

**POLITICAS DE CUIDADO
EN LA ESCUELA.**

**APORTES PARA TRABAJAR LA
PROBLEMATICA DEL SUICIDIO
E INTENTOS DE SUICIDIO.**



Buenos Aires
Provincia



AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernadora

Lic. María Eugenia Vidal

Vicgobernador

Dr. Daniel Marcelo Salvador

Director General de Cultura y Educación

Lic. Gabriel Sánchez Zinny

Vicepresidente 1ro del Consejo General de Cultura

Mg. Diego Martínez

Subsecretario de Educación

Lic. Sergio Hernán Siciliano

Subsecretaria Administrativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

Subsecretaria de Políticas Docentes y Gestión Territorial

Dra. María Florencia Castro

Dirección Provincial de Educación Secundaria

Lic. Carla Cecchi

Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional

Lic. Lucía Galarreta Bolia

Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Nora Pinedo

Dirección de Educación Artística

Prof. Rosa Castillo

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Lic. Andrea Duré

Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social - Dirección General de Cultura y Educación

Autores:

Dra. Carina Kaplan

Dr. Adrián Melo

Lic. Eliana Vásquez

Colaboradores en el proceso de escritura:

Darío Hernán Arévalos

Natalia Carolina Cerullo

Ezequiel Szapu

Las políticas de cuidado frente al suicidio y los intentos de suicidio de adolescentes y jóvenes en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires

1º edición, octubre de 2017.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Edición y Corrección: Guadalupe Rodríguez

Diseño y diagramación: Florencia Zamorano

Impreso en Argentina

Primera edición Octubre de 2017

4000 ejemplares

Dirección General de Cultura y Educación

<http://www.abc.gov.ar>

INDICE

El Módulo de Trabajo “Las Políticas de Cuidado frente al Suicidio y los Intentos de Suicidio de Adolescentes y Jóvenes en el ámbito Educativo de la Provincia de Buenos Aires”, que presentamos en esta oportunidad, expresa la decisión de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, de proponer un enfoque de trabajo para el campo educativo para el abordaje de un tema tan doloroso como es de la muerte de un adolescente o joven.

Este material está dirigido a los actores institucionales del Nivel Secundario. Nos referimos a los Inspectores de Enseñanza del Nivel, a los Inspectores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y a los equipos docentes que se desempeñan desde distintos roles y funciones en las escuelas secundarias tanto de Gestión Estatal como de Gestión Privada.

Desde la lectura y el análisis de un escenario social complejo, y en el marco de una política de cuidado para todos los que habitan la escuela, asumimos la enorme responsabilidad de poner a disposición de las instituciones educativas una herramienta que tiende a orientar a los actores del sistema educativo, a partir de una lectura situacional y de contexto, para intervenir en situaciones que tienen un enorme impacto cuando suceden en las escuelas. El suicidio o intento de suicidio de adolescentes y jóvenes es un tema que nos interpela y nos duele como adultos educadores si entendemos que cada estudiante es importante, que cada vida tiene un valor en sí misma y que la escuela es un espacio de vida, por lo cual, cuando este tipo de situaciones irrumpen en la institución, la misma padece un efecto de devastación por la propia contradicción que se presenta ante la decisión de un joven de quitarse la vida.

Esta herramienta que estamos presentando, se torna pertinente por un lado, porque promueve mirar a los fenómenos sociales desde una

perspectiva socio histórica y comunitaria que da cuenta de cambios epocales y contextuales que son necesarios considerar para problematizar algunas de las situaciones que ocurren en las escuelas, y por otro, porque propone el despliegue de estrategias de intervención ancladas en la perspectiva de la prevención inespecífica que expresan un enfoque para el abordaje de este tema en el campo particular en el cual nos desempeñamos como profesionales, que es el educativo.

Los intentos de suicidio y suicidio constituyen una problemática psicosocial grave, de enorme complejidad y anclada en la multicausalidad, por lo cual, las explicaciones lineales a modo receta única, no dan cuenta de la misma. Es por ello que la escuela no puede asumir en soledad el abordaje de esta problemática y necesariamente debe articular fundamentalmente con las instituciones dependientes del área de Salud para, en el marco de una práctica anclada en la corresponsabilidad desde un enfoque situacional, habilitar dispositivos que puedan dar las mejores respuestas posibles.

Agradecemos el apoyo de la cooperación de UNICEF Argentina que posibilitó la producción e impresión de este material. Esta publicación y las acciones de capacitación en toda la provincia de Buenos Aires en el marco de la misma, es la expresión del compromiso que asume la Dirección General de Cultura y Educación en la promoción de prácticas de cuidado hacia las infancias, las juventudes y también hacia los docentes.

Invitamos a todos los equipos docentes, equipos de orientación escolar directivos e inspectores, a conocer y apropiarse de esta herramienta de trabajo, a sabiendas del compromiso que todos y cada uno, tienen con el objetivo de construir una escuela en la que se aprenda, se enseñe, se cuide y se construya ciudadanía.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo nutre sus raíces en documentos precedentes elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y otros organismos¹ e intenta presentar nuevos aportes y orientaciones que surgen a partir del permanente diálogo con diversos materiales y perspectivas teóricas y de abordaje de la temática y de inquietudes, contribuciones, experiencias y demandas de inspectoras/es, directivos, equipos de orientación escolar, docentes, familias y estudiantes que transitan las escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Sin dudas, la muerte de un/a estudiante es el escenario escolar más doloroso y más temido

1. "Lineamientos para la atención del suicidio en adolescentes" (Ministerio de Salud de la Nación, 2012). Disponible en: http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf

"Guía de Orientación para la intervención en situaciones de conflicto y de vulneración de derechos en el escenario escolar" (DGCyE-UNICEF, 2012). Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Guia_de_orientacion_WEB.pdf

"Violencias y Escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes" (DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEP - UNICEF, 2014). Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Violencias_y_escuelas_OK.pdf

"Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la vida escolar" (Ministerio de Educación de la Nación, 2014). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf>

"Acerca de la problemática del suicidio de jóvenes y adolescentes. Un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación" (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/127063/acerca-de-la-problematika-del-suicidio-de-adolescentes-y-jovenes-un-enfoque-para-su-abordaje-desde-el-campo-de-la-educacion>

"La institución escolar y las políticas de cuidado ante el padecimiento subjetivo: Suicidio e Intento de Suicidio". Documento de Trabajo (DPCyPS, 2016). Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2016/documento_1_16_suicidio_e_intento_de_suicidio.pdf

por las y los² docentes. Y las circunstancias se vuelven aún más penosas cuando es el propio sujeto el que tomó la decisión de quitarse la vida.

Para una escuela que ancla sus objetivos en el presente y en el futuro de los jóvenes, en la formación de la ciudadanía, en la continuidad de sus estudios y en la preparación para el mundo del trabajo, la muerte y aún más el suicidio de un estudiante es algo que muchas veces pertenece al orden de lo impensado y en todas las circunstancias es difícil de asimilar. Por ello, cuando acontece un intento de suicidio o un suicidio por parte de un joven, el suceso irrumpe y desestabiliza la tarea y las rutinas escolares, y se convierte en una de las situaciones más complejas de afrontar, que algunas veces pueden traer aparejadas la parálisis o el hacer irreflexivo a partir de la necesidad de "hacer algo".

En este sentido, es importante asumir el deber social que la escuela tiene como institución del Estado y desde el mandato de enseñanza y cuidado, de reflexionar, analizar críticamente y pensar acciones generales y concretas frente a los intentos de suicidio y a los suicidios de los jóvenes.

Ante ciertas situaciones complejas, la escuela no puede ni debe intervenir sola. Más allá de las herramientas de carácter teórico e ins-

trumentales tendientes a fortalecer a los docentes en el abordaje de estos fenómenos (cuestiones que abarcan desde los contenidos de los Diseños Curriculares hasta otras de carácter más interventivo en la dimensión singular, grupal, institucional y comunitaria) es preciso materializar el trabajo con otros desde la perspectiva de la corresponsabilidad y la intersectorialidad para promover en los estudiantes y sus comunidades el acceso a estándares de salud integrales donde la vida propia y la de los demás sea el principal valor.

Este documento se divide en cinco capítulos:

El primero, "El suicidio en las y los adolescentes y jóvenes: aproximaciones conceptuales", centra sus reflexiones en diferentes marcos teóricos acerca de las juventudes y las adolescencias de hoy. Resulta ineludible poner sobre el tapete los rasgos principales de las dimensiones subjetivas del tiempo adolescente y juvenil en relación con la época actual y las maneras en que se manifiestan en nuevas problemáticas que se expresan en las instituciones educativas y en las relaciones con los adultos.

El segundo capítulo, "Territorio y comunidad frente al padecimiento subjetivo de los adolescentes y jóvenes", desarrolla la necesidad de construir un enfoque para el abordaje edu-

2. Considerando que la repetición de palabras dificulta la lectura –por ejemplo el/la alumno/alumna– nosotras/nosotros y, dado que aún no hay consenso en las nuevas formas no sexistas del habla y de la escritura, utilizaremos para las nominaciones el género masculino advirtiendo que el mismo, como equivalente de toda la existencia humana, forma parte del sexismo del lenguaje.

cativo que forme parte de una perspectiva multidimensional, interdisciplinaria, territorial y comunitaria. Se hace necesario abordar los temas y las situaciones que se expresan en la escuela, algunos de ellos vinculados con la salud y la salud mental, de manera dialógica, comunitaria e interdisciplinaria para poder problematizar y construir objetos de análisis e intervenciones corresponsables que expresen la síntesis de los aportes de otros y nuevos saberes para pensar y trabajar con los estudiantes y los equipos docentes de las escuelas secundarias. La conciencia de los límites, en contraposición a la omnipotencia y a las respuestas unívocas, sumada a los diálogos con las improntas comunitarias en el marco de la interdisciplina, promueve la construcción de criterios adecuados y pautas de acción para cuidar y ser cuidados.

El tercer capítulo, "Prevención inespecífica y políticas de cuidado" describe estos dos marcos conceptuales a partir de los cuales puede situarse el enfoque educativo sobre las situaciones vinculadas al suicidio, intento de suicidio y las lesiones autoinfligidas de adolescentes y jóvenes.

La prevención inespecífica se traduce en un conjunto de acciones que, se espera, tengan un impacto positivo sobre ciertas problemáticas y situaciones riesgosas para los estudiantes, tales como el consumo problemático de sustancias, los intentos de suicidio, las lesiones autoinfligidas y los accidentes reiterados, entre otros; y en ese sentido, abre la posibilidad de articular acciones anticipatorias aún sin estar destinadas específicamente al problema del suicidio. De allí lo inespecífico.

Hacer de la escuela un ámbito democrático, habitable, esperanzador e inclusivo, y donde los jóvenes encuentran espacio para expresarse, para pensar su futuro en común y aprendizajes significativos para su vida, son acciones de la prevención inespecífica.

El paradigma de las políticas de cuidado sostiene el derecho y la obligación de los ciudadanos y del Estado de cuidar, ser cuidados y autocuidarse. El cuidado implica ir más allá de las obligaciones jurídicas sostenidas en la Convención sobre los Derechos del Niño, y las leyes nacional 26.061 y provincial 13.298 de Promoción y Protección integral de Derechos de Niños y Adolescentes en el sentido de desarrollar un pacto comunitario de cuidado de los aspectos físicos y emocionales de los adolescentes y los jóvenes.

En el cuarto capítulo, "La prevención inespecífica y las políticas de cuidado en los diseños curriculares", se brindan algunas orientaciones tendientes a habilitar espacios de reflexión institucional donde se promueva la circulación y la valoración de la palabra de los estudiantes, la formación en ciudadanía, las prácticas democráticas, la Educación Sexual Integral, la Educación Vial y los proyectos de vida y de futuro, todas instancias que hacen de la escuela un lugar que cuida y enseña a cuidar y a cuidarse a los jóvenes.

El quinto capítulo, "Orientaciones generales frente a los intentos de suicidio y los suicidios", pone a disposición una serie de orientaciones generales que pueden servir de marco de referencia para las acciones en relación a los intentos de suicidio y a los suicidios en el ámbito educativo sin perder de vista, por supuesto, el marco teórico desarrollado en el conjunto del módulo.

Un trabajo se define también por lo que no es. Las políticas de cuidado frente al suicidio y los intentos de suicidio de estudiantes en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires no es un conjunto de acciones a manera de receta para actuar en situaciones de tentativas y de suicidios consumados. Se sabe que esto no es posible ni deseable porque cada situación es única como lo son las características personales de un estudiante o

de un grupo de estudiantes en un aula, en una escuela, o los docentes y las familias de una comunidad. Por lo tanto, cada situación requiere una intervención situada.

Más allá del dolor que siempre van a producir estos hechos, se hace necesario contar con un material para la reflexión, la sensibilización y el análisis previo y de orientación, que permita desarrollar acciones que se constituyan en políticas preventivas, y que fomente y empodere a la comunidad educativa y a sus actores para enfrentar estas situaciones.

EL SUICIDIO EN LAS Y LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES:

APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Ante el suicidio surgen primero el dolor y luego las preguntas, los interrogantes, las búsquedas de sentido e incluso, en numerosas ocasiones, la búsqueda de culpables y de chivos expiatorios. Por ello, es necesario comenzar afirmando que el suicidio es un enigma. En su análisis, se encuentran múltiples significaciones, lo cual da cuenta de lo indescifrable del acto, así como la ausencia de referencias concluyentes y explicaciones ante el hecho trágico.

El suicidio es definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como "todo acto por el que un individuo se causa a sí mismo una lesión, o un daño, con un grado variable de la intención de morir, cualquiera sea el grado de la intención letal o de conocimiento del verdadero móvil" (OMS, 1976). En concordancia con la definición, una de las representaciones más extendidas y que forman parte de un cierto sentido común sobre el suicidio remite a la imagen de un acto individual con un propósito claro. Sin embargo, esta imagen debe ser puesta en tela de juicio, ya que diversos autores dan cuenta de

una complejidad mayor donde prevalecen la multicausalidad y el enigma.

A la complejidad del suicidio hay que añadirle el hecho de que en muchas ocasiones ocurre en la adolescencia y la juventud. Tanto el suicidio como la adolescencia comparten una dimensión enigmática: en el texto citado en el epígrafe de *Las vírgenes suicidas*, queda claro que es imposible saber qué encierra el corazón de Cecilia y qué la lleva a tomar esa decisión.

Por ello, en primer lugar, hay que evitar que la intervención educativa se centre en la búsqueda de respuestas a los interrogantes que la propia situación genera; ciertas investigaciones corresponden a la Justicia y la escuela debe enfocarse en las políticas de cuidado sobre niños y jóvenes, y sobre la comunidad educativa.

Lo que se torna fundamental es indagar y reflexionar acerca de cómo distintos autores describen algunas características de las juventudes y las adolescencias actuales, la relación que establecen con sus cuerpos y

*"El doctor Armoroson le cosió los cortes de las muñecas y a los cinco minutos de la transfusión la declaró fuera de peligro. Tras acariciarle la barbilla, le dijo:
-¿Qué haces aquí guapa?
Si todavía no tienes edad para saber lo mala que es la vida...
Fue entonces cuando Cecilia dijo en voz alta lo que habría podido considerarse su nota póstuma, aunque en este caso totalmente inútil porque seguía con vida.
-Está muy claro, doctor, que usted nunca ha sido una niña de trece años- dijo."*

Eugenides, J. (2005). Las vírgenes suicidas. Comunicación y Publicaciones.

analizar críticamente los contextos sociohistóricos y los imaginarios sociales que pueden favorecer o reducir las oportunidades para la irrupción de situaciones de padecimiento subjetivo. Resulta de vital importancia identificar algunas de las particularidades de estas situaciones cuando afectan a la franja de los adolescentes/jóvenes, para poder así pensar en el trabajo que puede proponerse desde la escuela secundaria.

ACERCA DE LOS SENTIDOS CONSTRUIDOS SOCIALMENTE EN TORNO AL SUICIDIO

La palabra "suicidio" fue utilizada por primera vez por el abate (eclesiástico) Desfontaines en 1737. Sin embargo, no fue hasta el siglo XIX cuando los conocimientos científicos de la época permitieron desarrollar los primeros estudios sobre el tema. Etimológicamente, proviene de las raíces latinas *sui*, que significa "de sí mismo", y *caedere*, "matar" (matarse a sí mismo). Literalmente, suicidio significa el "acto a través del cual la persona se provoca voluntariamente la muerte a sí misma".

Por el contrario, la concepción científica del suicidio, que comprende el acto humano y social, no está claramente definida.

El sociólogo francés Émile Durkheim elaboró en 1897 una definición del acto suicida sumamente crítica de aquellas que lo vinculaban a la "locura". Para este autor, el suicidio es "toda muerte causada directa o indirectamente por una acción u omisión del sujeto, realizada de forma consciente" (Durkheim, 2004).

El suicidio representaría un fenómeno constante, que no puede explicarse por causas de índole individual, sino que tendría que ver con la forma de cohesión de cada sociedad. Según Durkheim, el suicidio puede ser objeto de estudio de la psicología pero si se considera a los suicidios en conjunto, durante una unidad de tiempo y en una sociedad dada, esto ya constituye un hecho nuevo, superior a la suma de los actos individuales: es un hecho social. El sociólogo estableció una íntima relación entre sujeto e integración social (según su hipótesis, el individuo se suicida o no en función de si se halla integrado a la sociedad) y elaboró, en este sentido, cuatro tipos de suicidio que darían cuenta del malestar social: egoísta, altruista, anómico y fatalista³. Esta perspectiva permitió visibilizar los factores sociales que influyen en este fenómeno, pero al rechazar los elementos psicológicos, quedan por fuera aspectos constitutivos de la subjetividad de los individuos.

Diferentes sociedades en distintos momentos sociohistóricos han producido diferentes significaciones en torno a la idea de suicidio.

3. Según Durkheim, el suicidio egoísta sería aquel tipo de suicidio motivado por un aislamiento demasiado grande del individuo con respecto a la sociedad. Es el suicidio de los marginados, de los solitarios, de los que no tienen lazos fuertes de solidaridad social. El suicidio altruista correspondería al otro extremo; si el hombre se mata cuando está desligado de la sociedad, también lo hace cuando está demasiado fuertemente ligado a ella. El medio social en el que el suicidio altruista existe en estado crónico es el orden militar. Sin un alto nivel de integración de sus miembros, no existe ejército. De tal modo, cualquier obstáculo que corra esa fuerte solidaridad puede transformarse para el individuo en un impulso suicida. El punto de partida empírico de Durkheim para la explicación del suicidio altruista es que en su tiempo las estadísticas europeas marcaban que la tasa de muertes voluntarias entre los militares era muy superior a la de la población civil. El suicidio anómico es el de aquel que no ha sabido aceptar los límites que la sociedad impone; aquel que aspira a más de lo que puede y cae, por lo tanto, en la desesperación. El suicidio fatalista, escasamente desarrollado, da cuenta de sociedades de reglas rígidas en las cuales los individuos quieren escapar de la situación en la que se hallan (por ejemplo, un esclavo de una situación esclavista). En los cuatro casos es la relación entre el individuo y las normas lo que lo lleva al suicidio; se trata de fenómenos individuales que responden a causas sociales.

Así, por ejemplo, en Japón, la decisión de morir es potestad de la clase de los guerreros (*bushi, samurái*) que en ese acto deciden no reconocer la supremacía del vencedor. Desde la época de Kamakura, se sugiere la decisión a tomar, se codifican los gestos a ejecutar, los sentimientos a manifestar en la práctica del harakiri.

Desde el helenismo y hasta el siglo II de la era cristiana, los ciudadanos de Atenas y posteriormente los romanos adoptaron dos actitudes respecto del suicidio que dan cuenta de la estructura dual de la sociedad: el ciudadano goza de todas las libertades y tiene el derecho de disponer de su propia vida, pero no así el esclavo. Como señala Maurice Pinguet en *La muerte voluntaria en Japón*, se admitía la legitimidad del suicidio cuando el que se mataba era un hombre libre, ejerciendo de ese modo la soberanía ligada a su estatuto. Sin embargo, "cuando uno de los sujetos del espacio doméstico se mataba, el amo de la casa no podía estimar legítimo un acto que censuraba su autoridad, cuestionaba su poder y menoscaba su patrimonio" (Pinguet 2016:15). El ciudadano percibía en ese gesto del esclavo una rebelión y no podía menos que condenarlo.

Por otro lado, las escuelas filosóficas de la Antigüedad están repartidas: los cínicos y los estoicos admitían la legitimidad del suicidio, pero los pitagóricos, los platónicos y los peripatéticos lo condenaban. Pitágoras ya reprochaba a los que se mataban, comparándolos con los soldados que huyen, desleales al puesto en el que los ha colocado la divinidad. Y Platón le hace decir a Sócrates en el *Fedón* que "los hombres estamos en una especie de presidio, y uno no tiene el derecho de liberarse a sí mismo, ni de evadirse de él" y que "los dioses cuidan de nosotros y nosotros,

los hombres, somos una de sus posesiones". Por ello se propone que los que se matan, en señal de castigo, sean amortajados en un lugar apartado, que se los inhume en lugares desiertos, incultos y sin nombres que designen sus tumbas (Pinguet, 2016: 20). De esta forma, anticipan los argumentos de los que se servirá San Agustín para remarcar la prohibición radical del suicidio que decreta el cristianismo, siglo tras siglo, hasta la actualidad.

De lo anterior se desprende la idea de la existencia de diferentes sentidos construidos socialmente en torno a la idea del suicidio, ya que en algunas de las comunidades se legitimaban ciertos comportamientos suicidas, mientras que otros eran reprimidos y castigados.

Si bien la idea del suicidio es polémica, es imposible omitir la existencia de relaciones entre este tipo de comportamientos y las concepciones de las religiones, la filosofía, el clima político y social de cada época (Moron, 1992).

EL SUICIDIO COMO PROBLEMÁTICA SOCIAL EN LA ACTUALIDAD

A lo largo de los siglos XIX y XX, el suicidio aumentó exponencialmente. La OMS refiere:

"Anualmente, cerca de 800.000 personas se quitan la vida y muchas más intentan hacerlo. Cada suicidio es una tragedia que afecta a familias, comunidades y países, y tiene efectos duraderos para los allegados del suicida. El suicidio se puede producir a cualquier edad, y en 2015 fue la segunda causa

principal de defunción en el grupo etario de 15 a 29 años en todo el mundo.

El suicidio no solo se produce en los países de altos ingresos, sino que es un fenómeno global que afecta a todas las regiones del mundo. De hecho, en 2015, más del 78% de los suicidios en todo el mundo tuvieron lugar en países de ingresos bajos y medianos".⁴

Asimismo, y según datos que brinda la OMS:

"En los últimos 45 años las tasas de suicidio han aumentado en un 60% a nivel mundial. El suicidio es una de las tres primeras causas de defunción entre las personas de 15 a 44 años en algunos países, y la segunda causa en el grupo de 10 a 24 años; y estas cifras no incluyen los tentativas de suicidio, que son hasta 20 veces más frecuentes que los casos de suicidio consumado.

Se estima que a nivel mundial el suicidio supuso el 1,8% de la carga global de morbilidad en 1998, y que en 2020 representará el 2,4% en los países con economías de mercado y en los antiguos países socialistas.

Aunque tradicionalmente las mayores tasas de suicidio se han registrado entre los varones de edad avanzada, las tasas entre los jóvenes han ido en aumento hasta el punto de que ahora estos son el grupo de mayor riesgo en un tercio de los países, tanto en el mundo desarrollado como en el mundo en desarrollo.

(...) El suicidio es un problema complejo, en el que intervienen factores psicológicos, sociales, biológicos, culturales y ambientales"⁵.

Para el caso de la Argentina, se cuenta con información del Ministerio de Salud de la Nación:

"El Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia (PNSIA) y el Programa Nacional de Patologías Mentales Severas y Prevalentes, identifican el intento de suicidio como una de las problemáticas de mayor importancia en la situación de salud de los adolescentes, junto al consumo episódico excesivo de alcohol y el embarazo no planificado, y se han definido como ejes prioritarios para su abordaje socio-sanitario. Las defunciones en adolescentes por suicidio indican un aumento de las mismas en los últimos veinte años y un crecimiento exponencial de las consultas por intento de suicidio en los servicios de salud, situación que requiere de una intervención efectiva" (Ministerio de Salud, 2012:8).

Para intentar avanzar en la comprensión del suicidio en las sociedades actuales, desde una perspectiva socio-educativa, resulta necesario indagar acerca de los procesos de subjetivación de las juventudes y las adolescencias.

LAS ADOLESCENCIAS Y LAS JUVENTUDES

La juventud, tal como hoy la conocemos, es una "invención de la posguerra". A comienzos de los años cincuenta del siglo XX, las sociedades occidentales reivindicaron la existencia de los jóvenes como sujetos, especialmente como sujetos de consumo (Reguillo Cruz, 2000).

A partir de la última mitad del siglo XX, la sociedad bautizó a los jóvenes como "rebeldes" y "estudiantes revoltosos" en los años 1960; "subversivos" en el marco de los terrorismos de Estado latinoamericanos de las décadas del 70 y 80; "drogadictos" en los años 1980; "delincuentes" y "violentos" partir de los años 90.

Como señala Rossana Reguillo Cruz, "estas clasificaciones se expandieron rápidamente y visibilizaron a cierto tipo de jóvenes en el espacio público, cuando sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido o con el modelo de juventud que las sociedades occidentales les habían reservado" (Reguillo Cruz, 2000:22).

De acuerdo con Mariana Chaves (2004), las clasificaciones de las juventudes y las adolescencias se anudan con diversas formaciones discursivas: naturalistas, psicologistas, de la patología social, del pánico moral, culturalistas o sociologistas, que se empeñan en presentar al joven como un ser inseguro y en transición, como un ser incompleto que adolece o al que le falta algo, como un ser improductivo que no trabaja, como un ser desviado o con muchas posibilidades de desviarse, ya que sus objetivos no son claros, o como un ser peligroso. Según Chaves:

- **El discurso naturalista** define al joven o la juventud como una etapa natural, biológica o universal, fuera de la historia. Como si la juventud no fuera una categoría construida históricamente.
- **El discurso psicologista** presenta al joven como aquel que adolece de algo, como sufrimiento (acompañado por muchas referencias al modelo médico y al modelo de medicalización).
- **El discurso de la patología social:** la juventud es la parte de la sociedad que está enferma y/o que tiene mayor facilidad para enfermarse, para desviarse. Es un acercamiento al joven a partir de verlo como el portador del daño social. Es una mirada negativa, de la juventud como «problema»: si se habla de juventud se habla de consumo problemáticos de sustancias, alcoholismo, tabaquismo, sida, embarazo adolescente. Este discurso está imbuído de términos médicos y biológicos y sus intervenciones son planteadas como soluciones a problemas que tienden a proponer curas, separar (para evitar el contagio) o extirpar (el daño debe ser eliminado).
- **El discurso del pánico moral** es aquel reproducido sistemáticamente por los medios y que infunde miedo con respecto al joven.
- **El discurso culturalista** supone que la juventud genera por separado su propia cultura, su tribu juvenil, y olvida que la juventud es un modo que tiene nuestra cultura de hacer vivir esa etapa de la vida y no es de ningún modo una cultura aparte, es el modo que tenemos en nuestra cultura de explicar, de dar sentido, de practicar ese transcurso del ciclo de la vida (que es además desigual y diverso).

4. <http://www.who.int/>

5. Idem

● **El discurso sociologista**, por último, es el que representa al joven como víctima. El joven es víctima de la globalización, de la sociedad moderna, del posmodernismo, de los medios de comunicación, del sistema escolar que no funciona, de los malos profesores (Chaves, 2005:17).

En definitiva, la juventud suele ser definida a partir de “el gran NO”. Es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo). Se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente).

Siguiendo a Chaves, todos estos discursos:

“Quitán capacidad de acción al joven o directamente no reconocen al joven como un actor social con capacidades propias, solo leen en clave de incapacidades. Y estas representaciones, de larga y profunda data en el imaginario social, inmovilizan a aquellos que trabajan con jóvenes, ya que operan como discursos de clausura: cierran, no permiten la mirada cercana, simplifican y funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro” (Chaves, 2004:19).

Tanto la representación negativa o peyorativa del joven, como de su aparente extremo opuesto: la representación romántica de la juventud, son miradas estigmatizadoras y negadoras del otro/ joven. En todas estas versiones se olvida que no hay un tipo ideal de jóvenes sino diversos jóvenes y que por lo tanto no hay juventud sino juventudes:

“Frente al fuerte modelo de homogeneización de la mirada sobre la juventud se hace necesario incorporar un plural

que incorpore de manera permanente la heterogeneidad” (Chaves, 2004:20).

El problema es que no se trata solamente de cuestiones teóricas o estéticas. Estos discursos pseudocientíficos, morales, fílmicos y literarios nacen, se desarrollan o se retroalimentan y dan lugar o remiten a acciones y prácticas políticas y sociales, a praxis de vida, a prejuicios incorporados socialmente, a prácticas familiares de crianza, a modelos de enseñanza, a prácticas pedagógicas e institucionales en los ámbitos escolares. Por ello, es primordial hacer un análisis crítico sobre estos discursos y sobre diversas imágenes hegemónicas sobre las adolescencias y las juventudes para evitar así representaciones sociales reduccionistas y perniciosas. El desafío, desde una concepción de los jóvenes como sujetos de derecho, es analizar críticamente esas representaciones. En este sentido, la escuela cumple un papel fundamental promoviendo prácticas ciudadanas, dando cuenta de lo que los jóvenes aprenden y hacen, y poniendo en valor situaciones en donde los estudiantes ponen en juego valores de cuidado y de solidaridad.

ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES: ENTRE LA LIBERTAD Y EL DESCONCIERTO

La sociedad suele depositar una serie de expectativas sobre los adolescentes que resultan muy difíciles de cumplir. Basta con prestar atención a discursos que circulan en el sentido común y a los modelos impuestos en los medios de comunicación para observar que los jóvenes de hoy transitan un mundo colmado de presiones difusas y ambiguas, tales como las de ser bellos, exitosos, felices y

acceder a ciertos bienes de consumo como supuesta garantía de una distinción social.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, los jóvenes ven el cumplimiento efectivo de estas demandas solo a través de las distintas ventanas de su computadora o de la pantalla de la televisión.

Según Emiliano Galende⁶, la televisión y la publicidad se presentan en las antípodas de la educación. Entre otras cuestiones porque se fijan en lo actual. Se genera un tipo de subjetividad cuyos componentes de desverbalización y de anclaje en lo actual tienen capacidades mortíferas y producen problemáticas que se desprenden de este anclaje en la frustración. El momento de la satisfacción no incluye al otro como persona, sino que es puro objeto, puro objeto satisfaciente, que satisface y desaparece como objeto. La antítesis de esta situación es considerar al otro como un sujeto, como una alteridad que me obliga al diálogo y al encuentro.

Los imperativos del mercado calan muy hondo en la adolescencia, generando distintas consecuencias en una identidad que se está forjando. La identidad es un trayecto, un estar haciéndose en el oficio de aprender a vivir en sociedades donde hay dificultades para vivir bien, a pesar de que esto último aparezca como una exigencia de época desde los medios masivos de comunicación.

Para Galende, preguntas como “¿quién soy?”, “¿a quién le importo?” o “¿cuál es mi lugar en este mundo?”, cuando no encuentran respuestas que ayuden a la autoafirmación del yo, se convierten en presiones sociales que se interiorizan y pueden expresarse bajo la forma de sentimientos de desencanto, exclusión, autohumillación.

EL LUGAR DE LA ESCUELA

La obligatoriedad de la escuela secundaria promovió la expansión del nivel educativo hacia sectores sociales que históricamente habían sido excluidos. Junto a las transformaciones cuantitativas en su matrícula, surgen desafíos inéditos. La escuela secundaria se constituye como escenario para que los estudiantes habiten junto a otros todos sus espacios, construyendo marcos de convivencia que interpelen a toda la comunidad educativa.

Resulta clave seguir profundizando el desarrollo de políticas públicas que permitan continuar con el avance de la promoción y protección de los derechos de los jóvenes, ya que el derecho a la vida es el más primordial de todos, y los adultos tienen la responsabilidad y el compromiso de cuidarlo.

El sufrimiento y la muerte de los adolescentes duelen y atraviesan a los compañeros, adultos y educadores, pero también atraviesan a las familias como parte de la comunidad educativa y de la sociedad. Es allí donde es necesario trabajar: no solo en la anticipación de estas conductas, sino también en el después, cuando se presenta la situación tan dolorosa de perder a un compañero, estudiante, amigo.

Quizá el desafío más importante que tiene la escuela está en la construcción de vínculos que permitan fortalecer a la comunidad educativa y posibilitar la intervención de los adultos desde roles de contención, fortalecimiento, apoyo, acompañamiento, transmisión de experiencias y saberes, y cuidado que los jóvenes necesitan para transitar el dolor.

6. Galende y Alonso (2005): “Conferencia Magistral”. Dirección de Asistencia Social Escolar Comunicación 08/05.

Es fundamental acompañar la construcción de vínculos sociales que permitan a los adolescentes sentirse escuchados, apoyados, sostenidos y acompañados, en y durante los procesos que implican la búsqueda de sentido de sus vidas.

La relación con el otro precisa de la palabra, en tanto juega un rol fundamental como posibilidad de verbalización del dolor social y, a la vez, como posibilidad de construcción de sentidos en torno a la revalorización de la vida de los jóvenes (Kaplan, 2016).

La palabra instituye un proceso de verbalización. Desde allí cada cual puede llegar al nivel posible de verbalización. Podrá recuperar la ternura, el vínculo, la sensación, pero en un plano ya verbal. La palabra permite la reconstrucción del vínculo con el otro. Por lo tanto, es un vínculo cultural, está dentro de los comportamientos y de las formas esperables en la relación entre los hombres y mujeres, en una relación de amor, en una relación de amistad. Entonces los valores hacen que se reorganice la realidad mediante la palabra (Galende, 2005).

En las últimas décadas, estudios provenientes de diferentes áreas de conocimiento tales como la sociología de la educación, la psicología de la educación, la antropología de la educación, entre otros, han visibilizado a las emociones como una dimensión central en la experiencia escolar de los jóvenes y como reguladora de ciertas conductas y prácticas de los mismos en el escenario escolar.

Los miedos son sentimientos que aparecen recurrentemente según surge de entrevistas a estudiantes de escuelas secundarias bonaerenses llevadas a cabo en investigacio-

nes anteriores (Kaplan, 2013). El miedo a sentirse excluido, a no ser escuchado, a no ser tenido en cuenta o a ser discriminado puede desencadenar relaciones conflictivas entre los estudiantes.

Estos estudiantes manifiestan que las razones principales por las cuales excluyen, se auto-excluyen o segregan se encuentran vinculadas al lugar de residencia, la vestimenta, la apariencia física o la autopresentación (el hábito corpóreo), las marcas en el cuerpo y las formas de hablar (el uso de palabras y modales en la comunicación verbal).

En las instituciones educativas conviven, de manera compleja, individuos de la misma generación que comparten experiencias, construyen amistades, grupos de afinidad, solidaridades y establecen relaciones conflictivas que devienen de vivir junto a otros diferentes.

Para muchos jóvenes, la escuela, además de ser un espacio cotidiano de aprendizaje, es el espacio donde pueden socializar, reconocerse y ser reconocidos.

Considerar la importancia del ámbito educativo y del rol central de los adultos podría ser un primer paso para advertir sobre situaciones donde muchos estudiantes sufren por quedar por fuera de los lazos de solidaridad de los compañeros o formar parte de una configuración grupal que los ubica en un lugar de inferioridad.

Poder identificar cómo se establecen estas configuraciones en el día a día escolar, trabajando en conjunto con los distintos actores que componen la comunidad educativa, permite intervenciones oportunas de anticipación.

TERRITORIO Y COMUNIDAD FRENTE AL PADECIMIENTO SUBJETIVO DE LOS JÓVENES

“Un niño suscita hoy sensaciones extrañas. Sentimos con más frecuencia la incomodidad de quien está descolocado o excedido por una situación, que la tranquilidad del que sabe a ciencia cierta cómo ubicarse en ella. La curiosidad infantil, ese sentimiento tan propio del niño con el que finalmente los adultos logramos familiarizarnos, hoy parece haberse desplazado: somos los adultos quienes observamos, perplejos, el devenir de una infancia que resulta cada vez más difícil continuar suponiendo como tal”.

Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (1999): ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen.

¿Qué es lo que nos deja perplejos como adultos al mirar a las infancias y a las juventudes? ¿Por dónde pasa la incomodidad? ¿Qué es lo que permanece como filtro de la mirada ante un niño, una niña, adolescente o joven? ¿Cómo opera en cada uno de nosotros pensar “la niñez”, “la juventud” y la función metaforizante⁷ que ello conlleva? ¿Somos capaces de construir intervenciones sobre la base de la incertidumbre y haciendo camino al andar? ¿Son la incertidumbre y la perplejidad condiciones de pensamiento constitutivas de la subjetividad contemporánea?

Eva Giberti (1998) advierte acerca del uso de frases como “la niñez” —y se podría agregar “la adolescencia” o “la juventud”— y su potencia fetichizante. Esas categorías, en tanto universales, invisibilizan las determinaciones sociales, culturales, económicas que las atraviesan y que las hacen ser siempre y de un modo particular cada vez. No hay, como ya

se ha expresado, una infancia sino infancias, y no hay una adolescencia y juventud, sino adolescencias y juventudes.

Es muy importante tomar esta advertencia para pensar las intervenciones en las escuelas, para poder trabajar con los sujetos, sujetos históricos y también, fundamentalmente, con las comunidades, con las instituciones educativas en clave territorial.

LA ESCUELA EN CLAVE TERRITORIAL-COMUNITARIA

Alfredo Carballada (2015) trabaja la categoría de “territorio” dando cuenta que existimos como sujetos históricosociales en la medida en que estamos insertos dentro de diferentes formas de discursos:

7. Tomamos el planteo de Eva Giberti cuando sostiene que “la niñez cumple una función metaforizante de modo tal que cuando el adulto dice de sí mismo o de otro que ‘es como un niño’, la frase adquiere el poder de transformarlo en un ser puro, ingenuo, ya que se da por sentado que pureza e ingenuidad son atributos fundantes de esa niñez” (1998: 52). La misma autora refiere que incluso “la aplicación de la frase ‘la niñez’ tiende a invisibilizar a esta niña violada, a este chico explotado: nos ciñe a una palabra generalizadora y resbaladiza y esquivando situaciones concretas que pueden recortarse en cada niño o niña personalizados. Es decir, se torna en fetiche que opaca la falta de otras cosas (...) el uso indiscriminado del término niñez se convierte en obstáculo epistemológico si quienes lo mencionan no se alertan acerca de los deslizamientos que la palabra facilita” (1998: 53). La categoría “niñez” tal como sostiene Giberti, separa a las niñas y a los niños de sus circuitos de pertenencia universalizándolos y desconociendo qué determinaciones sociales, culturales, económicas los atraviesan.

“(…) Pero los relatos no son circunstanciales o aislados, se inscriben en espacios determinados más o menos exactos, donde la certeza la acerca y la confiere el territorio, desde un lugar, espacio, cartografía o coordenada donde algo es contado, narrado. De ahí que es posible pensar que la territorialidad se construye de forma discursiva (...) La identidad se construye a partir de la otredad. Al reconocer la existencia de un otro, la propia persona asume su identidad. No hay otro sin contexto y sin historias para contar, la ausencia de éste, o su introducción en coordenadas de incertidumbre y temor, produce una forma de silencio que se transforma en perplejidad, angustia y soledad, que muchas veces es traducida en una sensación de ausencia del todo que llamamos sociedad. De allí que el lazo social se construye en gran parte desde formas del discurso situadas territorialmente. Hay lazo en la medida que haya un otro en tanto posibilidades de intercambio, reciprocidad y trama social situados en un espacio y un tiempo. De este modo, el territorio se puede considerar como un punto de intersección entre el espacio y el lugar (...) Desde una noción de territorio, donde es entendido como nudo o punto de intersección, éste requiere casi de manera indefectible de un narrador que articule espacio, lugar, desde la cotidianidad. Asimismo, el territorio, a diferencia del espacio físico, se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales” (Carballeda, 2015:1-2).

Siguiendo esta línea de análisis, es interesante tomar el planteo de Emiliano Galende (2005), que aporta una mirada para situar la intervención en el escenario escolar en clave de comunidad:

“Las dos consignas centrales a tener presentes para las estrategias comunitarias son:

1. Tratar de comprender que toda expresión singular de alguien, de una conducta disruptiva, debe ser pensada siempre como una problemática del propio grupo, de la propia comunidad. Eso no anula la singularidad de ese individuo portador del problema, pero implica que el abordaje es de tipo institucional-comunitario.
2. La emergencia de un problema cualquiera –a nivel de la conducta– no debe provocar una relación de especialista/ chico, especialista/ individuo” (Galende, 2005:16).

Galende aclara, sin embargo, a qué se refiere cuando habla de comunidades, para pensar las intervenciones desde los campos que el autor está mirando: la salud y la educación. En este sentido es importante destacar que si bien se trabaja con personas en las escuelas (muchas veces con una persona, a partir de una intervención desde la singularidad), en esa persona también está hablando la comunidad; cada sujeto dice algo de su grupo de convivencia y de su grupo de referencia y es aquí donde la intervención tiene que poder considerar quiénes son los actores que allí aparecen para convocarlos como parte del abordaje y la resolución del problema

“(…) Muchas veces la atención es individual. Pero la presencia de la comunidad reorienta de manera distinta el tratamiento. El tratamiento y los problemas cambian cuando un profesional tiene una escucha más ligada a lo comunitario (...) Entonces la estrategia es trabajar con las comunidades escolares para que comprendan que no se pueden expulsar, que estas situaciones forman parte de la vida escolar: que el arma, el alcohol, la adicción, el suicidio forman parte de la vida de los chicos. Por lo tanto, están integrando la institución escolar” (Galende, 2005: 17-18).

Desde las perspectivas abordadas, entonces, la escuela representa un mundo de significados donde cada estudiante se reconoce, construye referencias simbólicas y espaciales, y reconoce a los otros, que conforman un territorio simbólico atravesado por lo histórico-social, las historias personales y de las comunidades, historias que tienen que ser alojadas como condición para la construcción del lazo social.

PENSAR SITUADOS: LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL EN LA ESCUELA

El pensar situados en las intervenciones permitió avanzar en la construcción de herramientas de trabajo institucionales que orientan las intervenciones en las expresiones de la cuestión social en las escuelas.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires cuenta con una *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar*

(DGCyE-UNICEF, 2012), desde donde se abordan distintas situaciones que atraviesan a las instituciones educativas. Algunas de ellas se presentan con mayor frecuencia, pero:

“En ciertas oportunidades, en las escuelas suceden diferentes situaciones, muchas de ellas complejas, que requieren de los Inspectores de Enseñanza, del Equipo de Conducción Institucional, de los Equipos de Orientación Escolar y del Equipo Docente una respuesta clara, pertinente y sustentada en argumentos sólidos que recojan las intervenciones previas, los estudios que trabajan sobre esas temáticas y la normativa que fundamenten las decisiones que se tomen en esos casos” (DGCyE-UNICEF, 2012:14).

“El intento de suicidio y el suicidio son situaciones complejas que necesitan ser pensadas como algo que va más allá del deseo de morir. Si bien no hay aspectos que puedan generalizarse, aquellas personas que intentan suicidarse (o se suicidan) suelen hacerlo porque piensan que morir es la única ‘solución’ a determinados conflictos que les provocan un profundo sufrimiento. Los mecanismos de adaptación con los cuales vivieron hasta ese momento se tornan inútiles y encuentran como única alternativa el atentar contra su propia vida” (DPCyPS, 2016:3).

Interesa en este punto, y a propósito de comprender los necesarios modos de implicación de la escuela y los equipos docentes en este tipo de situaciones, recuperar el planteo de la socióloga argentina María del Carmen Feijoó en un artículo escrito para la revista *Anales de la Educación*⁸. Es importante resaltar aquí dos cuestiones: la primera, el lu-

gar que ocupa la escuela como institución social. Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pasan muchas horas allí, es un escenario de construcción de subjetividad; no hay otra institución que tenga la oportunidad de alojar a tantos chicos juntos y por tanto tiempo, asumiendo el mandato estatal y social de la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo la posibilidad de identificar antes que otras instituciones muchas de las situaciones que atraviesan los estudiantes. En este sentido la autora citada refiere:

“(...) Las escuelas son siempre, por lo tanto, la trinchera de la conflictividad social, pues, por su condición de único escenario son también el espacio privilegiado para el estallido de los conflictos. Aún así, a la luz de lo que sabemos de sus vidas, ellas derraman todavía el efecto balsámico de la ciudadanía habida cuenta de que el conflicto con mayúscula es, por suerte, mucho más excepcional que cotidiano (...)” (Feijoó, 2005:142).

En este punto, y siguiendo con el planteo de Feijoó, resulta oportuno compartir el lugar estratégico que la OMS le otorga a la escuela en el documento *Prevención del suicidio. Un instrumento para docentes y demás personal institucional*⁹, cuando señala:

“Mundialmente el suicidio es una de las cinco causas de mortalidad en la franja de edad entre 15 a 19 años. En muchos países encabeza como prime-

ra o segunda causa de muerte tanto en los varones como en las mujeres de este grupo de edad. La prevención del suicidio entre los niños y adolescentes es por lo tanto de alta prioridad. Dado el hecho de que en muchos países y regiones la mayoría de los comprendidos en este grupo concurren al colegio, este último aparece como un lugar excelente para desarrollar acciones preventivas apropiadas” (2001:1).

La segunda cuestión hace referencia a lo que la escuela hace con la expresión de la conflictividad social; en este punto, es necesario resaltar que, en la mayoría de las situaciones, la escuela puede, debe e interviene. Se sostiene que no es casual que ciertas situaciones conflictivas adquieran su expresión en la institución escolar; allí hay adultos disponibles, que cuidan, que pueden buscar posibilidades para dar respuestas, que intervienen. Es esa intervención la que ciertamente puede hacer la diferencia. Es pertinente preguntarnos, ¿qué pasaría si ciertas situaciones sucedieran en la calle, en el club, en el cyber o en una fiesta?

Siguiendo esta línea de análisis, se sostiene que es un error asumir de manera naturalizada que la escuela es un lugar donde no deberían manifestarse los conflictos. Cuando el conflicto se manifiesta por fuera de la institución, los niños, adolescentes y jóvenes deben contar con el suficiente control sobre sus acciones ante la ausencia de contención de otro adulto que opere como cuidador; cuando sucede en el escenario escolar,

aparece la contención institucional. Para la escuela y para los docentes, en la gestión del conflicto, es un desafío asumir una posición de interlocutor clave.

“(...) los adolescentes (...) en el marco de una actitud a veces abiertamente querellante, otras francamente adaptativas, tienen todas sus esperanzas puestas en la escuela. Probablemente, porque, como ya se ha dicho, no es solo la única institución que conocen, sino el lugar en que por antonomasia tiene probabilidades de ser reconocidos como sujetos. Por ello, el principal proyecto de vida de los chicos es quedarse en la escuela para adquirir conocimientos relevantes, que puedan abonar exitosamente su salida al mundo de la adultez, ese mundo que requiere saber manejar adecuadamente valores, destrezas, competencias, autoestima. Esos chicos están vigilando el mundo de los mayores para buscar modelos de ejercicios de rol que sean útiles en su propia vida. Los mayores, por su parte, se acercan a ellos de manera azarosa, imaginando qué y cuáles conocimientos les van a ser útiles; desde consejos prácticos de cuidados de la presentación del yo –como cuando alguien aconseja que no se tatúen para no bloquear su acceso al mercado formal del trabajo– hasta cómo responder a problemas concretos del currículum” (Feijoó, 2005:147).

SUICIDIO E INTENTO DE SUICIDIO Y SU IMPACTO EN EL ESCENARIO ESCOLAR

Si bien se define al suicidio como “el acto deliberado de quitarse la vida” (OMS, 2010-Ministerio de Salud, 2012), por tal, como un hecho individual, cada vez más se lo interpreta como un acto privado que afecta lo público (Diana Altavilla, 2012). Sale de los límites de lo individual empujando al grupo familiar, la escuela, la comunidad de trabajo, etc. a una vertiginosa experiencia, en ocasiones, de fragmentación social.

Resulta oportuno tomar el planteo que desarrolla Daniel Korinfeld¹⁰ respecto de la definición de la OMS, para agregar:

“(...) la misma porta una connotación de decisión, en apariencia libre, definida y sin historia que a nuestro juicio no se corresponde la mayoría de las veces con la realidad. Por otra parte, sugiere que se trata de un acto estrictamente de orden individual. Desde nuestra perspectiva, nos alejamos de considerar el suicidio adolescente como la decisión libre e individual de un sujeto. Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir. El suicidio es un acto que comporta pasos, tiempos previos en el que pueden existir posibilidades para que los actores del entorno puedan inter-

8. Feijoó, María del Carmen (2005): “Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense entre las buenas y malas noticias”, Anales de la Educación Común, Adolescencia y Juventud. Tercer Siglo. Año 1 – Dirección General de Cultura y Educación. Directora Ejecutiva Dra. Adriana Puiggrós.

9. OMS (2001): Prevención del suicidio. Un instrumento para docentes y demás personal institucional. Disponible en: http://www.who.int/mental_health/media/en/63.pdf

10. Korinfeld, D. (2017): “Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad”, Voces de la Educación 2 (2), pp. 209- 219. Disponible en: <http://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/79/70>

venir a tiempo. 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: 212-213).

El intento de suicidio también se asocia a un acto individual. Se sabe que responde a causas múltiples y complejas por lo que requiere un abordaje comunitario y responsable. Se considera intento de suicidio a toda acción autoinfligida con el propósito de generarse un daño potencialmente letal, actual y/o referido por el/la adolescente y/o referente/acompañante (Ministerio de Salud, 2012:7).

Las autolesiones o autoagresiones son prácticas que consisten en la producción de heridas sobre la propia piel. Pueden tener intención suicida o no. En este sentido, Korinfeld¹¹ plantea:

"Las autolesiones suelen estar orientadas a producir un efecto de descarga. Ubicamos la problemática de las autolesiones en el marco de la conflictiva relación del adolescente con su cuerpo, en la dificultad o imposibilidad de una expresión psíquica de sus padecimientos o la intolerancia al dolor psíquico que se expresa a través del acto de marcarse el cuerpo. Los cortes en el

cuerpo o autolesiones deliberadas suelen ser frecuentes y no necesariamente implican riesgo suicida. Al mismo tiempo no deben minimizarse. Ya que se trata de situaciones de riesgo en sí y sobre todo están expresando un malestar que requiere un abordaje terapéutico y un acompañamiento prudente y cuidadoso" (2017: 213).

Las siguientes son las apreciaciones explicitadas en la *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas*, cuando refiere:

"Los estudios e investigaciones realizados por el Ministerio de Salud de la Nación advierten que el período 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 solo tratable en forma individual, está acompañado por un contexto social que lo hace posible o no. Es así como las instituciones sociales –y entre ellas, particularmente la escuela– tienen un trabajo fundamental y fundante para realizar con niños, niñas y adolescentes que es el de sostener, acompañar, escuchar, hacer lugar,

permitir el despliegue de proyectos vitales. A la vez, la escuela debe establecer los límites necesarios para ayudar a las y los adolescentes a constituirse y vivir junto a otros y otras" (Ministerio de Educación de la Nación, 2014:42).

En el escenario escolar, el fallecimiento por suicidio, dado su carácter inexorable y sobre todo considerando que se trata de una muerte autoinfligida y de un niño, niña o adolescente (NNyA), es una situación de alta complejidad para la intervención educativa y resulta fundamental la tramitación psicossocial que se realice del hecho.

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. En este sentido, Galende y Alonso (2005) plantean que, en la vida social, la irrupción de ciertas situaciones conflictivas hace dramáticamente visibles circunstancias que ya estaban presentes en la sociedad en estado latente, pero que aún no habían dado datos ni señales que permitan a los sujetos el contacto material con ellas¹². Así es que:

" (...) nuestra tarea es no atender solo cuando los hechos aparecen. Porque cuando los hechos aparecen y son vi-

sibles, claro que hay que atenderlos. El problema es que también requieren una reflexión por fuera de los hechos inmediatos, que nos permita estar atentos a las señales que hagan más visibles estos problemas en el seno de la vida de la comunidad escolar o de la sociedad en su conjunto. Eso supone una tarea –que no es la tarea cotidiana de resolver los problemas de todos los días– que es de reflexionar, detectar, pensar, ver cuántos de estos elementos pueden ser observables en las conductas prácticas, en los rituales, en los hábitos de una escuela o de una comunidad"¹³ (Galende, 2005:3).

El modo en que se interviene, la reflexión y el análisis permanentes, el esfuerzo por la desnaturalización y el desapego a respuestas de carácter simplista y desde el sentido común, los insumos que se desprenden de ese proceso de problematización, la planificación del trabajo pedagógico posterior, la construcción de un enfoque pedagógico particular y situacional aportan, sin ninguna duda, a la posibilidad de sensibilizar a las instituciones escolares en estas problemáticas que son extraordinarias, que interpelan a la institución y que muchas veces la dejan perpleja.

Cabe aquí destacar, como ya se ha dicho, que 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 escue-

12. Galende ejemplifica esa idea del siguiente modo "(...) vale decir, cuando a través de algún hecho concreto aparece un episodio como el de Cromañón o podría mencionar la escuela de Carmen de Patagones. Cuando sucede un episodio así, de golpe se hace dramáticamente visible. No es que surgió en ese momento, sino que estaba conviviendo en la sociedad, estaba funcionando pero todavía sin datos ni señales que nos hicieran tomar conciencia del mismo. Súbitamente Cromañón pone en evidencia una situación que la gente ve que está instalada en el país: cierta pérdida de las funciones del Estado en cuanto al control y resguardo de la vida, de la calidad de vida de las personas; ciertas conductas autoagresivas de los jóvenes que se expresan en situaciones de violencia, que se vuelven contra la seguridad de ellos mismos y de sus propios grupos. Y en el medio, el mercado con sus afanes especulativos y de ganancia. De golpe eso se dramatiza en una escena: la vida de estos chicos y el drama de las familias, drama que se extiende mucho más allá de este hecho. Pero esa situación estaba en la sociedad.

13. Idem 6

la 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.

“La problemática del suicidio es altamente compleja y resulta del interjuego de un conjunto de dimensiones sobre todo de orden psicológico y sociocultural, en el que actúan aspectos biológicos y genéticos. Es debido a ello que, desde nuestra perspectiva, el abordaje debe ser multidimensional, interdisciplinario y comunitario. Esto implica sostener que los actores de cada campo social e institucional se habiliten a generar modos de enfocar y actuar respecto de problemas de salud/ salud mental. Asesorados e interactuando con los saberes específicos de campos profesionales como la psicología- y la psiquiatría. De modo que se hace imprescindible que los actores del campo educativo coparticipen en la construcción de una perspectiva y un conjunto de criterios desde su propio marco institucional, teniendo en cuenta la complejidad del problema y las posibilidades, límites y potencias presentes en sus prácticas. Desde ese trabajo de formación e implicación estaremos en mejores condiciones para articularnos con la tarea junto a médicos, enfermeros, vecinos, trabajadores sociales, psiquiatras, psicólogos y otros agentes de la comunidad involucrados en estas problemáticas.

(...) Las herramientas principales para abordar estos problemas tan complejos y angustiantes cuando emergen en

los contextos educativos son las que están en el centro de la tarea pedagógica: espacios de palabra, tiempos y disposición para conversar, confianza, acompañamiento, conciencia de los propios límites trabajando desde una perspectiva institucional en corresponsabilidad con los otros sectores y actores de la comunidad” (Korinfeld 2017: 215-216)¹⁴

LA PERSPECTIVA DEL PARADIGMA COMUNITARIO

El concepto de prevención está atravesado por la perspectiva médico-sanitaria. Hay una tendencia de los organismos internacionales de la salud a considerar todo lo atinente al suicidio como un problema exclusivo de salud pública. Sin embargo, se entiende que: “(...) la problemática del suicidio no es solo un problema médico sanitario, su abordaje requiere el aporte de todos los actores que confrontan con esa realidad, y cada uno de ellos contribuye con su parte a un saber parcial (...)” (Ministerio de Educación, 2015:26-27). Resulta importante problematizar la hegemonía que tiene el concepto médico de prevención para poder abordar la problemática del suicidio como una situación compleja. Eventualmente se oscila entre la omnipotencia de sostener que el suicidio se puede prevenir tomando ciertos recaudos y la impotencia de pensar que nada puede hacerse porque no es anticipable. Siguiendo esta línea de análisis y el necesario abordaje, tal como se viene señalando, desde una perspectiva comunitaria, retomamos a Emiliano Galende cuando señala que:

“(...) En la emergencia de ciertos problemas en la escuela es donde hace síntoma algo de la vida social o algo de la vida institucional. Las dos situaciones son las habituales o frecuentes. Algo de la vida social del chico o, a veces, de los maestros hace síntoma en la escuela. O a veces es la propia dinámica de la institución escolar la que produce la expresión de algún individuo en un síntoma. Puede ser una conducta destructiva, una violencia, la cuestión del suicidio, las conductas autoagresivas. Prestarles atención a conductas autoagresivas es fundamental porque muchas veces suelen ser osmósicas individualmente; pero así se resuelven tensiones de tipo institucional o grupal. Si tenemos la percepción de que la institución o la sociedad –por algunos indicadores– facilitan las conductas prácticas de los jóvenes, la estrategia comunitaria consiste en ver qué lugar se les da en el modo y en atención a los recursos de las propias comunidades (los chicos, sus familias principalmente y la institución escolar: maestros, directivos). La escuela no puede estar ajena a los síntomas de tipo social o a los síntomas de tipo institucional, y no debe admitir la expulsión de esos síntomas cuando aparecen en el seno de la institución (...) si hay un suicidio. No importa que el chico se mate en su casa, en el río o en la casa de la abuela, o que lo haga en la escuela. Ese es un chico que pertenece a la comunidad escolar. Y cuando alguien tiene una muerte autoprovocada, representa algo de esa comunidad en la vida de

esa persona y en el grupo social. Por lo tanto, se plantea como un tema de la escuela (Galende, 2005: 15-16).

ACERCA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO, UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Se puede reflexionar sobre esta temática desde otras perspectivas. En términos estadísticos, existe una gran diferencia entre el número de muertes de mujeres jóvenes y de varones jóvenes.

Desde el Ministerio de Salud de la Nación, se brindan datos estadísticos que indican que:

“Por su magnitud e impacto, el suicidio se constituye en una de las principales problemáticas epidemiológicas de salud mental en la Argentina.

Para el año 2010 la tasa de suicidio calculada por 100.000 habitantes es de 7,5; en varones 12,3 y en mujeres 2,8¹⁵. Los grupos etáreos que presentan la tasa de suicidio más alta son el de 15 a 24 años (12,6 por 100.000 habitantes) y el de 75 años y más (13,5 por 100.000 habitantes).

En varones, el grupo de 15 a 24 años presenta una tasa de suicidio de 20,5 por 100.000 habitantes y el de 75 años y más de 32,6 por 100.000 habitantes. En mujeres los valores más altos se presentan en los grupos de 15 a 24 años (4,5 por 100.000 habitantes) y de 45 a 54 años (3,6 por 100.000 habitantes)” (Ministerio de Salud, 2012).

15. Los datos presentados se construyeron con base en los registros de defunciones por causas externas consolidados por la Dirección de Estadística e Información en Salud (DEIS) del Ministerio de Salud de la Nación. Es importante señalar que hay muertes por causas externas cuya intencionalidad no está consignada en dichos registros.

Los datos más recientes elaborados en *Posicionamiento sobre adolescencia. Para cada adolescente una oportunidad* (UNICEF Argentina, 2017) informan un incremento de las conductas de riesgo, los suicidios y otras situaciones de violencia que afectan a la salud y el bienestar de los adolescentes, y que es preciso abordar desde una perspectiva intersectorial.

Según datos extrapolados del Ministerio de Salud de la Nación, en la Argentina en 2015 murieron 3533 adolescentes de entre 10 y 19 años, lo que representa 10 muertes diarias. La mortalidad entre los varones es dos veces más alta que entre las mujeres. Seis de cada 10 muertes de adolescentes se deben a causas entre las que se destacan los siniestros viales (asociados a conductas de riesgo que se han incrementado como el consumo problemático de sustancias principalmente alcohol y otras sustancias psicoactivas). En 2015, se registraron 438 casos de suicidio (3 de cada 4 corresponden a varones). La tasa trienal de mortalidad de adolescentes por suicidios pasó de 2,5 durante el trienio 1990-1992 a 6,9 durante el trienio 2013/2015 cada 100.000.

Estas diferencias nos obligan a analizar estos hechos desde la conceptualización de la categoría *género* y desde la *perspectiva de género*, entendiendo su vinculación con los modelos hegemónicos construidos socialmente sobre la masculinidad y la feminidad.

La categoría *género* da cuenta de las distintas dimensiones socio-simbólicas que estructuran las relaciones entre mujeres y varones, o entre lo que se considera femenino o masculino, ambos con sus múltiples expresiones, en cada contexto cultural e histórico. Esto quiere decir que:

“las características y roles que definen el ‘ser varón’ y el ‘ser mujer’ no están naturalmente dadas, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas. Desde el momento del nacimiento, el sujeto incorpora estas expectativas y concepciones hegemónicas acerca de lo masculino y lo femenino, que influyen en su forma de pensar, sentir y actuar. Resulta fundamental reflexionar sobre el carácter cultural de estos supuestos a fin de poner en cuestión los estereotipos de género, que hacen creer, por ejemplo, que las nenas necesariamente son sensibles y prolijas en contraposición a los nenes, fuertes y dinámicos” (Marco General de Política Curricular, DGCyE, provincia de Bs. As.).

Las relaciones de género tienen como factor y origen común los rasgos patriarcales que aún perduran en nuestras sociedades. Un rasgo principal está dado por la existencia de vínculos jerárquicos en la sociedad, donde los varones (heterosexuales) se benefician y gozan de privilegios históricos en relación a las mujeres, a los otros varones (no heterosexuales) y a los sujetos que no se reconocen dentro del binarismo hombre-mujer.

El orden genérico hegemónico es binario, conformado por lo masculino/varón en un extremo y lo femenino/mujer en el otro extremo, y la condición heterosexual como elemento inmanente a ambos opuestos. Reconocer como válido este modelo implica invisibilizar o desconocer a todos los sujetos que se reconozcan entre dichos extremos.

A partir de aquí es que podemos trabajar desde la deconstrucción de estas jerarquías que diferencian grupos con mayores privilegios que otros, con intención de imponer su

voluntad, producto de mandatos históricos, muchas veces difícil de hacerlos conscientes y objetos de reflexión.

La perspectiva de género es un enfoque crítico que posibilita problematizar las realidades institucionales (familia, trabajo, escuela) que sostienen un sistema asimétrico entre mujeres y varones, y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual.

Al institucionalizar el enfoque de género, se apunta a desnaturalizar los roles estereotipados que han estado históricamente instituidos y que aparecen claramente graficados en el planteo de Bonino Méndez (1998)¹⁶, quien acerca una explicación del por qué la mayoría de las personas suicidas o en situación de sumo riesgo son hombres, y de cómo se expresa la depresión “a modo masculino”. Méndez afirma que la depresión tiene criterios diagnósticos propios del modo femenino de expresión (llanto, inhibición, relatos y emocionalidad depresiva), mientras que los varones expresan su depresión como reacciones defensivas frente al sufrimiento que las produce. Así, la depresión se enmascara en características propias del modelo masculino hegemónico, como lo es el incremento en la tarea laboral, ocultamiento emocional, ira, negación de la debilidad, aislamiento silencioso. Al no poder ser diagnosticada a tiempo, la depresión culmina manifestándose en intoxicación por drogas y alcohol, accidentes de circulación, suicidio, entre otros. Los suicidios consumados se dan proporcionalmente cuatro veces de manera más efectiva en varones. Y las mujeres ofrecen señales previas en mayor proporción que los varones.

INTENTO DE SUICIDIO Y SUICIDIO EN EL RELEVAMIENTO DE SITUACIONES CONFLICTIVAS Y DE VULNERACIÓN DE DERECHOS EN EL ESCENARIO ESCOLAR

La *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar* (DGCyE-UNICEF, 2012) incluye un relevamiento de situaciones que se expresan como conflicto y que requieren intervenciones de distinto tipo. El relevamiento se lleva a cabo en todos los distritos educativos de la provincia de Buenos Aires permitiendo contar con información y datos a nivel institucional, distrital, regional y provincial. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social viene realizando desde el año 2013 un trabajo de recolección, sistematización y análisis de los datos que se desprenden de dicho relevamiento, que permite identificar la frecuencia con la que se presentan aquellas situaciones que consideramos más significativas en cada espacio, para poder trabajar en modos anticipatorios de intervención o en prácticas de cuidado que permitan evitarlas.

En primer lugar, cabe aclarar que las situaciones de suicidio y de intento de suicidio en relación al resto de las situaciones de conflicto y vulneración de derechos que se relevan desde la Dirección forman parte del conjunto de situaciones poco frecuentes y representan entre el 0 y el 1% del total de las situaciones relevadas (DPCyPS, 2017).

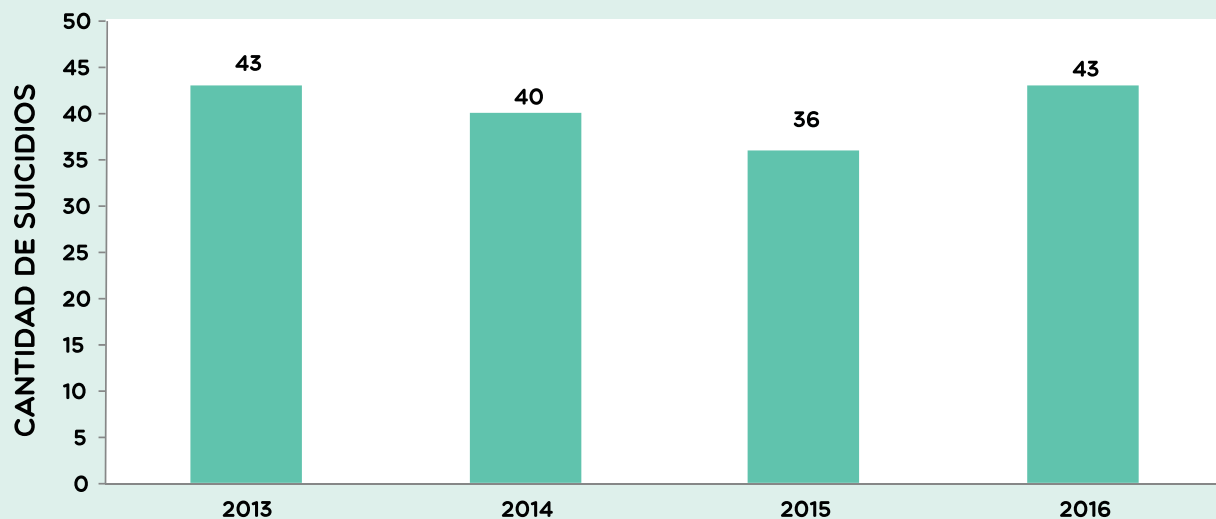
16. Bonino Méndez, L. (1998): “Desconstruyendo la normalidad masculina”. Asociación española de clínica y psicoterapia psicoanalítica. Madrid. Versión web.

En el gráfico 1 se presenta la evolución de las frecuencias absolutas de los suicidios ocurridos entre los años 2013 y 2016; y en el gráfico 2, la evolución de las frecuencias absolutas de los intentos de suicidios ocurridos en el mismo período. De ambos gráficos se ob-

serva que los intentos se han incrementado a lo largo de los años¹⁷, frente a una evolución fluctuante de los suicidios que tendían a decrecer y en el último año analizado se incrementaron hasta alcanzar la frecuencia del año 2013.

GRÁFICO 1

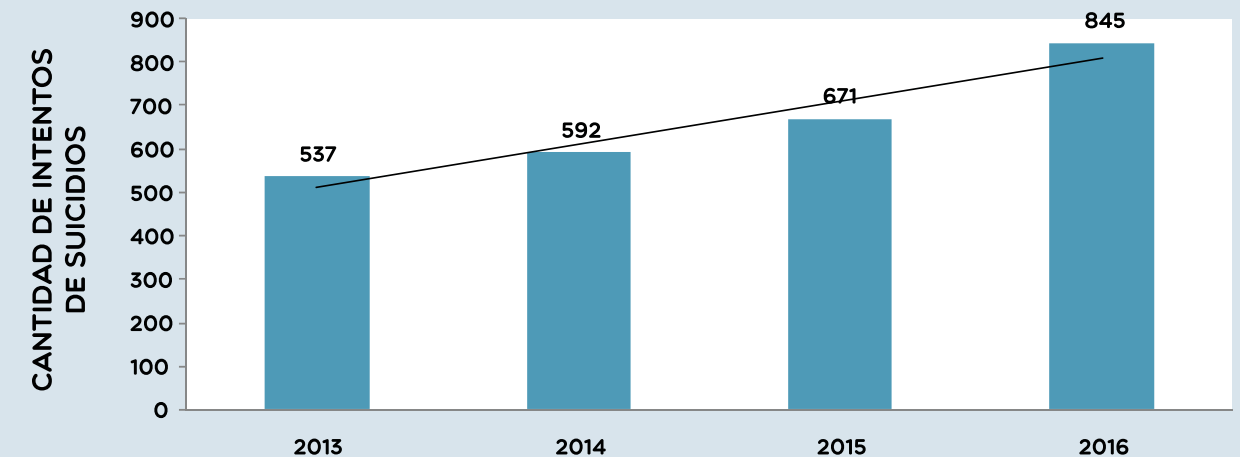
DISTRIBUCIÓN ABSOLUTA DE LOS SUICIDIOS RELEVADOS POR LAS ESCUELAS DE GESTIÓN ESTATAL DE LA PROVINCIA DE BS. AS. POR AÑO. (2013 - 2016)



Fuente: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Subsecretaría de Educación. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

GRÁFICO 1

DISTRIBUCIÓN ABSOLUTA DE INTENTOS DE SUICIDIOS RELEVADOS POR LAS ESCUELAS DE GESTIÓN ESTATAL DE LA PROVINCIA DE BS. AS. POR AÑO. (2013 - 2016)



Fuente: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Subsecretaría de Educación. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Si se consideran las tasas provinciales, es decir la frecuencia absoluta en que se presentaron las situaciones, sobre la matrícula escolar de cada año, se observa que mientras 1,5 de cada 100.000 NNyA escolarizados se suicidó en el año 2013, este número bajó a 1,24 en el año 2015 y ascendió nuevamente a 1,5 en 2016. Por otro lado, con respecto a los intentos de suicidios se pasó de 19 de cada 100.000 NNyA escolarizados durante el año 2013, a 29 de cada 100.000 NNyA escolarizados, que atravesaron esta situación en 2016.

Si se analizan los datos a nivel regional¹⁸, se observa que tanto las situaciones de suicidio como las de intento de suicidio se presentan de manera irregular. Esta característica puede estar vinculada con la irregularidad en la notificación de situaciones (gráfico 3).

En el gráfico 3, donde se presentan las situa-

ciones de suicidio e intento de suicidio distribuidas por región educativa en el año 2016, se puede identificar que, entre las regiones educativas del conurbano, en la Región 4 (conformada por los distritos de Berazategui, Florencio Varela y Quilmes) ocurrió la mayor cantidad de intentos de suicidio, superando ampliamente al promedio provincial (34 situaciones). Asimismo, la mayor cantidad de suicidios ocurridos en el año 2016 se notificaron en la Región 6 (conformada por los distritos de San Fernando, San Isidro, Tigre y Vicente López). Con respecto a las regiones del interior de la provincia de Buenos Aires, se observa que la Región 11 (conformada por los distritos de Campana, Exaltación de la Cruz, Escobar, Pilar y Zárate) presentó el número más alto de suicidios y de intentos de suicidio con respecto al resto de las regiones educativas del interior.

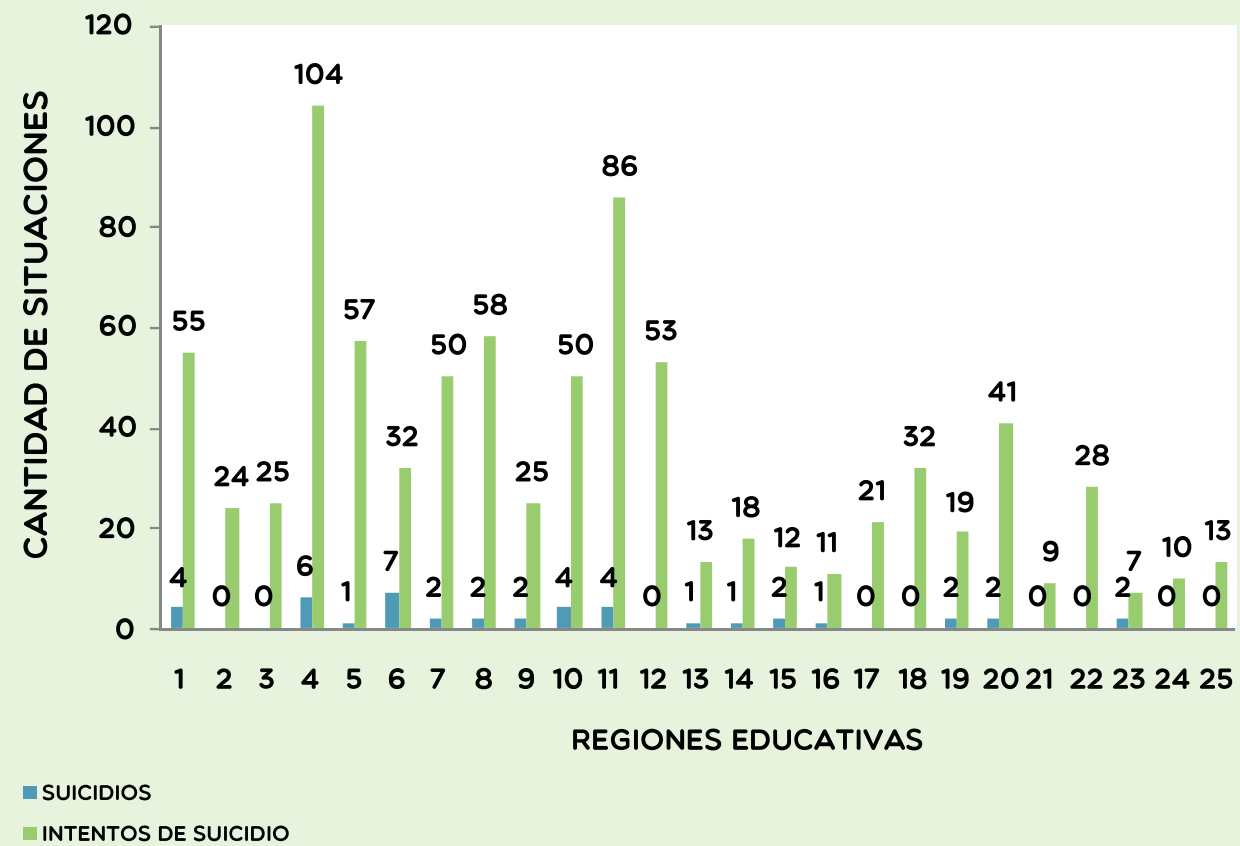
17. Uno de los motivos que puede estar asociado al incremento de los intentos de suicidios radica en la contabilización no adecuada de las autolesiones dentro de esta categoría.

18. Distritos que componen las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires disponibles en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lains-titucion/organismos/planeamiento/imagenes/MAPA%20REGIONES%20A3.pdf>



GRÁFICO 3

DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA ABSOLUTA DE SITUACIONES NOTIFICADAS DE SUICIDIO E INTENTO DE SUICIDIO DE NNYA ESCOLARIZADOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE GESTIÓN ESTATAL DE LA PROVINCIA DE BS. AS. POR REGIÓN EDUCATIVA (AÑO 2016)



PREVENCIÓN INESPECÍFICA Y POLÍTICAS DE CUIDADO



Las situaciones vinculadas al suicidio, intento de suicidio, así como las lesiones autoinfligidas de NNyA interpelan las prácticas pedagógicas y requieren de miradas anticipatorias sobre tales desenlaces.

Es fundamental remarcar la potencialidad transformadora que tienen los docentes en la definición de estrategias de promoción, en la construcción de condiciones que faciliten vínculos respetuosos, cooperativos e integradores en el grupo áulico, en la comunidad educativa y en la comunidad en sentido amplio.

El escenario escolar es aquel territorio donde irrumpen también estas situaciones, que claramente lo trascienden, pero sobre las que se debe y se puede intervenir, aunque ello no signifique tener la garantía de dar respuestas que resuelvan completamente esa situación. En este sentido, se sostiene una mirada que entiende a la prevención como promoción de acciones cotidianas que no requieren necesariamente del saber de un campo disciplinar específico, para ser más bien una práctica que ayude a construir anclajes sociales y culturales que posibiliten la inclusión, el reconocimiento y la empatía desde una configuración grupal, comunitaria y territorial.

EL PLANTEO DE LA PREVENCIÓN INESPECÍFICA

Es importante considerar el planteo inscripto en lo que algunos autores como Alfredo Carballeda (1999; 2004)¹⁹ denominan *prevención inespecífica*.

“La escuela constituye una parte fundamental de la experiencia de vida de los niños y adolescentes. Por ese motivo, en la medida en que dicha experiencia resulte significativa, en sí misma formará parte de lo que podríamos denominar ‘prevención inespecífica’ o, en otros términos, aquella prevención que no alude directamente a un determinado objeto. Se trata de promover condiciones que favorezcan el bienestar de todos sus miembros, de hacer de la escuela un lugar que efectivamente aloje a los jóvenes” (Ministerio de Educación, 2009:28).

Este concepto es el que con claridad sitúa cuál es el lugar desde el cual trabajar como actores del sistema educativo: porque abre la posibilidad de articular acciones anticipatorias que sin estar destinadas específicamente al problema del suicidio (porque la etiología en esa área es necesariamente en términos de probabilidad) sensibilizan los sentidos y las significaciones que impregnan al deseo de vivir y sus vicisitudes, y en las particulares formas con las que, para cada quien, ese deseo se despliega. De allí lo inespecífico también. Sin duda este amplio espectro para trabajar (la vida social, el tiempo libre, las alternativas de ocio, los lazos sociales, entre otros.) es terreno fértil para la creación y el desarrollo de acciones enmarcadas en proyectos de enseñanza: las acciones educativas tienen como fin último habilitar en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la puesta en marcha de recursos que favorezcan la construcción de sentido para que lo vivido sea experiencia y para que la relación con

19. Carballeda, Alfredo (1999): “Algunas cuestiones acerca de la prevención en drogadicción,” Periódico Posiciones. Buenos Aires; (1999): Adicciones, Salud Mental y Trabajo Social. Ponencia en las primeras Jornadas sobre Salud y Trabajo Social). Universidad Nacional de Luján. Departamento de Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social; (2004): La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós.

el otro también sea un recurso. Construir sentido es a la vez tarea subjetiva y colectiva. Y es por eso que allí, la escuela tiene un lugar de privilegio.

Luego de situaciones de tan traumática tramitación, la demanda que suele surgir en las instituciones es la necesidad de poder comprender por qué ese adolescente o joven realizó esa acción y si hubiera sido posible evitarla. Frecuentemente predomina un “estado anímico general” teñido por la culpa y la desorientación; una respuesta inicial es poder trabajar esa demanda y ese “estado anímico”.

Hay que tener en cuenta que la multicausalidad y complejidad de una situación de suicidio implica considerar que no existen tipologías que indiquen o permitan identificar al potencial suicida: no hay una relación directa entre un joven aislado, replegado o “depresivo”, como para dar algunos ejemplos, y el suicidio. Hay una dimensión enigmática en todo suicidio que choca contra la voluntad de comprender y encontrarle alguna racionalidad.

En este sentido es que se plantea que estos eventos no puedan ser ni cabalmente comprensibles ni anticipables en todos los casos. Sin embargo, esto no es igual a decir que nada puede pensarse y hacerse al respecto.

Frente a esta complejidad, se considera que no es posible “aprehender”, “atrapar”, la comprensión de estos modos de subjetivación mediante la aplicación de instrumentos diagnósticos supuestamente estandarizados.

LAS POLÍTICAS DE CUIDADO

La Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que “la maternidad y la infancia

tienen derecho a cuidados y asistencia especiales” (art. 25. P. 2). En esta línea, la noción de cuidado “desde un enfoque de derechos, implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado” (PNUD, OIT, UNICEF, UNFPA & CIPPEC, 2012:1). El cuidado debe entenderse como un derecho universal (de cuidar, ser cuidado y autocuidarse) asumido por la sociedad y prestado mediante servicios públicos y privados que potencien la autonomía y el bienestar de las familias y de los individuos con directa competencia del Estado. En este sentido, el cuidado se presenta como un bien público, como un derecho y como una dimensión de la ciudadanía.

Se trata de un concepto sobre el que existen varias definiciones y produce debates académicos y jurídicos al menos desde los años setenta del siglo XX, impulsados por las corrientes feministas en el campo de las Ciencias Sociales. Se denunciaba en ese momento que solo las mujeres parecían tener el monopolio de las políticas de cuidado, cuestiones que debían también abrazar los varones y el Estado.

Según el documento *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado* elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el término caracteriza relaciones entre personas cuidadoras y personas receptoras de cuidado en situación de dependencia: niños y niñas, personas con discapacidad o enfermedades crónicas, y personas adultas mayores. No obstante, todos los seres humanos potencialmente son sujetos de cuidado a lo largo del ciclo de vida: de allí que pueden también recibirlo personas que sin ser dependientes, no pueden total o parcialmente cubrir por sí mismos sus necesidades de cuidados; o bien que, en el marco de

la desigual división del trabajo prevaleciente en razón del sistema sexo-género, pueda tratarse de personas activas y que cuentan con recursos, pero que asumen que otros deben ser los encargados de cuidarlos.²⁰

La especificidad del trabajo de cuidado es basarse en lo relacional, en el contexto familiar y por fuera de él. No es solamente una obligación jurídica establecida por ley (obligación de prestar asistencia o ayuda) o una obligación económica, sino que involucra también el aspecto vincular o emocional. Las dinámicas de cuidado se desarrollan también bajo una gama de relaciones diversas, que incluyen los vínculos de parentesco, de amistad, comunitarios o laborales: por ello coexisten diferentes escenarios de cuidado, con diversa participación de actores como la familia, la comunidad, entidades públicas y entidades privadas.

Se configura como una forma de pensar las relaciones humanas que, para el caso de las escuelas, se erige como marco pedagógico para desarrollar políticas preventivas e intervenciones. El trabajo de cuidado está marcado por la relación de servicio, de atención y preocupación por los otros y genera lazos de proximidad entre dos o más personas, cara a cara, en una situación de dependencia o interdependencia, donde una es tributaria de la otra y viceversa para su bienestar.

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. Esto implica una nueva concepción de la relación entre individuo, familia y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas. Es también una concepción pedagógica que garantiza la única manera posible de enseñar y aprender en las escuelas.

Asimismo, es necesario pensar la noción de cuidado con perspectiva de género y en el marco de políticas de protección y promoción de derechos. El derecho al cuidado, reconocido e incluido en pactos y tratados internacionales para algunas situaciones, aún está en “construcción” desde el punto de vista de su exigibilidad. Implica recibir las atenciones necesarias en distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculares o lazos afectivos.

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 adolescentes y jóvenes que transitan la escuela secundaria. Estos años influyen fuertemente en la conformación de subjetividades y en el desarrollo de los sujetos, tanto en sus aspectos físicos siendo esencial el acceso a una bue-

20. Tal como señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en su publicación *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado*: “Debido a las desigualdades sexo-género de la división social del trabajo y a segmentaciones en el mercado de trabajo, son mayoritariamente las mujeres quienes proveen cuidados, sea de forma no remunerada en los hogares o remunerada en el ámbito laboral. El “mandato cultural” de que las mujeres se ocupen de estas labores generalmente de forma no remunerada, y la miopía respecto de la responsabilidad de la sociedad en esta materia crean una constelación muy negativa, que erige severas barreras para que las mujeres puedan participar en igualdad de condiciones en el mercado laboral, refuerza las desigualdades y segmentaciones del sistema sexo-género a escala social, y potencia las desigualdades de las prestaciones de cuidado en razón de las contrastantes condiciones socioeconómicas. En este marco, en América Latina el cuidado se desarrolla en condiciones de alta desigualdad, y es una esfera en la que se reproduce y amplifica la desigualdad socioeconómica y de género. Esta se expresa en las condiciones en las que se cuida, incluyendo el acceso a protección social, reconocimiento y remuneración adecuada de los empleados del sector cuidado, así como en el acceso a mecanismos y servicios de cuidado en suficiencia y calidad, entre otras dimensiones”.

na nutrición, cuidado del cuerpo y controles médicos, así como emocionales y cognitivos donde cobra especial relevancia las relaciones que se establezcan entre quien cuida y quien es cuidado, y las relaciones de solidaridad entre adultos y jóvenes, y entre jóvenes.

Existen ciertos grupos poblacionales que, por sus particularidades constituyen el foco de las políticas públicas de cuidado: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, las mujeres, los adultos mayores y las personas con discapacidad. Por ello, en términos generales, las políticas de cuidado deben formularse en estricto apego a un enfoque de derechos y a los principios de igualdad, universalidad y solidaridad, y requieren abordar cuestiones normativas, económicas y sociales vinculadas con la organización social del trabajo de cuidado, que considere aspectos asociados con los servicios, el tiempo y los recursos para cuidar, en condiciones de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género. Asimismo, cada situación presenta particularidades que deben ser tomadas en cuenta a la hora de pensar su abordaje.

Dentro del grupo de jóvenes se debe realizar un trabajo de cuidado especial sobre aquella población que se puede visualizar como de alto riesgo o de vulnerabilidad social:

- Los jóvenes expuestos a situaciones familiares de violencia.
- Los jóvenes que tuvieron intentos de autoagresión.²¹
- Los jóvenes que hayan sufrido accidentes o accidentes reiterados.
- Los jóvenes que tienen un consumo problemático de sustancias.

- Los jóvenes, familiares o amigos de personas que hayan tenido intentos de autoagresión o suicidio.
- Los jóvenes en situación de calle.
- Los jóvenes que sufren violencia de género o se encuentran en una relación violenta de noviazgo.
- Los jóvenes que hayan sufrido situaciones de abuso.
- Los jóvenes con ausentismos reiterados con una trayectoria educativa discontinua.
- Los jóvenes en períodos de examen.
- Los jóvenes que estén padeciendo situaciones de hostigamiento o cyberhostigamiento.
- Los jóvenes que sufren discriminación por una elección sexual diferente a la heteronormatividad o porque su identidad de género no concuerda con la asignada al nacer.
- Los jóvenes que sufren discriminación por razones de nacionalidad, religión u otros motivos.

Las políticas de cuidado se vuelven fundamentales y guardan una íntima relación con el paradigma de la prevención inespecífica, que precisa instalar en los espacios escolares y en los sujetos intervinientes –docentes, estudiantes, familias– los derechos y las responsabilidades que los ciudadanos tienen entre sí y para con el Estado en relación al cuidado. Precisa, en definitiva, instalar una mirada de cuidado que permita visualizar las situaciones de sufrimiento y de vulnerabilidad de las y los estudiantes.

UNA MIRADA DE CUIDADO

¿Qué se entiende por una mirada de cuidado? Para desarrollar el concepto recurrimos a un texto literario.

EL ENCAJE ROTO

Emilia Pardo Bazán

Convidada a la boda de Micaelita Aránguiz con Bernardo de Meneses, y no habiendo podido asistir, grande fue mi sorpresa cuando supe al día siguiente –la ceremonia debía verificarse a las diez de la noche en casa de la novia– que ésta, al pie mismo del altar, al preguntarle el obispo de San Juan de Acre si recibía a Bernardo por esposo, soltó un “no” claro y enérgico; y como reiterada con extrañeza la pregunta, se repitiese la negativa, el novio, después de arrostrar un cuarto de hora la situación más ridícula del mundo, tuvo que retirarse, deshaciéndose la reunión y el enlace a la vez.

No son inauditos casos tales, y solemos leerlos en los periódicos; pero ocurren entre gente de clase humilde, de muy modesto estado, en esferas donde las conveniencias sociales no embarazan la manifestación franca y espontánea del sentimiento y de la voluntad.

Lo peculiar de la escena provocada por Micaelita era el medio ambiente en que se desarrolló. Parecíame ver el cuadro, y no podía consolarme de no haberlo contemplado por mis propios ojos. Figurábame el salón atestado, la escogida concurrencia, las señoras vestidas de seda y terciopelo, con collares de pedrería; al brazo la mantilla blanca para tocársela en el momento de la ceremonia; los hombres, con resplandecientes placas o luciendo veneras de órdenes militares en el

delantero del frac; la madre de la novia, ricamente prendida, atareada, solícita, de grupo en grupo, recibiendo felicitaciones; las hermanitas, conmovidas, muy monas, de rosa la mayor, de azul la menor, ostentando los brazaletes de turquesas, regalo del cuñado futuro; el obispo que ha de bendecir la boda, alternando grave y afablemente, sonriendo, dignándose soltar chanzas urbanas o discretos elogios, mientras allá, en el fondo, se adivina el misterio del oratorio revestido de flores, una inundación de rosas blancas, desde el suelo hasta la cupulilla, donde convergen radios de rosas y de lilas como la nieve, sobre rama verde, artísticamente dispuesta, y en el altar, la efigie de la Virgen protectora de la aristocrática mansión, semioculta por una cortina de azahar, el contenido de un departamento lleno de azahar que envió de Valencia el riquísimo propietario Aránguiz, tío y padrino de la novia, que no vino en persona por viejo y achacoso –detalles que corren de boca en boca, calculándose la magnífica herencia que corresponderá a Micaelita, una esperanza más de ventura para el matrimonio, el cual irá a Valencia a pasar su luna de miel–. En un grupo de hombres me representaba al novio algo nervioso, ligeramente pálido, mordiéndose el bigote sin querer, inclinando la cabeza para contestar a las delicadas bromas y a las frases halagüeñas que le dirigen...

21. Ver apreciación de página 22 “... se trata de situaciones de riesgo en sí y sobre todo están expresando un malestar que requiere un abordaje terapéutico y un acompañamiento prudente y cuidadoso”.

Y, por último, veía aparecer en el marco de la puerta que da a las habitaciones interiores una especie de aparición, la novia, cuyas facciones apenas se divisan bajo la nubecilla del tul, y que pasa haciendo crujir la seda de su traje, mientras en su pelo brilla, como sembrado de rocío, la roca antigua del aderezo nupcial... Y ya la ceremonia se organiza, la pareja avanza conducida con los padrinos, la cándida figura se arrodilla al lado de la esbelta y airosa del novio... Apíñase en primer término la familia, buscando buen sitio para ver amigos y curiosos, y entre el silencio y la respetuosa atención de los circunstantes... el obispo formula una interrogación, a la cual responde un "no" seco como un disparo, rotundo como una bala. Y —siempre con la imaginación— notaba el movimiento del novio, que se revuelve herido; el ímpetu de la madre, que se lanza para proteger y amparar a su hija; la insistencia del obispo, forma de su asombro; el estremecimiento del concursor; el ansia de la pregunta transmitida en un segundo: "¿Qué pasa? ¿Qué hay? ¿La novia se ha puesto mala? ¿Que dice 'no'? Imposible... Pero ¿es seguro? ¡Qué episodio!... ?".

Todo esto, dentro de la vida social, constituye un terrible drama. Y en el caso de Micaelita, al par que drama, fue logogrifo. Nunca llegó a saberse de cierto la causa de la súbita negativa.

Micaelita se limitaba a decir que había cambiado de opinión y que era bien libre y dueña de volverse atrás, aunque fuese al pie del ara, mientras el "sí" no hubiese partido de sus labios. Los íntimos de la casa se devanaban los sesos, emitiendo suposiciones inverosímiles. Lo indudable era que todos vieron, hasta el momento fatal, a los novios satisfechos y amarteladísimos; y las amiguitas que entraron a admirar a la novia engalanada, minutos antes del escándalo, referían que estaba

loca de contento y tan ilusionada y satisfecha, que no se cambiaría por nadie. Datos eran éstos para oscurecer más el extraño enigma que por largo tiempo dio pábulo a la murmuración, irritada con el misterio y dispuesta a explicarlo desfavorablemente.

A los tres años —cuando ya casi nadie iba acordándose del sucedido de las bodas de Micaelita—, me la encontré en un balneario de moda donde su madre tomaba las aguas. No hay cosa que facilite las relaciones como la vida de balneario, y la señorita de Aránguiz se hizo tan íntima mía, que una tarde paseando hacia la iglesia, me reveló su secreto, afirmando que me permite divulgarlo, en la seguridad de que explicación tan sencilla no será creída por nadie.

—Fue la cosa más tonta... De puro tonta no quise decirla; la gente siempre atribuye los sucesos a causas profundas y trascendentales, sin reparar en que a veces nuestro destino lo fijan las niñerías, las "pequeñeces" más pequeñas... Pero son pequeñeces que significan algo, y para ciertas personas significan demasiado. Verá usted lo que pasó: y no concibo que no se enterase nadie, porque el caso ocurrió allí mismo, delante de todos; solo que no se fijaron porque fue, realmente, un decir Jesús.

Ya sabe usted que mi boda con Bernardo de Meneses parecía reunir todas las condiciones y garantías de felicidad. Además, confieso que mi novio me gustaba mucho, más que ningún hombre de los que conocía y conozco; creo que estaba enamorada de él. Lo único que sentía era no poder estudiar su carácter; algunas personas le juzgaban violento; pero yo le veía siempre cortés, deferente, blando como un guante. Y recelaba que adoptase apariencias destinadas a engañarme y a encubrir una fiera y avinagrada condi-

ción. Maldecía yo mil veces la sujeción de la mujer soltera, para la cual es imposible seguir los pasos a su novio, ahondar en la realidad y obtener informes leales, sinceros hasta la crudeza —los únicos que me tranquilizarían—. Intenté someter a varias pruebas a Bernardo, y salió bien de ellas; su conducta fue tan correcta, que llegué a creer que podía fiarle sin temor alguno mi porvenir y mi dicha.

Llegó el día de la boda. A pesar de la natural emoción, al vestirme el traje blanco reparé una vez más en el soberbio volante de encaje que lo adornaba, y era el regalo de mi novio. Había pertenecido a su familia aquel viejo Alençon auténtico, de una tercia de ancho —una maravilla—, de un dibujo exquisito, perfectamente conservado, digno del escaparate de un museo. Bernardo me lo había regalado encareciendo su valor, lo cual llegó a impacientarme, pues por mucho que el encaje valiese, mi futuro debía suponer que era poco para mí.

En aquel momento solemne, al verlo realzado por el denso raso del vestido, me pareció que la delicadísima labor significaba una promesa de ventura y que su tejido, tan frágil y a la vez tan resistente, prendía en sutiles mallas dos corazones. Este sueño me fascinaba cuando eché a andar hacia el salón, en cuya puerta me esperaba mi novio. Al precipitarme para saludarle llena de alegría por última vez, antes de pertenecerle en alma y cuerpo, el encaje se enganchó en un hierro de la puerta, con tan mala suerte, que al que-

Una mirada de cuidado es la que Micaela tiene con respecto a sí misma. Los docentes y los adultos en general quisieran tener siempre esa clarividencia que le permite a Micaela visualizar en un solo gesto airoso de su futuro esposo lo que puede transformarse en una

mirada de desaprobación recurrente, en la crítica constante y negativa, en los vetos a familiares y amigos hasta conseguir el perfecto aislamiento. Porque esa clarividencia de Micaela sin duda les permitiría alejar los escenarios escolares y sociales más temidos.

—¿Y por qué no declaró usted el verdadero motivo, cuando tantos comentarios se hicieron? —Lo repito: por su misma sencillez... No se hubiesen convencido jamás. Lo natural y vulgar es lo que no se admite. Preferí dejar creer que había razones de esas que llaman serias... —¿Y por qué no declaró usted el verdadero motivo, cuando tantos comentarios se hicieron? —Lo repito: por su misma sencillez... No se hubiesen convencido jamás. Lo natural y vulgar es lo que no se admite. Preferí dejar creer que había razones de esas que llaman serias...

—¿Y por qué no declaró usted el verdadero motivo, cuando tantos comentarios se hicieron?

—Lo repito: por su misma sencillez... No se hubiesen convencido jamás. Lo natural y vulgar es lo que no se admite. Preferí dejar creer que había razones de esas que llaman serias...

mirada de desaprobación recurrente, en la crítica constante y negativa, en los vetos a familiares y amigos hasta conseguir el perfecto aislamiento. Porque esa clarividencia de Micaela sin duda les permitiría alejar los escenarios escolares y sociales más temidos.

Un aspecto central de la tarea pedagógica de la escuela consiste en visualizar esas señales y advertencias que suponen un riesgo futuro para los jóvenes y adolescentes. A veces un simple gesto, una frase, una injuria, una lágrima puede estar dando cuenta de que una relación de noviazgo, de amistad, de “amigovios”, de “tranza”, puede estar adquiriendo un matiz violento o una forma asimétrica donde una de las partes pretende someter o dominar al otro; o puede esconder un largo camino de sufrimiento que puede derivar en autoagresión o en otras formas de violencia.

En eso consiste la mirada de cuidado. En el caso de las relaciones de violencia en noviazgos, que es una de las temáticas de “El encaje roto”, esas señales suelen minimizarse, naturalizarse, disfrazarse u ocultarse bajo mitos románticos tales como “te celo porque te quiero”, “te digo cómo tenés que vestirse porque te cuido” o “cómo gastar tu plata porque te quiero”, entre otros. Mitos que también pueden esconder una presión de una de las partes (“estoy sanito no hace falta que usemos preservativo” o “el sexo sin preservativo es una señal de amor”).

Por eso, la mirada de cuidado debe ser particularmente amorosa y atenta. Es quizás la expresión más alta del cariño en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Eso se afirma con la convicción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje preci-

san –imprescindiblemente– del cuidado y del amor. La mirada de cuidado implica sensibilizar y agudizar los sentidos para captar las situaciones de padecimiento con el fin de articular acciones anticipatorias. Se precisa evidenciar las señales y orientar a los estudiantes para que también puedan evidenciarlas.

De hecho, muchas veces, ante ciertos hechos traumáticos ya consumados, suelen surgir voces de diferentes sectores de la comunidad educativa tales como: “a ese chico no se lo veía bien”, “me dijo una frase muy triste”, “lo veía rondando por los alrededores del colegio con mirada sombría”. Como señala Emiliano Galende: “Hay situaciones de la vida social que son invisibles hasta que se transforman en catástrofes. La tarea docente es poder hacer visible esto antes de que se haga catástrofe” (2005: 13).

Desarrollar una mirada de cuidado implica acordar un espacio donde las vidas de los docentes y de los estudiantes estén ligadas indisolublemente con el compromiso de enseñar y aprender a cuidar, autocuidarse y ser cuidados.

Se ejemplifica la afirmación con una situación real acontecida en una escuela pública de la zona sur de Buenos Aires. Por razones de respeto a la intimidad familiar y a la institución escolar involucrada se cambiaron los nombres y no se especifican los lugares concretos:

Marzo de 1999. Javier tiene 17 años y ese año debe cursar el último año de los estudios secundarios en una escuela pública de la zona sur del conurbano bonaerense. Tiene ausentismo reiterado. Se acercan las fechas de exámenes y Javier debe rendir materias que tiene previas para no repetir. El Equipo Directivo solicita la intervención del Equipo de Orientación Escolar (EOE). La Orientadora Educativa (OE) visita la casa de Javier y visualiza un entorno familiar de problemática compleja y situaciones de violencia que ponen a Javier en una situación de vulnerabilidad y alto riesgo social. La madre afirma que Javier “no sirve para nada, solo para andar de noviecito y levantar mujeres. Ahora anda con una que encima tiene un hijo y quiere ir a trabajar para cuidarlo”. El padre lo llama “marmota”, dice que Javier es una “mierda” pero que algo de culpa debe de tener él para que Javier sea así. A su vez refiere que días atrás se produjo un grave incidente: el padre le pidió a su hijo que ajustara los neumáticos del

automóvil para un viaje que iban a realizar juntos y Javier, en lugar de ajustarlos, los desajustó. La OE entrevista también a Javier y encuentra indicios de riesgo. Orienta al equipo directivo a que de manera excepcional se aplase la mesa de exámenes para evitar la presión que supondría para el estudiante. O cualquier estrategia pedagógica que permita que Javier continúe cursando 5º año. La OE previene de los riesgos que implica sacar a Javier del grupo de pares que funciona como contenedor afectivo frente a su padecimiento y fragilidad subjetiva y de la humillación insoportable que sería para el joven tener que recursar 4º año. En ese curso, está además su novia que tiene un bebé de pocos meses, a los que Javier dice adorar y querer cuidar. La regente de estudios está de acuerdo con la posición de la OE. La directora resuelve que Javier debe rendir los exámenes en tiempo y forma. Javier se presenta a los exámenes, desaprueba y cuando llega a su casa toma el arma de su padre y se dispara en la sien.

Una primera y equívoca interpretación del suceso es la que intenta encontrar actores culpables o responsabilidades. Este tipo de argumentaciones erróneas llevaron a Freud ya tempranamente, en abril de 1910, y en el marco de un debate de la Sociedad Psicoanalítica de Viena, a pronunciarse acerca del suicidio para señalar el equívoco de culpar a la escuela como el factor motivador del suicidio en los jóvenes. Es necesario volver a remarcar que en el suicidio de Javier, como en cualquier suicidio, no es cuestión de com-

prender qué sucedió —cuestión que entraría dentro de la dimensión enigmática que Freud le asignó, ni de buscar chivos expiatorios, culpables o responsabilidades— sino de fortalecer a la comunidad y de posibilitar intervenciones en las que los adultos ocupen el rol de contención, acompañamiento y cuidado que los jóvenes necesitan frente al dolor.

Ya se señaló que el suicidio constituye un fenómeno multicausal en el que intervienen

diferentes factores. En el suicidio de Javier, la Orientadora Educacional es la que tiene desarrollada una mirada de cuidado que le posibilita visualizar las señales que intentaron prevenir la situación. La intervención propuesta por ella no es la única posible ni es aplicable a todas las situaciones similares. Hay situaciones donde la aplicación de la norma es lo correcto, adecuado y beneficioso para el estudiante. Partir del paradigma de cuidado se vuelve imprescindible a la hora de tomar decisiones en situaciones límites que deben ser meditadas y evaluadas por diferentes actores.

Ha ocurrido en numerosas ocasiones –tal como surge de intervenciones descritas por Inspectoras de Enseñanza (de nivel o modalidad), Equipos de Conducción Institucional, de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y Equipos Interdisciplinarios distritales (fun-

damentalmente de los Equipos de Infancia y adolescencia, EDIA) a los autores– que la escuela suele ser el último lugar al que el joven recurre antes de cometer un acto que puede resultar fatal. En ocasiones, jóvenes con trayectorias educativas discontinuas o que abandonaron la escuela rondan el edificio o quieren pasar a saludar al docente, preceptor o auxiliar que en algún momento se constituyó en un referente. Jóvenes que ocultan a sus familias una mala nota por el temor al castigo, a las consecuencias y a la incertidumbre de lo que puede pasar.

Por ello hay una responsabilidad escolar de cuidado de escuchar y de visualizar las señales del sufrimiento, el desasosiego y la desesperación. La escuela puede operar también en estas instancias dramáticas como anti-destino²².

Se han tenido experiencias en las cuales la intervención de una palabra o una acción concreta –como un abrazo, un reconocimiento, un llamado aparte para dialogar, una manifestación de cariño, una visita a su hogar, un preguntarle cómo está– por parte de los docentes ha posibilitado el cambio del joven frente a una situación de padecimiento. Convertir ese padecimiento, esa sensación de soledad, de abandono, de incertidumbre, en una oportunidad de vida y en una posibilidad de poder modificar algo de su realidad actual. En numerosos encuentros con jóvenes en el marco de la DGCyE en que intervinieron los autores, muchos estudiantes han referenciado a sus docentes: “Yo quiero dar un aplauso a este profesor que me ayudó en un momento difícil de mi vida con solo preguntarme lo que me pasaba y dejarme hablar en su hora de clase”. El papel y las intervenciones han resultado valiosos y enriquecedores para la vida y el futuro de sus estudiantes.



22. Entre otros autores que se ubican dentro del paradigma de la pedagogía comunitaria y psicología social, Violeta Núñez desarrolló la categoría de “antidestino” y asigna a la escuela pública la función de antidestino ante aquello que ya venía designado socialmente. Frente a la asignación social de los destinos, a lo que Pierre Bourdieu llama “reproducción”, la escuela puede y debe emprender la tarea de forzar esos destinos que parecen naturales o irreversibles y tejer futuros no predecibles. Se trata sobre todo de prácticas de enseñanzas significativas que permitan a los sectores populares y a los sectores vulnerables y más desfavorecidos pensar y poder llevar a cabo nuevas y diversas posibilidades de habitar el mundo y acceder a espacios que hubieran sido impensados para ellos.

La tragedia descrita da cuenta de que muchas veces el cuidado implica una flexibilización y una sensibilización de la escuela ante situaciones dramáticas de padecimiento subjetivo que están atravesando los estudiantes. Cada situación requiere distintas respuestas y distintas estrategias de prevención para situar a los jóvenes como sujetos de derecho y de obligaciones, y para cuidar sus vidas. En este caso, paradójicamente, se respeta al estudiante como sujeto de derecho y obligaciones transgrediendo y/o modificando en cierta forma una norma escolar vigente.

La escuela como institución social adquiere real dimensión cuando además de intervenir en el proceso de enseñar y aprender, procura generar las mejores condiciones en términos de práctica y política de cuidado. El sentido de pertenencia a un grupo le imprime a los individuos –probablemente a Javier en relación con su grupo de compañeros– sentimientos de solidaridad y autoafirmación, al saberse compartiendo valores y creencias que los trascienden como personas. Constituiría, al decir de Lewkowicz (2004), la solidez de un entramado social que refiere a ubicaciones en el espacio comunitario de mayor precisión y definición. La escuela es y tiene que ser eso: el espacio del que se siente parte, el lugar de encuentro con los otros, tan diversos, pero tan iguales en términos de derecho, en donde se cuenta con referentes adultos, capaces de decodificar la tristeza y el sufrimiento que pueden estar atravesando los niños y los jóvenes.

Un sujeto anclado en un lazo social porta una filiación cultural que lo caracteriza y lo constituye, que le imprime pertenencia y reconocimiento.

No se trata de contar con especialistas solamente, no se trata de tener un saber dis-

ciplinar específico que dota a la práctica docente de herramientas que permiten intervenir de un modo particular. Se trata, desde la perspectiva de la prevención inespecífica, de propiciar condiciones y situaciones desde la escuela, tendientes a promover vínculos saludables, de conocimiento y reconocimiento de los otros y de las diferencias; de construcción de sentidos de pertenencia; de rescate de lazos de solidaridad. Es decir, instancias que faciliten que se pueda hablar, comunicar, decir, contar, confiar, entre otras. Se entiende que las propuestas que tiendan a propiciar espacios para la circulación de la palabra, a dar lugar a condiciones de enunciación, generan el encuadre para la construcción de la confianza necesaria para poder anticiparse e intervenir ante situaciones que pongan en riesgo la vida de adolescentes y jóvenes. Es importante darle lugar a encuentros de este orden, a esta posibilidad de encontrar-nos.

Uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas es la pérdida de la potenciación que tenía la experiencia comunitaria. Se ha perdido ese espacio de interacción social que permitía pensar hechos dramáticos como expresión o manifestación de una situación comunitaria y que requería una intervención comunitaria. También las situaciones dolorosas eran percibidas como comunitarias. Por citar solo un aspecto, la muerte era una pérdida y provocaba una situación de duelo en toda la comunidad. Según Philippe Airès, el duelo comunitario terminó con la muerte masificada que constituyó la Primera Guerra Mundial. Con más fuerza que nunca hay que recuperar esa idea que tan bien expresó el poeta John Donne:

“Nadie es una isla completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo de

continente, una parte de la Tierra; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia. La muerte de cualquier hombre me disminuye porque estoy ligado a la humanidad. Por lo tanto nunca preguntes por quién doblan las campanas, doblan por ti".

Los espacios de interacción social comunitaria se han reducido para los jóvenes con nefastas consecuencias. Las familias han cambiado su composición y su función. Se modificaron las estructuras propias de las comunidades barriales. La vida está más ligada a la gran ciudad y se hizo mucho más anónima. Por lo tanto, también los individuos han perdido esos anclajes de participación comunitaria. Se crean otros anclajes como, por ejemplo, los grupos de fans o las barras de fútbol. Pero ya no tienen la función que antes se les atribuía a la escuela, a la fábrica, al café, a la plaza. Eran los lugares donde se producía esta interacción cara a cara, como sujetos en el seno de la vida social.

Ahora, la escuela hace de articulador, a su vez, en el pasaje de la familia a la sociedad. El adolescente se encuentra con problemas que, desde el punto de vista social, le plantean el sexo, el trabajo, el estudio, el

conocimiento y las formas culturales que van asumiendo los distintos grupos. Este es un período de alta vulnerabilidad. La escuela tiene la responsabilidad todavía de constituir condiciones de ciudadanía y de participación social, de posicionar a los jóvenes como sujetos de derechos y obligaciones y como producto de luchas sociales históricas por la adquisición y expansión de derechos. Esto es crear sentido de pertenencia a una historia y a una comunidad mayor y por lo tanto, también sentidos de vida.

Hay que dar lugar a que las intervenciones trasciendan las fronteras de la escuela. Los lazos comunitarios y las organizaciones tienen que estar lo suficientemente fortalecidos como para construir redes de cuidado. Es decir, si Javier hubiera terminado el 5º. año tendría que encontrar un afuera en donde encontrar sentidos de pertenencia y de solidaridad. La escuela no puede ser una isla de cuidados porque también hay que prever que en un momento se termina. Es la comunidad la que en articulación con la escuela tiene que estar lo suficientemente fortalecida y organizada en redes para que el día de mañana el que era docente, el que fuera condiscípulo, sea ahora el vecino, el amigo por quien velar, a quien acompañar, a quien cuidar y por quien ser cuidado.

Hay que desarrollar en las escuelas una mirada y un pacto educativo de cuidado, un compromiso pedagógico que a manera de un contrato social entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre docentes, entre las familias y las escuelas fortalezca los lazos sociales.



ACERCA DE LOS MITOS Y LAS FALSAS CREENCIAS EN RELACIÓN AL SUICIDIO

Buscar causas, explicaciones y chivos expiatorios produjo discursos falaces o con un grado mayor o menor de veracidad con respecto al suicidio, que van desde afirmaciones pseudocientíficas hasta creencias arraigadas en el sentido común, que frecuentemente suelen circular bajo la forma de mitos. La OMS en el texto "Prevención del Suicidio. Recursos para Consejeros" (2006) refiere lo siguiente:

"Hay numerosos mitos con respecto a los comportamientos suicidas. A continuación se presentan algunos de los más comunes.

MITO 1. Las personas que hablan acerca del suicidio no se hacen daño pues solo quieren llamar la atención. **FALSO.** Los consejeros deben tomar todas las precauciones posibles al confrontar a una persona que habla acerca de ideas, planes o intenciones suicidas. Todas las amenazas de daño a sí mismo se deben tomar en serio.

MITO 2. El suicidio es siempre impulsivo y ocurre sin advertencia. **FALSO.** El suicidio puede parecer impulsivo, pero puede haber sido considerado durante algún tiempo. Muchos suicidas dan algún tipo de indicación verbal o conductual acerca de sus intenciones de hacerse daño.

MITO 3. Los suicidas de verdad quieren morir o están resueltos a matarse. **FALSO.** La mayoría de las personas con ideas suicidas comunican sus pensamientos a por lo menos una persona, o llaman a una línea telefónica de crisis o al médico, lo cual es prueba de ambivalencia, no de intención irrevocable de matarse.

MITO 4. Cuando un individuo da señales de mejoría o sobrevive a un intento de suicidio, está fuera de peligro. **FALSO.** En realidad, uno de los momentos más peligrosos es inmediatamente después de la crisis o cuando la persona está en el hospital después de un intento de suicidio. La semana después del alta es cuando la persona está particularmente frágil y en peligro de hacerse daño. Puesto que el comportamiento pasado es pronóstico de comportamiento futuro, el suicida sigue estando en situación de riesgo.

MITO 5. El suicidio es siempre hereditario. **FALSO.** No todo suicidio se puede relacionar con la herencia, y los estudios concluyentes son limitados. Sin embargo, el historial familiar de suicidio es un factor de riesgo importante de comportamiento suicida, particularmente en familias en que la depresión es común.

MITO 6. Las personas que se suicidan o lo intentan siempre tienen un trastorno mental. **FALSO.** Los comportamientos suicidas se han asociado con depresión, abuso de sustancias, esquizofrenia y otros trastornos mentales, además de comportamientos destructivos y agresivos. Sin embargo, esta asociación no se debe sobrestimar. La proporción relativa de estos trastornos varía en distintos sitios y hay casos en que no había ningún trastorno mental evidente.

MITO 7. Si habla con un paciente acerca del suicidio, el consejero le está dando ideas. **FALSO.** Es claro que el consejero no causa el comportamiento suicida con solo preguntar si el paciente está pensando en hacerse daño. En realidad, la validación del estado emocional de la persona y la normalización de la situación inducida por la tensión son componentes necesarios para reducir la ideación suicida.

MITO 8. El suicidio solo le ocurre a “otros tipos de personas”, no a nosotros. **FALSO.** El suicidio le ocurre a todo tipo de personas y se encuentra en todo tipo de familias y sistemas sociales.

MITO 9. Una vez que una persona ha intentado suicidarse, nunca volverá a intentarlo otra vez. **FALSO.** De hecho, los intentos de suicidio son un pronóstico fundamental de suicidio.

MITO 10. Los niños no se suicidan porque no entienden la finalidad de la muerte y son intelectualmente incapaces de suicidarse. **FALSO.** Aunque es poco común, los niños sí se suicidan y cualquier gesto, a cualquier edad, se debe tomar en serio.

Dadas estas ideas falsas sobre el suicidio, algunos consejeros pueden sentirse inquietos o poco preparados para trabajar con suicidas y deben desarrollar capacidades de orientación eficaces para tratar con esta población. La información, capacitación y experiencia en la intervención en crisis suicidas aumenta la competencia del consejero. La capacitación debe aumentar la capacidad de tolerar con tranquilidad los sentimientos fuertes de los demás, reducir la defensividad y pasividad del consejero y superar los problemas de dolores no resueltos. Además, la toma de conciencia de los factores de riesgo y el entendimiento de las situaciones de riesgo son actividades fundamentales del consejero” (OMS, 2006:9-10).

Es necesario trabajar institucionalmente para la deconstrucción y la erradicación de estos mitos porque ignoran o descuidan situaciones de vulnerabilidad que ponen en riesgo a los jóvenes. Si bien no hay relaciones causales directas y unívocas, existen factores de riesgo que pueden tenerse en cuenta.

Uno de los primeros estudios impulsados por la Secretaría de Educación de Colombia y llevado a cabo por el antropólogo Erik Werner a partir de una investigación exploratoria en diez instituciones escolares de Bogotá, sobre las conductas suicidas de los jóvenes entre los 13 y los 17 años, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos, permite visualizar algunos de esos factores sobre los cuales centrar una mirada de cuidado. La investigación concluyó que:

“Las motivaciones que llevan a una persona a asumir cualquier tipo de conducta suicida son tan diversas y complejas como los sujetos mismos, sus historias personales, sus relaciones sociales y sus condiciones de vida. Niños, jóvenes, ancianos, profesionales exitosos o desempleados, hombres o mujeres, de diferentes clases sociales, edades y niveles de formación, optan por el suicidio ante situaciones tan heterogéneas que parecería difícil construir una comprensión del suicidio” (Bohórquez Marín, 2009:2).

A pesar de esto, el estudio permitió identificar los principales factores de riesgo asociados a los intentos de suicidio y a las ideaciones suicidas de los jóvenes. A partir de los significados y explicaciones que los propios jóvenes han construido en torno a dichas conductas, se pudo establecer que tales motivaciones están asociadas con:

“Las relaciones intrafamiliares conflictivas, la ausencia o deficiencia de diálogo y comunicación, el sentimiento de soledad, las rupturas emocionales, el rendimiento académico y la relación conflictiva con algún docente. En ese sentido, algunos jóvenes que han presentado intentos suicidas mani-

festaron abiertamente la carencia de estímulos que les proporcionen algún estado de felicidad y no se mostraron interesados en encontrarlos. Otras dos características especiales de los casos identificados fueron la baja valoración de la amistad y las dificultades para expresar sentimientos negativos. Por otra parte, la investigación destacó la función socializadora de la escuela puesto que para los jóvenes este espacio es fuente de bienestar y felicidad, ya que allí es posible compartir intereses, gustos y preferencias con los amigos, lo cual enriquece su sentido de la vida. Así, las relaciones cercanas y positivas con el grupo de amigos y compañeros constituyen un factor de protección importante para la prevención del suicidio.

Por lo anterior, se puede pensar que el mejor enfoque de las actividades de prevención de suicidio en la escuela lo constituye un trabajo de equipo que incluya maestros, orientadoras, padres y madres de familia, y personas del entorno que sean significativas para los jóvenes, además de trabajar en estrecha colaboración con las organizaciones comunitarias.

Como factores protectores se mencionan el sentirse bien emocionalmente y contar con una estrecha y comprometida relación con los padres y familiares. De ahí la necesidad de contar con espacios escolares donde los estudiantes sientan que pueden hacer, crear y recrear el mundo y el futuro” (Bohórquez Marín; 2009).

ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Las siguientes son algunas situaciones específicas que merecen especial atención:

● TENTATIVAS DE SUICIDIO

Es importante relevar las creencias o mitos que se instalan alrededor de los intentos de suicidio, en función de cuánto la escuela puede acompañar a los niños o jóvenes en la extrema vulnerabilidad en que se encuentran luego de situaciones que pudieran leerse como intentos encubiertos. Estar atentos significa hacer una lectura de estas situaciones, intervenir inmediatamente y en articulación con los organismos pertinentes. Aquí nuevamente se torna imprescindible referir a la necesaria estrategia desde la corresponsabilidad. Ciertas situaciones, por su complejidad, no pueden ni deben ser abordadas solamente desde el encuadre institucional escolar, sino que es necesario construir una estrategia de intervención con los servicios de salud y con el servicio de promoción y protección de derechos (Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos), en función de la caracterización que de la situación se realice. Además, es importante, siempre que sea posible, incorporar a las familias y allegados de los afectados al diseño de un abordaje integral que los incluya. A veces las familias suelen negar u ocultar la situación, con lo cual se hace necesaria una intervención que no vulnere la intimidad, que no se convierta en invasiva, pero que transmita una proximidad sostenida que genere confianza y afecto.

De igual manera, suelen llegar a oídos de preceptores, profesores, personal auxiliar,

otros alumnos, compañeros, la intencionalidad suicida de alguien de la comunidad escolar. Estos mensajes no pueden ser desoídos; siempre hay que intervenir directa o indirectamente, teniendo en cuenta el lugar de confianza que el afectado deposita en quien elige para compartir ese dolor que encuentra irreversible. Es necesario considerar y escuchar la ambivalencia de quienes atraviesan estas situaciones, ya que constituyen alarmas que por reiteradas no pueden ser naturalizadas y que, en ciertas situaciones, deben ser trabajadas con el sistema de salud.

Una vez más es importante compartir el abordaje integral de estas problemáticas, evitando la falsa omnipotencia en que se sostienen las intervenciones individuales, aunque se originen en lógicas voluntaristas y solidarias.

Como ya se mencionó, en el primer lugar de los factores de riesgo principales se ubica el intento de suicidio previo, con lo cual nuevamente se expresa la necesidad de remarcar la falsedad que sostiene uno de los mitos más frecuentes sobre el suicidio, que plantea que quien se quiere suicidar lo concreta y que los intentos son solo formas de llamar la atención.

● VULNERABILIDAD DE FAMILIARES, PAREJAS O ALLEGADOS DE QUIENES SE HAN SUICIDADO

El desamparo y la indefensión que padece este grupo lo ubican en un lugar de gran vulnerabilidad que hay que poder mirar siempre. En el entorno más cercano suelen agregarse además sentimientos de culpa de difícil elaboración vinculados con haber compartido tiempos y espacios con quien decidió suicidarse y “no haberse dado cuenta” o “no haber tenido la capacidad de leer algunas señales” o “no haberle dado importancia a

algunos dichos” o “no haber estado en el momento preciso o con la palabra adecuada”. Por eso, es imprescindible el trabajo posterior (suele identificarse como posvención) con los compañeros del curso y amigos. La tramitación colectiva es la más indicada en este tipo de casos y también permite visualizar si en alguna situación en particular, y en el marco de una práctica corresponsable, es pertinente dar intervención a la red de salud.

La instancia de intervención que propicia la tramitación colectiva constituye un proceso que implica tiempos ineludibles y necesarios a la hora de producir sentidos, significaciones y registrar la pérdida.

El abordaje de estas situaciones debe ser articulado entre todos los interlocutores de la comunidad educativa que tomen contacto con la población efectivamente afectada. En lo posible es recomendable unificar conceptual y operativamente los mensajes de los adultos. Esto quiere decir concretamente que los primeros que deben poder hablar de la situación de un suicidio son los adultos de la institución educativa. Se necesita referentes adultos capaces de acordar un discurso, de dar respuestas y de no darlas si es que no se puede; pero también adultos capaces de trasladar las inquietudes a quien o quienes estén en mejores condiciones para llevar adelante la situación. En este sentido, es conveniente ponerse de acuerdo antes de retomar nuevamente las clases con el grupo afectado, respecto de qué es lo que se va a decir, cómo se va a decir, quién va a tomar la palabra por primera vez. Es importante hasta que se designen una o dos personas para el trabajo inicial, que sin ninguna duda consiste en hablar de lo que pasó y dar la oportunidad de expresar, en términos colectivos, las implicancias subjetivas de un hecho

que aparece conmocionando la vida escolar, particularmente, en ciertos estudiantes y ciertos grupos escolares. Como observación es importante recalcar que no es conveniente que se den situaciones en las que los docentes sean quienes requieran la contención de los estudiantes.

Es necesario atender a los tiempos que estos procesos demandarán en los alumnos; y es fundamental ejercitar una lectura apropiada para evitar interrumpir procesos, negarlos, subestimarlos o prolongarlos más de lo que los grupos afectados lo necesiten.

● LOS PERÍODOS DE EVALUACIÓN

Los períodos de evaluación ante una Comisión Evaluadora suelen generar fuerte impacto en las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes.

La vulnerabilidad que implica el temor a repetir, a no aprobar alguna materia o a reiterar situaciones de interrupción de la continuidad educativa suele generar en los estudiantes y sus familias consecuencias difíciles de transitar.

Es necesario entonces promover, agilizar y optimizar todos los canales de comunicación posibles con los estudiantes y sus familias, para garantizar las mejores condiciones de acceso a estos períodos. Es prioritario poner en valor la figura del preceptor o preceptora como nexo directo entre los jóvenes, la escuela y sus familias, ya que es quien porta la posibilidad del contacto diario y el conocimiento acerca de sus vivencias, estados de ánimo y particularidades de sus historias de vida. Adquiere también relevancia el proceso de la construcción del oficio de estudiante secundario, construcción que nunca se realiza en soledad sino que implica un trabajo

sostenido que la escuela debe promover y estimular.

En este marco, los docentes no solo abordarán este período a través de acciones para su acompañamiento sostenido, sino que también identificarán a aquellos jóvenes que se encuentren en riesgo pedagógico a fin de elaborar estrategias anticipatorias en términos de logros posibles.

Promover la perspectiva integral de los abordajes atendiendo a sus dimensiones individual, áulica, institucional y familiar, lograr el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa (Equipo de Conducción, Equipo de Orientación Escolar, docentes, personal auxiliar), formular acuerdos con las familias, elaborar de manera conjunta herramientas de apoyo y sostenimiento de las trayectorias, constituyen prácticas insoslayables a la hora de intervenir.

En suma, poner la mirada atenta frente a las reacciones de los estudiantes, a partir de la construcción de lazos de confianza y el reconocimiento de sus habilidades y capacidades. Es importante el contacto con las familias para poner en su conocimiento las respuestas significativas o preocupantes de los estudiantes respecto de sus dificultades pedagógicas, lo que implica un acercamiento más individualizado para evitar o mitigar consecuencias adversas. Es necesario también considerar las situaciones puntuales en las reuniones del equipo escolar básico, para su abordaje institucional. Esto significará en muchas oportunidades el diseño de estrategias áulicas que puedan sostenerse en el tiempo, lo que implica la intervención del equipo docente en el marco de la corresponsabilidad, en cuanto a revisar propuestas didácticas.



Cuando los docentes construyen estrategias de enseñanza y aprendizaje, y de evaluación que ponen en juego valores tales como el cuidado, la solidaridad y la comunidad en contraposición a la competencia, la meritocracia o el mercado se están realizando políticas de cuidado y se está haciendo prevención inespecífica.

● LAS SITUACIONES DE HOSTIGAMIENTO Y DISCRIMINACIÓN

Otra variante a considerar son los hostigamientos, prejuicios y las discriminaciones basados en manifestaciones estéticas, color de la piel, nacionalidad, lugar de origen, consumo de sustancias, violencias diversas, entre otros.

Se define al hostigamiento como una práctica que:

"...supone el padecimiento, por parte de uno o más miembros de la comunidad escolar, de formas de agresión generalmente no físicas (...) puede manifestarse de diversas formas: usar apodosos degradantes, agredir físicamente a la persona o atacar sus pertenencias (robo, ocultamiento y/o destrucción de las mismas), generar rumores acerca de ella para desacreditarla, obligar a participar de juegos o actitudes públicas degradantes bajo amenaza, promover situaciones conflictivas que le generen exposición y/o sanciones por parte de autoridades (como integrantes del cuerpo docente o directivo de la escuela), burlarse de miembros de su familia, de su condición social, identidad de género, orientación sexual, etnia, religión o de cualquier aspecto en particular, ais-

larla socialmente, escribir graffitis que impliquen humillación o sometimiento, etc. También el hostigamiento suele ejercerse hacia las personas que socializan o se solidarizan con aquellas"²³.

Muchas veces, estas estigmatizaciones se naturalizan y su expresión puede traducirse en autoagresiones, agresiones hacia otros, abandono de la trayectoria escolar, entre otras manifestaciones.

"En este sentido, es importante destacar que discriminar es arbitrariamente impedir, obstruir, restringir o menospreciar el pleno ejercicio de los derechos y garantías de ciertos sectores sociales de la población utilizando como pretexto su género, etnia, creencias religiosas o políticas, nacionalidad, situación social o económica, elección social, edad, capacidades o caracteres físicos, etc. Quizá uno de los puntos más importantes para destacar es que las prácticas discriminatorias no nos hablan de las víctimas, sino de quienes discriminan. ¿Qué quiere decir esto? Que los actos discriminatorios NO se explican por ninguna característica que posea la víctima, sino por la mirada del sujeto, grupo social, sociedad o Estado que lleve a cabo el proceso discriminatorio" (INADI, 2016.7).

23. DGCyE – UNICEF (2014): Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.

Es importante intervenir sobre prácticas tan naturalizadas que sus actores no alcanzan a registrarlas como cuestiones a revisar. Las actitudes discriminatorias forman parte de un sistema de valores que está arraigado profundamente a través de procesos histórico-culturales y la escuela suele convertirse en caja de resonancia de estos procesos.

Se propone promover procesos de construcción de condiciones igualitarias, respetuosas y democráticas de convivencia. Si no se interviene, si no se atienden los primeros signos que expresan la angustia de un niño adolescente o joven, con el tiempo, se pueden traducir en cuadros clínicos como trastornos de ansiedad o depresión, o respuestas que devienen irreversibles en situaciones extremas.

Una vez más la institución escolar debe proponer acciones vinculadas con proyectos relacionados con los intereses de los adolescentes y jóvenes, para favorecer la expresión de sus necesidades, inquietudes, dudas o conflictos de orden emocional. Para que esto tenga lugar, se hacen necesarias la mirada y la escucha atenta de docentes que previamente hayan generado condiciones de enunciación; es decir, un espacio necesario de la recepción, acogida y cuidado

● EXPOSICIÓN A SITUACIONES SOCIOHISTÓRICAS DE ALTO RIESGO

Los niños, adolescentes y jóvenes que han estado expuestos a situaciones familiares o sociales de riesgo (como en su momento fue Cromañón o Carmen de Patagones, por ejemplo), con fuerte impacto subjetivo, deben ser acompañados con mayor atención y proximidad.

Es importante reiterar que estos abordajes nunca son unidireccionales y ameritan un trabajo articulado en red con otras instituciones. Si bien la tramitación individual puede diferir entre los diversos sujetos, es necesario señalar que lo traumático de las situaciones precedentes puede generar consecuencias inesperadas o irreversibles.

Al respecto remarcamos que la tramitación colectiva, producto de un abordaje grupal o comunitario, siempre puede ser una respuesta posible desde la institución escolar y los organismos e instituciones de la comunidad en el marco de la corresponsabilidad, pero si se observa sufrimiento subjetivo, es necesario contar con otra escucha que provenga del sistema de salud.

Las características propias de la adolescencia y las juventudes, por ejemplo, donde se juegan tanto la omnipotencia como el límite y la resistencia a la intervención del adulto, agudizan algunos riesgos. Se trata de estar atentos, por ejemplo, a las manifestaciones lindantes con conductas que puedan encuadrarse bajo la categoría de accidentes viales (exceso de velocidad en rutas, negativa sistemática al uso de casco en motos), trastornos alimentarios (bulimia, anorexia, entre otros), juegos y deportes extremos, conductas que puedan devenir en riesgosas para la salud física y mental, que muchas veces operan como "síntoma" de sufrimientos de otro orden.

● SITUACIONES DE VULNERACIÓN DE DERECHOS

Los niños, adolescentes y jóvenes que han vivido en entornos de presunto abuso sexual intra o extrafamiliar, maltrato sostenido, que han estado próximos a situaciones de vio-

lencia de género sistemática de sus progenitores, aunque no fueran víctimas directas, suelen necesitar una mirada atenta y particularizada. De igual manera, quienes hayan tenido experiencia de vida en calle o dejaron su hogar de manera voluntaria, o niños y jóvenes extraviados, constituyen, entre otras, situaciones a considerar. Estas son situaciones de vulneración de derechos en las que se debe intervenir siempre.

En estos casos, la tramitación subjetiva debe acompañarse de un abordaje interdiscipli-

nario e intersectorial en corresponsabilidad con otros organismos. Una vez más, reiteramos que la institución escolar sigue siendo el espacio privilegiado para identificar estas situaciones, intervenir y acompañar los procesos de seguimiento a fin de anticiparse, en la medida de las posibilidades, a desenlaces irreparables producto de la extrema vulnerabilidad a la que estos estudiantes han sido sometidos por períodos, a veces, muy prolongados.

otras cuestiones. Si la institución educativa no problematiza las situaciones de ausentismo reiterado y el abandono escolar, probablemente se convertirá en un engranaje más de la práctica sistemática de vulneración de derechos de la que son víctimas los niños, adolescentes o jóvenes en esas particulares condiciones de existencia.

También, la institución puede encontrarse con situaciones en las que los NNyA deciden abandonar la escolaridad por su propia voluntad y no se cuenta con adultos que es-

tén acompañando cambios de decisión y de perspectiva en este sentido. Desde esta perspectiva, el ausentismo primero y el abandono posterior como indicio, si es tenido en cuenta, debiera interpelar a la escuela en tanto institución generadora de sentidos y proyectos de vida; en esta línea, debiera poder problematizar aquellas situaciones de NNyA que por diversas circunstancias no pueden sostener su permanencia en ese espacio que debiera constituirse como una instancia de socialización secundaria por excelencia.

Cuando se trabaja de manera comunitaria e interdisciplinaria con los jóvenes en situación de vulnerabilidad de derechos y con las situaciones de consumo problemático de sustancias se está haciendo prevención inespecífica.

Cuando se trabaja comunitariamente sobre los ausentismos y sobre las trayectorias escolares de los estudiantes se está haciendo prevención inespecífica.

● TRAYECTORIAS DISCONTINUAS Y AUSENTISMO REITERADO

La Resolución de Ausentismo de Alumnos 736/12 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires establece la obligatoriedad de la comunicación con las familias en caso de que los alumnos no asistan a la escuela durante dos días o más. A pesar de ello, en algunas instituciones educativas persiste la tendencia a naturalizar el ausentismo de alumnos, basándose en algunas de estas explicaciones: cuestiones vinculadas con la distancia, climatológicas, el trabajo temporario o estacional de las familias, cuestiones de organización familiar u otras. Estos argumentos no hacen más que negar la posibilidad de establecer otras vinculaciones que tienen que ser consideradas como hipótesis de trabajo al momento de problematizar el ausentismo sistemático de ciertos estudiantes.

Se sostiene que el ausentismo puede encubrir posibles situaciones de vulneración de derechos. Como ya se ha dicho, éstas fragilizan subjetivamente a los niños, adolescentes y jóvenes, dejándolos, en algunas circunstancias, expuestos a decisiones que podrían ponerlos en riesgo de vida.

Se han observado situaciones en las que los estudiantes dejan de asistir a la escuela. Si la institución problematiza ese “no estar”, puede tomar conocimiento a partir de un acto de presencia en los domicilios (que habla de que a la escuela no le da lo mismo que un estudiante vaya o que no vaya, asista o no asista) de distintas situaciones: no asiste por quedarse realizando tareas en el hogar, por trabajar, por cuidar a sus hermanos menores, porque fue golpeado y las marcas permanecen en el cuerpo, porque es víctima de abuso por parte de adultos del entorno familiar, entonces no se le permite salir, entre

LA PREVENCIÓN INESPECÍFICA Y LAS POLÍTICAS DE CUIDADO EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

La propuesta curricular de las instituciones educativas tiene que ser un acto de reflexión social continua sobre los procesos de formación integral del ser humano. Al mismo tiempo, se precisa de una práctica educativa y una teoría pedagógica que establezcan relaciones dialógicas y democráticas, conducentes al respeto, a la solidaridad, al autocuidado, al cuidado mutuo y al valor por la vida (Bohórquez Marín: 2009).

Ya se desarrolló que el paradigma de la prevención inespecífica sitúa un lugar privilegiado desde el cual trabajar como actores del sistema educativo. En esta perspectiva, los contenidos de las materias y la manera en que se enseñan y aprenden se vuelven fundamentales a la hora de pensar las implicancias de hacer de una escuela un lugar habitable y deseable. Esto sería básicamente un espacio social donde se escuche la voz de los estudiantes, sus sentimientos, sueños y deseos.

Se hace necesario que los contenidos de las materias partan de o tengan su anclaje en

las vidas, los saberes y los aprendizajes socialmente significativos para los jóvenes; es decir, que permitan que los estudiantes “tomen la palabra” y que se habiliten espacios de creación artística que fomenten y potencien la expresión de sus sentimientos.

Esta propuesta exige que se haga claro y evidente el aporte de las disciplinas involucradas y de los contenidos presentes en el currículo institucional para el desarrollo de una mirada y de una política de cuidado. Desde esta perspectiva, los diseños curriculares se presentan como estrategias de prevención e intervención ya sea poniéndole palabras al sufrimiento, a los deseos y a los sentimientos de los jóvenes o mediante el fomento de saberes y prácticas ligadas a una ciudadanía sustantiva, activa y crítica, o mediante proyectos de vida que impliquen pensar el futuro propio con perspectiva comunitaria. En definitiva, los diseños curriculares se presentan como una oportunidad para dar respuestas educativas y pedagógicas frente a los intentos de autoagresión adolescentes y a otras problemáticas.

Desde los contenidos de todas las materias se pueden desarrollar políticas de cuidado y prevención inespecífica.



LA IMPORTANCIA DE LA LÍNEA CURRICULAR CIUDADANÍA

La provincia de Buenos Aires cuenta con materias y contenidos de los diseños curriculares que se adecúan o que incluso parecen hechos a la medida del paradigma de la prevención inespecífica.²⁴

La materia Construcción de Ciudadanía²⁵ que actualmente forma parte del currículo obligatorio del Ciclo Básico; es decir, de los tres primeros años de la escuela secundaria, resulta, en ese sentido ejemplar, ya que su punto de partida son justamente los saberes socialmente productivos y las prácticas juveniles. La tarea del docente parte de esos intereses de los jóvenes y promueve convertirlos en un objeto de conocimiento y en un contenido de aprendizaje para, a partir de ellos, construir y coordinar un proyecto que se desarrolla a lo largo del ciclo lectivo con los estudiantes. La valoración de la palabra de los jóvenes en la construcción de proyectos es parte sustancial de todo proceso pedagógico.

El desarrollo del proyecto permite a partir de las prácticas ciudadanas concretas aprender los conceptos y los contenidos que hacen a la ciudadanía: los derechos y las obligaciones que tienen los ciudadanos entre sí y en relación al Estado; los derechos humanos, las diferentes formas históricas de relación con el Estado; las luchas por la igualdad de género, por los derechos, para que todos los seres humanos logren el mismo estatus de

ciudadanía; la importancia de la corresponsabilidad y la solidaridad en las relaciones humanas. Es decir, se trata de generar estrategias pedagógicas que permitan el ejercicio de la ciudadanía en el aula y en la escuela; partir de las prácticas ciudadanas para ir a la teoría y luego nuevamente a la práctica.

Desde esta concepción se observa la movilización de conocimientos, saberes y valores que se configuran en la relación interpersonal y que conllevan una respuesta asertiva y solidaria frente al manejo de una situación problemática presentada. Esta óptica permite por ende adelantar acciones que permitan la construcción de saberes ciudadanos y comunitarios en los sujetos que aún no las han constituido, que las han aprendido primariamente o que simplemente no se imaginan que existen y que son la herramienta principal en la convivencia ciudadana, en las relaciones personales, en la posibilidad creativa que implica la política.

Estas acciones que particularmente deben ser aprendidas por docentes y estudiantes, merced a que debido a las vicisitudes históricas no hay un ejercicio sostenido de una ciudadanía activa, crítica y sustantiva en la Argentina, adquieren particular relevancia y precisan de una marcada sistematización desde la escuela y las instituciones escolares que atienden a las poblaciones en condición de vulnerabilidad, niños o jóvenes en situación de calle, en situación de consumo problemático de sustancias, que presentan deserción escolar, entre otros.

La línea curricular ciudadanía se continúa en 4° año con Salud y Adolescencia que, desde los contenidos, requiere un trabajo reflexivo y participativo por parte de profesores y estudiantes. El debate, la participación, la escucha del conjunto de voces resultan imprescindibles para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la materia. Esta apertura posibilita la toma de la palabra de los estudiantes en temáticas que particularmente ponen en juego sus sentimientos, sus obsesiones y sus temores. Los contenidos de la materia proponen una reflexión sobre las adolescencias en diferentes tiempos y espacios, sobre las relaciones de amor, de amistad, las relaciones responsables y de maltratos en noviazgos, entre otras temáticas.

Asimismo, la información científica sobre la manera de prevenir enfermedades y las situaciones de consumo problemático de sustancias viene acompañada de la necesidad de realizar una reflexión crítica sobre las metáforas sociales de las enfermedades en clave histórica²⁶; y encontrar anclaje y respuestas comunitarias a estos problemas a través de redes con otras asociaciones barriales, sociedades de fomento y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

En 5° año, la materia Política y Ciudadanía intenta ya desde su nominación reivindicar la idea de política. La política aparece conceptualizada como el ocuparse de los asuntos de la polis; es decir, de los asuntos comunes. En este sentido, la política es el lazo que une a generaciones de humanos, a los vivos y a los muertos: es lo que es común, lo que es legado por los ancestros y lo que se lega

a las generaciones futuras. En este sentido, tal como señala Hannah Arendt, cada nacimiento humano es una nueva posibilidad política; es decir, una nueva forma de pensar, crear y recrear el mundo, una nueva esperanza de cambiar y transformar el mundo.

La idea es volver a repensar desde los contenidos y restablecer la idea de comunidad y lazo social. La respuesta a los problemas más complejos y los riesgos más acuciantes que padecen y a los que están expuestos los jóvenes –entre ellos y principalmente los intentos de suicidio y los suicidios– requieren necesariamente una respuesta interdisciplinaria y comunitaria.

Construir ciudadanía abarca también tomar decisiones en conjunto donde se escuche la palabra de los jóvenes. También en ese sentido las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires cuentan con herramientas con alto sentido comunitario y democrático que en muchos casos se hace necesario potenciar o resignificar: los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) que fijan las normas, los derechos y las obligaciones a partir de representantes de toda la comunidad escolar (docentes, estudiantes y familias) y los centros de estudiantes.

Hay una responsabilidad aún mayor de la escuela en relación con el Estado. La escuela es el Estado. Es la que marca una de las primeras y más perdurables relaciones que los jóvenes tienen con el Estado. Si los jóvenes abandonan la escuela, se desprenden también en cierta forma del Estado. Y cuando las personas se desprenden del Estado, se pierde el principio que regula la vida social en común.

24. Aquí se hace referencia a los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires cuyo Marco General de Política Curricular fue aprobado por Resolución 3655/07 en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Su fin era cumplir con la Ley Nacional 26.206 del año 2006 y la Ley Provincial 13.688 del año 2007, y tenían el objetivo manifiesto de “responder a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos” (DGCyE, 2007:9).

25. La materia Construcción de Ciudadanía es incorporada a la estructura curricular de la Educación Secundaria en el Anexo II de la Resolución N° 3233/06 de la DGCyE. La descripción de la materia que aparece a continuación se basa en la lectura y el análisis del Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía 1° a 3° año (DGCyE, 2007).

26. Se siguen las hipótesis de Susan Sontag en La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas, donde la autora señala que cada época histórica tiene su “enfermedad tipo”, la cual suele aparecer en el imaginario social hegemónico como la encarnación del mal. Estas enfermedades se caracterizan por producir discursos y metáforas sociales que culpabilizan o demonizan al enfermo. Así, la lepra en la Edad Media era catalogada como un castigo divino y el leproso era considerado un pecador. Lo mismo ocurrió en la década de 1980 cuando al sida se lo describió desde algunos discursos religiosos y pseudocientíficos como la “peste rosa” o la enfermedad de las cuatro H: homosexuales, hemofílicos, haitianos y heroínómanos.

Cuando se construye ciudadanía y democracia en las aulas y en la escuela –a partir de las materias, de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, de los centros de estudiantes– se están realizando políticas de cuidado y se está haciendo prevención inespecífica.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

Las materias de la línea curricular ciudadanía juegan entonces un rol fundamental en la instalación de políticas de cuidado. Y cada materia de la escuela secundaria tiene, entre sus contenidos, un apartado en ciudadanía. Es preciso referirse particularmente a un contenido específico de la línea curricular ciudadanía, que es a su vez central para las políticas de cuidado: la Educación Sexual Integral (ESI).

Por un lado, la ESI precisa de un largo y sostenido proceso de construcción pedagógica en donde cobra preeminencia la concepción de los jóvenes como sujetos de derecho y en donde se fortalece la estima y la autoestima de los estudiantes. Solo desde estas bases se posibilita el marco educativo para poder informar y prevenir respecto de las enfermedades de transmisión sexual, las relaciones violentas en noviazgos, los embarazos no deseados y el abuso intrafamiliar que son las consecuencias más dramáticas y en algunos casos trágicas de la deficiencia en educación sexual. Por otro lado, la ESI se manifiesta en diversos aspectos de la vida cotidiana institucional y áulica: en la forma en que se distribuyen los roles para cada género, en normativas o conductas esperables diferenciadas para varones y mujeres (muchas veces la cuestión de género implica la revisión de los Acuerdos Institucionales de

Convivencia), la manera en que se ocupan espacios simbólicos o reales de poder, entre otros.

A su vez, se hace necesario desde los docentes y desde el Equipo de Conducción decidir las formas de incorporar los lineamientos curriculares de ESI en los contenidos de las disciplinas y las materias que se desarrollan diariamente en el aula. Ello debe llevarse a cabo en forma transversal, desde las asignaturas y a través del desarrollo de proyectos realizados entre varias áreas. En este sentido, hay que tener en cuenta que cualquier espacio curricular es plausible de incorporar contenidos referidos a Educación Sexual Integral y que permitan visibilizar violencias de género tal como se manifestaron históricamente y tal como se encubren en la vida cotidiana y en las relaciones actuales. Así, cuando desde Historia se enseña y se aprende o se reflexiona sobre el amor y el matrimonio en la Edad Media o sobre la historia de amor de Mariquita Sánchez de Thompson (1786-1868), se está inserto en un proceso de enseñanza y aprendizaje de ESI; o cuando desde Biología, en Sociología o desde Comunicación (a través del análisis crítico de publicidades por ejemplo), se trabaja sobre el cuerpo y los ideales hegemónicos de belleza en hombres y mujeres se está indudablemente trabajando sobre cuestiones que hacen a la violencia de género y por lo tanto, son temáticas propias de ESI. Asimismo, cuando en Matemáticas se trabaja sobre estadísticas respecto

de los porcentajes de infectados por HIV o en problemas sobre las medidas corporales o sobre la vida de Hipatia de Alejandría, entre tantos otros ejemplos, se está haciendo ESI.

Emilia Pardo Bazán (1851- 1921), la autora de “El encaje roto”, fue una feminista muy conocida en su época por sus relatos literarios y por sus escritos políticos que denunciaban la dominación masculina y la desigualdad de género. Hoy pocos la recuerdan. Suele ocurrir que las figuras políticas, literarias o periodistas —generalmente mujeres que pretendieron advertir respecto de esas pequeñas señales o de grandes explotaciones que evidenciaban las injusticias sociales y sentimentales por género o la negación sistemática de derechos políticos, sociales, laborales y culturales a las mujeres— tendieron a ser relegadas en el olvido o resignificadas y convertidas en otra cosa por la cultura hegemónica²⁷. Hay por ello un compromiso ético, pedagógico y político en recuperar —en Literatura, en Matemáticas, en Historia, en todas las materias— a las mujeres y a los hombres que lucharon en el pasado contra la violencia y la desigualdad de género, y en pro de los derechos sociales y reproductivos.

Finalmente cuando en Prácticas de Lengua-je o Literatura se reflexiona sobre el Satiricón

de Petronio (¿? – circa 66 d. C.) o el Decamerón (1353) de Giovanni Boccaccio (1313-1375), entre otros textos clásicos del género erótico, se están explorando fantasías sexuales diversas y modos de vivir, amar y sentir que pueden ser iguales o diferentes a los que sueñan y exploran los estudiantes, y se está enseñando y aprendiendo ESI.

Los contenidos y los diseños curriculares son particularmente lugares en donde entra en juego la posibilidad de generar nuevos discursos sobre las sexualidades y las identidades que se contraponen al paradigma heteronormativo. Las actividades y las secuencias didácticas desarrolladas por los docentes deben tener en cuenta y respetar diversas formas de amar y de vivir las sexualidades y las diferentes formas de configuraciones familiares. En este sentido, se hace necesario apelar, a personajes históricos, a sucesos o a luchas que tuvieron elecciones alejadas de la heteronormatividad. No ponderar la heteronormatividad como forma de vida ni familia sino mostrar diferentes y diversas expresiones del amor y la sexualidad. Las expresiones artísticas (literatura, cine, pintura, entre otras) que den cuenta de diferentes formas de vivir la sexualidad y la afectividad se hacen necesarias e imprescindibles²⁸.

Cuando se enseña y se aprende ESI se están realizando políticas de cuidado y se está haciendo prevención inespecífica.

27. Un caso paradigmático es el de Alfonsina Storni (1891-1938), recordada por su poesía romántica y de quien la historia oficial construyó hasta un suicidio romántico. Con ese “suicidio romántico en el mar” se pretendió oscurecer largas luchas en donde se cifró la vida de Alfonsina. Larga lucha centrada en sus denuncias contra el despotismo del hombre que se convierte en el “amo del mundo” y explota sentimental, laboral y culturalmente a la mujer.

28. Es clave trabajarlas particularmente para cuidar niños y jóvenes gays o lesbianas, o cuya identidad de género no coincide con sus características biológicas y especialmente en aquellos que atraviesan situaciones discriminatorias o de hostigamiento por esos motivos en las escuelas o comunidades.



Cuando se trabaja desde los contenidos de los diseños curriculares o en talleres con estudiantes y familias sobre relaciones responsables en noviazgos, sobre diversidades sexuales e identidad de género se está realizando políticas de cuidado y haciendo prevención inespecífica.

HOSTIGAMIENTO Y DISCRIMINACIÓN

Las problemáticas del hostigamiento y la discriminación alcanzan en ocasiones situaciones de inusitada violencia. El mecanismo flexible de la ficción y la abstracción ayuda a veces a poner el dolor y el horror en palabras, a expresar lo que de otro modo aparece como difícil de expresar. Como en el siguiente relato:

BERNARDINO

Ana María Matute

Siempre oímos decir en casa, al abuelo y a todas las personas mayores, que Bernardino era un niño mimado.

Bernardino vivía con sus hermanas mayores, Engracia, Felicidad y Herminia, en Los Lúpulos, una casa grande, rodeada de tierras de labranza y de un hermoso jardín, con árboles viejos agrupados formando un diminuto bosque, en la parte lindante con el río. La finca se hallaba en las afueras del pueblo y, como nuestra casa, cerca de los grandes bosques comunales.

Alguna vez, el abuelo nos llevaba a Los Lúpulos, en la pequeña tartana, y, aunque el camino era bonito por la carretera antigua, entre castaños y álamos, bordeando el río,

las tardes en aquella casa no nos atraían. Las hermanas de Bernardino eran unas mujeres altas, fuertes y muy morenas. Vestían a la moda antigua —habíamos visto mujeres vestidas como ellas en el álbum de fotografías del abuelo— y se peinaban con moños levantados, como roscas de azúcar, en lo alto de la cabeza. Nos parecía extraño que un niño de nuestra edad tuviera hermanas que parecían tías, por lo menos. El abuelo nos dijo:

—Es que la madre de Bernardino no es la misma madre de sus hermanas. Él nació del segundo matrimonio de su padre, muchos años después.

Esto nos armó aún más confusión. Bernardino, para nosotros, seguía siendo un ser ex-

traño, distinto. Las tardes que nos llevaban a Los Lúpulos nos vestían incómodamente, casi como en la ciudad, y debíamos jugar a juegos necios y pesados, que no nos divertían en absoluto. Se nos prohibía bajar al río, descalzarnos y subir a los árboles. Todo esto parecía tener una sola explicación para nosotros:

—Bernardino es un niño mimado —nos decíamos. Y no comentábamos nada más.

Bernardino era muy delgado, con la cabeza redonda y rubia. Iba peinado con un flequillo ralo, sobre sus ojos de color pardo, fijos y huecos, como si fueran de cristal. A pesar de vivir en el campo, estaba pálido, y también vestía de un modo un tanto insólito. Era muy callado, y casi siempre tenía un aire entre asombrado y receloso, que resultaba molesto. Acabábamos jugando por nuestra cuenta y prescindiendo de él, a pesar de comprender que eso era bastante incorrecto. Si alguna vez nos lo reprochó el abuelo, mi hermano mayor decía:

—Ese chico mimado... No se puede contar con él.

Verdaderamente no creo que entonces supiéramos bien lo que quería decir estar mimado. En todo caso, no nos atraía, pensando en la vida que llevaba Bernardino. Jamás salía de Los Lúpulos como no fuera acompañado de sus hermanas. Acudía a la misa o paseaba con ellas por el campo, siempre muy seriecito y apacible.

Los chicos del pueblo y los de las minas lo tenían atravesado. Un día, Mariano Alborada, el hijo de un capataz, que pescaba con nosotros en el río a las horas de la siesta, nos dijo:

—A ese Bernardino le vamos a armar una.

—¿Qué cosa? —dijo mi hermano, que era el

que mejor entendía el lenguaje de los chicos del pueblo.

—Ya veremos —dijo Mariano, sonriendo despacito—. Algo bueno se nos presentará un día, digo yo. Se la vamos a armar. Están ya en eso Lucas, Amador, Gracianín y el Buque... ¿Queréis vosotros?

Mi hermano se puso colorado hasta las orejas.

—No sé —dijo—. ¿Qué va a ser?

—Lo que se presente —contestó Mariano, mientras sacudía el agua de sus alpargatas, golpeándolas contra la roca—. Se presentará, ya veréis.

Sí: se presentó. Claro que a nosotros nos cogió desprevenidos, y la verdad es que fuimos bastante cobardes cuando llegó la ocasión. Nosotros no odiábamos a Bernardino, pero no queríamos perder la amistad con los de la aldea, entre otras cosas porque hubieran hecho llegar a oídos del abuelo andanzas que no deseábamos que conociera. Por otra parte, las escapadas con los de la aldea eran una de las cosas más atractivas de la vida en las montañas.

Bernardino tenía un perro que se llamaba "Chu". El perro debía de querer mucho a Bernardino, porque siempre le seguía saltando y moviendo su rabito blanco. El nombre de "Chu" venía probablemente de Chucho, pues el abuelo decía que era un perro sin raza y que maldita la gracia que tenía. Sin embargo, nosotros le encontrábamos mil, por lo inteligente y simpático que era. Seguía nuestros juegos con mucho tacto y se hacía querer en seguida.

—Ese Bernardino es un pez —decía mi hermano—. No le da a "Chu" ni una palmada en la cabeza. ¡No sé cómo "Chu" le quiere

tanto! Ojalá que "Chu" fuera mío...

A "Chu" le adorábamos todos, y confieso que alguna vez, con mala intención, al salir de Los Lúpulos intentábamos atraerlo con pedazos de pastel o terrones de azúcar, por ver si se venía con nosotros. Pero no: en el último momento "Chu" nos dejaba con un palmo de narices y se volvía saltando hacia su inexpresivo amigo, que le esperaba quieto, mirándonos con sus redondos ojos de vidrio amarillo.

—Ese pavo... —decía mi hermano pequeño—. Vaya un pavo ese...

Y, la verdad, a qué negarlo, nos roía la envidia.

Una tarde en que mi abuelo nos llevó a Los Lúpulos encontramos a Bernardino raramente inquieto.

—No encuentro a "Chu" —nos dijo—. Se ha perdido, o alguien me lo ha quitado. En toda la mañana y en toda la tarde que no lo encuentro...

—¿Lo saben tus hermanas? —le preguntamos.

—No —dijo Bernardino—. No quiero que se enteren...

Al decir esto último se puso algo colorado. Mi hermano pareció sentirlo mucho más que él.

—Vamos a buscarlo —le dijo—. Vente con nosotros, y ya verás cómo lo encontraremos.

—¿A dónde? —dijo Bernardino—. Ya he recorrido toda la finca...

—Pues afuera —contestó mi hermano—. Vente por el otro lado del muro y bajaremos al río... Luego, podemos ir hacia el bosque. En fin, buscarlo. ¡En alguna parte estará!

Bernardino dudó un momento. Le estaba terminantemente prohibido atravesar el muro

que cercaba Los Lúpulos, y nunca lo hacía. Sin embargo, movió afirmativamente la cabeza.

Nos escapamos por el lado de la chopera, donde el muro era más bajo. A Bernardino le costó saltarlo, y tuvimos que ayudarlo, lo que me pareció que le humillaba un poco, porque era muy orgulloso.

Recorrimos el borde del terraplén y luego bajamos al río. Todo el rato íbamos llamando a "Chu", y Bernardino nos seguía, silbando de cuando en cuando. Pero no lo encontramos.

Íbamos ya a regresar, desolados y silenciosos, cuando nos llamó una voz, desde el caminillo del bosque:

—¡Eh, tropa!...

Levantamos la cabeza y vimos a Mariano Alborada. Detrás de él estaban Buque y Gracianín. Todos llevaban juncos en la mano y sonreían de aquel modo suyo, tan especial. Ellos solo sonreían cuando pensaban algo malo.

Mi hermano dijo:

—¿Habéis visto a "Chu"?

Mariano asintió con la cabeza:

—Sí, lo hemos visto. ¿Queréis venir?

—Bernardino avanzó, esta vez delante de nosotros. Era extraño: de pronto parecía haber perdido su timidez.

—¿Dónde está "Chu"? —dijo. Su voz sonó clara y firme.

Mariano y los otros echaron a correr, con un trotecillo menudo, por el camino. Nosotros les seguimos, también corriendo. Primero que ninguno iba Bernardino.

Efectivamente: ellos tenían a "Chu". Ya a la entrada del bosque vimos el humo de una

fogata, y el corazón nos empezó a latir muy fuerte. Habían atado a "Chu" por las patas traseras y le habían arrollado una cuerda al cuello, con un nudo corredizo. Un escalofrío nos recorrió: ya sabíamos lo que hacían los de la aldea con los perros sarnosos y vagabundos. Bernardino se paró en seco, y "Chu" empezó a aullar, tristemente. Pero sus aullidos no llegaban a Los Lúpulos" Habían elegido un buen lugar.

—Ahí tienes a "Chu", Bernardino —dijo Mariano—. Le vamos a dar de veras.

Bernardino seguía quieto, como de piedra. Mi hermano, entonces, avanzó hacia Mariano.

—¡Suelta al perro! —le dijo—. ¡Lo sueltas o...!

—Tú, quieto —dijo Mariano, con el junco levantado como un látigo—. A vosotros no os da vela nadie en esto... ¡Como digáis una palabra voy a contarle a vuestro abuelo lo del huerto de Manuel el Negro!

Mi hermano retrocedió, encarnado. También yo noté un gran sofoco, pero me mordí los labios. Mi hermano pequeño empezó a roerse las uñas.

—Si nos das algo que nos guste —dijo Mariano— te devolvemos a "Chu".

—¿Qué queréis? —dijo Bernardino. Estaba plantado delante, con la cabeza levantada, como sin miedo. Le miramos extrañados. No había temor en su voz.

Mariano y Buque se miraron con malicia.

—Dineros —dijo Buque.

Bernardino contestó:

—No tengo dinero.

Mariano cuchicheó con sus amigos, y se volvió a él:

—Bueno, pos cosa que lo valga...

Bernardino estuvo un momento pensativo. Luego se desabrochó la blusa y se desprendió la medalla de oro. Se la dio.

De momento, Mariano y los otros se quedaron como sorprendidos. Le quitaron la medalla y la examinaron.

—¡Esto no! —dijo Mariano—. Luego nos la encuentran y... ¡Eres tú un mal bicho! ¿Sabes? ¡Un mal bicho!

De pronto, les vimos furiosos. Sí; se pusieron furiosos y seguían cuchicheando. Yo veía la vena que se le hinchaba en la frente a Mariano Alborada, como cuando su padre le apaleaba por algo.

—No queremos tus dineros —dijo Mariano—. Guárdate tu dinero y todo lo tuyo... ¡Ni eres hombre ni... ná!

Bernardino seguía quieto. Mariano le tiró la medalla a la cara. Le miraba con ojos fijos y brillantes, llenos de cólera. Al fin, dijo:

—Si te dejas dar de veras tú, en vez del chicho...

Todos miramos a Bernardino, asustados.

—No... —dijo mi hermano.

Pero Mariano gritó:

—¡Vosotros a callar, o lo vais a sentir...! ¿Qué os va en esto? ¿Qué os va...?

Fuimos cobardes y nos apiñamos los tres juntos a un roble. Sentí un sudor frío en las palmas de las manos. Pero Bernardino no cambió de cara. ("Ese pez...", que decía mi hermano). Contestó:

—Está bien. Dadme de veras.

Mariano le miró de reojo, y por un momento nos pareció asustado. Pero en seguida dijo:

—¡Hala, Buque...!

Se le tiraron encima y le quitaron la blusa. La carne de Bernardino era pálida, amarillenta, y se le marcaban mucho las costillas. Se dejó hacer, quieto y flemático. Buque le sujetó las manos a la espalda, y Mariano dijo:

—Empieza tú, Gracianín...

Gracianín tiró el junco al suelo y echó a correr, lo que enfureció más a Mariano. Rabioso, levantó el junco y dio de veras a Bernardino, hasta que se cansó.

A cada golpe mis hermanos y yo sentimos una vergüenza mayor. Oíamos los aullidos de "Chu" y veíamos sus ojos, redondos como ciruelas, llenos de un fuego dulce y dolorido que nos hacía mucho daño. Bernardino, en cambio, cosa extraña, parecía no sentir el menor dolor. Seguía quieto, zarandeado solamente por los golpes, con su media sonrisa fija y bien educada en la cara. También sus ojos seguían impávidos, indiferentes. ("Ese pez", "Ese pavo", sonaba en mis oídos).

Cuando brotó la primera gota de sangre Mariano se quedó con el mimbres levantado. Luego vimos que se ponía muy pálido. Buque soltó las manos de Bernardino, que no le ofrecía ninguna resistencia, y se lanzó cuesta abajo, como un rayo.

Mariano miró de frente a Bernardino.

—Puerco —le dijo—. Puerco.

Tiró el junco con rabia y se alejó, más aprisa de lo que hubiera deseado.

Bernardino se acercó a "Chu". A pesar de las marcas del junco, que se inflamaban en su espalda, sus brazos y su pecho, parecía inmune, tranquilo, y altivo, como siempre. Lentamente desató a "Chu", que se lanzó a lamerle la cara, con aullidos que partían el alma. Luego, Bernardino nos miró. No olvidaré nunca la transparencia hueca fija en sus ojos de color de miel. Se alejó despacio por el caminillo, seguido de los saltos y los aullidos entusiastas de "Chu". Ni siquiera recogió su medalla. Se iba sosegado y tranquilo, como siempre.

Solo cuando desapareció nos atrevimos a decir algo. Mi hermano recogió del suelo la medalla, que brillaba contra la tierra.

—Vamos a devolvérsela —dijo.

Y aunque deseábamos retardar el momento de verle de nuevo, volvimos a Los Lúpulos. Estábamos ya llegando al muro, cuando un ruido nos paró en seco. Mi hermano mayor avanzó hacia los mimbres verdes del río. Le seguimos, procurando no hacer ruido.

Echado boca abajo, medio oculto entre los mimbres, Bernardino lloraba desesperadamente, abrazado a su perro.

Cuidar y ser cuidados comprende la difícil tarea de enseñar a aceptar al otro como igual y diferente a uno mismo para que se produzca un verdadero encuentro. Solo se puede cuidar y se puede dejar que nos cuiden al que se considera un semejante. Por ello, se hace particularmente necesario trabajar a favor del principio de no discriminación. Cuidar y ser cuidados implica un compromiso

que une indisolublemente la vida propia a las demás vidas. Lo opuesto y lo contrario a la política de cuidado es el racismo, que lo que hace es establecer una cesura —sobre todo basada en principios biológicos— definitiva entre las vidas.

Las problemáticas del hostigamiento, del ciberhostigamiento y de la discriminación —por

color de la piel, por posición económica, por creencia religiosa, por género, por etnia, por nacionalidad, por elección sexual, por idioma, por opinión política, entre otras— son recurrentes actualmente en las escuelas.

El relato de Matute permite trabajar con los estudiantes para que ellos respondan por qué creen que Bernardino es hostigado: ser "mimado" o ser diferente ¿qué significa?, ¿ser pobre?, ¿ser hijo natural?, ¿ser extranjero?, ¿ser gay?²⁹

Se hace necesario desarrollar una política de cuidados tanto para los "Bernardinos" como para los "Marianos", tanto para las chicas que actúan como cómplices silenciosas y que no se rebelan ante la situación (y que son vulnerables a sufrir en un futuro cercano situaciones de violencia de género o de hostigamiento similares a las que sufre Bernardino) como para los "chicos del pueblo" que colaboran en el hostigamiento. El cuidado es para todos los jóvenes que transitan las escuelas. Un joven discriminado u hostigado es responsabilidad de todos de la misma manera que los jóvenes que hostigan o discriminan y que suelen ser estigmatizados y culpabilizados bajo la clasificación de victimarios. Es necesario recuperar también la voz de los jóvenes frente a estas preguntas: ¿cómo ayudar a Bernardino?, ¿y a Mariano? ¿Cómo hacer del pueblo, de la escuela, de la comunidad un lugar habitable para todos? ¿Qué estrategias desarrollar?

La imagen final de Bernardino abrazado a su perro produce empatía quizás porque to-

dos pueden reconocerse en esa situación de soledad. Y puede trabajarse allí sobre la necesidad humana de asumirse como sujetos y vidas frágiles, y con necesidad de ser cuidados.

¿HABLAR O NO HABLAR DE SUICIDIO?

La escuela es uno de los espacios privilegiados para hablar de todo, y sobre todo acerca de lo que más obsesiona e interesa a los estudiantes. La palabra previene las violencias, suele alivianar el sufrimiento y puede alejar a los jóvenes de las situaciones más dramáticas de padecimiento. Sin embargo, la mirada de cuidado exige una especial sensibilidad respecto de qué contenidos y cuándo se puede o se requiere hablar directamente de suicidio en las aulas. Y también cuando no hacerlo.

En este sentido, cada comunidad escolar y cada grupo de estudiantes tienen sus características propias. Se hace particularmente necesario que, como política de cuidado, los docentes estén al tanto —con el debido respeto a la intimidad— de experiencias, situaciones o vivencias individuales, grupales o familiares, actuales o del pasado, que puedan afectar las sensibilidades de los estudiantes. Por ello, como en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, la comunicación entre directivos, Equipos de Orientación Escolar, docentes y familias se vuelve imprescindible.

29. En Reflexiones sobre la cuestión gay, Didier Eribon (2001) plantea que la injuria y el insulto aparecen como fundantes de la identidad gay. En un momento u otro de sus vidas, gays y lesbianas son insultados —ello ocurre generalmente en la calle, el barrio o la escuela— y ese es el signo de su vulnerabilidad psicológica y social. "Sucio marica o sucia tortillera" son agresiones verbales que dejan huella en la conciencia. "Son traumatismos más o menos violentos que se experimentan en el instante, pero ya se inscriben en la memoria y en el cuerpo (porque la timidez, el malestar, la vergüenza son actitudes corporales producidas por la hostilidad del mundo exterior). Y una de las consecuencias de la injuria es moldear las relaciones con los demás y con el mundo de manera asimétrica donde el insultado aparece a merced de aquel que insulta. La injuria y el hostigamiento exterior suelen perfilar una subjetividad frágil, padeciente, temerosa y vulnerable

Hay contenidos curriculares que exigen hablar directamente de suicidio. También en estos contenidos hay que evaluar la pertinencia, conveniencia o no de tratar el tema y en qué momento.

Tal es el caso cuando se explica el destino de ciertos personajes históricos o de la literatura: Catón (95-46 a. C.), Alfonsina Storni (1891-1938), Leandro N. Alem (1842-1896), Lisandro de la Torre (1868-1939), Leopoldo Lugones (1874-1938), Horacio Quiroga (1878-1937), Walter Benjamin (1892-1940), Virginia Woolf (1882-1941), entre tantos otros. O cuando se enseña y se aprende respecto de la llamada época o período azul de Pablo Picasso (1881-1973) causado por la tristeza y la melancolía tras el suicidio de su amigo Carlos Casagemas (1880-1901). O el impacto que sufrió la pintura de Francis Bacon (1909-1992) tras el suicidio de su amante George Dyer (1934-1971).

A continuación, enumeraremos algunas orientaciones posibles y aportes para trabajar la temática.

- Hay que enseñar y aprender la temática del suicidio como un problema complejo y de múltiples causalidades. Es decir, no debe enseñarse y aprenderse el suicidio de Catón como una mera protesta política contra el advenimiento de César y el inminente fin de la República romana; ni el suicidio de Leopoldo Lugones como la respuesta al fracaso de sus utopías políticas; ni el suicidio de Alfonsina Storni como el de una mujer romántica y enamorada del mar. Todo suicidio es un enigma producto de tortuosos caminos de sufrimiento donde intervienen diversas causas psicológicas, familiares, sociales y culturales. Y es necesario

hacerlas intervenir aunque sin dar una respuesta definitiva. También hay que situar el suicidio en el contexto sociohistórico en que sucede, en el *Zeitgeist*, en las diferentes significaciones que se le dan según la época y el lugar.

- Hay que *despojar al suicidio de todo componente heroico, rebelde o romántico*. Cuando en 1774, Johann Wolfgang von Goethe publicó *Las penas del joven Werther* sobre un joven que se suicida a raíz de sus amores desventurados por una bella joven llamada Lothe se produjo en Alemania una ola de suicidios "románticos". Si bien no hay una relación causal directa entre la lectura de la obra literaria y los suicidios, ciertos contextos socioculturales pueden ejercer influencias negativas en situaciones de jóvenes vulnerables. Es necesario que se enseñe y se aprenda sin expresar ningún tipo de connotación positiva ni ningún tipo de fascinación por el acto suicida.
- Utilizar *el arte como fuente y agente alternativas de las diferentes disciplinas para analizar de manera crítica el suicidio y como estrategia pedagógica*. Películas tales como *Gente corriente* (Redford, 1980), *La sociedad de los poetas muertos* (Weir, 1989), *Mar adentro* (Amenábar, 2004) o novelas como *Tokio Blues* (1987) de Haruki Murakami o *Las vírgenes suicidas* (1993) de Jeffrey Eugenides, u obras de teatro como *Romeo y Julieta* (1597) de William Shakespeare o *Las brujas de Salem* (1952) de Arthur Miller, entre tantas otras, permiten que los jóvenes puedan a través del mecanismo flexible y abstracto de la ficción poner en juego y en palabra sus propios sentimientos, y quizás permita captar algunas si-

tuaciones de padecimiento subjetivo. El arte puede ser utilizado con la función catártica que Aristóteles le asignaba en la *Poética*. Como en el siguiente y bello texto.

EL NIÑO AL QUE SE LE MURIÓ EL AMIGO

Ana María Matute

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre:

—El amigo se murió.

—Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar.

El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas. "Él volverá", pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar.

—Entra, niño, que llega el frío —dijo la madre.

"No poseemos más conciencia que la literatura. La literatura ha sido la salvación de los condenados, ha inspirado y guiado a los amantes, vencido a la desesperación, y tal vez, en este caso, pueda salvar al mundo. Buenas noches y conduzcan con cuidado de regreso a sus casas y al resto de sus vidas", dijo el escritor John Cheever en 1982, cuando ganó el Premio Nobel. No parece casual que en este fragmento la literatura aparezca asociada al cuidado.

Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: "Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada". Lo tiró todo al pozo, y volvió a la casa, con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: "Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido". Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

En efecto, la literatura y los espacios artísticos en general son espacios privilegiados para la expresión de sentimientos, la potenciación de la creación y de la imaginación porque ponen justamente en el centro la circulación de la palabra que es un requisito básico de una escuela que desarrolla políticas de cuidado.

- Trabajar de manera articulada con directivos, docentes y Equipos de Orientación Escolar (EOE) en la selección de

materiales, estrategias didácticas y las modalidades de intervención. Es importante para el cuidado propio y para el cuidado de los estudiantes no estar solo. No trabajar con material que genere dudas sin antes conversar con EOE, directivos y colegas.

- Hay que tener en cuenta que *cada situación tiene una intervención pedagógico-curricular diferente*. Si bien el uso de metáforas, la ficción y la abstracción generalmente son recomendables, también hay momentos y situaciones que requieren hablar directamente del tema. Eso puede provocar sufrimiento y dolor en adultos y estudiantes. En todo caso, mientras se trabaja el suicidio desde una perspectiva científica y desde diferentes disciplinas los docentes deben estar atentos y desarrollar una mirada de cuidado y visualizar a aquellos estudiantes que por uno u otro motivo pueden resultar afectados por el tratamiento de la temática. Por ello hay que estar atento a situaciones particulares o grupales y recurrir y consultar con el EOEy con el equipo directivo si alguna situación o intervención genera dudas, angustia, dolor o temor, o el docente siente que se le escapa de las manos. No hay que sentirse obligado como docentes a hablar del tema si se está demasiado sensibilizado. Muchas veces, incluso, toda la institución requiere una mirada externa como por ejemplo de los Equipos Interdisciplinarios Distritales, principalmente Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA) y Centro de Orientación Familiar (COF).
- Generar *ambientes democráticos de confianza y cuidado* donde los estudian-

tes se expresan y hablan de sus deseos, intereses y miedos requiere de un proceso que a su vez forma parte del proceso global de enseñanza y aprendizaje. Los jóvenes no van a hablar de suicidio o de cualquier otro tema significativo si no están dadas las condiciones de una relación de cuidado con el docente.

- *Enseñar y aprender el suicidio de manera interdisciplinaria*. Así se utilicen películas, obras literarias o situaciones reales de vida es conveniente hacer que entren en juego y en relación múltiples factores, que les permita a los jóvenes indagar diversas problemáticas tales como el autoritarismo, la incompreensión, la homofobia (Las amistades particulares, 1943, de Roger Peyrefitte), el odio de los adultos (por ejemplo en Romeo y Julieta), el contexto socio-histórico, los cambios de novio en la adolescencia (en Romeo y Julieta, Romeo estaba enamorado apasionadamente de Rosalinda el día anterior de conocer a Julieta), la situación familiar, la eutanasia, la discriminación, las diversidades sexuales, la situación política, los ámbitos y épocas dictatoriales, entre otros temas. Eso requerirá por supuesto pensar al suicidio y los temas que involucra desde múltiples disciplinas y quizás de un proyecto escolar que comprometa a todos los docentes. No dar respuestas definitivas y darse un tiempo para responder ciertas dudas planteadas por los jóvenes, consultar y entrar en diálogo con otros colegas docentes se vuelve también imprescindible.
- *Pensar y reflexionar sobre alternativas reparadoras y proyectos de vida*. La idea es partir de esa dimensión enigmática que constituye todo suicidio para que

luego puedan plantearse otras incógnitas que instituyan el camino contrario: alternativas reparadas y proyectos de vida. Es decir, si se utilizan obras artísticas, formular preguntas a los estudiantes como las siguientes: ¿cómo se podría cambiar el final triste de esta historia? ¿Qué factores podrían haber intervenido para salvar estas vidas del suicidio? ¿Qué hubiera pasado si alguien hubiera ayudado o hubiera cuidado a los protagonistas de Tokio Blues, Romeo Julieta, La sociedad de los poetas muertos? ¿Quiénes y cómo pueden cuidar?

Todos deben y pueden cuidar, pero hay que dejar en claro la responsabilidad de cuidadores de los adultos ante la ley y que hay funciones de cuidado que les corresponden definitivamente.

Siempre desde una intervención situada y sin herir sensibilidades, el humor puede servir para desdramatizar algunas situaciones de sufrimiento de los jóvenes y para hacerles reflexionar que puede haber diversas alternativas y diversos caminos de vida. Como en el siguiente texto.

MI SUICIDIO

Emilia Pardo Bazán

A Campoamor

Muerta "ella"; tendida, inerte, en el horrible ataúd de barnizada caoba que aún me parecía ver con sus doradas molduras de anti-pático brillo, ¿qué me restaba en el mundo ya? En ella cifraba yo mi luz, mi regocijo, mi ilusión, mi delicia toda... y desaparecer así, de súbito, arrebatada en la flor de su juventud y de su seductora belleza, era tanto como decirme con melodiosa voz, la voz mágica, la voz que vibraba en mi interior produciendo acordes divinos: "Pues me amas, sígueme".

¡Seguirla! Sí; era la única resolución digna de mi cariño, a la altura de mi dolor, y el remedio para el eterno abandono a que me condenaba la adorada criatura huyendo a lejanas regiones.

Seguirla, reunirme con ella, sorprenderla en la otra orilla del río fúnebre... y estrecharla delirante, exclamando: "Aquí estoy. ¿Creías que

viviría sin ti? Mira cómo he sabido buscarte y encontrarte y evitar que de hoy más nos separe poder alguno de la tierra ni del cielo".

Determinado a realizar mi propósito, quise verificarlo en aquel mismo aposento donde se deslizaron insensiblemente tantas horas de ventura, medidas por el suave ritmo de nuestros corazones... Al entrar olvidé la desgracia, y parecióme que "ella", viva y sonriente, acudía como otras veces a mi encuentro, levantando la cortina para verme más pronto, y dejando irradiar en sus pupilas la bienvenida, y en sus mejillas el arrebol de la felicidad.

Allí estaba el amplio sofá donde nos sentábamos tan juntos como si fuese estrechísimo; allí la chimenea hacia cuya llama tendía los piecitos, y a la cual yo, envidioso, los disputaba abrigándolos con mis manos, donde

cabían holgadamente; allí la butaca donde se aislaba, en los cortos instantes de enfado pueril que duplicaban el precio de las reconciliaciones; allí la gorgona de irisado vidrio de Salviati, con las últimas flores, ya secas y pálidas, que su mano había dispuesto artísticamente para festejar mi presencia... Y allí, por último, como maravillosa resurrección del pasado, inmortalizando su adorable forma, ella, ella misma... es decir, su retrato, su gran retrato de cuerpo entero, obra maestra de célebre artista, que la representaba sentada, vistiendo uno de mis trajes preferidos, la sencilla y airosa funda de blanca seda que la envolvía en una nube de espuma. Y era su actitud familiar, y eran sus ojos verdes y lumínicos que me fascinaban, y era su boca entreabierta, como para exclamar, entre halago y represión, el "¡qué tarde vienes!" de la impaciencia cariñosa; y eran sus brazos redondos, que se ceñían a mi cuello como la ola al tronco del naufrago, y era, en suma, el fidelísimo trasunto de los rasgos y colores, al través de los cuales me había cautivado un alma; imagen encantadora que significaba para mí lo mejor de la existencia... Allí, ante todo cuanto me hablaba de ella y me recordaba nuestra unión; allí, al pie del querido retrato, arrodillándome en el sofá, debía yo apretar el gatillo de la pistola inglesa de dos cañones, que lleva en su seno el remedio de todos los males y el pasaje para arribar al puerto donde "ella" me aguardaba.... Así no se borraría de mis ojos ni un segundo su efigie: los cerraría mirándola, y volvería a abrirlos, viéndola no ya en pintura, sino en espíritu...

La tarde caía; y como deseaba contemplar a mi sabor el retrato, al apoyar en la sien el cañón de la pistola, encendí la lámpara y todas las bujías de los candelabros. Uno de tres brazos había sobre el secrétaire de palo de rosa con incrustaciones, y al acercarse al pá-

bilo el fósforo, se me ocurrió que allí dentro estarían mis cartas, mi retrato, los recuerdos de nuestra dilatada e íntima historia. Un vivaz deseo de releer aquellas páginas me impulsó a abrir el mueble.

Es de advertir que yo no poseía cartas de ella: las que recibía devolvíalas una vez leídas, por precaución, por respeto, por caballerosidad. Pensé que acaso ella no había tenido valor para destruirlas, y que de los cajoncitos del secrétaire volvería a alzarse su voz insinuante y adorada, repitiendo las dulces frases que no habían tenido tiempo de grabarse en mi memoria. No vacilé —¿vacila el que va a morir?— en descerrajar con violencia el primoroso mueblecillo. Saltó en astillas la cubierta y metí la mano febrilmente en los cajoncitos, revolviéndolos ansioso.

Solo en uno había cartas. Los demás los llenaban cintas, joyas, dijecillos, abanicos y pañuelos perfumados. El paquete, envuelto en un trozo de rica seda brochada, lo tomé muy despacio, lo palpé como se palpa la cabeza del ser querido antes de depositar en ella un beso, y acercándome a la luz, me dispuse a leer. Era letra de ella: eran sus queridas cartas. Y mi corazón agradecía a la muerte el delicado refinamiento de haberlas guardado allí, como testimonio de su pasión, como codicilo en que me legaba su ternura.

Desaté, desdoblé, empecé a deletrear... Al pronto creía recordar las candentes frases, las apasionadas protestas y hasta las alusiones a detalles íntimos, de esos que solo pueden conocer dos personas en el mundo. Sin embargo, a la segunda carilla un indefinible malestar, un terror vago, cruzaron por mi imaginación como cruza la bala por el aire antes de herir. Rechacé la idea; la maldije; pero volvió, volvió..., y volvió apoyada en los párrafos de la carilla tercera, donde ya hor-

migueaban rasgos y pormenores imposibles de referir a mi persona y a la historia de mi amor... A la cuarta carilla, ni sombra de duda pudo quedarme: la carta se había escrito a otro, y recordaba otros días, otras horas, otros sucesos, para mí desconocidos...

Repasé el resto del paquete; recorrí las cartas una por una, pues todavía la esperanza terca me convidaba a asirme de un clavo ardiendo... Quizá las demás cartas eran las mías, y solo aquella se había deslizado en el grupo, como aislado memento de una historia vieja y relegada al olvido... Pero al examinar los papeles, al descifrar, frotándome los ojos, un párrafo aquí y otro acullá, hube de convencerme: ninguna de las epístolas que contenía el paquete había sido dirigida a mí... Las que yo recibí y restituí con religiosidad, probablemente se encontraban incorporadas a la ceniza de la chimenea; y las que, como un tesoro, "ella" había conser-

vado siempre, en el oculto rincón del secrétaire, en el aposento testigo de nuestra ventura... señalaban, tan exactamente como la brújula señala al Norte, la dirección verdadera del corazón que yo juzgara orientado hacia el mío... ¡Más dolor, más infamia! De los terribles párrafos, de las páginas surcadas por rengloncitos de una letra que yo hubiese reconocido entre todas las del mundo, saqué en limpio que "tal vez".... al "mismo tiempo".... o "muy poco antes"... Y una voz irónica gritábame al oído: "¡Ahora sí.... ahora sí que debes suicidarte, desdichado!".

Lágrimas de rabia escaldaron mis pupilas; me coloqué, según había resuelto, frente al retrato; empuñé la pistola, alcé el cañón... y, apuntando fríamente, sin prisa, sin que me temblase el pulso.... con los dos tiros.... reventé los dos verdes y lumínicos ojos que me fascinaban.

- *Respetar los tiempos de los estudiantes.* En ninguna situación hay que obligar a hablar al estudiante. En el caso de que aparezca una situación de un estudiante afectado o sensibilizado por el tema, se debe generar un espacio aparte de diálogo y escucha o recurrir al EOE. Si algún estudiante no quiere hablar del tema permitirle que se retire del aula y

generar un espacio con algún otro docente que lo acompañe.

Está claro también que es distinto el tratamiento según las historias, las vivencias características áulicas y las comunitarias de la comunidad educativa en la cual se intervenga y si se trata de una intervención pre o postventiva.

Cuando se habilitan espacios de circulación de la palabra y espacios artísticos para la expresión y la creación de los jóvenes se está haciendo prevención inespecífica.



LA EDUCACIÓN VIAL

Los llamados siniestros viales constituyen la principal causa de muerte joven en la Argentina. A su vez, estos guardan una íntima relación con el consumo problemático de sustancias. En muchas situaciones, entonces, se vuelve difuso el límite entre el accidente y la autoagresión, o lo que se suele llamar "suicidio encubierto". En todo caso, el aumento de los siniestros viales entre los jóvenes da particularmente cuenta de la necesidad de políticas de cuidado. Por ello, es necesario que las políticas públicas y educativas prioricen la educación vial (EV) como parte de las políticas de cuidado.

En principio, desde hace algunos años, la EV se incluye dentro de la línea curricular ciudadana. Desde esta perspectiva, no se reduce al suministro de información respecto de las señales viales o de las normas sino que sitúa a los jóvenes como sujetos de derecho y obligaciones en relación al tránsito por los espacios públicos, ya sea como peatones o como conductores. Como en el caso de la ESI y de las ETS, la información por sí misma no alcanza si no se ve inserta en marcos de respeto y en un clima educativo de desarrollo integral, de favorecimiento de la estima y la autoestima de los estudiantes y de valoración de la vida.

También queda claro que en el caso de la EV no es a través del temor o de campañas preventivas basadas en el miedo la manera es que logran imponerse conductas de cuidado sostenidas en el tiempo. En las aulas, se sugiere trabajar el análisis crítico de las publicidades relacionadas con la EV y se insta a la creación de campañas de promoción de la salud y el cuidado en relación que involucren a toda la comunidad.

Se parte de la convicción de que el desarrollo y el fortalecimiento de la ciudadanía son fundamentales para reducir los niveles de inseguridad vial en el espacio social. Para ello, la EV debe sostenerse en dos pilares: por un lado, el entramado conceptual que articula los conceptos de ciudadanía, ambiente y saberes socialmente producidos; y por el otro, en la recuperación de aquellos espacios y prácticas educativas que favorecen el cuidado de sí y de los otros. El conocimiento y el ejercicio responsable y seguro por parte de ciudadanos y ciudadanas de las normas y señales que regulan la circulación de vehículos y personas, los derechos y obligaciones así como la adquisición de valores, hábitos y actitudes que permitan dar una respuesta segura, responsable y cuidadosa en las distintas situaciones de circulación pueden prevenir respecto de las situaciones más dramáticas y trágicas.

El trabajo en las aulas desde los contenidos curriculares debe desarrollarse de manera gradual y según el año en todas las materias y adecuado a las características y problemáticas del aula y de la comunidad.

- Así, en Matemática, por ejemplo, puede trabajarse sobre estadísticas y lectura de cuadros respecto de los siniestros viales en el país, el barrio o la comunidad; causas y consecuencias y hacer un análisis cuanti y cualitativo, seguido de una instancia de diálogo y debate.
- En Trabajo y Ciudadanía puede trabajarse a partir de artículos periodísticos o de situaciones reales del barrio respecto de la problemática creciente de los accidentes de los deliveries, que ponen en juego también las condiciones y los derechos laborales.

- Desde Construcción de Ciudadanía se puede desarrollar un proyecto que recabe información de los siniestros viales para posteriormente elevar un petitorio al municipio sobre cuestiones relacionadas con la infraestructura para la seguridad vial: la construcción de un puente peatonal o de una rampa para personas con discapacidad, entre tantas otras.
- En Literatura es posible reflexionar sobre los derechos y las obligaciones de los peatones, sobre la necesidad de crear vínculos de solidaridad en la vía pública a través de textos literarios como La

autopista del sur de Julio Cortázar (1914-1984).

También en las situaciones más dramáticas de compañeros o familiares víctimas de siniestros viales es fundamental la circulación de la palabra y el dolor. Se trata en estos casos de intervenciones situadas, sostenidas en el tiempo e interdisciplinarias que funcionen como proyecto educativo.

La EV precisa por sus mismas características la articulación con la comunidad en su conjunto, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y una fuerte presencia ciudadana y estatal.

Cuando se enseña y se aprende Educación Vial se está haciendo prevención inespecífica.

LA EVALUACIÓN

La evaluación debe necesariamente dejar de ser un momento de presión o una instancia única y decisiva en donde se juega el "fracaso" o el "éxito escolar". La evaluación debe ser una instancia más del proceso de enseñanza y aprendizaje, situada en torno a las características psico-socio-comunitarias de los estudiantes y del grupo áulico; debe ser democrática e incluir la voz de los estudiantes, debe ser permanente y evaluar los procesos individuales y colectivos a lo largo de todo el año aliviando así la presión en los "tiempos de examen" que pueden impactar dramáticamente sobre los estudiantes más vulnerables, o víctimas de familias sobreexigentes que miden la capacidad de los jóvenes en términos numéricos de mercado.

Por supuesto que esos "fracasos", cuya obsesión puede provocar padecimiento en los jóvenes o el suicidio, no bastan para motivar el acto "si no recibieran su sentido catastrófico del clima familiar y de la vulnerabilidad del sujeto". Pero tal como señala Maurice Pinguet en *La muerte voluntaria en Japón*:

"El suicidio juvenil más claramente que ningún otro, deja de ver esta implicación recíproca del aspecto sociológico y el aspecto psicológico del síntoma. ¿De dónde proviene la resonancia del fracaso infligido por las instituciones? De la fragilidad psíquica del sujeto. ¿Y esa fragilidad? Del ámbito familiar. Y el ámbito familiar está atravesado por el discurso social (ideas recibidas, valores dominantes) que sostienen las prácticas y las instituciones" (Pinguet: 2016, 63).

En una sociedad competitiva donde rige el valor del mercado capitalista y donde las condiciones no son inmutables, la familia demanda a los jóvenes tener "éxito". La competencia comienza a veces en el nivel inicial. Y recibe su destino fasto o nefasto a través de este nuevo oráculo que constituye el examen.

"El suicidio puede ser un gesto de rebelión contra la demanda de los padres, una evasión fuera del yugo escolar. También, puede ser, a la inversa, un acto autopunitivo cuando el fracaso implica, en un psiquismo frágil, un sentimiento de culpabilidad. La tradición japonesa ha subrayado siempre la responsabilidad que une al sujeto a su grupo social inmediato (su familia, su empresa). Esta solidaridad es un arma de doble filo: puede proteger del suicidio

pero también llevar a él. Si el joven japonés desea el éxito no es para realizarse a sí mismo, para liberarse, para devenir lo que es; la ideología del individualismo no está allí para estimularlo. La voluntad de triunfar se funda sobre el deber de manifestar a los pares el reconocimiento al cual ellos tienen derecho" (Pinguet, 2016:63).

La evaluación es un momento crucial del proceso de enseñanza y aprendizaje que requiere de una especial mirada y una política de cuidado. Un momento en que particularmente se pone de manifiesto que frente a situaciones familiares o individuales de vulneración de derechos y en donde se prefigura el sufrimiento y la tragedia, las instituciones escolares pueden funcionar, tal como ya se señaló, como antideestino.

"Si hoy no hacemos más visible, por ejemplo, la problemática que los jóvenes tienen en relación con las posibilidades de integración social, si no entendemos que hay que desarrollar estrategias para la construcción de un proyecto de vida (tal vez los jóvenes no tienen otra alternativa que las conductas autoagresivas y de algún modo conductas tanáticas) no podemos pensar en el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos. Hay chicos que ni siquiera pueden pensar qué van a hacer al año siguiente. Cuando se produce la catástrofe, las y los docentes se sitúan en el desafío de promover algún tipo de estrategias que permitan hacer visibles estos problemas, en vistas a generar acciones para intervenir. No es tarea sencilla ni está vinculada a algún sector, no es tarea de un titular educativo exclusivamente ni del área de salud exclusivamente. Se pueden percibir los problemas, porque en la escuela hallan diferentes canales y formas de expresión. Se pueden generar programas y algún tipo de intervención. Pero sin deslindar la responsabilidad más global, del Estado y de la sociedad, de dar pie a lo que se está promoviendo a nivel social, macro, como para que los jóvenes puedan hacer un proyecto de vida que no se limite a su grupo de fans y que funcione nuevamente de contragolpe en el sistema escolar" (Galende, 2005:13).

Las sociedades primitivas producían a veces horror por la crueldad de los ritos de pasaje (mutilaciones simbólicas, pruebas de audacia y de resistencia que imponían a sus adolescentes. Pero tal como advierte Pinguet:

"Nuestras sociedades modernas, tanto en Japón como en Occidente, no son menos

cruelles por la ausencia de esos ritos, que empujan a la juventud a la incertidumbre, y por el borramiento de los marcos que asignaban a cada individuo un estatuto, un rol, un empleo. Cada uno es condenado a buscar a tientas su deseo, su vocación, su verdad, su porvenir. El suicidio juvenil traduce el rechazo y la incapacidad de dar una respuesta dialéctica, progresiva, positiva a la cuestión de la identidad que inquieta al sujeto incitado por la anomia social a la incertidumbre de su ser. ¿Quién eres? Eres aquello en lo que lograrás convertirte. Nada más que eso. Al joven societario de una civilización tradicional, encuadrado en el orden simbólico de una sociedad, esta gran ansiedad le es ahorrada. Más de un suicidio parece la ejecución de esta sentencia banal y terrorífica: no tienes ningún futuro" (Pinguet, 2016:61).

Galende advierte sobre los riesgos actuales de cierto vaciamiento de sentido de futuro. En esta época que Zygmunt Bauman caracterizó como modernidad líquida y donde aquello que aparecía sólido en los tiempos álgidos de la modernidad —la familia, el trabajo, los Estados-nación— se licúa, la sociedad en su conjunto parece estar viviendo más en lo actual. Y esto que puede ser solamente aburrido o frívolo para los adultos, pasa a ser muy apático para muchos jóvenes. Porque la ausencia de una perspectiva de futuro —del cual ni siquiera los adultos le hablan—, el vaciamiento del sentido de futuro, ocurre en la dimensión de un presente, de un momento actual más mortífero. Entonces, los deja sin perspectiva, sin poder generar un proyecto de alguna trascendencia por sobre la convivencia puntual. Son cuestiones preocupantes que dejan su marca; por ejemplo, en la

Cuando se piensan estrategias para que la evaluación sea un proceso permanente, democrático, y un momento más del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no un momento de presión o que pone en juego el éxito escolar para los estudiantes se está haciendo prevención inespecífica.

LOS PROYECTOS DE VIDA Y DE FUTURO

Un elemento clave en el que hay que insistir a la hora de desarrollar una política de cuidado es un proyecto de futuro.

"La adolescencia (...) solo puede ser transitada si hay proyecto de futuro. El adolescente vive en futuro. Y ese vivir en futuro es lo que le permite el anhelo, el deseo y el placer de integrarse en la vida social. El adolescente no vive solo lo que es; sino lo que anhela y lo que aspira a ser; y utiliza

mucho lo que vive en función de ese anhelo, de ese proyecto, de lo que espera hacer. Obviamente, construir ese futuro es construir el sentido de la vida que le permite adquirir la dimensión histórica: saber que él viene de una historia, que tiene un pasado, que tiene por lo tanto una filiación y una identidad, que está viviendo en un presente que se proyecta como anhelo" (Galende, 2005:12).

También en este caso, la mirada de cuidado de los docentes debe evidenciar las señales de la catástrofe antes de que acontezca.

cantidad de chicos que quedan afuera del sistema escolar, no escolarizados. Si los educadores y el Estado no tienen la convicción de que ese futuro existe y de que realmente hay posibilidades de integración social, es muy difícil lograr que los jóvenes tengan entusiasmo o interés por inscribirse en otro lugar. La crisis que sufren los jóvenes es un problema, pero también es un problema de creencias y fortalezas de los docentes para construir este tipo de objetivos y poder ofrecerlos como camino posible a ciertos jóvenes.

La Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT) puede ser una respuesta educativa y comunitaria para construir proyectos de vida futura para los jóvenes. Las materias de la línea curricular ciudadanía –Construcción de Ciudadanía, Salud y Adolescencia, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía³⁰– se sitúan en un espacio privilegiado para la OEyT de los estudiantes. Pero este espacio no puede reducirse a una materia en particular, sino que todas las materias deben operar en esa dirección. La valoración de los saberes, los intereses y los proyectos juveniles implican una etapa sustancial a todo proceso pedagógico de OEyT. Los jóvenes deben adquirir en su trayectoria escolar experiencias en las cuales se interroguen acerca de sus saberes y sus deseos, sus respuestas y sus elecciones. Así, el proceso de elección de su futuro cercano puede ser poco traumático y más placentero.

Situados desde la concepción que proclama al joven como sujeto de derecho y lo inscribe en el ejercicio de la ciudadanía, la OEyT ubica en un espacio central la oportunidad de poner en práctica la concepción que lo reconoce como sujeto activo, crítico del contexto social, que a la vez lo incluye y lo soslaya por el hecho de ser joven. Ser sujeto de derecho comprende también la posibilidad de pensar y pensarse con otros, desde una perspectiva dinámica que contempla lo imprevisible y la flexibilidad de propuestas cambiantes que no se agotan en una supuesta elección definitiva.

Desde esta concepción, la OEyT es una construcción que va elaborándose en los diferentes períodos vitales, con lo cual estaría aliviándose el peso de las presiones en relación a la oportunidad de elección al cierre de cada ciclo educativo (primaria o secundaria). Asimismo, requiere de una intervención articulada con los docentes, preceptores, profesores, directivos y todos los miembros de la comunidad educativa, que implique una propuesta pedagógica en sí misma. Y la articulación a su vez con otros agentes, instituciones sociales y organizaciones comunitarias y educativas.

Las condiciones de existencia y pertenencia de los jóvenes son relativas al contexto de mayor o menor vulnerabilidad en que se encuentran inmersos, y que depende tanto de su organización familiar como de su enlace y

pertenencia a redes sociales y su entramado, como también de la manera en que puedan transitar los espacios vinculados al logro de su salida exogámica de modelos primarios de identificación. La escuela, como punto de anclaje propiciatorio, está presente en todo este recorrido, y no pocas veces se instala como una de las referencias simbólicas de estos jóvenes, especialmente desafiados históricamente de otras estructuras significativas que faciliten la reflexión y la búsqueda.

De ahí la enorme responsabilidad que la escuela asume en cuanto a la reproducción de la ley, erigiéndose en la figura ordenadora y posibilitadora de acceso a espacios de crecimiento de indagación de lo desconocido. Acompañar a los estudiantes en el reconocimiento de sus propias representaciones y mitos, el tránsito por los límites, la figura reparadora y sancionatoria de la escuela, los riesgos de comparar y experimentar para reconocerse desde otros lugares, el avanzar y retroceder en la búsqueda de nuevos parámetros, reposicionan a la institución escolar a la hora de reformularse como punto de anclaje de muchos jóvenes cuyos referentes adultos aparecen hoy mucho más desdibujados a partir de la fragilidad de sus pocas certezas. También la escuela adquiere nuevas responsabilidades en función de la construcción de sujetos deseantes, considerando el deseo como motor imprescindible en este proceso de búsqueda.

El deseo está básicamente vinculado al sentido que el joven le confiere a la dimensión de la capacitación y el aprendizaje, así como el deseo mismo de aprender, pilar de garantía de permanencia en el sistema. Generar mecanismos de construcción de preguntas, despertar curiosidades, de deconstrucción de saberes instalados, de descubrimiento y

jerarquización de saberes previos, es tarea de la escuela, que podría focalizarse básicamente en la necesidad de provocar la irrupción de sujetos activos, otra condición necesaria para acceder al proceso de OEyT.

Tanto el deseo en sí mismo, como conferirle sentido al oficio de ser estudiante y la actitud proactiva generadora a su vez de miradas críticas por parte de los jóvenes, son condiciones excluyentes para llevar a cabo procesos de elección vocacional y laboral saludables, pero también para desarrollar estas condiciones en otras dimensiones del aprendizaje a lo largo de todo el devenir escolar.

Por ello la OEyT no podría hoy limitarse a ser un dispositivo independiente del proceso de articulación necesario entre educación, trabajo y salud. Ni tampoco implementar ese dispositivo en un período acotado de tiempo coincidente con la finalización de un ciclo. Por el contrario, el deseo asociado al hacer se conjuga en el desafío que hoy constituye el proceso educativo en sí mismo. La identidad ocupacional se construye a través del tiempo mediante la autopercepción en términos de roles ocupacionales, lo que supone conocerse, pero también conocer el porqué y el para qué se elige; es decir, impregnar de sentido la elección a través de la actitud activa y comprometida de los protagonistas.

La funcionalidad de la institución escolar implica ser facilitadora de estos procesos de crecimiento de los jóvenes, respetando sus individualidades, aceptándolos en sus diversas manifestaciones, incluyéndolos desde las intervenciones concretas, convocando a sus familias para trabajar coordinadamente en la búsqueda de estrategias. Pero también asumiendo su rol de ordenadora, de acompañante de procesos autónomos y coheren-

30. Las materias de la línea curricular ciudadanía plantean asimismo –desde diversas perspectivas y desde sus contenidos específicos– un fortalecimiento de los lazos sociales, entre estudiantes, con la escuela y otros organismos del Estado, y facilitan espacios de reflexión sobre el mundo social en general, sobre la política y sobre el mundo del trabajo. Esto genera espacios de reflexión sobre sí mismos y sobre la realidad externa en los que se sustentan prácticas y proyectos de OEyT, ya que resultan significativos en el momento en que los estudiantes buscan su inserción laboral o se plantean la continuidad de su escolaridad en estudios superiores. Trabajo y Ciudadanía, la materia más específica respecto del futuro de los estudiantes, no se limita solamente al suministro de información respecto de las ofertas educativas o sobre la manera en que se diseña un CV, sino que incluye una reflexión crítica sobre el mundo del trabajo, la diferencia entre trabajo y empleo, y la dinámica de las luchas sociales de los trabajadores para adquirir derechos que son potestad del mundo laboral y que deben defenderse y ampliarse, entre otros contenidos. Situada en el último año de la secundaria, se apoya en el resto de las materias de la línea curricular porque precisa de una trayectoria educativa que valoró y motivó deseos, intereses y prácticas de los estudiantes y que abrió espacios de reflexión y expresión de los jóvenes.

tizando responsablemente las respuestas y las propuestas que la escuela tiene hoy para ofrecer.

La OEyT aparece actualmente como una práctica institucional superadora de concepciones anteriores. Oportunamente fue entendida como una práctica que se limitaba a medir intereses y aptitudes, obturando al sujeto y sometiéndolo a la pasividad del mero reconocimiento de habilidades a modo de descubrimiento de lo que ya venía impuesto.

Por otra parte, la modalidad clínica surgida a posteriori, a partir del psicoanálisis, indagaba acerca de la perspectiva individual reconociendo al sujeto como autor de sus propias decisiones, pero recortaba su inscripción en el contexto social. Desde las ideologías neoliberales reforzaba la concepción del sujeto independiente y autosuficiente, que no necesita de los lazos comunitarios.

La OEyT tal cual es entendida hoy, tan alejada de las técnicas psicométricas aún reclamadas en las escuelas, constituye un dispositivo integrado a la vida escolar, que pretende ayudar a construir itinerarios de vida que puedan combinar, asociar y vincular campos de saberes asociados a prácticas socialmente productivas. Su gran desafío constituye tender puentes para acortar la disociación que siente el joven entre lo que se enseña en la escuela y lo que considera serán sus herramientas para desempeñarse en el ámbito laboral.

La transformación de la realidad que implica todo proyecto de vida supone reconocerse como parte de esa realidad y actuar activamente en consecuencia. Esto se logra de manera integrada con otros, subjetiva y socialmente, y ahí emerge la escuela como generadora del escenario posible para facilitarlos.



Cuando se fomentan proyectos de futuro para los estudiantes se están realizando políticas de cuidado y haciendo prevención inespecífica.

ORIENTACIONES GENERALES FRENTE A LOS INTENTOS DE SUICIDIO Y LOS SUICIDIOS³¹

Este capítulo se centra en una serie de orientaciones generales que pueden servir de marco de referencia para las acciones en relación a los intentos de suicidio y a los suicidios en el ámbito educativo. Estas orientaciones y acciones deben ser articuladas en torno a los criterios desarrollados en los capítulos anteriores.

ANTES: ACCIONES DE PREVENCIÓN

Como refiere la *Guía Federal de Orientaciones...* del Ministerio de Educación de la Nación:

“Se trata sobre todo de tener presente el rol de la escuela en la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes sin que se hayan dado situaciones de vulneración de estos derechos. Se trataría principalmente de brindar atención a los factores que protegen a niñas, niños, personal docente, no docente y a la institución, frente a este tipo de problemáticas”.

Como acciones concretas que la escuela debería desarrollar en este sentido, nos parece oportuno mencionar:

- Generar espacios de circulación de la palabra, expresiones y deseos de jóvenes.
- Propiciar y promover espacios de confianza y escucha responsable entre docentes y estudiantes.
- Promover espacios democráticos de decisiones conjuntas respecto de los asuntos comunes.

31. Para la realización de este apartado, se tomaron las orientaciones vertidas en los instrumentos con los que cuenta la Dirección General de Cultura y Educación (2012) y el Ministerio de Educación de la Nación (2014), en la elaboración de los cuales han participado los tres escritores del presente módulo.

- Propiciar en las escuelas espacios de diálogo permanente con las familias y de interacción comunitaria.
- Trabajar y reflexionar sobre la Guía de Orientaciones a fin de tener definido un dispositivo de emergencia adaptado al contexto sociocomunitario.
- Compartir, reflexionar y socializar criterios de intervención respecto de la temática.
- Contar en la escuela con un mapeo de las organizaciones con las que se puede y debe articular para intervenir ante la emergencia de situaciones de este tipo.
- Trabajar en acuerdos interinstitucionales e intersectoriales que operen como redes de apoyo en el marco de la corresponsabilidad y la construcción y consolidación de los Sistemas de Promoción y Protección de Derechos de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes.
- Diseñar un dispositivo para situaciones emergentes que contemple la corresponsabilidad, la intersectorialidad en el plano temporal, los tiempos de duelo y el retorno a las rutinas escolares.
- Visualizar y atender situaciones de vulnerabilidad de jóvenes. Analizarlas situacionalmente y realizar, en caso de corresponder, las articulaciones necesarias con otros organismos/instituciones, asumiendo una práctica corresponsable de diseño de una estrategia de intervención articulada y el correspondiente acompañamiento/ seguimiento de la situación.
- Realizar interconsultas con los especialistas de servicios de salud ante situaciones puntuales que lo ameriten.
- Trabajar sobre las falacias de los mitos en torno al suicidio (ver capítulo 3).

- Desarrollar acciones de prevención inespecífica y de políticas de cuidado.

Trabajar desde los diseños curriculares de las materias, contenidos científicos referidos al suicidio que permitan pensarlo como un fenómeno complejo y multicausal. Eso implica por parte de los docentes una mirada de cuidado para visualizar estudiantes que puedan sentirse sensibilizados o en situación de vulnerabilidad ante el tratamiento de la temática.

La escuela participa en la construcción de escenarios que puedan prevenir la autolección y el intento de suicidio o el suicidio, toda vez que:

- Favorece el diálogo, la escucha y la posibilidad de plantear los problemas a personas adultas referentes.
- Construye alternativas de expresión, propuestas diversas desde donde construir sentidos para el presente y el futuro de los niños, las niñas y las/los adolescentes y jóvenes.
- Desarrolla, a través de las personas adultas que la integran, una autoridad democrática donde se contiene a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que necesitan cuidado y amparo, a la vez que se estructuran límites distinguiendo aquello que los favorece de lo que no.
- Pone en palabras las situaciones dolorosas de los afectados y acompaña respetando los lugares reservados a la intimidad.
- Fortalece la autoestima de los estudiantes y cree en sus potencialidades y posibilidades.
- Rompe el círculo de silencio que niega los conflictos y construye respuestas colectivas a estos.

- Comprende que hay situaciones de abordaje complejo que implican la construcción de respuestas junto con otras instituciones o profesionales.

- Forma parte de una red interinstitucional local que se abre a intentar respuestas comunitarias pensadas con otras instituciones o profesionales. Frente a la posibilidad de que se presente un intento de suicidio en una escuela, se dará inmediata intervención al servicio de salud, a la autoridad de aplicación de la Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos y a la familia o adulto responsable.

- Desarrolla una mirada de cuidado ante la situación, evitando emitir juicios acerca de la conducta del o la adolescente que se suicidó o que intentó hacerlo.

- Pone en el centro de la escena el valor de la palabra, a fin de expresar los sentimientos que la situación provocó, tanto en la comunidad adulta como en los estudiantes.

- Abre espacios de expresión diversos desde donde cada integrante de la comunidad pueda "expresar lo que siente", en el lenguaje y con el medio que crea más adecuado.

- Construye dispositivos para que, a través de lo creativo o mediante el diálogo, se puedan abordar maneras de resolver los problemas que enfrenta el adolescente afectado, que no sean agresivas con esa persona.

- Trabaja en articulación con los organismos y organizaciones que conforman el Sistema de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes local, con el objetivo de plantear líneas de acción y abordajes colectivos.

ANTE UN INTENTO DE SUICIDIO:

- Si un niño, niña, adolescente o joven recurre a un adulto significativo de la institución, que puede ser un preceptor, docente, un integrante del Equipo de Conducción Institucional o del Equipo de Orientación Escolar o un auxiliar, para manifestar una situación de estas características, probablemente lo haga con la seguridad de obtener la garantía de una respuesta comprometida: lo elige porque confía en ese actor institucional. Aquel adulto deberá hacer saber al sujeto afectado el gran valor de buscar ayuda.
- Nunca se debe minimizar, negar o relativizar la veracidad del relato del NNyA; no solo no respeta la Convención de los Derechos del Niño, sino que además generará en él o ella la convicción de que no vale la pena acudir a un adulto. De igual manera, su subjetividad será gravemente afectada si la persona adulta no puede sostener la privacidad de su relato y lo comparte indiscriminadamente y de manera innecesaria con otros actores. Ambas situaciones pueden ser consideradas revictimizadoras.
- Se debe intervenir prestando mucha atención a cada situación en particular y la intervención debe ser lo más inmediata posible, pues hay un NNyA que está poniendo en riesgo su vida.
- El intento de suicidio debe abordarse con un cuidado especial y con absoluta reser-

va en lo que respecta al sujeto y su entorno familiar. De aquí que toda acción que se lleve a cabo con un NNyA debe ser articulada con la familia y el servicio de salud en primer término e inmediatamente, y con el Servicio Local y/o Zonal de Promoción y Protección de los Derechos de NNyA de ser necesario en función de la evaluación que se desprenda de la situación; y/o con cualquier otra institución que se considere pertinente en el marco de la corresponsabilidad³².

- Es fundamental que la escuela mantenga activa la red de equipos complementarios, en red institucional-social con la comunidad territorial. La escuela debe contar con un mapa de relaciones con instituciones y actores que acelere la acción estratégica a desarrollar al momento en que se producen situaciones como los intentos de suicidio. Los acuerdos con el sistema de salud y el Sistema de Protección Integral de Derechos deben formalizarse de manera anticipada. Que la escuela se referencie con las redes comunitarias y viceversa es una construcción que no puede desarrollarse en el marco de la urgencia. Es fundamental establecer contacto y avanzar en acuerdos de trabajo en el marco de la corresponsabilidad con las instituciones, organizaciones y servicios que abordan las diferentes temáticas/problemáticas vinculadas con las infancias y juventudes.

32. "El Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños/as y Adolescentes instala el principio de corresponsabilidad. La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales. En un escenario de corresponsabilidad y gestión compartida cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de corresponsabilidad pretende sustituir la práctica de la "derivación" de casos entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. Las competencias y responsabilidades de los diferentes actores deben amalgamarse en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto real sobre el problema" (Construyendo territorios sin trabajo infantil, COPRETI, 2010).

- Desde la escuela se podrán brindar espacios para que el NNyA se exprese, en tanto allí podría llegar a producirse un movimiento en la percepción de su situación actual. En ocasiones, algún o algunos adultos que forman parte de la institución pueden tener un vínculo más cercano con el NNyA. De ser así, junto al correspondiente acompañamiento del Equipo de Orientación Escolar, puede trabajarse para que el NNyA reciba apoyo y contención.
- Ante situaciones de este tipo suelen surgir ciertos mitos en relación al sujeto que intentó suicidarse como pueden ser: “el que intenta suicidarse no desea morir sino llamar la atención” o “el que intenta una vez suicidarse no lo vuelve a hacer”. En el momento en que emerjan, estas creencias serán trabajadas y cuestionadas tanto con los adultos como con los estudiantes de la institución.
- En algunas oportunidades, el intento de suicidio es mantenido en reserva por las propias familias del NNyA e incluso, negado o minimizado. Es pertinente encontrarse atentos a esa situación, en función de propiciar un encuentro con las familias en pos de alertar sobre la necesaria y rápida articulación que debe desplegarse con el servicio de salud en las situaciones de intento de suicidio. En el caso que la escuela no pueda producir algún movimiento en la manera en que la familia entiende esta problemática, se articulará con el Servicio Local o Zonal de Promoción y Protección de Derechos ya que, al haber riesgo de vida, se está frente a una situación de vulneración de derechos.
- El Equipo de Conducción Institucional junto al Equipo de Orientación Escolar (si lo hubiere) informarán a los inspectores del Nivel y la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, quienes a su vez informarán a la Jefatura Distrital, acerca de lo ocurrido y de las posibles intervenciones (preservando la identidad del NNyA). En caso de no contar con Equipo de Orientación Escolar, el inspector de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social podrá designar un Equipo Interdisciplinario Distrital o un equipo de distrito para el abordaje de esta situación. Será responsabilidad del Equipo de Conducción Institucional y/o del Equipo de Orientación Escolar realizar un seguimiento del NNyA y de las acciones que se lleven a cabo.

En caso de que el intento de suicidio se produzca en el ámbito escolar, se procederá de la siguiente manera:

- De ser posible se prestarán los primeros auxilios que la institución pueda brindar.
- Se llamará inmediatamente a la urgencia médica y se implementará el Plan de Riesgo prescrito en los artículos 110 y 115 del Reglamento General de Instituciones Educativas en el marco del Proyecto Institucional.
- Se llamará inmediatamente a un familiar o adulto responsable del NNyA.
- De acuerdo a su edad, cada grupo de alumnos recibirá información y contención de parte de un adulto docente mientras se encuentre dentro del establecimiento educativo.

DURANTE: INTERVENCIONES ANTE LA EMERGENCIA DE UNA SITUACIÓN DE SUICIDIO

El Equipo de Conducción Institucional deberá informar lo sucedido al Inspector de Nivel y de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Estos harán lo propio junto a la Jefatura Distrital. El inspector de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social deberá designar un Equipo de Interdisciplinario Distrital (si lo hubiera) o un Equipo de Orientación Escolar del distrito que acompañe al Equipo de Conducción Institucional, y diseñar las acciones que deberán implementarse.

ORIENTACIONES GENERALES:

- Teniendo en cuenta que cada intervención es única y situada, y que no debe funcionar a la manera de un protocolo rígido, se debe poner en acción la guía de orientación y el circuito previamente acordado para las situaciones emergentes.
- Desarrollar políticas de cuidado y acompañamiento al conjunto de la comunidad educativa. Esto implica focalizarse y acompañar inmediatamente a familiares, amigos más próximos, compañeros más cercanos del estudiante fallecido, pero también a aquellos estudiantes, docentes y o familias que por diferentes circunstancias aparezcan más afectadas frente a la tragedia.
- Acompañar a los docentes que por una u otra circunstancia resulten más afectados.

- Evitar la búsqueda de culpables o de chicos expiatorios.
- Evitar la recopilación de información innecesaria y priorizar el cuidado de la comunidad educativa.
- Las actividades deben estar centralizadas. Se debe procurar que la coordinación de las intervenciones estén a cargo de al menos dos personas. Evitar la superposición de acciones.
- Evaluar los tiempos necesarios para volver a las rutinas escolares teniendo en cuenta las particularidades de los diferentes integrantes de la escuela.
- Evitar prácticas tendientes a la revictimización secundaria. Es preciso prestar atención a todas las acciones y dichos que impliquen la vulneración de los derechos de aquellas personas que ya han sido víctimas. Se debe cuidar el manejo que muchas veces se hace de información privada sobre la persona que se ha suicidado o su entorno familiar (vulneración del derecho a la intimidad). El relato de lo acontecido se da en forma clara y sin abrir juicio valorativo, en tanto no afecte la privacidad de los sujetos involucrados.
- La institución tiene que elaborar, previamente a que estos hechos sucedan, un plan de abordaje de situaciones de alta complejidad; en este caso, acerca de cómo informar al equipo institucional (a los docentes y también a los alumnos, los compañeros y la familia), con la finalidad de generar espacios para que puedan expresarse y reflexionar.
- En el caso de que la situación trascienda a los medios de comunicación, el equipo

que conduce debe recomendar un manejo cuidadoso y responsable de la información que se decide comunicar dentro del marco legal de protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Se sugiere ofrecer una respuesta institucional sintética y clara, dada solamente por parte del equipo directivo o un docente designado a tal efecto y evitar detalles innecesarios.

- Si hay alguna cuestión judicial, se recomienda decir: "La escuela esperará la decisión de la justicia", "no podemos dar información que no conocemos", "somos respetuosos del proceso judicial", entre otras respuestas.
- La cuestión judicial no es algo de lo que la escuela pueda referir. Se debe circunscribir a lo escolar, sin hacer referencias a las consecuencias legales en el marco de la política de cuidado que debe tener la institución con la intimidad de la víctima y su familia, y también con el proceso judicial que va por un carril distinto que lo institucional.

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS:

- Considerar modos de acompañamiento a los diferentes actores institucionales (alumnos, docentes, otros) y a la familia durante el día del duelo y/o sepelio.
- La institución educativa, frente al fallecimiento de algún integrante, resuelve un cese de actividades por duelo. En las situaciones en las que se trate de fallecimientos de estudiantes, es recomendable (considerando que en esa instancia no asisten estudiantes a la institución) reunir al Equipo Docente para construir los acuerdos que permitirán organizar la institución para recibir a los grupos en las

mejores condiciones posibles (habiendo acordado quién hará referencia a la cuestión, cuál sería el mejor modo de trabajarlo en clase, cómo deberían los profesores hacer referencia al tema, cuáles serían las cuestiones que hay que cuidar en pos de la necesaria confidencialidad y cuidado de la intimidad de la/s personas afectadas, entre otras). Considerar que los suicidios de estudiantes producen una enorme conmoción también en los docentes, por lo cual es imprescindible contar con ese espacio para escucharlos y trabajar en su fortalecimiento en el marco de una política institucional de cuidado.

- Preparar las condiciones para abordar la tramitación colectiva de los interrogantes que suscita esta situación.
- Dar encuadre a la intervención priorizando con quiénes se va a trabajar y cuándo, armar rutinas escolares para el día después, hacer mención al hecho, que no sea ignorado. Articular estrategias en función del trabajo para los días siguientes.
- Siempre hay que considerar en primer término el acompañamiento al grupo de compañeros del adolescente que se suicidó y propiciar espacios de trabajo grupales e individuales.
- Atención del grupo impactado mediante la jerarquización de intervenciones. Diseño de estrategias específicas según el impacto y las características de la comunidad. Reuniones grupales (escuchar más que hablar) y contención individual cuando se considere indispensable. Conviene montar un dispositivo abierto para estar atentos a las diversas necesidades: tener presencia en un lugar institucional, ubicable, convocando a quienes deseen

acercarse a compartir su padecimiento. En caso de que la población afectada sean NNyA, convocar también en forma estable y abierta a alguna actividad expresiva (dibujo, redacción, etcétera). Es muy importante que se habiliten tiempos y espacios con los que los estudiantes sepan que cuentan para acercarse al Equipo de Orientación Escolar o Equipo Interdisciplinario Distrital (presente en la institución a fin de acompañar el proceso de vuelta a la escuela de los grupos escolares después de una situación de difícil tramitación), si se necesitara expresar alguna situación que, en la grupalidad, se dificulta hacerlo.

- Generar espacios de escucha respetuosa, no forzar explicaciones, alojar los sentimientos de perplejidad y desesperación ante la ausencia, así como el sinsentido que expresa la decisión suicida.
- Diseñar una estrategia particular (mapa de riesgo) que incluya a los miembros de la familia y a otros sujetos como compañeros, amigos y novios que son parte del sistema educativo.
- Propiciar un trabajo intersectorial que sea sostén posterior de lo que se aborda inicialmente en la escuela (instituciones del sistema de salud, educativas, clubes, ONG, centros comunitarios, entre otros, que incluya además a otros integrantes de la familia).
- Generar espacios institucionales de expresión y reflexión.³³
- Evitar y/o desarticular procesos de veneración (santuarios, valoración positiva del

acto en cuanto a reconocer valentía o coraje de quien se suicidó, ideas de protección desde "el más allá" donde ahora "habita" su compañero, entre otros). Esto ayudará a evitar el efecto de "imitación", dado que puede aparecer una tendencia de los niños y jóvenes a identificarse con las soluciones destructivas adoptadas por personas que intentaron o cometieron suicidio.

- Organizar con los diferentes agentes territoriales la realización de distintas tareas: relevamiento de información, acompañamiento a la familia en trámites, gestiones, entre otras que pudieran surgir.
- Realizar las articulaciones/derivaciones correspondientes al sistema de salud, y en caso de necesitar un espacio de escucha y tratamiento a la familia nuclear y/o ampliada (primos, novios, etc.). El duelo por la pérdida (del compañero, alumno, hermano, primo, novio, etc.), si bien es un proceso que no puede dejar de considerarse, produce una tramitación singular para cada sujeto. Puede aparecer inmediatamente después de la crisis que provoca la pérdida, demorar en presentarse o aparentar no existir. En algunas situaciones puede ser acompañado por el Equipo de Orientación Escolar, siempre con la suficiente "alerta" para orientar, de ser necesario, una atención profesional del sistema de salud.
- Articular con actores institucionales y/o comunitarios talleres favorecedores de la tramitación del duelo (plástica, música, literatura, otros).

33. Ver "Fallecimiento de NNyA o de personal de la Institución Educativa", en: DGCyE-UNICEF (2012): Guía de Orientación para la intervención en situaciones de conflicto y de vulneración de derechos en el escenario escolar.

- Propiciar la implementación de propuestas que alienten la construcción de proyectos institucionales que tengan que ver con la vida, el futuro y la construcción colectiva en positivo (mesas de participación, proyectos proactivos, orientación para la educación y el trabajo, entre otros).
- Evaluar los procesos y, de considerarse necesario, realizar los ajustes correspondientes.

SUICIDIO DE UN ESTUDIANTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El suicidio de un estudiante dentro de un establecimiento educativo puede ser una situación extremadamente significativa para quienes estén allí presentes. Aquí, los recaudos serán mayores y por este motivo, al conjunto de las orientaciones propuestas en el apartado anterior, es necesario agregar las siguientes medidas, que deberán ser las primeras en ejecutarse:

- Se prestarán los primeros auxilios que la institución pueda brindar.
- Ante la descompensación de un adolescente se debe llamar inmediatamente a la urgencia médica e implementar el plan de riesgo prescrito en los artículos 110 y 115 del Reglamento General de Instituciones Educativas en el marco del Proyecto Institucional.
- El médico será el único profesional facultado para constatar el fallecimiento de una persona.
- Se dará inmediata intervención a la policía mediante el 911.
- Se llamará inmediatamente a un familiar o adulto responsable de la persona fallecida.

- En todo momento, se preservará de la mirada u observación de NNyA y personal del establecimiento la escena donde se produjo el hecho.
- De acuerdo con su edad, cada grupo de alumnos recibirá información y contención de parte de un adulto docente mientras se encuentre dentro del establecimiento educativo.
- Se llamará a los padres o adultos responsables para retirar a los NNyA del establecimiento.
- De ser necesario, se habilitarán salidas al exterior lo más alejadas posibles de la escena del hecho.
- Considerar modos de acompañamiento a los diferentes actores institucionales (alumnos, docentes, otros) y a la familia durante el día del duelo y/o sepelio.

DESPUÉS: INTERVENCIONES POSTERIORES A LA EMERGENCIA DE UNA SITUACIÓN DE SUICIDIO

- Generar o darle continuidad a dispositivos de escucha respetuosa y los espacios de circulación de palabras de los estudiantes y de expresión de sus sentimientos.
- Realizar el seguimiento y acompañamiento de la situación de estudiantes, familiares y docentes que conforman el entorno del estudiante que se suicidó o realizó una tentativa. Articular desde el trabajo en red con Salud Mental.
- Reforzar los proyectos de vida de los estudiantes y de expresión de sus deseos

- desde espacios específicos o desde las materias.
- Respetar los tiempos de duelo y sufrimiento.
- Profundizar la mirada de cuidado para visualizar la situación de los actores más vulnerables y en riesgo socioeducativo.
- Poner el foco para cuidar las trayectorias educativas de los grupos más afectados.

PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

Las formas en que la comunidad establece sus relaciones y sus lazos sociales es uno de los puntos de apoyo más importantes para poder intervenir en situaciones de suicidio e intento de suicidio.

El fortalecimiento de los lazos sociales constituye un reaseguro, un entorno de protección frente a las situaciones límites que desencadenarían en decisiones fatales para la vida de los NNyA. La cohesión comunitaria representa para los jóvenes la instancia que facilita, estimula y acompaña el proceso de desarrollo y crecimiento.

Resulta de vital importancia que la escuela preste especial atención a ciertas respuestas que dan los jóvenes, ligadas a comportamientos autodestructivos, porque operan como indicios de que "algo está sucediendo" y es la manera que encuentran los adolescentes y jóvenes para hacerle saber al mundo adulto que no la están pasando bien en su vida y que hay algo del orden del sufrimiento que los atraviesa y no les permite

- Ser comprensivos y sensibles en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes más afectados por la tragedia.
- Fortalecer redes y lazos comunitarios a partir de encuentros en la escuela que pueden tomar diversas formas con el fin de estrechar vínculos de solidaridad y cuidado.

pensar en un futuro, imaginar un proyecto de vida³⁴. Cuando esto sucede, también se está expresando otra situación, como la otra cara de la moneda: los niños, los jóvenes, confían en que el mundo de los adultos aún puede hacer algo por ellos, ponen en manos de los adultos, como referentes significativos, la posibilidad y la oportunidad de leer estas "señales".

Las escuelas cuentan con los docentes, que son adultos, profesionales, trabajadores de la educación con responsabilidades sobre los estudiantes, que tienen como parte de la tarea, la mirada y la escucha atenta y la promoción de acciones y actividades que permitan el acercamiento necesario para la construcción de la confianza que se torna imprescindible en el vínculo pedagógico. Ese vínculo es el que habilita la lectura de las señales, de los indicios, ese vínculo es el que tiene que ver con la enseñanza y con el cuidado. Los niños, adolescentes y jóvenes esperan que los adultos, que los educadores, los cuiden.

34. Para trabajar institucionalmente cómo abordar el acompañamiento para la construcción de proyectos de vida sugerimos ver: DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación 2/15: "Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT)".

BIBLIOGRAFÍA

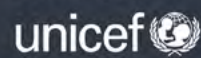
- Altavilla, D.** (2012): "Suicidio y dolor de existir. Los afectados por suicidio y su duelo". Buenos Aires; Segundo Congreso Internacional de Suicidiología.
- Antón G., Damiano, F.** (2010): "El malestar de los cuerpos", en Forte, G., Perez, V. (comp.): El cuerpo, territorio del poder. Buenos Aires: P.I.C.A.S.O. ediciones.
- Ariès, P.** (2000): Historia de la muerte en Occidente. Barcelona: Acantilado.
- Balardini, S.** (2004): "Políticas de juventud en argentina: balance y perspectivas", en E. Gerber y S. Balardini (coord.): Políticas de Juventud en Latinoamérica: Argentina en perspectiva. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.
- Bauman, Z.** (2006): En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z.** (2007): Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores. Buenos Aires: Paidós.
- Bohórquez Marín, Oscar D** (2009): "El suicidio en la población adolescente escolar desde la perspectiva de la educación y la pedagogía", revista Electrónica de Psicología Social Poiésis. Disponible en: <http://www.funlam.edu.co/poiesis>
- Bonino Méndez, L.** (1998): Desconstruyendo la normalidad masculina. Asociación española de clínica y psicoterapia psicoanalítica. Madrid. Versión Web
- Carballeda, A.** (2015): "El territorio como relato. Una aproximación conceptual", en Revista Margen N° 76, marzo 2015. Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf>
- Castel, R.** (1991): "Los desafiados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional", en Revista Topía, año I N° 3, noviembre, pp. 28-35.
- Castel, R.** (1995): "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en Archipiélago, N° 21, Madrid.
- Castel, R.** (1996): "Metamorfosis de lo social y refundación de la solidaridad: el debate teórico", Conferencia pronunciada en el Coloquio internacional Mutaciones. Buenos Aires.
- Chaves, M.** (2004): "La juventud en la escuela", en Adolescencia en contextos críticos. Los adolescentes y las instituciones educativas. Material destinado a Equipos de Orientación Escolar, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.
- Chaves, M.** (2005): "Juventud negada y negatizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", Última Década (23), pp. 9-32.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL): Sobre el cuidado y las políticas de cuidado. Disponible en: <http://www.cepal.org/es/sobre-el-cuidado-y-las-politicas-de-cuidado>
- Corea, C., Lewkowicz, I. B.** (1999): ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Davini, M. C.** (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.
- DGCyE – UNICEF** (2014): "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el escenario escolar".
- DGCyE** (2007): Marco General de Política Curricular.
- DPCyPS** (2015): Comunicación 7/15: "Informe sobre relevamiento estadístico de situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar".
- DPCyPS** (2016): "La institución escolar y las políticas de cuidado ante el padecimiento subjetivo: Suicidio e intento de suicidio". Documento de Trabajo.
- DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEP – UNICEF** (2014): Violencias y Escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes. Buenos Aires.
- Durkheim, É.** (2004): El suicidio. Buenos Aires: Losada.
- Elias, N.** (1987): El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N.** (1989): La soledad de los moribundos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Scotson, J.** (2016): Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eribon, D.** (2001): Reflexiones sobre la cuestión gay. Barcelona: Anagrama.
- Eugenides, J.** (1994): Las vírgenes suicidas. Barcelona: Anagrama.
- Feijóo, M. C.** (2005): "Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense entre las buenas y malas noticias", Anales de la Educación Común, Adolescencia y Juventud. Tercer Siglo. Año 1 – Dirección General de Cultura y Educación. Directora Ejecutiva Dra. Adriana Puiggrós.
- Galende y Alonso** (2005): "Conferencia Magistral". Dirección de Asistencia Social Escolar Comunicación 08/05.
- Giberti, Eva (comp.)** (1998): La niñez y sus políticas. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Goffman, E.** (2006): Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, E.** (2009): La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Han, B. C.** (2016): Topología de la violencia. Barcelona: Herder editorial.
- INADI** (2016): Guía Didáctica para Docentes. Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina.. Disponible en: <http://201.216.243.171/biblioteca/wp-content/uploads/2016/03/somos-iguales-y-diferentes-guia-didactica-para-docentes.pdf>

- Kaplan, C. V.** (2011): Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. Propuesta Educativa.
- Kaplan, C. V.; Krotsch, L y Orce, V.** (2012): Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil Buenos Aires. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL, UBA.
- Kaplan, C. V., y Bracchi, C.** (2013): Imágenes y discursos sobre los jóvenes. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kaplan, C. V.** (2013): "El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana", en Kaplan, C. V., (dir.): Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 45-65.
- Kaplan, C. V.** (2008): Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V.** (2016): "El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios", en: Género es más que una palabra. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kessler, G.** (2009): El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D.** (2002 a): Antropología del cuerpo y la modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D.** (2002 b): La sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, David** (2011): Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir, Buenos Aires: Topia.
- Lewkowicz, I.** (2004): Pensar sin Estado. Buenos Aires: Paidós.
- Matute, A. M.** (2010): "Bernardino", en Cuentos Completos. Barcelona: Destino.
- Miguez, D.** (2004): Los pibes chorros. Estigma y marginación. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Ministerio de Educación** (2009): Prevención del Consumo problemático de drogas desde el lugar del adulto en la comunidad educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad, p. 28 Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/prevencion/pdf/prev.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación** (2014): Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.
- Ministerio de Educación de la Nación** (2015): "Acerca de la problemática del suicidio de jóvenes y adolescentes. Un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación".
- Ministerio de Salud** (2012): "Presentan lineamientos para equipos de salud sobre atención de intentos de suicidio en adolescentes". Comunicado de Información Pública y Comunicación. Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/prensa/index.php/noticias/noticias-de-la-semana/745-presentan-lineamientos-para-equipos-de-salud-sobre-atencion-de-intentos-de-suicidio-en-adolescentes->
- Ministerio de Salud de la Nación** (2012): Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes. Dirección Nacional de Salud mental y Adicciones, Disponible en: http://www.msal.gov.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/2012-10-31_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf
- Ministerio de Salud de la Nación** (s.f.): Información relacionada con suicidios: un instrumento para los profesionales de los medios. Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/prensa/images/stories/documentos-pdf/pautas-comunicacion-suicidio.pdf>
- Moron, Pierre** (1992): ¿Qué sé? El Suicidio. México D.F.: Lito Arte S.A.
- OMS** (2006): Prevención del Suicidio. Recursos para Consejeros. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias Trastornos Mentales y Cerebrales. Ginebra.
- OMS** (2012): "Prevención del suicidio (SUPRE)". Disponible en: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/
- OMS** (2016): "Lesiones causadas por el tránsito". Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs358/es/>
- OMS, Brooke, E. M. y Atkinson, M.** (1976): El suicidio y los intentos de suicidio. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Pardo Bazán, E.** (1990): "El encaje roto", en Cuentos Completos. La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Pegoraro, J.** (2002): "Notas sobre jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades postindustriales", Sociologías, 4(8), pp. 276-317.
- Pinguet, Maurice** (2016): La muerte voluntaria en Japón. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.
- Reguillo Cruz, R.** (2000): Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles. Buenos Aires: Norma.
- Sociedad Argentina de Pediatría y UNICEF** (2015): Boletín "Salud materno-infanto-juvenil en cifras".
- Sontag, Susan** (2012): La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas. Barcelona: Debolsillo.
- Szapu, E. y Arévalos, D.** (noviembre de 2016): "Miedos y marcas corporales en las trayectorias educativas de los estudiantes", en V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina. Rosario, Argentina.
- Tonkonoff, S.** (2007): "Tres movimientos para explicar por qué los pibes chorros visten ropas deportivas", en: La sociología ahora. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Urresti, M.** (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en: Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires: UNICEF.
- Wieviorka, M.** (2006): "La violencia: Destrucción y constitución del sujeto", Espacio abierto, enero-junio, año/vol.15, número 1 y 2. Asociación Venezolana de Sociología Maracaibo, Venezuela, p. 239-248.



Buenos Aires
Provincia

Con el apoyo de



para cada niño