

El suicidio de un compañero de escuela. Procesos colectivos de elaboración del trauma

The suicide of a schoolmate. Collective elaboration of trauma

Arevalos, Darío Hernán*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
dar.arevalos@gmail.com

Resumen

Este artículo se propone comprender los procesos colectivos de elaboración del dolor entre jóvenes estudiantes ante el suicidio de un compañero de escuela. Los efectos traumáticos de la muerte de un par generacional en las grupalidades estudiantiles requieren ser interpretados a partir de las transformaciones que genera en las sensibilidades, los vínculos, los valores y las concepciones sobre la existencia. Se presentan los resultados de un estudio cualitativo realizado en dos escuelas secundarias ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis de los testimonios permite caracterizar el impacto del suicidio en la dinámica social y relacional dentro de la comunidad escolar, así como las estrategias colectivas desplegadas frente al sufrimiento: creación de espacios de diálogo, fortalecimiento de lazos de apoyo mutuo, conformación de redes de solidaridad con adultos significativos, realización de homenajes conmemorativos, construcción de narrativas compartidas y pactos de cuidado recíproco para evitar nuevas pérdidas en el grupo de pares.

Palabras clave: Jóvenes estudiantes; Suicidio; Trauma; Duelos colectivos; Ética vincular.

Abstract

This article aims to understand the collective processes of grief elaboration among high school students following the suicide of a classmate. The traumatic effects of the death of a peer within student groups must be interpreted in light of the transformations it triggers in emotional sensibilities, interpersonal bonds, values, and conceptions of existence. The article presents the results of a qualitative study conducted in two secondary schools located in peripheral urban areas of Buenos Aires Province, Argentina. The analysis of student testimonies reveals the impact of suicide on social dynamics and relationships within the school community, as well as the collective strategies developed to cope with suffering: the creation of spaces for dialogue, the strengthening of mutual support networks, the formation of solidarities with significant adults, commemorative rituals, the construction of shared narratives, and the establishment of mutual care commitments to prevent future losses within the peer group.

Keywords: Young students; Suicide; Trauma; Collective grief; Relational ethics.

* Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA) con Posdoctorado en la Universidad Estadual de Londrina (UEL-Brasil). Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan (IIICE-UBA). Ayudante de Primera en la Cátedra de Teorías Sociológicas y Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). ORCID: 0000-0002-2154-3763

El suicidio de un compañero de escuela. Procesos colectivos de elaboración del trauma

Introducción

Este artículo se propone comprender la elaboración del dolor de jóvenes estudiantes ante el suicidio de un compañero de escuela.

La muerte de alguien que ocupa un lugar relevante en el entramado de relaciones conmueve profundamente, no solo porque activa fantasías y temores, sino también por el sufrimiento de los dolientes.¹ Se vive como una pérdida de sí, porque, además de privarnos del trato cotidiano con quien ha muerto, reduce nuestro entorno existencial (Garza Saldívar, 2017).

En el caso de las juventudes, la pérdida de un par generacional adquiere un sentido particular: debilita los vínculos que sostienen los procesos de identificación y los sentimientos de pertenencia, fundamentales para la constitución de su identidad. Desde esta perspectiva, el suicidio de un compañero puede comprenderse como un daño en la memoria colectiva de las grupalidades estudiantiles, en la medida que altera las sensibilidades, los vínculos, los valores y las concepciones acerca de la existencia. Focalizar en las heridas socio-psíquicas de una muerte significativa resulta relevante para comprender el lugar que ocupan las redes de sociabilidad escolar en la elaboración de duelos colectivos.

Se presentan los resultados de un estudio cualitativo² cuyo objetivo general es comprender las

experiencias emocionales que construyen estudiantes de escuelas secundarias ante el suicidio de pares generacionales, en contextos urbanos periféricos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El artículo se estructura en tres apartados. En el primero, se recupera la potencialidad de la noción de trauma colectivo para interpretar la trama social del dolor que se configura en la comunidad escolar a partir del suicidio de un estudiante. En el segundo, se presenta la estrategia metodológica y se caracterizan las instituciones educativas donde se realizó el trabajo de campo. En el tercero, se analizan testimonios de estudiantes secundarios sobre el impacto de la muerte de un par y las estrategias colectivas que despliegan frente al sufrimiento.

La noción de trauma colectivo en la comprensión del sufrimiento social

La noción de trauma se remonta en sus orígenes al término griego *traumat*, que significa herida. En los manuales de medicina del siglo XVIII y XIX, el término se utilizaba para referir a una lesión o daño físico en los tejidos o músculos ocasionado por un agente exterior (Ortega Martínez, 2011). A lo largo del tiempo, el concepto fue incorporando nuevas capas de significado al ingresar en el campo del psicoanálisis, donde pasó a designar un exceso de excitación en el psiquismo que no se puede procesar ni simbolizar, reapareciendo de manera involuntaria a

1 En este artículo "doliente" es la persona que ha experimentado la pérdida de un ser querido y se encuentra atravesando el duelo.

2 Se recuperan los resultados de una investigación posdoctoral que lleva como título "Experiencias emocionales frente a la muerte de pares generacionales en la educación secundaria. Un estudio socioeducativo sobre la tramitación del suicidio desde la perspectiva de estudiantes de zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires". Este estudio es realizado mediante una beca posdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y se encuentra bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan. Se inscribe en el marco del Proyecto PIP-CONICET 2021-2023 (1220200102508CO)

"Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas urbano periféricas de la Provincia de Buenos Aires" (Resolución N° 2021-1639) y del Proyecto UBACyT 2023-2025 (20020220300119BA) "Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires" (Resolución N° 2023-1384). Estos proyectos forman parte del Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

través de manifestaciones somáticas. El estudio sobre la memoria traumática fue uno de los principales aportes de esta disciplina a la comprensión del sufrimiento humano en su densa intersección entre pasado personal, historia social y síntomas corporales (Kaufman, 2014). Como plantea Luckhurst (2008), la noción de trauma ha transitado una historia compleja y multidisciplinaria que, más allá de su origen clínico, la ha llevado a convertirse en una figura cultural para la comprensión de relatos, discursos y formas de interpretación de los daños individuales y colectivos.

En las últimas décadas, en las ciencias sociales se utiliza la noción de “trauma colectivo” no sólo para interpretar los eventos de gran magnitud como las guerras mundiales o las catástrofes climáticas, sino otros tipos de episodios que, aunque de menor envergadura, provocan heridas y alteraciones emocionales en las configuraciones familiares, grupales o comunitarias (Palencia Cárdenas, 2014). Esta categoría resulta clave para dar cuenta los efectos de daño en las identidades grupales a partir de situaciones de extrema violencia que movilizan interrogantes sobre la condición humana (Erikson, 1976; Zabludovsky Kuper, 2020).

Eyerman (2004) en su estudio sobre la producción de la identidad afroamericana en el período posterior a la Guerra Civil —tras la abolición de la esclavitud en Estados Unidos—, distingue el trauma psicológico o físico, que implica una herida y una experiencia de gran angustia emocional en un individuo, del trauma como proceso cultural, signado por una pérdida dramática de la identidad grupal: un desgarramiento en el tejido social que afecta a un grupo de personas con cierto grado de cohesión. El trauma colectivo tiene sus raíces en un evento —o una serie de eventos— que no necesariamente han sido vivenciados por todos los miembros de una comunidad ni experimentado de forma directa. Por ello, su elaboración requiere una reconstrucción mediada que implica tiempo, narración e interpretación. La rememoración colectiva surge como resultado de una disputa por el sentido, centrada en la naturaleza de los padecimientos y en la atribución de responsabilidades.

Recuperando el estudio de Hallbwachs sobre la memoria colectiva, Eyerman (2004) afirma que la misma funciona para crear solidaridad social. La memoria colectiva aporta nuevos fundamentos a la identidad grupal donde la reinterpretación del pasado constituye un medio para reconciliar las necesidades en el presente y sustentar con ello una perspectiva de futuro. La producción de un relato que le dé significado a la experiencia traumática es indispensable para su elaboración. La cuestión del sentido, inseparable de

nuestra condición lingüística, es lo que nos distingue de otros modos de habitar el mundo.

En una línea convergente, Alexander (2016) afirma que el trauma colectivo o cultural tiene lugar cuando los miembros de un grupo social son sometidos a acontecimientos horribles que dejan marcas indelebiles en su memoria y conciencia colectiva. Su impacto no está automáticamente garantizado por el tenor de los eventos, sino que depende de los procesos colectivos de interpretación cultural, en particular, de cómo el sufrimiento de los otros es entendido como algo propio. La identificación comunitaria de un dolor compartido permite ampliar el círculo del “nosotros” donde los individuos no sólo indagaban en las causas del trauma con el objeto de evitar su repetición, sino que asumen una responsabilidad moral mediante la cual construyen relaciones de solidaridad. Son estas narrativas colectivas sobre el sufrimiento las que permiten —a decir del autor— “...re/imaginar y re/presentar a los traumas” (Alexander, 2016, p. 208), produciendo modificaciones sustanciales en la identidad social.

Las experiencias traumáticas en una comunidad no representan una sumatoria de heridas individuales, aun cuando se alimentan de éstas. Reportan un daño colectivo que disloca los criterios de previsión de un grupo, desestabilizando no sólo sus lazos internos sino las posibilidades de delinear un porvenir (Alexander, 2016, Erikson, 1976).

Es preciso señalar, sin embargo, que no toda experiencia dolorosa para una comunidad genera automáticamente un trauma social. Siguiendo la propuesta de Erikson (1976), reservamos el término “trauma” para dar cuenta de aquellos acontecimientos que desbordan la capacidad simbólica de los grupos humanos para otorgarles sentido. Allí radica la potencia del concepto. Tal como lo describe Ortega Martínez (2011), frente a las fracturas sociales profundas y percibidas como moralmente injustas, algunas comunidades logran, a través de procesos culturales complejos, comenzar a construir recursos simbólicos y formas colectivas de elaboración. En este sentido, el trauma social puede devenir también un punto de agenciamiento, cuando las huellas del dolor colectivo movilizan respuestas creativas, solidarias y significativas en quienes lo padecen.

En determinadas circunstancias históricas, las comunidades afectadas por eventos que las exceden en su capacidad de elaboración simbólica, logran de manera paulatina, transformar el sufrimiento en acción. Tal como señala Schillagi (2011), el dolor no es unívoco ni pasivo, sino que tiene un

carácter ambivalente: puede generar retraimiento o, por el contrario, convertirse en impulso para el fortalecimiento de los lazos sociales. Esta potencia relacional del trauma se manifiesta, sobre todo, cuando la experiencia se inscribe en un proceso de lucha colectiva que se despliega en el espacio público bajo la forma de demanda o reivindicación (Pollak, 2006).

Un caso especialmente elocuente de esta dinámica es la labor sostenida por las Abuelas de Plaza de Mayo en Argentina, quienes se dedicaron a localizar y devolver a sus legítimas familias a los niños desaparecidos durante la última dictadura militar (1976–1983), protagonizando así un proceso colectivo de tramitación de un trauma nacional anclado en la restitución de la identidad como derecho humano. Su acción articuló la reconstrucción de vínculos familiares y generacionales quebrados, la reapropiación del lazo biográfico por parte de los nietos restituidos, y la reescritura de una historia común marcada por el terrorismo de Estado (Horwitz, 2020). Si bien otras organizaciones, como Madres de Plaza de Mayo, H.I.J.O.S. y el CELS, han sido también actores fundamentales en la elaboración pública del dolor y en la lucha por la justicia, el ejemplo de Abuelas resulta especialmente pertinente por la especificidad de su enfoque reparador, centrado en la dimensión afectiva, filogenética y subjetiva de la identidad. Su trayectoria ofrece un ejemplo paradigmático de reparación simbólica orientada a la reconstrucción de los lazos interrumpidos por la violencia estatal.

La comprensión del trauma como experiencia relacional e históricamente situada, cuya elaboración puede asumir formas colectivas orientadas a la reparación, tiene una raíz profunda en la tradición argentina de lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Tal como sostiene Kaplan (2017), esta tradición ha dejado un legado simbólico y ético que atraviesa también las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la reparación no es solo un horizonte judicial o político, sino también una tarea pedagógica que interpela a las instituciones escolares en su capacidad de albergar, nombrar y acompañar el sufrimiento social. La autora sostiene que la construcción de soportes afectivos constituye un punto de partida para ayudar a procesar, desde lo singular y lo colectivo, las heridas sociales. “Esta trama contribuye a contrarrestar los sentimientos de soledad y crea un tejido existencial que da sentido a nuestro mundo” (Kaplan, 2021, p. 105). En este marco, reivindica el alto valor simbólico de la escuela sugiriendo la necesidad de una “pedagogía del trauma” que posibilite la producción de narrativas del dolor

social. El dolor—nos enseña— es una experiencia humana moldeada por la trama social, cultural, relacional e histórica que puede ser colectivizada a partir de los relatos biográficos personales. La disposición de los actores institucionales a la escucha y a comprender la perspectiva de los demás es una condición de posibilidad para la socialización de los sentires hacia la construcción de amarras socio-psíquicas.

La apuesta por una pedagogía del trauma, sin embargo, no desconoce los límites que enfrentan las comunidades afectadas al intentar inscribir ciertos eventos en marcos de sentido compartido. Hay acontecimientos que desestructuran de tal modo el tejido social que la comunidad afectada queda, al menos en un primer momento, desprovista de recursos hermenéuticos para dotar de significado a lo vivido. Esta imposibilidad constituye precisamente uno de los rasgos distintivos del trauma social, entendido como una fractura colectiva que desborda los marcos simbólicos y afectivos para afrontar los padecimientos. A este respecto, Kaufman (2014) señala que, desde un punto de vista subjetivo, los procesos de construcción de memorias necesarios para la producción de narrativas del sufrimiento suelen ser dilemáticos, dado que excede al orden de la mera voluntad de quienes lo padecieron. Estos sujetos son considerados sobrevivientes porque están en condiciones de dar testimonio, pero al no poder narrar su historia, no pueden sobrevivir al trauma en términos simbólicos. Las limitaciones a recordar o reconstruir las experiencias de dolor a través del lenguaje se inscribe en la existencia corporal.

El dolor y sus marcas cuando aparecen en lo corporal hacen que no siempre ese dolor sea transmisible y que su inscripción subjetiva compleja remita al horror, a lo no elaborable y a procesos psíquicos que extienden sus efectos a emociones y a duelos intolerables. A diferencia de otras sensaciones que reconocen objeto referente, el dolor físico y psíquico pueden resistir su objetivación en el lenguaje; el sufrimiento traumático puede privar a la víctima del recurso del lenguaje, de su comunicación (Kaufman, 1998).

El silencio puede ser entendido, en este punto, como una dimensión constitutiva del testimonio: no todo puede ser dicho o nombrado de inmediato, y muchas veces, el relato se construye con las ausencias, las interrupciones y los vacíos. El testigo no solo porta una historia, sino también el peso de haber quedado sin palabras. Así, el silencio no es solo lo que queda antes o después del habla, sino un territorio denso que acompaña todo proceso de elaboración del trauma (Laub, 2019).

El cuerpo en tanto fuente de escritura, de lectura e interpretación acerca de nuestras experiencias, es mucho más que un puñado de impresiones biológicas, reúne "...sensaciones, sentires y sensibilidades articuladas en una vivencia autónoma y colectiva" (Tijoux y Scribano, 2020, p. 6). La *simbólica del cuerpo* (Bárcena y Mèlich, 2000) porta las marcas de lo vivido como parte de la memoria colectiva, es donde se entrelaza lo biográfico con la historia social. Los eventos traumáticos para un grupo humano que se manifiestan somáticamente pueden quedar al margen de lo comunicable.

El dolor, por tanto, contiene una dimensión de incomunicabilidad, y es ésta la que anuncia la imposibilidad de nombrar, decir o comentar las condiciones del sufrimiento, y la que nos trae la imagen de una muerte viviente, de un sujeto a medias entre la vida y la muerte, de una muerte inserta en la existencia (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 78).

El silencio, en tanto lenguaje corporal, es una "forma simbólica de réplica al dolor sufrido" (Le Breton, 1999, p. 63). Ante el padecimiento colectivo, puede condensar una intensidad emocional tal que el sujeto se ve imposibilitado, al menos temporalmente, de encontrar palabras disponibles para su tramitación. Tal como lo plantea Le Breton (2021), el silencio no implica ausencia de sentido, sino una suspensión del lenguaje que marca los límites de lo decible: es un gesto que puede expresar tanto la imposibilidad como la resistencia mediante la clausura de las voces que nos ligan a los otros.

En este trabajo entendemos al silencio como una forma densa y ambivalente de expresión del sufrimiento. En contextos de trauma colectivo, el silencio puede constituir tanto una señal de la imposibilidad subjetiva de narrar lo vivido, como un gesto de resguardo emocional ante el riesgo de revivir el dolor. Esta forma de elocuencia muda encarna, además, un modo de cuidado mutuo entre quienes comparten una experiencia de agravio para la cual aún no hay palabras disponibles. Así concebido, el silencio se inscribe en la trama intersubjetiva como una forma de réplica simbólica, donde lo que no puede decirse con palabras se manifiesta en el cuerpo, en los gestos y en la suspensión del lenguaje. No se trata de un vacío, sino de una pausa cargada de sentido, donde el padecimiento colectivo se manifiesta también desde lo que no se dice.

A partir de este recorrido, podemos sostener que el trauma colectivo, como categoría de análisis en las ciencias sociales, implica varias dimensiones clave:

la lucha por la interpretación colectiva de los eventos traumáticos, los procesos de producción de memorias compartidas que conectan a los individuos en una trama común, y el silencio de los sobrevivientes del trauma ante la imposibilidad de objetivar su experiencia vivida mediante el lenguaje verbal. El trauma colectivo, entonces, no solo implica una herida compartida, sino también la posibilidad —no garantizada— de reconstrucción simbólica, afectiva y narrativa.

Metodología

El diseño metodológico plantea una comprensión sobre el dolor social frente al suicidio de pares generacionales desde la perspectiva de estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Se llevó a cabo un abordaje cualitativo (Porta y Silva, 2003) con un diseño interpretativo (Gómez-Gómez, 1995; Gutiérrez, 2005) asumiendo que es preciso oponerse al empirismo que reduce la investigación a una toma de datos con autonomía de la teorización, y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica (Bourdieu et al., 2002).

La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes varones y mujeres del turno mañana y tarde que asisten a escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se seleccionaron dos instituciones educativas donde ocurrieron situaciones de suicidio en los últimos años a partir de la información relevada por los niveles de supervisión.

La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas en profundidad con una guía semiestructurada (Piovani, 2018), con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional que nos permita conocer las ideas y concepciones de las y los entrevistados. Las dimensiones de indagación fueron las siguientes: suicidio de pares generacionales y dolor social; memoria colectiva en la sociabilidad escolar y elaboración del trauma; duelos colectivos y soportes afectivos en la escuela.

La participación de las y los estudiantes en la investigación fue voluntaria con previa autorización firmada por padres y/o tutores (gestionada por los directivos de la institución escolar) y anónima con el objeto de resguardar su identidad.

Los datos obtenidos fueron procesados mediante la utilización de un software para datos

no estructurados (Atlas Ti), siguiendo algunas estrategias de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), en lo que se refiere a procedimientos de categorización —aunque no la asumimos in toto, pues partimos de supuestos epistemológicos diferentes— donde se realizó, en primera instancia, la categorización preliminar de los datos, se avanzó luego en la identificación de sus propiedades y las relaciones entre categorías (Sampieri et al., 2014); articulando las precedentes y emergentes, con el propósito de delimitar núcleos y caracterizar los diferentes puntos de vista de las y los estudiantes.

Esta investigación parte de una implicación ética y afectiva del investigador, sostenida en el reconocimiento del sufrimiento social como hecho colectivo.

Trabajo de campo y caracterización de las escuelas

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo lectivo del año 2023. La selección de estudiantes se realizó bajo los siguientes criterios:

a) Heterogeneidad: se buscó entrevistar estudiantes de diferentes géneros y turnos de cada escuela.

b) Accesibilidad: su participación fue plenamente voluntaria y dependía de la predisposición que ellos mostraran.

En total se realizaron 34 entrevistas en profundidad: 20 entrevistas en la escuela A —8 varones y 12 mujeres de 4to y 6to año— y 14 entrevistas en la escuela B —6 varones y 8 mujeres de 3er año—. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una. Las mismas se realizaron en aulas vacías que los directivos dispusieron para nuestra labor.

Escuela A

Esta institución es pública, de gestión estatal y tiene una antigüedad de poco más de treinta años. La población estudiantil proviene del mismo barrio o de barrios cercanos. Sus estudiantes son mayoritariamente de sectores populares.

A partir de la información proporcionada por la supervisión distrital y confirmada por el directivo de la institución, en el año 2022 aconteció el suicidio de un estudiante de 6to año —en las narrativas estudiantiles será representado con la letra *P*—. La mayoría de las y los entrevistados señaló que conocían al estudiante de vista o por el hecho de haber compartido actividades entre cursos.

Escuela B

Esta institución es pública, de gestión estatal y tiene una antigüedad de poco más de quince años. La escuela alberga a una población estudiantil predominantemente de sectores populares que provienen del mismo barrio.

De acuerdo con la información proporcionada por la supervisión distrital y confirmada por el directivo de la institución, en el año 2023 aconteció el suicidio de una estudiante de 3er año —en las narrativas estudiantiles será representada con la letra *Q*—. La mayoría de las y los entrevistados señaló que conocían a la estudiante por haber sido compañeros de curso.

Análisis de los testimonios

Las voces estudiantiles que se presentan a continuación constituyen narrativas singulares y colectivas del dolor que emergen del suicidio de un par generacional. Nos ofrecen una visión profunda de las complejidades del duelo y su elaboración en el contexto escolar. Sin embargo, antes de avanzar en el análisis, resulta necesario detenerse en la distinción entre duelo y trauma, dado que ambas categorías aparecen entrelazadas en las experiencias juveniles, aunque remiten a procesos psíquicos y sociales distintos.

El trauma, como ya fue explicitado, refiere a una experiencia límite que desborda los recursos hermenéuticos con los que una persona o comunidad intenta dotar de sentido al sufrimiento vivido. El duelo, en cambio, supone un proceso —individual y colectivo— que busca asimilar la pérdida. Aunque doloroso, el duelo habilita la reconstrucción paulatina del lazo con el mundo, muchas veces a partir de nuevas formas de significación.

En esta sección, veremos que el suicidio de un compañero produce efectos que oscilan entre ambos registros. Algunos testimonios aluden a un dolor sin palabras, a silencios densos e incompatibles, a formas de repliegue y aislamiento que expresan una conmoción aún no elaborada. Otros relatos, en cambio, dan cuenta de una búsqueda de sentido compartida: gestos de memoria, identificación con el sufrimiento ajeno y estrategias de cuidado mutuo. Esta tensión entre trauma y duelo, lejos de resolverse de manera taxativa, se presenta como una llave interpretativa para comprender cómo las redes de sociabilidad escolar intentan procesar la irrupción de la muerte en su interior.

El impacto del suicidio en las redes de sociabilidad escolar: conmoción, repliegue y reconfiguración del lazo

Testimoniar acerca de las vivencias traumáticas es una tarea tan necesaria como compleja. Implica la producción de un relato que permita al sujeto situarse como testigo de un evento que resulta desestructurante en su vida cotidiana. Su significación, aun cuando exprese una forma singular de transitar e interpretar lo vivido, se produce en articulación con otros relatos, conectando a los individuos en una trama compartida.

Las huellas traumáticas presentes entre los dolientes de un suicidio, en algunos casos, estructuran un dolor que puede resistirse a la objetivación en el lenguaje verbal. El mutismo de los dolientes, a raíz de la conmoción que provoca una pérdida significativa, implica una limitación en la capacidad simbólica, en la potencia de las propias palabras para dar cuenta del acontecimiento.

Entrevistado: Me dolió mucho lo que pasó (...) Con mis amigos no podíamos hablar entre nosotros de lo que había pasado, si alguien decía algo, llegaba a tocar el tema, terminábamos todos llorando. Era imposible. [Estudiante, varón, tercer año, escuela B]

Entrevistada: Como te decía, el suicidio de P me dejó sin palabras, no podía ni hablar de lo que pasó y eso que no era amigo mío. Eso no me pasó solo a mí, les pasó a muchos. Nadie decía nada. Yo pensé en mis amigos (...) no sabía qué pensar, qué decir tampoco. Porque, sabiendo que mis amigos más cercanos también pensaban en eso, fue: "¿qué puedo hacer?". [Estudiante, mujer, cuarto año, escuela A]

Entrevistada: Fue una locura, porque cuando me enteré del suicidio de P fue un día de clases. Yo no sabía cómo reaccionar, me quedé muda mucho tiempo porque no sabía qué decir, no quería que nadie en mi casa me hiciera hablar del tema, no sé, tenía ganas de gritar. Estaba confundida porque era un pibito que vos lo veías y estaba siempre jodiendo, siempre riendo, corriendo por todo el colegio, y nunca te imaginás que está pasando por esa situación. [Estudiante, mujer, cuarto año, escuela A]

La irrupción del suicidio en la comunidad escolar puede desestabilizar los criterios de previsión, de lo "imaginable". Al ser interpretado como una realidad acechante que acontece, incluso, entre

quienes no dan indicios de malestar, incrementa la incertidumbre colectiva dejando a los dolientes perplejos en cuanto a qué "hacer", "decir" o "pensar".

El duelo es uno de los escenarios habituales del trabajo de la memoria grupal, a través de la cual rememoramos, reelaboramos y resignificamos y, a la inversa, olvidamos o reprimimos aquello intolerable (Kaufman, 1998). Cuando los procesos de rememoración se ven afectados por un profundo sufrimiento colectivo, se producen fragmentaciones y bloqueos (Kaufman, 2014). La conmoción de la muerte, además de dejar a los pares "sin palabras" o "con ganas de gritar", establece limitaciones a la construcción de vínculos de reciprocidad que les permita producir una narrativa de sentido (Alexander, 2016). La afectación subjetiva, a raíz de la perplejidad que produce un hecho inaprensible, puede sofocar la capacidad significante, reduciendo a la propia sonoridad vocal a su mero uso expresivo. En este aspecto, el grito, el llanto y el silencio al que refieren las y los estudiantes están emparentados en tanto revelan cómo esta vivencia traumática ha quedado por fuera del registro simbólico, de lo comunicable (Bárcena y Mèlich, 2000).

El extrañamiento ante un suceso que, con toda su intensidad, irrumpe de forma persistente en la vida cotidiana, estructura un dolor que desestabiliza el centro de gravedad de las palabras que conectan los unos con los otros, dejando a las personas en soledad. En el testimonio que se presenta a continuación, este silencio se vincula al hecho de no querer revivir el trauma. El repliegue sobre sí, constituye una forma de evitar que los recuerdos incrementen las heridas del presente.

Entrevistada: El año pasado hubo un caso de suicidio en 6to, era el novio de una de mis compañeras. Ella no habla sobre el tema. Porque seguramente no quiere volver a sentirse triste, deprimirse (...) Si yo estuviera en su lugar lo primero que haría sería llorar, aislarme de todos porque no quiero que nadie me hable o me diga o hacerme contar lo que pasó. Es decir, si hablamos del tema estamos recordando lo que pasó y los sentimientos vuelven. Pero bueno, yo sé que a las personas que les pasa lo del suicidio, luego de un tiempo, tienen que hablar con alguien, no aislarse, para sentir más alivio en el pecho, hay algunas palabras que no quieren salir, pero tienen que salir. [Estudiante, mujer, sexto año, escuela A]

Tal como lo sostiene la estudiante, el paso del tiempo juega un papel crucial en la elaboración colectiva del dolor. Los dolientes de manera paulatina

van encontrando diversas formas de procesar la pérdida, fundamentalmente, cuando sus emociones más intensas van dando lugar a procesos reflexivos. En este marco, la temporalidad sienta las condiciones simbólicas para que individuos y grupos compartan sus experiencias y sentimientos mediante el lenguaje, generando así una mayor comprensión y apoyo mutuo.

El impacto de una muerte significativa puede afectar de manera particular a los amigos más cercanos de la víctima. Las y los entrevistados sostienen que a raíz de este suceso hay quienes “cambiaron su manera de ser”, “su personalidad”, volviéndose más “para adentro”, es decir, comunicando menos sus sentires.

Entrevistada: Me puso muy mal que una persona que haya estado cerca de mí, la esté pasando mal y se haya ido así (...) Y que mi ex novio que era amigo de él, se haya sentido muy mal también. Yo sé que él, hoy por hoy, está mal, no quiere hablar con nadie, fuma porro y todas esas cosas para olvidarse y evadirse del tema (...) cambió su manera de ser. [Estudiante, mujer, sexto año, escuela A]

Entrevistada: Una de las mejores amigas de Q cambió mucho después de lo que pasó. Se le nota triste, callada, se le nota decaída, se le nota en el humor. [Estudiante, mujer, tercer año, escuela B]

Entrevistado: Tengo una amiga que era también amiga de Q. Después de lo que pasó ya no es la misma, se volvió más seca, como que le cambió la personalidad. Ya no se relaciona tanto con los compañeros, no habla como hablaba antes en el curso, se ríe poco. [Estudiante, varón, tercer año, escuela B]

El proceso de duelo, tal como lo sostiene Le Breton (1999), implica una “travesía del silencio” (p. 202), un encierro temporal en el propio dolor. Esta travesía, aún marcada por el sufrimiento, constituye una forma socialmente reconocida de elaborar una pérdida. La falta de soportes afectivos que posibiliten la integración de un acontecimiento disruptivo como la muerte a la experiencia narrativa del yo, puede interrumpir el duelo transformándolo en trauma (Caruth, 1996; Alexander, 2016). Lo que expresan las y los estudiantes en sus testimonios, en efecto, no siempre dan cuenta de una elaboración de la pérdida en términos clásicos,³ sino más bien un proceso

3 Para una crítica profunda a la noción clásica de duelo, especialmente en su uso dentro del psicoanálisis, véase Despret, Vinciane (2021). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Cactus. En esta obra, Despret cuestiona la idea de que el duelo deba implicar una separación definitiva respecto de los muertos, y propone en cambio modos de relación continua, más situados, relacionales y abiertos, que permiten elaborar la pérdida sin clausurar el lazo.

marcado por el mutismo, la desorganización del lazo y la imposibilidad de dialogar con otros acerca de lo vivido. Durante ese período, el aislamiento y el repliegue pueden actuar como formas sutiles de desconexión del entramado social, donde la corporalidad de la voz que media en los vínculos de intercambio se pone al resguardo.

El intento de desaparecer cortando los canales de diálogo o a través del consumo de sustancias psicoactivas para “evadirse” incrementa el sentimiento de soledad y el sinsentido entre los pares.

Entrevistador: ¿P era el novio de una compañera tuya?

Entrevistada: Sí. En ese momento éramos amigas, pero después pensó cosas de mí que no eran y nos peleamos (...) Luego de lo que pasó, ella trató de matarse, pero volvió este año (...) Ahora no sé más nada de ella, cómo está, nada. Nos dejamos de hablar.

Entrevistador: ¿Y antes de eso, habías podido hablar con ella de lo que pasó?

Entrevistada: Sí, casi nada... Solo me dijo que lo extrañaba a veces y que se sentía culpable porque la familia la culpaba a ella. Pero no quería hablar del tema, le impactó fuerte lo que pasó, cambió mucho, se volvió más para adentro. [Estudiante, mujer, sexto año, escuela A]

Los efectos traumáticos de una muerte significativa pueden debilitar la identidad comunitaria, las condiciones simbólicas que permiten la constitución de la imagen del yo como parte de un nosotros. Esta herida abierta en las relaciones intersubjetivas se intensifica en las sociedades modernas, donde el problema social de la muerte resulta difícil de elaborar colectivamente. Tal como advierte Elias (2009), el miedo a morir suele generar no solo una evasión al contacto con los muertos, sino también con quienes mantenían una relación de cercanía afectiva con ellos.

En el siguiente testimonio es posible observar cómo la desaparición física de Q, generó conflictos entre el grupo de amigos de la víctima y el resto de sus compañeros del curso.

Entrevistada: Hay muchos compañeros que nos decían que no sentían nada sobre esta cosa [se refiere al suicidio de Q]. Y decían eso, tal vez, porque nunca tuvieron tanta conversación con ella, no tenían tanta amistad con ella. Pero...fuimos compañeros de clase, ella fue una de nosotros, tenemos la misma edad, o sea, sí o sí te tiene que afectar en algo. Eso nos molestó, nos hizo enojar. [Estudiante, mujer, tercer año, escuela B]

Las condiciones socioculturales que tienden a silenciar la muerte y a desplazarla del espacio público —tal como lo plantea Elias (2009) en su análisis sobre el proceso de privatización de la muerte en la Modernidad— limitan al individuo en su necesidad de tramitar una pérdida significativa en compañía de otros. La dificultad de las y los estudiantes de encontrar validación por parte de los pares en cuanto a sus sentires, es característica de una época donde se levantan muros simbólicos entre los sentimientos propios y ajenos. La decepción de los amigos de *Q* frente a quienes manifestaron no sentir “*nada*” debe leerse así en el marco de una lucha intersubjetiva por el reconocimiento de la víctima como “*una de nosotros*” y por no clausurar la posibilidad de resignificar dentro del grupo la experiencia vivida.

El suicidio puede tener un efecto desestabilizador en los entramados de sentido, irrumpiendo en los lazos y en la cohesión grupal (Ortega Martínez, 2011). Estudiantes entrevistados de la escuela A relatan que la atribución de responsabilidades dentro del grupo de amigos de *P* generó discusiones y peleas, lo que derivó en un distanciamiento temporal: dejaron de reunirse y de hablarse entre ellos.

Entrevistado: Lo primero que pasó entre ellos [se refiere al grupo de amigos de *P*] fue culparse entre sí. Se pelearon, se separaron y dejaron de hablarse. [Estudiante, varón, cuarto año, escuela A]

Entrevistada: El suicidio de *P* los unió más... Pero después de que pasaron algunos meses. En los primeros meses todos se culpaban a sí mismos. "No, que fue tu culpa porque vos no lo viste", "que fue mi culpa porque yo lo vi estando mal y yo no dije nada". Por lo que sé, los amigos más cercanos estuvieron así un buen tiempo, dejaron de juntarse para no pelearse echándose la culpa entre ellos (...). Pero a medida que fue pasando el tiempo cada uno encontró una manera de afrontar el dolor y algunos pudieron superar eso en el sentido de: "no pude hacer nada, pero no fue mi culpa, yo estaba ahí, hice lo que pude. Fui en su momento un buen amigo". [Estudiante, mujer, sexto año, escuela A]

El sentimiento de culpa en estos relatos trae aparejado una sensación de impotencia frente a un hecho que irrumpe con una lógica enigmática, difícil de comprender en términos causales o lineales. Tal como lo plantea Altavilla (2012), el suicidio conmociona los entramados sociales que otorgan sentido a las vivencias, desbordando los recursos simbólicos con los que una comunidad puede nombrar y sostener la pérdida. En este contexto, el desconcierto suele ir

acompañado de narrativas explicativas provisionarias, donde la búsqueda de razones se desplaza hacia la asignación de responsabilidades. Esta deriva puede erosionar la cohesión de un grupo, obstaculizando la constitución de soportes, ya que el dolor compartido se convierte en motivo de juicio, vergüenza o autoexclusión.

El debilitamiento de los lazos desestabiliza el sentido de continuidad del yo, afectando la forma en que las y los jóvenes se perciben a sí mismos en relación con los demás (Erikson, 1976). El paso del tiempo, no obstante, —junto con procesos colectivos de resignificación— va permitiendo la reconstrucción de los vínculos entre quienes quedan. Sobre todo cuando tienen lugar vínculos de solidaridad entre pares que posibilitan el procesamiento del trauma (Eyerman, 2004).

Estrategias colectivas de cuidado y memoria frente al sufrimiento

Los testimonios estudiantiles que se analizan a continuación, dan cuenta que la interpretación del sufrimiento ajeno como propio constituye un punto de partida para la elaboración de duelos colectivos.

Entrevistada: El día que pasó [se refiere al suicidio de *P*] estábamos hablando por WhatsApp con mi grupo de amigas y cada una contó su experiencia, pero, personalmente, a mí me puso triste ver que una de mis amigas estaba mal. Al rato, les mandé mensajes a los padres para que hablen con ella, buscando la contención de quien estaba cerca para evitar que ella se haga daño, por más que se enoje conmigo, por más que por eso no me hable más, preferí salvar la vida de alguien que quiero. [Estudiante, mujer, sexto año, escuela A]

La búsqueda de “*contención*” de la estudiante precisa ser interpretada más allá de la sensibilidad y empatía hacia el padecimiento de “*alguien que quiere*”. Es resultante de una acción concreta fundada en el miedo a que lo traumático multiplique sus efectos incidiendo en el sinsentido del presente.

Las y los jóvenes identifican el dolor de sus compañeros no solo a partir de lo que dicen sino también en la lectura que realizan sobre sus expresiones corporales.

Entrevistada: Después de lo que pasó con *P*, nos enteramos que nuestra compañera, la que era su novia, estuvo internada por intento de suicidio. Hace un tiempo volvió a la escuela. Nosotros, en el curso, estamos pendientes de ella. Nos damos cuenta cuando no está bien. Es que tiembla mucho

cuando se pone nerviosa con algo, tiembla mucho, entonces cuando se pone así, tenés que ir avisar, porque es como que le está pasando algo. Su familia ya nos dijo que cuando la veamos así, por favor, que avisemos, que la llevemos a dirección o algo, porque es ataque de pánico. [Estudiante, mujer, sexto año, escuela A]

Entrevistada: Al principio me sentí mal por Q, por todo lo que había pasado. Pero igual tampoco hablaba mucho con ella. Por la que me sentí re mal fue por su mejor amiga. Siempre estaban juntas y todo eso. Yo trato de hablarle cuando la veo mal, me doy cuenta porque a veces viene acá con los ojos hinchados. Trato de distraerla y hablarle de otras cosas, de hacerla reír. [Estudiante, mujer, tercer año, escuela B]

El cuerpo es un soporte simbólico de la existencia, donde se inscriben tanto las marcas biográficas como las heridas sociales. Los sentimientos, la puesta en escena de las apariencias, en suma, todas aquellas significaciones que conectan a las personas en un universo sociocultural compartido, emanan de la corporalidad. La lectura de las expresiones corporales constituye el principio de interacción de los seres humanos que habilita la producción de lazos significativos. La identificación de los sentires del otro a través de las señales detectadas en la forma de llevar el cuerpo es producto de un aprendizaje constante que hemos ido incorporando desde la edad temprana. Esta disposición para sentir que se interioriza bajo la forma del inconsciente social "...lleva impreso las marcas de la memoria biográfica y los signos de época" (Kaplan, 2021, p. 107). A este respecto, podemos decir que la atención de las y los estudiantes a las manifestaciones de dolor, como el "*temblor*" o los "*ojos hinchados*", es un registro cultural interiorizado que los moviliza a intervenir y constituir relaciones de solidaridad. El desarrollo de la sensibilidad hacia los demás es una condición necesaria en la generación de espacios de confianza para "*aconsejar*", "*hablar*" y dar "*apoyo*".

Entrevistado: Cuando me enteré de la noticia [se refiere al suicidio de Q] después me puse a pensar, no lo podía creer (...) Me acuerdo que estábamos en la escuela y nos contaron esa noticia y a mí me pegó en el corazón, me pegó muy mal. Te juro que me dieron ganas de llorar, pero no lloré porque no me gusta mostrarme así (...) Después de eso, trato de aconsejar mucho a mis amigos, que al menos no pasen por esta situación, que no lleguen al suicidio. Yo les aconsejo que se abran conmigo, que se liberen para poderlos aconsejar. [Estudiante, varón, tercer año, escuela B]

Entrevistada: Lo que más quisiera es que a mis

amigos no les suceda eso, que si están mal, me hablen, que me expliquen la situación para yo poderlos aconsejar. Y, en caso de que no quieran hablar sobre eso, yo, al menos, les digo que... les doy un apoyo, por así decirlo. [Estudiante, mujer, tercer año, escuela B]

La confianza que los demás nos confieren para poder hablar del dolor es una ofrenda de libertad: confío en lo que siento porque hay alguien que confía en mí. Los espacios de diálogo que se habilitan para que los compañeros se "*liberen*" del sufrimiento tejen tramas de solidaridad a partir de las cuales es posible cruzar en compañía las barreras del silencio que se erigen a partir de una pérdida significativa. Ponen en evidencia la importancia de las redes de sociabilidad afectiva como contrapeso de las experiencias que debilitan los lazos que los unen.

La disposición a la escucha constituye una forma de estar "*allí*" para acompañar a los propios pares en el proceso de duelo. Recuperando a Tijoux y Scribano (2020) poner el cuerpo, donarlo para los otros, es un gesto de rebeldía por vivir, en tiempos donde el aislamiento se nos impone como el peor de los sufrimientos.

Aun cuando los hechos vivenciados arremetan con todas sus fuerzas "*en el corazón*" de cada quien, el cuerpo no solo es portador de las marcas del daño grupal, sino también una fuente creadora de sentido vital.

Entrevistador: ¿Qué pasó en la escuela después de la muerte de P?

Entrevistada: En la escuela iban a hacerle un mural, un homenaje, lo iban a pintar en una pared, pero no lo hicieron hasta ahora. Y los amigos de P se tatuaron creo que el nombre de él y la fecha de cuando murió. [Estudiante, mujer, sexto año, escuela A]

Entrevistada: Mi novio me dijo que le habían puesto la bandera de egresados, se la habían puesto en el cajón. Además, cada uno de sus amigos tiene en Instagram una foto destacada con él.

Entrevistador: ¿Qué diferencia hay entre una foto destacada y otra que no lo es?

Entrevistada: La foto destacada es la que permanece, las otras, desaparecen al día siguiente. La foto destacada es como algo importante, está siempre ahí. Es una forma de decir "*P* yo no te olvido", te tengo presente. Mi novio y sus amigos también se tatuaron "*P*", la fecha de nacimiento y al lado el símbolo del infinito. [Estudiante, mujer, cuarto año, escuela A]

La producción de memorias colectivas se sustenta en los procesos de identificación hacia quien ha dejado de vivir, especialmente cuando la víctima ocupaba un lugar significativo en los vínculos afectivos del grupo. Los testimonios expresan una voluntad activa de recordar al compañero, a través de marcas corporales, publicaciones en redes sociales y pequeños rituales de conmemoración. El tatuaje que describen las y los entrevistados —el nombre de *P*, la fecha de su muerte y el símbolo del infinito— constituye una inscripción corporal que da testimonio de un dolor compartido, pero también de un deseo por mantener a *P* en el “*presente*”, de sostener el lazo en el tiempo.

Más que una renuncia a olvidar, estos gestos pueden interpretarse como una forma de aferrarse a la memoria del otro. El recuerdo se vuelve así acción, una manera de dignificar al compañero, de asegurarle una narrativa colectiva dentro del grupo. Tal como lo señala Elias (2009), las remembranzas que sobreviven en quienes nos han conocido dan forma al modo en que somos recordados, y son parte constitutiva de nuestro tránsito por la vida. Durante la juventud, donde las grupalidades entre pares son fundamentales para la construcción de la identidad, estas prácticas adquieren una potencia singular: inscriben sobre la piel y en los espacios comunes una memoria colectiva que funda pertenencia, que da sentido.

De acuerdo con las voces de las y los estudiantes, en los grupos de pares se instituyen acuerdos colectivos sobre qué hacer cuando alguien se siente mal, a quién recurrir, como así también a no dejar en soledad a quien está sufriendo por una pérdida significativa.

Entrevistador: ¿Pudiste conversar con ese amigo que tenías en común con *P* sobre lo que pasó?

Entrevistado: Me dijo que se siente mal porque... se siente culpable y cosas así. A él le pegó muy fuerte, pero nunca fue a un psicólogo ni nada. Ese fue un tema que he hablado con él, yo le dije: "tenés que ir, no podés estar así. Tenés que hablar de esto con alguien profesional"(...) Me prometió que se iba a poner con eso, que lo iba a hacer. [Estudiante, varón, sexto año, escuela A]

Entrevistada: Después de lo que pasó con *Q*, nos volvimos más unidos. Tomamos un poco más de madurez sobre estos temas, de que es importante contar con otras personas, para ver qué nos dicen, tomar consejos y no tomarlo siempre por nuestra cuenta como si no nos importara el resto. Eso es lo que nosotros suponemos que le pasó a ella que, al tomar esa decisión, no vio cómo nos iba a afectar

a nosotros. Creyó que no iba a afectar a nadie y si, nos afectó mucho. Acordamos que si nos sentimos mal, hay que contarlo, hay que pedir ayuda, hay que saber expresarlo y no tomar nada por nuestra propia cuenta. [Estudiante, mujer, tercer año, escuela B]

Entrevistado: Después de lo que pasó empezamos a hablar más, empezamos a hablar con otros chicos que son sus amigos y que no vienen a esta escuela (...) El día que *Q* falleció hablamos sobre eso, que la verdad que nadie se lo esperaba, nadie pensaba que iba a tomar una decisión así. También hablamos de que podía habernos contado, siendo nosotros sus mejores amigos de confianza, o sea, podría habernos dicho cómo se sentía para arreglarlo de otra forma. Y no así, quitándose la vida...Prometimos que no íbamos a hacernos eso entre nosotros, si alguien está mal, que lo tiene que decir. [Estudiante, varón, tercer año, escuela B]

La afirmación de la entrevistada: “*creyó que no iba a afectar a nadie y si, nos afectó mucho*” abre una dimensión profunda: el dolor por la pérdida se inscribe también en una herida moral, una experiencia de invisibilización. La ausencia de un pedido de ayuda es leída, por quienes sobreviven, como un signo de desconexión entre la víctima y quienes la querían. Frente a ello, la elaboración colectiva del duelo entre los pares no solo implica comprender el sufrimiento de quien ha dejado de vivir, sino también reparar el lazo entre los co-dolientes mediante la conformación de una trama de vínculos que no deje a nadie en soledad. En este marco, las promesas y compromisos mutuos que emergen entre las y los estudiantes pueden ser interpretados como narrativas de sentido que los sitúan bajo un horizonte común frente a la incertidumbre del presente, configurando pactos vitales de cuidado recíproco. “*Pedir ayuda*” hablar en el grupo “*cuando alguien está mal*”, “*tomar consejos*”, “*no tomar nada por nuestra propia cuenta*” o “*no hacernos eso entre nosotros*”, no son solo formas de autocuidado, son gestos que instituyen una ética vincular capaz de reconocer la vulnerabilidad propia y ajena. Así, estas narrativas devienen modos de tramitación del trauma, pero también de resistencia fundada en la búsqueda por sostener la vida del grupo como respuesta a una muerte que los desbordó.

Palabras finales

El suicidio de un compañero de escuela provoca un impacto emocional profundo en la cotidianeidad escolar, dejando un trazo indeleble

en la memoria colectiva de los grupos estudiantiles. Las heridas de una muerte significativa atraviesan las biografías juveniles, inscribiéndose como huellas de un trauma que se manifiesta tanto en la subjetividad individual como en la identidad grupal. En este proceso, el paso del tiempo constituye un factor decisivo para resignificar lo vivido y dar lugar a formas de elaboración compartida del sufrimiento.

Los testimonios recogidos en este estudio muestran cómo una pérdida impacta en la dinámica relacional de la comunidad escolar, y cómo los pares, en respuesta, despliegan una serie de estrategias para la tramitación del dolor:

- generan espacios de conversación para compartir emociones y sostenerse mutuamente;
- tejen redes de solidaridad con adultos significativos de la institución escolar;
- realizan homenajes y rituales para honrar la memoria del compañero;
- construyen narrativas y significados colectivos sobre la experiencia vivida;
- y establecen pactos de cuidado para que el dolor no derive nuevamente en la muerte.

A la luz de estos hallazgos, podemos afirmar que la escuela no solo es un espacio donde se estructuran proyectos vitales y aspiraciones futuras, sino también un ámbito donde se gestan relaciones significativas capaces de brindar soporte afectivo en momentos de dolor y transición. Las narrativas estudiantiles sobre la muerte de un compañero dan cuenta del valor simbólico de la escuela como escenario de encuentro, memoria y cuidado, donde las y los jóvenes buscan sentido frente al desconcierto y la tristeza de un presente doliente.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. (2016). Trauma cultural, moralidad y solidaridad: La construcción social del Holocausto y otros asesinatos en masa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61 (228), 191-210. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-19182016000300191&script=sci_abstract
- Altavilla, D. (2012). Suicidio y entramado social: ser-afectado y marginación. *Revista Argentina de Psicología —RAP—*, 51, p. 76-83.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, II (2), 59-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150301>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Johns Hopkins University Press.
- Despret, V. (2021). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Cactus.
- Elias, N. (2009). *La soledad de los moribundos*. Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, K. (1976). *Everything in its path: Destruction of community in the Buffalo Creek flood*. Simon and Schuster.
- Eyerman, R. (2004). *Cultural Trauma: Slavery and the Formation of African American Identity*. Cambridge University Press.
- Garza Saldívar, A. (2017). La muerte del otro. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 14 (33), 15-22. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62849641002.pdf>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez-Gómez, E.N. (1995). La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo. *Sinéctica*, (7), 1-5. <https://rei.iteso.mx/items/a5498f2a-b288-4744-ad02-b173e4838d8c>
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- Horwitz, S. (2020). Tramitación social después del trauma colectivo: Un análisis de las respuestas colectivas en torno el trabajo de las Abuelas de Plaza de Mayo de Argentina después de la última dictadura cívico-militar. *Independent Study Project (ISP) Collection*, 3306, 1-27. https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4330&context=isp_collection
- Kaufman, S. G. (1998). Sobre violencia social, trauma y memoria. Trabajo preparado para el seminario: Memoria Colectiva y Represión auspiciado por el SSRC. Montevideo, 16-17 de noviembre de 1998.
- Kaufman, S. G. (2014). Violencia y testimonio: Notas sobre subjetividad y los relatos posibles. *Clepsidra - Revista Interdisciplinaria De Estudios Sobre Memoria*, 1(1), 100-113. <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/47>
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. HomoSapiens.
- Kaplan, C. V. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. *Educar*

- para una sociedad de reciprocidades. *Revista Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), 104-113. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/166405/CONICET_Digital_Nro_afcec780-7b12-4847-b007-5c4a2eaf8f6a_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Laub, D. (2019). Dar testimonio o las vicisitudes de la escucha. En: Felman S. (comp.), *Testimonio. Crisis del testigo en la literatura, el psicoanálisis y la historia* (Págs. 81–116). Mármol Izquierdo.
- Le Breton, D. (1999). *El silencio*. Sequitur.
- Le Breton, D. (2021). *Estallidos de la voz. Una antropología de las voces*. Topía.
- Luckhurst, R. (2008). *The Trauma Question*. Routledge.
- Ortega Martínez, F. A. (2011). *Trauma, cultura e historia: Reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio*. CES.
- Palencia Cárdenas, E. L. (2014). *Dimensiones del trauma social en una población en situación de desplazamiento por conflicto armado. Estudio de caso en una comunidad desplazada en los años 2012 y 2013 a la ciudad de Medellín Colombia*. [Tesis de Maestría] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata] SEDICI. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.
- Piovani, J. (2018). Otras formas de análisis. En: Marradi, M., Archenti, N. & Piovani, J. (coords.), *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales* (Págs. 287-296). Siglo XXI.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 1-18. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones el Margen.
- Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Schillagi, C. (2011). Sufrimiento y lazo social. Algunas reflexiones sobre la naturaleza ambivalente del dolor. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 7/8, 1-8. <https://static.ides.org.ar/archivo/artic34.pdf>
- Tijoux, M. E. y Scribano, A. (2020). Cuerpos del margen y sufrimientos sociales. *Polis. Revista Latinoamericana*, 55, 5-8. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v19n55/0718-6568-polis-19-55-5.pdf>
- Zabludovsky Kuper, G. (2020). Lenguaje y emociones ocultas: testimonios de violencia y trauma. En M. Ariza (Coord.). *Las emociones en la vida social. Miradas sociológicas* (Págs. 149-178). UNAM.

Citado. Arevalos, Darío Hernán (2025) "El suicidio de un compañero de escuela. Procesos colectivos de elaboración del trauma" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°48. Año 17. Agosto 2025-Noviembre 2025. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 85-97. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/issue/view/687>

Plazos. Recibido: 02/10/2024. Aceptado: 12/06/2025.