

Las políticas públicas de cuidado hacia la juventud. Las autoagresiones corporales

Public Policies for Youth Care. Self Injuries

Carina Viviana Kaplan y Ezequiel Szapu***

RESUMEN

Este trabajo presenta una serie de resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósito es comprender la construcción social de las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias. A partir de entrevistas en profundidad se interpreta la perspectiva estudiantil en función de caracterizar las prácticas de autolesión. Estos datos se ponen en diálogo con un conjunto de documentos oficiales enmarcados en políticas de cuidado que abordan la problemática de las autoagresiones corporales. La intención es establecer áreas de oportunidad y potencialidades para intervenir en dicho fenómeno en el ámbito escolar.

Palabras clave: autoagresiones corporales, jóvenes, políticas de cuidado, escuela secundaria

ABSTRACT

This paper presents a series of results of a socio-educational study whose purpose is to understand the social construction of emotions in school life and its relation with the production of violence. Based on in-depth interviews, the student perspective is interpreted in order to characterize self-harm practices. These data bring a dialogue about with a set of official documents framed in care policies that address the problem of corporal self-harm. The intention is to establish areas of opportunity and potentialities to intervene in this phenomenon in the school environment.

Key words: self injuries, young people, care policies, secondary school

INTRODUCCIÓN

Las autoagresiones corporales constituyen un fenómeno cada vez más recurrente entre la población juvenil y, siendo la escuela un espacio central en la socialización de este grupo etario, surge una serie de interrogantes referidas al modo en que es caracterizado por las políticas estatales. ¿Qué lugar ocupa en la agenda de las políticas públicas en materia educativa la problemática de las autolesiones físicas? ¿De qué maneras es abordada

* Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de La Plata; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. kaplanarina@gmail.com

** Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. soysapu@gmail.com

en las políticas de cuidado? ¿Cuáles son los tipos de intervención institucional que se proponen en los documentos oficiales? ¿Qué herramientas analíticas y prácticas proporcionan para poder comprender y afrontar dichas situaciones?

Para responder estas preguntas se recopilan las principales estrategias en el contexto de las políticas de cuidado desarrolladas en Argentina. El corpus empírico a partir del cual se efectúa el análisis consta de documentos oficiales (tanto nacionales como de la Provincia de Buenos Aires) publicados entre 2010 y 2018.

En una segunda instancia, se retoma la voz de las y los estudiantes a través de testimonios recogidos mediante entrevistas en profundidad realizadas en dos escuelas urbano periféricas, en el marco de un estudio socioeducativo cuyo propósito ha sido el de caracterizar y comprender la construcción social de los cuerpos y las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias.¹

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los análisis desarrollados en el presente trabajo se enmarcan en una investigación de carácter exploratorio-descriptiva, en la cual se estableció un proceso relacional entre la teoría y la empiria en oposición al empirismo y al teoricismo y siguiendo de cerca la perspectiva epistemológica de Bourdieu y Wacquant (2005).

Desde un enfoque cualitativo, se indagó sobre la construcción social de los cuerpos y las emociones en el entramado de la socio-dinámica escolar. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad (Valles, 1997), ya que constituyen herramientas pertinentes en la búsqueda por comprender las experiencias subjetivas. La entrevista se desarrolló mediante una guía semiestructurada, en que se intentó caracterizar los diferentes puntos de vista construidos por las y los estudiantes de secundaria en el

¹ Este artículo recoge los resultados de una investigación finalizada en el marco del Proyecto UBACYT N° 20020130100596BA, periodo 2014-2017: “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”, 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.

ámbito escolar en relación con el fenómeno de las autoagresiones físicas. En función de los objetivos propuestos, se focalizó en dimensiones (Corbetta, 2003) tales como: sociabilidad; corporalidad, emociones y escuela; corporalidad, emociones y violencias; violencias autoinfligidas.

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de La Plata, pertenecientes a escuelas urbano periféricas con población predominante de nivel socioeconómico bajo, que se encontraban cursando el 3er y el 6to año de estudio. Se propuso un muestreo teórico, de modo de saturar la información y las categorías emergentes del análisis preliminar. En una segunda instancia del trabajo de campo, se realizaron grupos focales en las escuelas y se hicieron registros de observaciones. La disposición y ordenamiento de la información se realizó mediante la construcción de una matriz de datos.

Para el caso particular de este artículo, se cruzaron los datos obtenidos con el análisis de documentos oficiales enmarcados en un grupo de políticas denominadas políticas de cuidado. El corpus empírico analizado consta de 10 documentos oficiales de carácter nacional o provincial publicados entre 2010 y 2018.

CAMBIOS Y PERMANENCIAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

El fenómeno de las autoagresiones corporales en la población joven y el desarrollo e implementación de una serie de lineamientos enmarcados en lo que se ha denominado políticas de cuidado han ganado protagonismo en el escenario escolar. Ello puede evidenciarse a través de los testimonios obtenidos, de los que se desprende la relevancia de la escuela en los procesos de subjetivación e, incluso, se establecen múltiples relaciones entre este espacio y las situaciones de autolesión.

Los documentos elegidos remarcan el papel de la institución escolar a la hora de anticipar e intervenir frente a dicho fenómeno. El cuerpo de documentos analizado forma parte de un grupo de medidas denominadas “políticas de cuidado”. Para un análisis más completo de ellas, es importante tener en cuenta los siguientes interrogantes:

¿Quiénes efectivamente acceden? ¿El acceso es pago? ¿Está o no segmentado por estrato socioeconómico? ¿Acceden niñas y niños de distintos estratos económicos a distintos tipos de servicios? Las respuestas a estas preguntas permiten entender el grado de fragmentación (o por el contrario, universalización) en la provisión de estos servicios, e identificar si la provisión de los mismos (o su ausencia) exacerba o contrarresta diferencias de género e ingresos (Esquivel, 2011, p. 35).

Como el tema central aquí se enfoca en las políticas de cuidado cuyos receptores son las y los jóvenes escolarizados, resulta de interés realizar un breve recorrido por los cambios y permanencias que ha sufrido la escuela secundaria en este último tiempo, a los fines de brindar un contexto respecto a las instituciones y a la población que efectivamente accede y transita por ellas.

Las reformas y extensión de la obligatoriedad de la educación en los sistemas educativos latinoamericanos durante las últimas décadas han posibilitado la inserción de adolescentes y jóvenes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos.

En Argentina, una tendencia central del sistema educativo ha sido su expansión histórica y, en especial, la democratización de la educación secundaria, con un renovado impulso a partir de 2006 al decretarse su obligatoriedad a través de la Ley 26.206 de Educación Nacional² (Kaplan y Piovani, 2018). Este hecho representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que reducía el papel del nivel secundario a la formación de las élites gobernantes y los grupos que continuarían estudios en la universidad (Filmus y Kaplan, 2012). Sin embargo, los procesos de inclusión producto del crecimiento y la ampliación de la matrícula escolar se desarrollaron sin prestar una debida atención a la conformación de las bases institucionales y culturales que promuevan una realización efectiva de los derechos y permitan el afianzamiento de relaciones igualitarias en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Gentili, 2011; Kessler, 2014).

² En 1993 la Ley Federal de Educación N. 24.195 había extendido la obligatoriedad educativa hasta los 10 años, aunque cambió el esquema de niveles vigentes hasta entonces. Aparte del año obligatorio de preescolar, la obligatoriedad abarcaba al ciclo completo de EGB, de 9 años, que reemplazó a la tradicional escuela primaria de 7 años. A partir de la Ley de Educación Nacional N. 26.206, la obligatoriedad se extendió hasta el final de la secundaria alcanzando un total de 13 años.

Para mediados de la primera década del siglo XXI, 39.4% de las y los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias era la primera generación en sus hogares que accedía a este nivel, ya que sus padres, pertenecientes a estratos sociales bajos, no habían logrado superar la barrera de la escuela primaria (Rivas, 2010). Esta mejora de las tasas de escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales dado que, en las sociedades latinoamericanas, la condición juvenil está atravesada por la trama de la desigualdad. Tal como señala Tuñón (2011, p. 3):

los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza... como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen.

Estas diferencias de escolarización remiten, sin duda, a una cuestión económica, pero no exclusivamente, ya que involucran también “un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (Therborn, 2015, p. 9). Las expresiones de la desigualdad requieren de una mirada relacional en la medida en que remiten tanto a condiciones materiales objetivas como a condiciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan y Piovani, 2018).

En resumen, puede afirmarse que, si bien esta nueva configuración de la escuela secundaria amplía el acceso a la educación para sectores previamente excluidos, tiene todavía un largo camino por recorrer en materia de avanzar hacia un achicamiento de las brechas socioeconómicas.

Es este contexto institucional en el que las políticas de cuidado comienzan a ocupar un lugar preponderante en las agendas políticas, el que nos motiva a problematizar sobre la dimensión simbólico-subjetiva de la desigualdad. Interrogarnos por las ex-

pectativas, percepciones y sentidos que construyen las y los jóvenes en su experiencia socioeducativa es el punto de partida para pensar herramientas que tiendan a mejorar las condiciones de quienes ocupan las posiciones más desfavorables. Si bien el fenómeno de las autolesiones no es exclusivo de un determinado sector social, muchas veces el único espacio con el que cuentan las y los jóvenes es la escuela y de ahí la importancia de brindar un análisis de los documentos que regulan y aportan estrategias para el abordaje institucional de estas problemáticas.

SOBRE LAS POLÍTICAS DE CUIDADO

El cuidado es una necesidad de todo sujeto que se hace más evidente en aquellos que, por diversas razones, se encuentran imposibilitados de proveérselo autónomamente. En el documento *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado* elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se plantea:

102

El trabajo de cuidado comprende actividades destinadas al bienestar cotidiano de las personas, en diversos planos: material, económico, moral y emocional. De esta forma, incluye desde la provisión de bienes esenciales para la vida, como la alimentación, el abrigo, la limpieza, la salud y el acompañamiento, hasta el apoyo y la transmisión de conocimientos, valores sociales y prácticas mediante procesos relacionados con la crianza.

Sin embargo, debido a la tradicional división social del trabajo y la segmentación del mercado, las mujeres históricamente se han encargado de proveer los cuidados tanto en el ámbito doméstico como en el laboral (CEPAL). Este enfoque sustentado en la perspectiva de género permite desenmascarar la profunda desigualdad sobre la que se desarrolla el cuidado. Se pone por primera vez de manifiesto que esta tarea no es competencia exclusiva de la mujer, sino también de los varones y del Estado. Las demandas de los movimientos feministas en paralelo a una mayor incorporación de la mujer al mercado de trabajo, expresan la necesidad de elaborar políticas de cuidado que mejoren las condiciones de inserción laboral, principalmente en la población de mayor vulnerabilidad.

A partir de este proceso, la problemática que recae sobre el cuidado comienza a ser entendida como un derecho público:

El derecho al cuidado, en tanto derecho universal establecido en beneficio de toda la ciudadanía, es entendido desde la doble circunstancia de personas que requieren y que brindan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 39).

Al concebirse como un derecho universal que comprende las dimensiones del cuidar, ser cuidado y autocuidarse, se convierte en plausible de ser exigido por la población presentándose como un bien público. Ello ubica al Estado como depositario de las demandas sociales de cuidado.

Nos ocuparemos, entonces, del rol del Estado a través de las políticas de cuidado, retomando lo expresado en el Documento *Diálogos sobre políticas de cuidado en la Argentina*: “La problemática del cuidado cobró una creciente relevancia durante los últimos años, hasta consolidarse como un tema central dentro del campo de la protección social, que exige ser abordado por las políticas públicas” (PNUD, OIT, UNICEF, UNFPA y CIPPEC, 2012, p. 1).

Dentro de este paradigma se reconoce que las políticas de cuidado son cruciales a la hora de garantizar el bienestar y la promoción del desarrollo integral de las y los jóvenes que transitan la escuela secundaria.

La creación de programas que van desde la Asignación Universal por Hijo (AUH)³ hasta los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)⁴ integran una amplia gama de políticas de cuidado que apuntan a cubrir diferentes necesidades de la población infantil

³ Es una suma de dinero mensual para los niños, niñas y adolescentes (menores de 18 años) de padres que están desocupados, trabajan de manera informal y/o cobran menos del salario mínimo, vital y móvil. Entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación.

⁴ El Programa CAJ se desarrolla a través de la Dirección Provincial de Política Socioeducativa impulsado en el marco del proyecto educativo institucional/Plan de Mejora Institucional de cada escuela. Se contemplan y planifican espacios en función de las necesidades educativas de los actores participantes y de acuerdo con diversas orientaciones que expresen áreas de aprendizaje. En los CAJ los jóvenes pueden participar de actividades educativas y desarrollar proyectos específicos que promueven los encuentros juveniles, el intercambio de experiencias, en un marco de recreación y aprendizaje.

y juvenil. En la Provincia de Buenos Aires, distrito del cual nos ocupamos particularmente, quedan manifiestas las líneas prioritarias: “hay temáticas que particularmente se presentan prevalentes y relevantes para encarar desde el Estado la relación con los jóvenes: las técnicas de Respiración Cardio-pulmonar (RCP), la Educación Sexual Integral (ESI), La educación Vial (EV) y la Convivencia” (Dirección Provincial de Educación Secundaria, 2018, p. 7).

Resulta de interés a los fines de nuestro análisis identificar en cuál de estas líneas se encuentra abordada la problemática de las autoagresiones corporales y cuál es la concepción que subyace en los diferentes documentos oficiales que surgen a partir de las políticas de cuidado.

LAS AUTOAGRESIONES CORPORALES EN LAS POLÍTICAS DE CUIDADO. UN ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES

104

Autoagresiones corporales, síndrome de *cutting*, autolesiones, entre otras, son algunas de las denominaciones que recibe la problemática de acuerdo con la disciplina y la perspectiva que se adopte para su análisis. A pesar de las diferentes denominaciones, un punto de coincidencia es el reconocimiento de que cada vez aparece con mayor regularidad entre las y los jóvenes, razón por la cual en los últimos años han aumentado las investigaciones sobre esta temática.

En los documentos oficiales se reconoce el aumento de estas prácticas: “En los últimos años hemos asistido a un importante aumento en la cantidad de adolescentes y jóvenes que ingresan a los servicios de salud por consultas vinculadas a intentos de suicidio y otras conductas autolesivas” (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2012, p. 9).

En los documentos oficiales consultados, ya sean de la órbita nacional o provincial, correspondientes al área de salud o al de educación, se establece que la problemática de las autoagresiones corporales está directamente asociada a la problemática del suicidio o intentos de suicidio. Si bien en algunos pasajes se plantea una diferencia entre ellos, cuando se alude al fenómeno de las

autolesiones físicas se lo hace en los apartados referidos al suicidio o en los cuadernillos destinados exclusivamente a esa temática.

Desde la línea teórica a la que adscribimos, se distingue y se separan las autolesiones de los intentos de suicidio. En relación con esta diferenciación, Le Breton plantea que las conductas de riesgo, entre las que se encuentran las autoagresiones corporales, son llamados a la vida justamente, tentativas de vida más que de suicidio.

A la inversa, una persona que se corta está lejos de poner su existencia en peligro. Pero la incisión corporal deliberada golpea las conciencias porque testimonia una serie de transgresiones insoportables para nuestras sociedades occidentales (Le Breton, 2018, 2do. párr.).

Las autolesiones ocupan para el sujeto un lugar de restitución con el mundo, una manera de restablecer las fronteras entre el adentro y el afuera. Es una acción que busca encontrar un sentido a la propia existencia y no terminar con ella.

En los escritos oficiales se emparentan las autolesiones con los intentos de suicidio sin determinar mayores diferencias entre una y otra conducta:

En la adolescencia, los cortes o autolesiones deliberadas en el cuerpo suelen ser frecuentes y no necesariamente implican riesgo suicida (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2012, p. 10).

O también:

Las autolesiones o autoagresiones son prácticas que consisten en la producción de heridas sobre la propia piel. Pueden tener intención suicida o no (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 26).

Es a partir de allí que las características que se desarrollan en los documentos son igualmente aplicadas a una u otra problemática, sin realizar mayores distinciones que las ya mencionadas y sin presencia de un apartado que amplíe sobre el fenómeno de las autoagresiones corporales.

Del estudio realizado surge un primer aspecto que se presenta como fundamental a la hora de sostener una política de intervención: la identificación de estas situaciones como hechos sociales “...que no puede explicarse por causas de índole individual, sino que tendría que ver con la forma de cohesión de cada sociedad” (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 13).

La mirada que prevalece se aleja de una explicación de dichos fenómenos como exclusivos de la juventud, más allá de resaltar algunas particularidades de esta franja etaria que la hacen más permeable a su aparición:

Los estudios e investigaciones realizados por el Ministerio de Salud de la Nación advierten que el periodo vital de la adolescencia es particularmente sensible a los intensos cambios subjetivos y relacionales que se suceden en esta etapa de la vida y a la necesidad de construir y de reconfigurar la propia identidad. Es posible, entonces, que se presenten con frecuencia las ideas de muerte, de dejar de ser, abandonando la identidad infantil. No obstante, nos parece necesario señalar que este modo de atravesar el crecimiento, lejos de constituir una característica “natural” de la adolescencia, o un destino familiar ya prefijado, o una psicopatología sólo tratable en forma individual, está acompañado por un contexto social que lo hace posible o no (Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2017, p. 22).

Lejos de pensar en el suicidio, los intentos de suicidio y las conductas autolesivas como hechos individuales y propios de un sujeto que presenta algún trastorno psíquico, se los aborda como fenómenos complejos anclados en las relaciones de sostén que brinda el entorno. Se retoman en dos documentos oficiales⁵ las ideas expuestas por Korinfeld (2017) quien critica la definición de suicidio de la OMS:⁶

...nos alejamos de considerar el suicidio adolescente como la decisión libre e individual de un sujeto. Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan

⁵ Área de Inclusión Democrática en las Escuelas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2015), y Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2017).

⁶ Suicidio: acto deliberado de quitarse la vida (OMS, 2010).

la capacidad de elegir otras opciones, aun frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir ... No se trata de que no existan decisiones individuales ni negar las problemáticas singulares, cuando hablamos de problemáticas y sufrimiento subjetivo siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia. Atender a la dimensión social, sanitaria y comunitaria de este problema es una vía privilegiada para tratar lo que es del orden singular, de la vida de cada joven que puede estar atravesando una encrucijada subjetiva (Korinfeld, 2017, pp. 212-213).

Se recuperan los sentimientos de angustia y sufrimiento como emociones vinculadas a la acción de poner en riesgo la integridad física por parte de las y los jóvenes, cuestión que, como veremos en el siguiente apartado, también se desprende de los testimonios obtenidos.

Considerar estas situaciones como hechos sociales pone de relieve la importancia de la intervención que es trabajada en los documentos en diferentes apartados como “Orientaciones generales frente a intentos de suicidio y los suicidios”,⁷ “Protocolo para la intervención en situaciones conflictivas”⁸ o “Cómo mirar e intervenir en estas situaciones desde la escuela”.⁹

Es posible que el espacio escolar sea escenario donde niños, niñas, jóvenes y personas adultas expresen, de los modos más diversos, sus padecimientos, mediante situaciones de autoagresión, que pueden derivar en el intento de suicidio o el suicidio. Ante esta posibilidad, se torna indispensable ... generar condiciones para que la escuela ayude a desplegar en chicos y chicas el cuidado de sí mismos y de los otros, con el propósito de atender situaciones singulares de alto sufrimiento psíquico (Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2014, pp. 21 y 22).

⁷ Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2017).

⁸ Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y UNICEF (2014).

⁹ Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación (2016).

Ya sea que tomen lugar en el escenario escolar o en el ámbito privado, dichas conductas afectan no sólo al sujeto que las lleva a cabo, sino también a quienes forman parte de su entorno social:

Esta situación nos coloca en un doble desafío: por un lado, la intervención inmediata atendiendo a la particularidad que la expresa; por el otro, la reflexión y la objetivación analítica de la situación en tanto, si bien se expresa en una persona en particular, también nos está hablando de las comunidades, de las familias, de los grupos y de las instituciones (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 27).

Se resalta, a su vez, la pertinencia de realizar una intervención en red, articulando el trabajo de distintos actores, instancias e instituciones:

... si bien la institución escolar adquiere un papel fundamental para abordar e intervenir en una problemática como es la del intento de suicidio, autolesiones y suicidio, la escuela no puede ni debe hacerlo sola. Por ello es importante acercar en esta instancia el concepto de corresponsabilidad que se configura como central para trabajar ante situaciones tan complejas (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, pp. 27-28).

O bien:

Toda acción que se lleve a cabo con una NNA¹⁰ debe ser en articulación con el Servicio de Salud, con el Servicio Local y/o Zonal de Promoción y Protección de los Derechos de NNA, y/o con cualquier otra institución que se considere pertinente en el marco de la corresponsabilidad (Dirección de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación y UNICEF, 2014, p. 36).

Cabe distinguir que “las conductas autolesivas no deben minimizarse. Exponen al adolescente a situaciones de riesgo y dan cuenta del malestar que una persona y/o grupo humano padece”

¹⁰ Niña, niño o adolescente.

(Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, 2016, p. 5).

En resumen, los documentos oficiales coinciden en identificar las conductas autolesivas como hechos sociales y plantean la importancia de una anticipación e intervención haciendo hincapié en los sentimientos de angustia y sufrimiento de las y los jóvenes. Por otro lado, el fenómeno de los cortes autoinfligidos está estrechamente asociado al del suicidio e intentos de suicidio abordándose de manera conjunta en los textos analizados.

En el siguiente apartado se procede a describir las experiencias en torno a las autoagresiones corporales a través de testimonios brindados por jóvenes de dos escuelas urbano periféricas de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. La intención es aportar la mirada de los propios estudiantes respecto a dicho fenómeno, para poder acercarnos a un mayor nivel de comprensión del mismo, estableciendo puntos de contacto o diferencia con lo recuperado en los documentos oficiales.

AUTOAGRESIONES CORPORALES. UNA DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO DESDE LA VOZ DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

109

Los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en mutua conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan, 2008). Siguiendo esta afirmación, uno de los supuestos centrales que aquí sostendremos es que las imbricaciones entre la condición juvenil y la condición estudiantil necesitan ser pensadas a través del análisis de la estructuración emotiva.

Las diversas maneras de ser y de sentir como estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1978). Siguiendo a Lllouz, mencionamos que la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social. Cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente

te las disposiciones morales y sociales” (Illouz, 2007, p.17). En otras palabras:

Los rasgos emotivos de los sujetos tienen una génesis y una historia que es social, por tanto, resulta imperioso considerar las transformaciones psíquicas e impulsivas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales (Kaplan y Silva, 2016, p. 30).

Las intervenciones sobre el propio cuerpo representan un modo de procesar la emotividad ante la necesidad de establecer lazos entre la existencia individual y social. Frente a esta búsqueda, Elias (1994), en su texto *Civilización y Violencia*, encuentra que los jóvenes necesitan perspectivas de futuro, un grupo de pertenencia y encontrarle un sentido a su vida. Pero a ellas agregamos una cuarta necesidad que es la de alcanzar reconocimiento, respeto y estima social:

110

La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes (Kaplan, 2016, p. 116).

La ausencia de sentido por vivir queda supeditada a un sufrimiento social que se pliega en el sujeto ocasionando rupturas en la propia autoimagen. Ante el peso de una mirada que desvaloriza, excluye y condena a la soledad, la crisis vital deviene de una identidad que se encuentra en constante tensión entre los deseos y las posibilidades de realización. Ello puede estar asociado a comportamientos violentos, tanto ejercidos hacia otro como hacia uno mismo.

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, Krotsch y Orce, 2012, p. 33).

El rechazo y la exclusión pueden manifestarse en diferentes escenarios y por distintas causas. Las desigualdades de recursos

materiales y culturales que pesan sobre las y los estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión que, junto con otros factores, pueden conducir hacia una sensación de vacío existencial. Las y los jóvenes tramitan el dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora a la vez que negadora de subjetividad, en tanto expresión de “pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivización pero también subjetivización” (Wieviorka, 2006, p. 248). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar 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. Los efectos en su construcción identitaria los conduce a una búsqueda de experiencias de restitución subjetiva. En estos casos, la piel puede convertirse en el receptáculo de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinfligida.

El sujeto en sufrimiento se aferra a su piel para no hundirse. La cortadura es una incisión de lo real, le confiere enseguida al sujeto un arraigo en el espesor de su existencia. Es un tope que sirve de contención, un remedio para no morir, para no desaparecer (Le Breton, 2017, p. 62).

Las y los jóvenes despliegan una serie de estrategias frente al malestar sociopsíquico producido por una realidad presente y futura poco alentadora. Frente a la vivencia del sinsentido existencial aparecen situaciones a las que Le Breton (2011) denomina como “conductas de riesgo”. A través de ellas el individuo establece un juego real o simbólico de roce con la muerte. Estos juegos no tienen la intención de producir la defunción, sino que plantean la posibilidad de llevar al límite la vida para conocer la alteración de las capacidades físicas y/o psíquicas del individuo.

Las conductas de riesgo manifiestan, bajo una matriz inconsciente, un enfrentamiento con el mundo real cuyo propósito consiste en encontrar un valor a la propia vida. El sujeto compromete su patrimonio identitario por excelencia, que es el cuerpo, para encontrar su lugar simbólico en el complejo entramado social. La esperanza subjetiva se asienta sobre la idea de poder salir adelante,

sobrepasar esta prueba y lograr así que el riesgo restituya un sentimiento de omnipotencia y genere una exaltación que sienten que está ausente (Le Breton, 2011, 2017).

Dentro de estas conductas se ubican las autoagresiones corporales, caracterizadas por cortes autoinfligidos generalmente en brazos y/o muslos. La sangre parece representar un signo de escape frente a un dolor producido por un entorno incontrolable. Se libera como símbolo de un sufrimiento que busca derramarse a través de las grietas de su existencia para recuperar las conexiones perdidas con la vida (Le Breton, 2017).

Esas conexiones pueden quebrarse por diferentes causas e, incluso, por la combinación de varias de ellas. En el documento Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes se plantea que:

Diversas investigaciones se han ocupado de averiguar los factores que los adolescentes ubican como causales de su intención suicida, identificando, entre ellos, la inestabilidad familiar por peleas o incomunicación, la pérdida de un ser querido, el aislamiento social y los sentimientos de soledad y de fracaso (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2012, p. 10).

En coincidencia con este documento, podemos afirmar a partir de los testimonios recogidos que las causas mencionadas por los y las jóvenes son las peleas familiares, las rupturas románticas, las bromas de los compañeros y el no sentirse cómodos con su propio cuerpo. Frente a la pregunta de por qué se cortan, una estudiante entrevistada refiere a las prácticas de autoflagelación que comparte con su amiga:

Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola.¹¹ Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es *bullying* ya. O sea, el “gordas”, por más que en el momento no te afecte y digas “me chupa un

¹¹ Llevar el apunte, mostrarse interesado.

huevo”,¹² cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás¹³ más nada (Estudiante, mujer de 2do año).

Las razones que argumentan las y los estudiantes para justificar la decisión de cortarse son múltiples y aluden a diversas cuestiones pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional que experimentan. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica, que vuelve, a su vez, como violencia dirigida hacia uno mismo. Así lo expresa uno de los entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían¹⁴ 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).

En los testimonios aparecen emparentados a estas prácticas (al igual que se identifican en los documentos oficiales) sentimientos de angustia y sufrimiento que pueden interpretarse a partir de expresiones como “te hace sentir mal”, “te largás a llorar” o “no bancás nada más”. El hecho de registrar cambios de humor o manifestar malestar frente a situaciones cotidianas es una característica recurrente en los discursos recogidos. Estos sentimientos expresados en los documentos y manifestados por las y los jóvenes a través de los testimonios son los que producen en ellos un dolor social que parece perdurar en el tiempo. El producirse una marca localizada en el cuerpo habilita un dolor físico que distrae y despeja de la angustia social que se ha interiorizado. Estas ideas no siempre implican un deseo de muerte, muchas veces consisten

¹² Expresión coloquial de “no me importa”.

¹³ Aguantás, soportás.

¹⁴ Burlaban, molestaban.

en un anhelo de dejar de sufrir para no sentir más el dolor que sienten (Toporosi, 2015). Una estudiante plantea en el apaciguamiento del dolor “de adentro” que puede significar provocarse las lesiones corporales:

Como dijo mi amiga, vos cuando te cortás, sentís como otro dolor, no sentís el dolor de adentro, algo así, pero no te arregla los problemas (Estudiante mujer de 2do año).

Por su parte, el siguiente joven (quien habla en tercera persona más allá de haber pasado por la experiencia de autolesionarse) alude a los sentimientos de bienestar al momento de la autoflagelación:

Ellas sienten placer. Es como si fueran masoquistas. Ellas se cortan y se sienten bien así. Por eso se cortan mucho. Puede ser con hojas de afeitar, con lo que sea. Entonces, no les duele, no sienten dolor. Sienten *satisfacción* (énfasis del entrevistado. Estudiante varón de 2do año).

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento en contraposición a lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, se puede decidir su momento de inicio y se lo puede curar o no. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera de control que deja marcas más difíciles de suprimir. Esa sensación de control es la que brinda la ilusión de “placer” o “felicidad” según el siguiente testimonio:

Te hace sentir la felicidad por un momento. Es como un porro,¹⁵ te agarra y, depende qué tipo de droga sea, por un momento ves un elefante rosa volando, te hace alucinar. Pero esto no es que te hace alucinar, te hace sentir bien por un momento. El dolor físico calma más que el mental, porque en sí el dolor de la cabeza o lo que pensás es constante. Constantemente: “sos esto”, “sos lo otro”. El dolor físico se va (Estudiante, mujer de 2do año).

¹⁵ Cigarrillo de marihuana.

A través del corte se experimenta el “placer” de reemplazar un dolor “mental” que se vive como incontrolable y “constante” por un dolor físico que es controlado y tiene fin. La transitoriedad de las heridas, que se perciben por parte de la juventud como una experiencia corporal que va más allá de dejar una marca, sana, distrae y despeja la mente que se ve invadida por un malestar social que perdura en el tiempo como algo inalterable. Otro aspecto que debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar la intervención por parte de los referentes escolares es el modo en que la práctica es compartida entre quienes la realizan. Se generan códigos e identificaciones que pueden tener lugar en el escenario escolar y también en las redes sociales. Una estudiante relata el modo en que su hermano encuentra en esta práctica, compartida con otros jóvenes, la respuesta frente a esta búsqueda de sentido a sus existencias:

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

Las autolesiones se convierten en el factor común entre quienes no se sienten reconocidos. Como en el caso del hermano de la joven citada, las redes sociales brindan un espacio para sentirse reconocidos por quienes comparten un sufrimiento a la vez que otorgan la protección del anonimato. En la búsqueda incesante y desesperada hacia la identidad legitimada a través de una marca, una firma que acredite su paso por el mundo, que les posibilite autoafirmarse en un “aquí estoy yo”, la piel se convierte en una superficie propicia para dejar huellas tanto a través de las autolesiones, como por medio de otro tipo de prácticas. El cuerpo se ancla como superficie de múltiples inscripciones y sede de otras modificaciones que producen el uso de sustancias psicoactivas en

la búsqueda de sensaciones y vivencias que proporcionen sentidos que no se obtienen o resultan insuficientes (Korinfeld, 2013).

En sus testimonios, las y los estudiantes suelen homologar la conducta de autoagresión corporal con otras adicciones. Una de las entrevistadas da cuenta de la potenciación de las prácticas de autoagresión. La autolesión parece funcionar bajo un mecanismo inconsciente del tipo adictivo.

Entrevistador: ¿Te ayudaba a resolver los problemas?

Entrevistada: Por un momento, sí. Por un momento, pero después (hace una pausa). Es una adicción porque, es verdad, tenés un corte y querés otro, y querés otro, y querés otro. Es como un porro. Vos te drogás la primera vez y te gustó, la vas a seguir hasta que te termines falopeando y termines en una zanja (Estudiante, mujer de 2do año).

La misma estudiante relata que volvería a cortarse más allá de haber dejado de lesionarse hace unos meses obligada por su madre:

Entrevistador: ¿Y ahora te gustaría volver a cortarte o ya está?

Entrevistada: Si fuera por mí, sí.

Entrevistador: Aunque te haga mal.

Entrevistada: Sí.

El alivio que produce cortarse es transitorio, lo que lleva a querer buscar una vez más esa sensación repitiendo el circuito una y otra vez (Mauer y May, 2010). En contraposición, se presentan casos en los que las y los jóvenes no sintieron la necesidad de continuar con las autolesiones, luego de haberse cortado en cierta oportunidad:

Te lo digo por experiencia. Yo un día me corté, como idiota, y me corté, pero por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me cagó a palos¹⁶ mi papá, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá (se señala el

¹⁶ Golpear, pegar.

brazo), así, cortándome, con toda la bronca. Me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí (Estudiante, varón de 2do año).

Como se desprende del testimonio anterior, los conflictos intergeneracionales están presentes en los argumentos del corte. Se percibe como una conducta incomprendida en el mundo adulto. Se identifica aquí otro punto de contacto en relación con los documentos que, como ya fue mencionado, ubican a la juventud como etapa propensa para recurrir a este tipo de prácticas. Esta característica aporta un mayor nivel de complejidad a la hora de pensar en la intervención por parte de los profesionales de la escuela. La siguiente estudiante identifica el hecho de cortarse como una actividad propia de los adolescentes:

Igual, seguramente, cuando yo ya sea más grande voy a pensar: “ay, qué pelotuda”. Es obvio. Es una estupidez que hace cualquier adolescente, y más si estás caliente, en el sentido de que estás enojado o estás triste. Por ejemplo, una persona depresiva sí, obviamente, no le importan los demás, lo que más le afecta son los comentarios (Estudiante, mujer de 2do año).

Aquellos que no se autflagelan identifican estas prácticas con la necesidad de encontrar un lugar de pertenencia y de ser aceptado en el grupo. Frente a la pregunta de por qué cree que otros se cortan la respuesta es:

Para llamar la atención, para dar lástima, para dar pena. Para hacerse ver. Para... “no, no te hagás eso, boluda, yo te quiero. Si querés nos juntamos” (Estudiante, varón de 2do año).

La búsqueda de una identidad que sea reconocida, de encontrar un grupo de pares con el cual identificarse o el hecho de llamar la atención con el objetivo de “ser visto” son algunos de los argumentos que esgrimen las y los jóvenes. El sujeto no puede constituirse si no es a través del reconocimiento del otro. En otras palabras, “el sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006, p. 241). Al respecto una estudiante plantea la existencia de un colectivo que se autodenomina como “grupo

suicida” en el que, para ser incluido, la condición –a modo de ritual de iniciación– es cortarse:

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

Entrevistador: ¿Y se mostraban los cortes?, ¿qué hacían?

Entrevistada: A veces sí se cortaban. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas, tenías que irte de ahí (Estudiante, de mujer de 2do año).

La búsqueda del reconocimiento, la necesidad de lograr una identificación con otro, de recibir una mirada que lo devuelva a la condición de sujeto son factores fundamentales a considerar a la hora de pensar los modos de intervención y abordaje de estas temáticas en el ámbito institucional. Más aún teniendo en cuenta que, como queda de manifiesto en este último testimonio, en ocasiones la escuela es el espacio donde se realiza dicha práctica. De allí la importancia de reparar en las vivencias de las y los estudiantes a la hora de pensar las intervenciones de los profesionales de la educación y los documentos que las regulan.

CONCLUSIONES

A partir del recorrido anterior, pueden mencionarse puntos de contacto y de quiebre entre lo que expresan las políticas de cuidado mediante los documentos oficiales y el modo en que las y los jóvenes entrevistados atraviesan las situaciones de cortes sobre su propia piel.

Entre las similitudes halladas resulta de interés mencionar el hecho de identificar el fenómeno de las autolesiones como un acontecimiento social, que afecta e involucra no sólo al sujeto que realiza la acción, sino a la comunidad que lo acompaña (o abandona), ya sean profesionales de la escuela, familiares o compañeros de curso.

En segundo lugar, en los documentos, la juventud es reconocida como una etapa de riesgo frente a las autolesiones, así como en los relatos de las y los estudiantes el fenómeno es identificado como propio, e inentendible por parte de los adultos.

Por otro lado, tanto en los documentos seleccionados como en los testimonios recogidos aparecen los sentimientos de angustia y sufrimiento asociados a este tipo de prácticas, como emociones que expresan una falta de reconocimiento y un vacío existencial.

Finalmente, las causas que llevan a estas conductas enumeradas en los documentos coinciden con las respuestas obtenidas mediante las entrevistas. Entre ellas encontramos: inestabilidad familiar; pérdida de un ser querido ya sea por defunción, separación o ausencia; aislamiento social y problemas de comunicación; situaciones de acoso en la escuela; incomodidad con el propio cuerpo.

Estamos, entonces, en condiciones de sostener que las autoagresiones, bien se lleven a cabo en intimidad, bien en el ámbito público, refieren a un malestar sociopsíquico vinculado a los sentimientos de exclusión y la ausencia de sentido de la propia existencia. La intensidad de las emociones de las y los jóvenes expresan identidades negadas. La emotividad cargada de dolor encuentra en las conductas autodestructivas una salida desesperada frente a la imposibilidad de constituirse como sujeto.

La violencia ejercida sobre el sujeto mediante los procesos de estigmatización y la falta de reconocimiento opera en las y los estudiantes abriendo paso a actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social producido.

Sin embargo, este tipo de prácticas se alejan de la intención deliberada de perder la vida y, por el contrario, se las ubica como acciones que buscan encontrar sentido a una existencia signada por el sufrimiento. Esta característica particulariza la problemática de las autoagresiones corporales y la diferencia de los suicidios e intentos de suicidio. Ello queda evidenciado en los testimonios de las y los jóvenes entrevistados, a la vez que permanece ausente o poco desarrollado en los documentos oficiales marcando la principal diferencia entre una y otra fuente de análisis.

Si bien a través del trabajo con los distintos tipos de fuentes pueden encontrarse ciertos rasgos en común e incluso determina-

das líneas de acción, queda manifiesta la relevancia de brindar un espacio más específico en las políticas de cuidado y en los documentos que de ellas se derivan al fenómeno de las autolesiones. Las intervenciones que se propongan en los documentos deben girar en torno al abordaje de los sentimientos de dolor que expresan las y los estudiantes, colaborando en la construcción de una subjetividad cargada de sentido. Para ello es relevante comprender las situaciones de autoagresión corporal como llamados de atención por parte de quien las realiza, como un acto a través del cual se busca restituir el sentido existencial y, desde allí, pensar las acciones a realizar con los diferentes actores involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área de Inclusión Democrática en las Escuelas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). *Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Un enfoque para el abordaje desde el campo de la educación*. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=8625363d-60d5-4e71-b67a-7cf9a58eb629
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del Capital Cultural. *Sociológica*, (5), pp. 11-17.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 101-300). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (S.F.). *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado*. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/sobre-el-cuidado-y-las-politicas-de-cuidado>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Dirección de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación y UNICEF. (2014). *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DCE, SE y UNICEF. Recuperado de <http://www.codajic>.

org/sites/www.codajic.org/files/Guia_de_orientacion_WEB.pdf

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. (2016). *La institución escolar y las políticas de cuidado ante el padecimiento subjetivo: Suicidio e intento de suicidio*. Documento de Trabajo. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DPCPS, DGCE, SE. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2016/documento_1_16_suicidio_e_intento_de_suicidio.pdf

Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, Ministerio de Salud de La Nación. (2012). *Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes*. Argentina: DNSMA, MS. Recuperado de http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf

Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Políticas de cuidado en la escuela. Aportes para trabajar la problemática del suicidio e intentos de suicidio*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DPES y DPCPS. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/documentos/SUICIDIO_FINAL.pdf

Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. (2018). *Las políticas de cuidado en la Educación Secundaria*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DPES, DGCE, SE. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/politicas-de-cuidado.pdf>

Elias, N. (1981). *Civilización y Violencia*. *Ästhetik und Kommunikation*, 43, 5-12.

Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. El Salvador: PNUD.

- Filmus, D. y Kaplan, C. V.** (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Gentili, P.** (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Illouz, E.** (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Kaplan, C. V.** (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan. (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 151-168). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V.** (2016). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan y M. Sarat. (Comp.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C. V. y Piovani, J. I.** (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaplan, C. V. y Silva, V.** (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36.
- Kaplan, C.V., Krotsch, L. y Orce, V.** (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Kessler, G.** (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Korinfeld, D.** (2013). La lucha contra las adicciones y la patologización de adolescentes y jóvenes. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver. (Comps.), *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D.** (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. *En Voces de la Educación*, II(4), 209- 219.

- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2018). La piel y la marca. Acerca de las autolesiones. *Revista Topía*, 84. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/piel-y-marca-acerca-autolesiones>
- Mauer, S. y May, M. (2010). Niños y adolescentes jugando con el filo de la navaja. *Revista Topía*, 58, 4-5. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/ni%C3%B1os-y-adolescentes-jugando-filo-navaja>
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Guía de intervención mhGAP para los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias en el nivel de atención de la salud no especializada*. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44498/9789243548067_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización Internacional del Trabajo (OIT), UNICEF, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). (2012). *Diálogos sobre políticas de cuidado en la Argentina*. Argentina: CIPPEC. Recuperado de <http://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2427.pdf>
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC/Fundación Arcor/Fundación Norberto Noble.
- Secretaría General del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2014). *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar 2*. Argentina: SGCFE, ME, PN. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/123195/guia-federal-de-orientaciones-para-laintervencion-educativa-en-situaciones-complejas-relacionadas-con-la-vida-escolar-2>

- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Toporosi, S. (2015). Me corto y me quiero matar. *Revista Topía*, 75, 24-25. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar>
- Tuñón, I. (2011). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Valles, M. (1997). *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis Sociología.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15(1-2), 239-248.