes “emplean categorías discriminadoras en sus “jodas” y burlas que operan seleccionando y clasificando a los demás” (Paulín, 2013, p. 296). A través de la violencia intentan someter o detener al otro reafirmando la identidad personal o grupal.

Frente a este tipo de interacciones las y los entrevistados expresan “*sentirse mal*”.

Las luchas por el reconocimiento cobran sentido justamente porque son libradas en situaciones que atentan contra la dignidad de la persona al generar en ella el sentimiento de menosprecio (...) La lucha por el reconocimiento expresa así los esfuerzos de los excluidos por hacer parte de un orden que posibilite la vivencia plena de su subjetividad (Restrepo, 2010:182-183).

En las esferas de sociabilidad juvenil se despliegan conflictos específicos por la disputa del reconocimiento como parte de las pruebas y desafíos que la sociedad impone a las personas jóvenes. Las y Los estudiantes emprenden búsquedas de confianza y reconocimiento por parte de sus pares, que pueden finalizar en diferentes violencias (Paulín, 2015).

Uno de los supuestos principales respecto a las autolesiones es que las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido.

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: 108).

Este sentimiento toma lugar en la experiencia vital de jóvenes que expresan mediante palabras o gestos corporales no sentirse comprendidos en el mundo, no encontrar reconocimiento social hacia su existencia, o, en determinados casos, como un reactivo frente a situaciones de violencia (física y/o simbólica) en el ámbito familiar y/o escolar. Esto se deja entrever en los testimonios, al relatar que “*en cualquier lugar vas a tener problemas*”, “*ella tiene problemas en su vida*”. Tal es el dolor padecido que conduce a quien lo sufre a querer dejar de frecuentar ciertos espacios “*a veces no vengo (a la escuela) porque me siento mal por lo que me dicen*” o a llevar adelante ciertas acciones como las autolesiones “*ella se siente muy mal se empieza a cortar*”.

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, 2012: 33).

Las autoagresiones, sea que se lleven a cabo en intimidad o bien que las hagan públicas, refieren a un sufrimiento socio-psíquico vinculado al sinsentido existencial que atraviesan las y los jóvenes. La intensidad de los sentimientos expresa identidades negadas. La emotividad, cargada de dolor, encuentra en la violencia hacia el propio cuerpo una salida desesperada frente a las exclusiones que sufren, “Es como su salida, ¿no? Porque sienten que cortarse es la única manera de que la persona, o que alguien les preste atención”.

El hecho de mostrar los cortes, ya sea a los pares o a los adultos, de manera presencial o a través de las redes sociales, tiene el objetivo de desviar la mirada hacia ellas/os, de “ser la protagonista por un segundo”, “los que se cortan quieren llamar la atención”. Estos comportamientos se asocian a la intención de “dar lástima, para dar pena, para hacerse ver”.

El acto de herirse puede cumplir también un papel en los procesos de identificación con los pares. Mediante la experiencia de los cortes como una práctica compartida se busca el reconocimiento de un colectivo que maneja los mismos códigos y posee un lenguaje común que se torna incomprensible para los otros. Se obtiene así un sentido de pertenencia a un grupo que puede operar como soporte frente a las pruebas que al sujeto se le presentan en la vida escolar y social.

Pocas cosas son más frágiles e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos (Martuccelli, 2007, p. 72).

La red relacional de los individuos ofrece una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o imaginaria. La falta de reconocimiento, se encuentra así en la base de las prácticas de autolesión ya sea como medio para captar la atención o identificarse con otros.

Conclusiones

Ser y sentirse incluido o excluido constituye una llave poderosa para pensar sobre las formas de reconocimiento y desconocimiento del otro. Los sentimientos personales y grupales de inclusión o exclusión atraviesan las experiencias que fabrican los sujetos en la vida social y las y los estudiantes en la vida escolar. El temor a ser rechazados y hasta eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños (Kaplan y Silva, 2016).

Los cortes en la piel son una respuesta a las emotividades cargadas de sufrimiento socio-emocional que se produce a partir del encuentro con un otro en las que las y los jóvenes no se sienten reconocidos. “La violencia opera como una señal para ser mirado, identificado, visibilizado o, en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto de los otros, en particular por parte de los pares, como modo de autoafirmación” (Kaplan & Krotsch, 2018:131).

Es fundamental analizar el rol de la institución escolar en las experiencias afectivas de las y los jóvenes en las luchas por el reconocimiento.

Lo que atraviesa a todos los testimonios que nos brindaron los jóvenes es que la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica. La escuela, por momentos, puede representar ese lugar que ayuda a reparar el daño (Kaplan, 2016b: 62).

La convivencia requiere la posibilidad de vivir junto a otros para protegerse del aniquilamiento. En este sentido la violencia ejercida contra sí mismo opera como reactivo frente a una trama vincular que deja a los individuos abandonados a un presente desprovisto de sentido colectivo (Kaplan y Krotsch, 2018). La violencia ejercida sobre el sujeto que se siente no reconocido, vuelve proyectada sobre sí mismo en actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social.

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

Referencias

- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México D. F.: UNAM.
- Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1981). Civilización y violencia. *Ästhetik und Kommunikation*, 43, 5-12.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península. Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4. paperback printing). New Brunswick, Canadá: Aldine.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

- Kaplan, C. V. (2009). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch & V. Orce. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. (pp. 15-78) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojo%20de%20joven_interactivo_0.pdf
- 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*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2016a). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaplan, C. V. (2016b). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C.V. (2018). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V., & García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Kaplan, C. V., & Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.
- Kaplan, C. V., & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. En *Praxis Educativa*, 20(1), 28-36. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1180/1249>
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, Chile 18(1), 1-11. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1485/969>

- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*, México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. Disponible en:
http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf
- 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.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Mutchinick, A., & Kaplan, C. V (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos decivilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 145-158). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. Disponible en:
<http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paulín, H. L. (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. L. (2015). Ganarse El Respeto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, Núm. 6, 1105-1130.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. En *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 1-18.
- Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. En *Nómadas*, (32), 179-194.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (1), 23-64. Barcelona:

Gedisa. Weiler, V. (1998). *Figuraciones en proceso*. Colombia: Fundación Social: Universidad Nacional de Colombia.

Carina V. Kaplan, Ezequiel Szapu

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 39-248.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

