



SENTIMIENTOS DE INJUSTICIA Y SUICIDIO: LA DIMENSIÓN ÉTICA Y POLÍTICA DEL DUELO DE JÓVENES ESTUDIANTES

Darío Hernán Arevalos¹  

Resumen

El suicidio de un compañero de escuela constituye un acontecimiento disruptivo que desborda las explicaciones individuales y demanda ser pensado en su densidad afectiva, ética y política. Este artículo se propone comprender los sentimientos de injusticia que emergen entre estudiantes de educación secundaria durante el proceso de duelo. Se presentan los resultados de un estudio cualitativo realizado en dos escuelas situadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis de los testimonios permite afirmar que la muerte de un par generacional es vivida como un desenlace inadmisibles, asociado a condiciones estructurales de violencia y desamparo que vulneran el derecho a la vida y la promesa de un porvenir. Frente a esta pérdida significativa, las y los jóvenes despliegan acciones colectivas orientadas no solo a la restitución de la dignidad negada de la víctima, sino también hacia sí mismos, en tanto agentes capaces de resignificar lo vivido, de comprometerse con el sufrimiento ajeno y de resistir al olvido.

Palabras clave: Escuela secundaria; Duelo; Injusticia; Jóvenes estudiantes; Suicidio.

Cómo citar

AREVALOS, Darío Hernán. Sentimientos de injusticia y suicidio: la dimensión ética y política del duelo de jóvenes estudiantes. *Educação em Análise*. Londrina. v. 10, p. 1-25. ago. 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.53514.



¹ Doutor em Educação por la Universidad de Buenos Aires. Professor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Dirección electrónica: dar.arevalos@gmail.com.

FEELINGS OF INJUSTICE AND SUICIDE: THE ETHICAL AND POLITICAL DIMENSION OF MOURNING AMONG YOUNG STUDENTS

Abstract: The suicide of a schoolmate constitutes a disruptive event that exceeds individual explanations and demands to be understood in its affective, ethical, and political density. This article aims to understand the feelings of injustice that emerge among secondary school students during the mourning process. It presents the results of a qualitative study conducted in two schools located in peripheral urban areas of Buenos Aires Province, Argentina. The analysis of the students' testimonies shows that the death of a peer is experienced as an unacceptable outcome, linked to structural conditions of violence and neglect that undermine the right to life and the promise of a future. In the face of this significant loss, young people engage in collective actions aimed not only at restoring the denied dignity of the deceased, but also at themselves, as agents capable of re-signifying their experiences, committing to the suffering of others, and resisting oblivion.

Keywords: Secondary school; Grief; Injustice; Young students; Suicide.

SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA E SUICÍDIO: A DIMENSÃO ÉTICA E POLÍTICA DO LUTO DE JOVENS ESTUDANTES

Resumo: O suicídio de um colega de escola constitui um acontecimento disruptivo que ultrapassa as explicações individuais e exige ser pensado em sua densidade afetiva, ética e política. Este artigo propõe compreender os sentimentos de injustiça que emergem entre estudantes do ensino secundário durante o processo de luto. Apresentam-se os resultados de um estudo qualitativo realizado em duas escolas situadas em áreas urbanas periféricas da Província de Buenos Aires, Argentina. A análise dos testemunhos permite afirmar que a morte de um par geracional é vivida como um desfecho inadmissível, associado a condições estruturais de violência e desamparo que violam o direito à vida e a promessa de um futuro. Diante dessa perda significativa, os jovens desenvolvem ações coletivas orientadas não apenas à restituição da dignidade negada da vítima, mas também a si mesmos, enquanto agentes capazes de ressignificar o vivido, comprometer-se com o sofrimento alheio e resistir ao esquecimento.

Palavras-chave: Ensino Médio; Luto; Injustiça; Jovens estudantes; Suicídio.

Introducción

El suicidio de un estudiante constituye un acontecimiento disruptivo que desborda los marcos convencionales de interpretación y respuesta institucional en el ámbito escolar. En los espacios de sociabilidad, representa una ruptura colectiva que interpela profundamente a los vínculos más estrechos de la víctima.

Además del sufrimiento, entre compañeros y amigos puede movilizar una percepción aguda de injusticia. Una sensibilidad que se expresa en juicios morales acerca del orden social, donde se tensiona lo esperable y lo que se concibe como inadmisible. Sobre todo cuando la pérdida deja preguntas sin respuestas sobre las condiciones de vulnerabilidad compartidas.

El presente artículo se propone comprender el sentimiento de injusticia que emerge en las narrativas de estudiantes de educación secundaria frente a la irrupción del suicidio de un par generacional². A partir de una investigación cualitativa, donde se desarrollaron entrevistas en profundidad, se analizan testimonios estudiantiles desde la noción de *injusticia moral* de Judith Shklar (2013), *injusticia testimonial* de Miranda Fricker (2017) y *conciencia de injusticia* de Axel Honneth (2011). Estas aproximaciones permiten pensar al duelo en la escuela desde una dimensión ética y política en la que se ponen en juego demandas de reconocimiento y de reparación.

Este trabajo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se presentan tres perspectivas que ubican a la injusticia en el centro de la reflexión moral. En segundo lugar, se expone la estrategia metodológica y los criterios éticos adoptados de la investigación. Luego, se desarrolla el análisis de testimonios estudiantiles en torno a distintas dimensiones de injusticia percibidas. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones provisorias sobre la experiencia de duelo y el lugar de la escuela en la elaboración de los daños individuales y colectivos.

Tres perspectivas sobre la injusticia

En este apartado se presentan tres perspectivas teóricas que, desde registros distintos, ubican a la injusticia en el centro de la reflexión moral. Estas miradas comparten el supuesto de que la misma no puede ser comprendida en su complejidad si solo la consideramos como el

² Se recuperan los resultados de una investigación posdoctoral.

polo opuesto de la justicia o como resultado de una falla de los principios abstractos que sustentan las normas sociales (Santiago Oropeza, 2019).

La apuesta por caracterizar a la injusticia desde las experiencias de agravio que atañen a individuos y grupos, nos permitirá interpretar la emergencia de una conciencia crítica frente a los acontecimientos que debilitan su sentido de dignidad y de valor humano.

En esta dirección, Judith Shklar, revaloriza la injusticia moral como punto de partida para la crítica social; Miranda Fricker se focaliza en los modos en que ciertos sujetos son desautorizados como portadores de un testimonio válido y Axel Honneth sostiene que la conciencia de injusticia se configura ante la falta de reconocimiento.

La injusticia moral: el sufrimiento ajeno como punto de partida

La filósofa Judith Shklar, en *Los rostros de la injusticia* (2013), cuestiona el sesgo de la tradición filosófica occidental que ha privilegiado la reflexión sobre la justicia en lugar de la injusticia, a diferencia de otras narrativas como el teatro, la ficción o los sermones religiosos. Frente a ello, propone un giro metodológico poniendo en el centro del análisis ético “el sentido de la injusticia que inspira en quienes la experimentan” (p. 49). Este enfoque es profundamente escéptico de las promesas de los modelos normativos que interpretan la injusticia como una falla frente a ideales abstractos y propone, en cambio, priorizar la mirada de las víctimas, la dimensión subjetiva del daño y las condiciones sociales que lo perpetúan.

Shklar introduce la noción de *injusticia moral* que se significa en las vivencias concretas de dolor, humillación o exclusión, y en la incapacidad de las instituciones sociales para reconocerlas como injustas. Es decir que, más allá de los casos donde se produce un daño moral no acorde con la ley, es preciso prestar especial atención a las experiencias cotidianas de agravio no tipificadas por las normas donde las personas son heridas, silenciadas o abandonadas. Se trata de formas difusas, estructurales o no codificadas de injusticia que acontecen tanto en sociedades sometidas a regímenes autoritarios como en las democracias “en el marco de los sistemas de gobiernos establecidos, que cuentan con un sistema operativo legal” (Shklar, 2013, p. 52).

Desde esta perspectiva, el modelo normativo de las democracias resulta insuficiente, al centrarse en principios abstractos y desatender la dimensión afectiva, simbólica y narrativa de

quien padece la injusticia. No basta con que se viole una norma o que un tribunal lo dictamine. Muchas veces, lo injusto radica en cómo se sufre. Por ello, una teoría de la injusticia debe abrirse a lo testimonial, emocional y lo ambiguo, no para reemplazar al derecho, sino para enriquecerlo desde lo excluido y silenciado.

Se trata, entonces, de considerar “las experiencias injustas como fenómenos independientes por derecho propio” (Shklar, 2013, p. 48), visibilizando las vivencias de agravio que el modelo normativo tiende a ignorar.

Para la autora, uno de los obstáculos a enfrentar es el modo en que significamos a la injusticia. Cuando es interpretada como una desgracia personal o parte del azar, se oscurece su carácter estructural y se diluye la responsabilidad social. Este desplazamiento de sentido, contribuye a su perpetuación, al no considerarla como un problema público.

La indiferencia frente al sufrimiento ajeno permite que el daño persista fracturando la memoria colectiva, porque los hechos injustos que marcan la historia de una comunidad quedan sin nombrar. La falta de compromiso político que se traduce en la aceptación acrítica del orden social, debilita los lazos de solidaridad. Es por ello que un buen ciudadano no es simplemente aquel que obedece la ley, sino también el que no se convierte en cómplice de estructuras injustas. Esto implica una ética de la responsabilidad cotidiana que desafíe el temor al conflicto, el prejuicio hacia las víctimas y la lógica individualista que impide reconocernos en el otro.

Asimismo, Shklar advierte que las víctimas suelen tener dificultades para percibirse como tales. Al confiar ciegamente en los ideales abstractos de justicia que rigen en su comunidad, suelen interpretar a esta experiencia como resultado de una tragedia personal o de su mala fortuna. También sucede de que, en ciertos casos, “no son capaces de exponer sus sufrimientos” (Shklar, 2013, p. 78), debido a que carecen de condiciones simbólicas para expresarlos. En contextos donde el agravio está naturalizado, el miedo a la desacreditación refuerza el silencio y obstaculiza la comprensión del daño subjetivo como parte de la injusticia social.

El énfasis en la autopercepción de las víctimas, habilita una lectura sensible de los silencios, omisiones y ausencias que acompañan al sufrimiento. Esto abre un campo fértil para pensar el reconocimiento y la necesidad de generar narrativas desde la perspectiva de quienes han sido heridos. Esta preocupación ética se vincula con la noción *de injusticia testimonial* de Miranda Fricker, que explora cómo las desigualdades simbólicas afectan la credibilidad de ciertos sujetos y la legitimidad de su testimonio.

La injusticia testimonial: reconocer las voces de las víctimas

En *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento* (2017), la filósofa Miranda Fricker propone comprender cómo las estructuras sociales pueden negar a ciertas personas su condición de sujetos de conocimiento. Mientras Shklar se centra en las condiciones materiales y simbólicas que dificultan reconocer el sufrimiento ajeno como injusticia, Fricker enfoca los obstáculos para nombrar y legitimar las experiencias de daño. Las dificultades para significar el agravio —ya sea por humillación, exclusión o violencia— no solo erosionan la dignidad, sino que perpetúan el desequilibrio de poder que atraviesa el tejido social.

La autora introduce el concepto de *injusticia epistémica* para referirse a los prejuicios que afectan en las personas su capacidad de participar de manera equitativa en la producción, transmisión y validación del conocimiento. Esta injusticia se manifiesta en dos formas: *testimonial* y *hermenéutica*. La primera ocurre cuando el testimonio de un hablante es subvalorado debido a los prejuicios sociales basados en su identidad —como el género, la raza, la clase o la edad—. La segunda se produce cuando una persona carece de los recursos interpretativos necesarios para expresar su experiencia de injusticia, debido a que su comunidad no dispone de marcos conceptuales para significarla. Así, lo que no puede decirse difícilmente puede identificarse como injusto ya sea en el ámbito doméstico como en el espacio público. Es el caso, por ejemplo, de mujeres que sufrieron acoso sexual en contextos donde aún no existía una categoría socialmente reconocida para articular esa vivencia como un daño moral. La injusticia hermenéutica, en este sentido, revela cómo las desigualdades sociales afectan no sólo la circulación del conocimiento, sino la posibilidad misma de su existencia simbólica. Si una comunidad carece de los conceptos necesarios para describir ciertos agravios, las víctimas quedarán atrapadas en un silencio impuesto por la estructura misma del lenguaje común.

Aunque distintas, ambas injusticias comparten una raíz estructural: nacen en un entorno donde el poder moldea cómo interpretamos, escuchamos y creemos³. Existe una relación de complementariedad. Mientras la injusticia testimonial se manifiesta en el acto de legitimar o

³ Fricker introduce la noción de control como parte de una teoría del poder para comprender cómo ciertas prácticas sociales determinan la credibilidad y legitimidad de los discursos. Señala que tanto sujetos individuales como dinámicas sociales más amplias configuran las condiciones bajo las cuales se atribuye sentido y se escucha un testimonio. Esta perspectiva permite preguntarnos “quién o qué controla a quién y por qué” (Fricker, 2017, p.36), evidenciando cómo las jerarquías sociales preexistentes distribuyen desigualdades en las posibilidades de significación y validación de las voces.

desestimar lo que alguien dice, la injusticia hermenéutica opera de forma más profunda, en el plano previo de disponibilidad conceptual, condicionando incluso lo que puede llegar a ser dicho y comprendido como experiencia significativa. En otras palabras, “la causa de la injusticia testimonial es un prejuicio en la economía de la credibilidad, mientras que la de la injusticia hermenéutica son prejuicios estructurales en la economía de los recursos hermenéuticos colectivos” (Fricker, 2017, p. 18)

En particular, Fricker considera que la injusticia testimonial constituye una de las formas más frecuentes y dañinas de injusticia epistémica. La disposición a escuchar o creer está mediada por prejuicios identitarios, que operan incluso contra la ideología explícita del oyente. Tales prejuicios no son meramente individuales, sino que emergen de una *imaginación social* compartida: un conjunto de imágenes, narrativas y disposiciones afectivas que circulan culturalmente y moldean nuestras expectativas sobre quiénes deberían ser aceptados como interlocutores válidos, confiables, racionales o emocionalmente competentes. La imaginación social, en este marco, es un dispositivo colectivo que configura las formas en que se perciben los cuerpos, las voces y las subjetividades de los hablantes.

Desde esta perspectiva, podemos decir que el juicio sobre la credibilidad de una persona no está desprovisto de elementos afectivos, perceptivos y sociales. La escucha, lejos de ser neutral, se inscribe en un campo atravesado por relaciones de poder simbólico. La injusticia testimonial no es solo un fallo de valoración del testimonio, sino una lucha por el derecho a significar la propia experiencia. Escuchar, entonces, implica siempre un posicionamiento político y ético: una práctica situada, donde se decide qué voces merecen validación y cuáles serán desacreditadas.

Al respecto, la autora propone desarrollar ajustes y correcciones a la propia *sensibilidad testimonial* que hemos heredado de manera pasiva a través del proceso de socialización y que constituye una parte esencial de “nuestra segunda naturaleza epistémica” (Fricker, 2017, p. 145). Se trata de una reflexión crítica sobre nuestros prejuicios que recaen sobre el hablante. Una forma de resistencia ética para la construcción de comunidades más justas, donde los testimonios del sufrimiento, en lugar de ser desautorizados, sean tomados como punto de partida para repensar las condiciones sociales que los producen.

En tiempos donde se disputa quién tiene derecho a hablar y ser escuchado, el compromiso con la justicia exige interrumpir las lógicas del descrédito que pesan sobre las voces de las víctimas. Reconocer su autoridad epistémica restituye su dignidad y visibiliza las injusticias que de otro modo quedarían por fuera del discurso público.

El enfoque propuesto por Fricker, nos lleva a preguntarnos: ¿qué sucede cuando el testimonio de la injusticia no solo es desacreditado por los prejuicios sociales, sino cuando quienes lo emiten carecen de herramientas para articularlo? ¿Cómo se construye, entonces, una conciencia de injusticia desde la experiencia vivida, aun en ausencia de marcos interpretativos para significarla?

Estas preguntas abren el camino hacia el enfoque de Axel Honneth, quien pondrá el acento en la dimensión afectiva, moral y social de la conciencia de injusticia, y en su potencial crítico como motor de transformación colectiva.

La conciencia de injusticia en sociedades del desprecio

El sociólogo y filósofo Axel Honneth, principal exponente de la teoría del reconocimiento, propone un enfoque crítico de la justicia social basado en las experiencias concretas de desprecio, exclusión y humillación. Su punto de partida no es un ideal abstracto de justicia, sino el modo en que los individuos y grupos son afectados por la negación de su dignidad en las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, la conciencia de injusticia no remite necesariamente a lo discursivo o lo reflexivo, sino a lo que se configura afectivamente a partir de la vulneración de las expectativas legítimas de ser reconocidos como sujetos valiosos.

En *La sociedad del desprecio* (2011), Honneth sostiene que esta sensibilidad se encuentra marcada por una experiencia práctica de la desigualdad, circunscrita fundamentalmente “a las clases inferiores o a la población juvenil” (Honneth, 2011, p.15). La exclusión de derechos, la precariedad material o la estigmatización, no solo limitan las oportunidades de estos grupos, sino que dañan la autoestima y dificultan la vivencia de pertenencia moral a la comunidad.

La conciencia de injusticia, en este sentido, no exige una elaboración teórica: se expresa como sensibilidad ante la desigualdad, indignación frente al maltrato y la intuición de que “esto no debería ser así”. A diferencia de las clases dominantes, que suelen abstraer sus valores en principios normativos universales, las clases oprimidas formulan sus juicios morales desde la experiencia vivida, sin necesidad de marcos teóricos. Incluso sin discursos estructurados, sus percepciones sobre lo injusto contienen un saber moral implícito, fundamental para comprender tanto sus expectativas sociales como su grado de vulnerabilidad.

Atender esta dimensión afectiva permite reconstruir sentidos, sensibilidades y demandas de reparación históricamente desoídas. En este marco, los criterios de reprobación moral de los grupos oprimidos pueden ofrecer indicadores más genuinos de las aspiraciones de justicia que los sistemas de valores convencionales, muchas veces elaborados desde posiciones de privilegio. “Por ello —señala Honneth—, una concepción que se proponga medir el potencial normativo de grupos sociales mediante ideas colectivas de justicia o mediante formas de conciencia moral, deja escapar la moralidad implícita de estas capas y clases” (Honneth, 2011, p. 62-63).

La conciencia de injusticia se inscribe bajo condiciones históricas, materiales y simbólicas que restringen el acceso a los medios culturales requeridos para expresar y legitimar los propios valores. Inspirado en Pierre Bourdieu, Honneth sostiene que la desigualdad educativa reproduce una jerarquía moral donde los sectores populares no disponen de los lenguajes reconocidos por el discurso académico. Por ello, los valores que emergen de su experiencia cotidiana suelen quedar excluidos de los debates públicos o deslegitimados por no estar “teorizados”. La falta de una “estilización verbal”, no supone ausencia de pensamiento moral ni menor capacidad cognitiva, sino que resulta de la exclusión estructural de los circuitos que confieren autoridad simbólica.

Aun así, este tipo de conciencia posee un potencial transformador. Cuando los sentimientos de injusticia se colectivizan como una demanda moral, pueden convertirse en una fuerza crítica capaz de impugnar el orden establecido.

Las ideas de justicia (...) se pueden encontrar en el caso de las capas oprimidas más bien implícitamente en las sensaciones típicas de injusticia (...) Aunque por razones socioestructurales no alcance el umbral de esbozos de una sociedad justa, puede señalar caminos no aprovechados para el progreso moral (Honneth, 2011, p. 63).

El sentimiento de injusticia de este modo no se basa únicamente en la reprobación moral a lo existente, sino también en una visión subjetiva de lo que una vida más justa y digna podría llegar a ser.

Metodología

El diseño metodológico busca comprender el dolor social ante el suicidio de pares, desde la perspectiva de estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la

Provincia de Buenos Aires, Argentina. La investigación aporta una mirada socioeducativa sobre las experiencias emocionales ante una muerte significativa, reivindicando “los sentidos y sentires de los actores como constitutivos del hacer escuela en el cotidiano” (Kaplan; García, 2023, p.140).

Se llevó a cabo un abordaje cualitativo (Porta; Silva, 2003) con un diseño interpretativo (Gómez-Gómez, 1995; Gutiérrez, 2005). Este enfoque busca superar tanto el empirismo que separa los datos de la teoría, como el teoricismo que elabora conceptos sin base empírica (Bourdieu et al., 2002).

La muestra incluyó 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. Se seleccionaron dos escuelas donde, según datos de supervisión distrital, ocurrieron suicidios en los últimos años.

Se realizaron entrevistas en profundidad con una guía semiestructurada (Piovani, 2018) buscando promover un discurso conversacional que nos permita conocer ideas y concepciones de las y los entrevistados. Cada entrevista duró 60 minutos aproximadamente. Se realizaron en salas vacías dispuestas por los equipos directivos. Para su desarrollo se tuvieron en cuenta ciertas premisas. La invitación a participar siempre fue realizada por parte del investigador procurando evitar la intermediación de algún preceptor o docente. En todos los casos se explicitó que la participación era voluntaria —con previa autorización firmada por padres y/o tutores— y anónima, con el objeto de resguardar la identidad de las y los estudiantes⁴. Al iniciar cada conversación se realizaba una nueva presentación del trabajo de investigación. Se reforzó la idea de que el objetivo era conversar sobre ciertos temas y que no había respuestas correctas o incorrectas.

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.

El material fue procesado con Atlas.ti, aplicando estrategias de la teoría fundamentada (Glasser; Strauss, 1967), especialmente para categorizar. Sin embargo, no se adoptó dicha perspectiva en su totalidad, dado que el enfoque epistemológico del presente trabajo difiere de sus postulados originales. Se realizó una categorización preliminar de los datos, la

⁴ Siguiendo la Resolución N. ° 2857 del CONICET (2006), se tomaron los resguardos éticos correspondientes para preservar el anonimato, la confidencialidad y la integridad de los participantes. La participación fue voluntaria e informada, con consentimiento escrito de estudiantes, familias y autoridades. Los datos se presentan resguardando toda posible identificación.

identificación de sus propiedades y relaciones entre categorías, y la articulación entre dimensiones previstas y emergentes (Hernández Sampieri et al., 2014); con el objetivo de delimitar núcleos de sentido y caracterizar los distintos posicionamientos subjetivos presentes en los relatos.

Trabajo de campo y caracterización de las escuelas

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo lectivo del año 2023. La selección de las y los 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).

Escuela A

Escuela pública de gestión estatal, con una trayectoria de más de 30 años. Su población estudiantil proviene mayoritariamente del mismo barrio o de zonas cercanas, y pertenece a sectores populares.

Según la información relevada con la supervisión distrital y confirmada por el equipo directivo, en 2022 ocurrió el suicidio de un estudiante de 6to año (referenciado en los testimonios como *P*). La mayoría de las y los entrevistados los conocían por haber compartido el barrio de residencia o haber realizado en la escuela actividades intercurso.

Escuela B

Escuela pública de gestión estatal, con una trayectoria de alrededor de 15 años. Sus estudiantes pertenecen a sectores populares del barrio donde se ubica.

En 2023, según la información provista por la supervisión distrital y el equipo directivo, ocurrió el suicidio de una estudiante de 3er año (referenciada como *Q*). Las y los estudiantes que participaron en las entrevistas fueron compañeros de curso.

Análisis de testimonios

Al examinar las narrativas estudiantiles en torno al suicidio de un compañero de escuela, hemos hallado que la vivencia subjetiva de las y los jóvenes se encuentra profundamente atravesada por percepciones de injusticia. Indagar en esta sensibilidad nos resultará clave para comprender el impacto de una muerte significativa en los vínculos, los valores y las concepciones acerca del sentido de la propia existencia.

El análisis de los testimonios se organiza en base a tres ejes: a) Injusticia por los derechos vulnerados de la víctima; b) Injusticia por la muerte de quien “tenía todo por delante”; c) Acciones restaurativas frente a la injusticia en el proceso de duelo.

Más allá de las particularidades de cada uno de estos ejes, resulta posible leer de manera transversal una percepción generacional de injusticia ante un horizonte vital que se clausura permanentemente

A) Injusticia por los derechos vulnerados de la víctima

La irrupción de una muerte significativa moviliza la elaboración de conjeturas sobre las condiciones estructurales de violencia y desamparo compartidas. Como puede observarse en los testimonios que se presentan a continuación, el sentimiento de injusticia condensa una indignación profunda hacia un desenlace que “*no debería*” haber ocurrido, una desaprobación moral del orden social existente (Honneth, 2011).

Entrevistado: Es una mierda todo lo que le pasó a *Q*, perdón la palabra... Cada tanto pasa algo que no debería, como pasó con *Z*⁵. Lo de *Q* te da bronca, impotencia [...] Y cuando más te enteras de cómo fue todo, que en su casa no la ayudaba nadie, que la ignoraban, más ganas te da de ir a la casa y no sé... (Estudiante, varón, tercer año, Escuela B)

⁵ *Z* era una joven que durante el desarrollo del trabajo de campo en la escuela B fue asesinada por su pareja. Tenía un vínculo familiar con dos estudiantes que formaron parte de la muestra de la investigación.

Entrevistada: Yo creo que él [se refiere a P] por más malas actitudes que haya tenido, era una buena persona y no tendría que haber tenido razones para no estar más acá [...] Porque creo que cada uno, más que motivo, tiene razón y tiene derecho de estar vivo

(Estudiante, mujer, sexto año, Escuela A)

Entrevistada: Sentí impotencia... porque uno sale a la calle intentando evitar ese tipo de cosas, las violaciones y el maltrato, intentando cuidarse de que no te maten, de que no se abusen de vos, y que te pase de sentir que tu vida no vale nada dentro de tu casa, donde vos estás todo el día, donde vivís [...] Y si desde casa la pasás mal, en todos lados la vas a pasar mal. Y para los jóvenes eso es peor, todo nos afecta más, me da bronca por eso.

(Estudiante, mujer, sexto año, Escuela A)

La experiencia de pérdida de las y los estudiantes se entrelaza con una conciencia de injusticia moral (Shklar, 2013), al constatar que a la víctima “*no la ayudaba nadie*”, “*la ignoraban*” y hacían sentir que su vida “*no valía nada*”. Aquí, la indignación se traduce en una denuncia ética sobre la carencia de soportes afectivos que permiten la afirmación de la subjetividad y el despliegue de una biografía social (AUTOR, 2021).

La aseveración de que “*si desde la casa la pasás mal, en todos lados la vas a pasar mal*” pone en evidencia las cadenas invisibles del menosprecio que atraviesan a las juventudes en el presente. En este marco, la conciencia de injusticia (Honneth, 2011) se constituye a partir de la certeza de que la sociedad no les garantiza el derecho básico “*de estar vivos*”. Las promesas rotas del “deber ser” de todo joven, a raíz de las condiciones materiales y simbólicas que limitan la posibilidad de crecer y proyectar una vida digna, configuran un daño existencial compartido.

La injusticia moral identificada en los relatos estudiantiles también asume una dimensión testimonial (Fricker, 2017), especialmente cuando refieren a la desatención de los adultos significativos a las señales de sufrimiento, minimizadas o silenciadas.

Entrevistada: Y la verdad que es una vergüenza que tuvieron que esperar a que esto pase para conversar con nosotros [se refiere a los adultos de la escuela]. Si yo me siento mal, no siempre voy a dar el primer paso de decirte “che, me siento mal, quiero hablar con vos” y más cuando son cosas que pueden incomodar, intimas de uno [...] ¿Te tengo que decir “che, me quiero matar hoy”? ¿alguien puede venir a hablarme, por favor, porque veo que nadie se está dando cuenta”?

(Estudiante, mujer, tercer año, Escuela B)

Entrevistada: Yo lo hubiese hecho también, porque si la persona a la que le tenés confianza te ignora, es horrible. Ay, perdón, me pongo mal por *Q* [llora]... Porque es horrible lo que sufrió, ¿cómo te va a mentir tu hija?
(Estudiante, mujer, tercer año, Escuela B)

Entrevistada: Del suicidio de *P* se dicen muchas cosas relacionadas con su pareja, pero yo que soy la hermana de su mejor amigo, sé que eso fue el detonante de otras cosas: en su casa todo era un desastre, había quilombos siempre, nadie le daba bola.
(Estudiante, mujer, cuarto año, Escuela A)

La demanda de las y los estudiantes por espacios de escucha activa, genuina y empática para elaborar las vivencias difíciles de nombrar, constituye una interpelación a dar testimonio de sus experiencias para poder sobrevivirlas (Kaufman, 2014). La invalidación de sus voces se entrelaza con una consciencia más amplia sobre las condiciones de existencia marcadas por la indiferencia hacia este grupo social. Pone de manifiesto una forma de injusticia epistémica donde sus percepciones de agravio no son reconocidas como portadoras de sentido y, en consecuencia, estos sujetos son despojados en su capacidad para significarlas en sus propios términos.

En los testimonios analizados en este eje, el sentimiento de injusticia que moviliza una trama afectiva vinculada al “enojo”, la “bronca” y la “impotencia”, remite a la convicción profunda de que hubo una vida vulnerada que merecía ser vivida. Esta sensibilidad muestra el costado más humano de quienes tramitan el duelo, al situar en el centro de su reflexión moral el sufrimiento ajeno, reconocido como algo propio.

B) Injusticia por la muerte de quien “tenía todo por delante”

El sentimiento de injusticia que emerge de los testimonios no se limita a las condiciones estructurales que vulneraron los derechos del compañero, sino también remite a una consciencia desgarradora de que una vida ha sido truncada demasiado pronto. En ciertos contextos socioculturales, la percepción de la muerte joven como una posibilidad concreta en la vida cotidiana se tensa con las propias expectativas vitales (Kaplan, 2013). Aquí, la edad de la víctima se transforma en un umbral de lo esperable y lo inadmisibile.

Entrevistado: Yo sé que las personas no son eternas y tarde o temprano van a terminar pasándoles estas cosas. No de esa forma, pero estas cosas de afrontar

la muerte, yo creo que es algo natural si tenés una enfermedad o llegaste a una edad... Pero no me pareció justo que a una nena de quince años le haya tocado vivir cosas que a esa edad no estás preparada para enfrentar.

(Estudiante, varón, tercer año, Escuela B)

Entrevistado: Me enoja por la situación de injusticia, además, una chica menor... y yo pienso cómo ella no pudo salir. Tal vez haya sido un tema difícil salir de esa situación. Y no, me enojó...ella tenía 15", algo que no da.

(Estudiante, varón, tercer año, Escuela B)

En estos relatos, las y los estudiantes expresan una conciencia clara de que la muerte forma parte del ciclo vital humano. Sin embargo, establecen una frontera moral entre aquello asumido como "*natural*" —por enfermedad o vejez— y aquello que resulta profundamente injusto: la interrupción de un trayecto vital en pleno desarrollo. El juicio moral no recae únicamente sobre el hecho de morir, sino sobre cuándo y cómo se muere.

Que una joven enfrente situaciones para las que "*no está preparada*" o que "*no da*" que le ocurran, como señalan las y los entrevistados, constituye para ellos una transgresión de lo esperable, de lo que culturalmente se considera justo. Esta transgresión además de la tristeza, produce enojo. La muerte, en este caso, aparece como una falla estructural que frustra una vida desplegada, lo que convierte al duelo en una experiencia signada por el sentido de lo inadmisibles.

La proximidad etaria con el compañero opera como catalizador de una conmoción existencial donde hubo alguien cercano que fue negado como portador de dignidad (Shklar, 2013). El suicidio de un par generacional, en este punto, puede confrontar a las y los jóvenes con su propia vulnerabilidad.

Entrevistado: A mí me chocó mucho, porque me sacaba un año de vida nada más, no era tanto. Entonces, cuando muere alguien así, cerca de tu rango de edad, como que te choca mucho, porque tranquilamente podrías haber sido vos. O te ponés a pensar "¿qué hubiera pasado si hubiera sido yo? ¿Qué hubiera hecho yo en esta situación?".

(Estudiante, varón, cuarto año, Escuela A)

El duelo se vuelve así en un espejo de sus condiciones de existencia. El dolor ante la pérdida se entrelaza con una interpelación sobre el lugar que ocupan en la trama social, donde afloran preguntas sin respuestas sobre el sentido, el valor y la fragilidad de la vida.

Entrevistada: Fue muy injusto todo

Entrevistador: Injusto...

Entrevistada: Injusto porque *Q* no debería haber pasado por lo que pasó, haber sufrido así, ella tenía todo por delante, debería haber estado viva.

(Estudiante, mujer, tercer año, Escuela B)

Entrevistado: Nos dolió a todos, más que nada a lo que éramos sus amigos. No es justo que haya decidido terminar así con su vida. Es difícil saber de que ya no lo vas a volver a ver, todo lo que íbamos a hacer, los campeonatos, las juntadas, nunca va a ser lo mismo.

(Estudiante, varón, sexto año, Escuela A)

La expresión “*todo por delante*” condensa la idea de una promesa de futuro incumplida marcada por el entorpecimiento de un proceso de afirmación intersubjetivo. La muerte no solo corta una biografía individual, sino también un tramo de camino que ya no podrá recorrerse con ese otro. Aquí, la conciencia de injusticia (Honneth, 2011) se articula con una expectativa moral legítima: la de poder vivir, crecer y delinear un porvenir junto a quienes hemos elegido para compartir nuestro cariño y afecto.

Además de una vida interrumpida precozmente, lo injusto es que también lo hayan sido los vínculos, las experiencias y las expectativas que se proyectaron. Lo inadmisibles, entonces, se inscribe en un tiempo herido, en el duelo por un acontecer que no tendrá lugar. La evocación de los “*campeonatos*” y “*las juntadas*”, remite a un entramado simbólico de momentos significativos de la juventud que han sido abruptamente truncados. La fractura de la coexistencia entre los amigos deja en suspenso escenarios posibles que no podrán ser habitados juntos. Así, la expresión “*nunca va a ser lo mismo*” traduce el dolor de un horizonte colectivo perdido.

Los relatos estudiantiles no reducen al duelo a una experiencia íntima, sino que lo convierten en una posición ética frente a lo inaceptable, una denuncia generacional contra el orden de cosas que hace imaginable, e incluso factible, que alguien tan joven termine con su vida. En la interrupción de ese devenir vital, la injusticia traduce una sensibilidad hacia un destino que no debía ser.

C) Acciones restaurativas frente a la injusticia en el proceso de duelo

La irrupción del suicidio de un compañero moviliza a las y los estudiantes a desarrollar un conjunto de estrategias colectivas para restituir su dignidad vulnerada.

Los testimonios analizados en este eje permiten afirmar que el duelo se revela no solo como una experiencia profundamente emocional sino también en su dimensión ética y política (Autor, 2025). La producción de memorias, homenajes y conmemoraciones en las redes de

sociabilidad y en los espacios institucionales como la escuela, son interpretados como una forma activa de cuidado y de lucha contra el olvido.

Entrevistado: Yo me fui a repartir volantes para juntar plata para darle a la mamá de *Q* pero terminé detenido en la comisaría. Yo no sabía, era sábado y estábamos en veda electoral. Por eso me llevaron detenido. Me retiró mi tía, porque si iba mi mamá o mi abuela me iban a castigar. Y cuando estuve más tranquilo, hablando con mi abuela, me entendió, porque no era tan grave [...] El señor que me contrató y que se postulaba a intendente me iba a dar cuatro mil pesos, pero, como terminé detenido, me dio veinte mil, a mí y a mi primo. Entonces, de esos veinte, le di quince mil a la mamá de *Q* y yo me quedé con cinco.

Entrevistador: ¿Te puedo preguntar por qué le diste dinero?

Entrevistado: Porque su familia no está bien económicamente. Yo tampoco lo estoy, pero sentía la necesidad de ayudar para que le hagan el velorio a *Q* como cualquier otra persona merece.

(Estudiante, varón, tercer año, Escuela B)

En este testimonio, observamos cómo, aún en una situación de precariedad, el joven decidió donar dinero a la mamá de *Q* para colaborar con los gastos del velorio. La acción de “dar” aquí constituye una forma de contrapesar la falta de recursos de su familia, sustentada en un principio de justicia: todos debemos ser tratados de la misma manera pese a las condiciones sociales que debilitan la igualdad fundamental entre los individuos (Dubet, 2020). El gesto de solidaridad, a partir de contribuir económicamente para que su compañera tenga “*un velorio como se merece*”, es una forma de afirmar públicamente de que su presencia en el mundo ha sido tan valiosa como la de “*cualquier otra persona*”.

En los grupos de amistad, las acciones restaurativas se orientan a reivindicar las huellas que la víctima ha dejado en su identidad colectiva.

Entrevistada: La promo de *P* el año pasado, hizo un brindis por él cuando fueron de viaje de egresados. Y este año, los otros chicos en su viaje, como también había amigos de él, se pusieron la remera de Argentina, hicieron un brindis y pusieron la música que a él le gustaba: RKT [...] Además del brindis subieron fotos que tenían con él de chiquitos en sus redes. Y entonces yo me pongo a pensar "wow, son amigos de toda la vida, son casi hermanos. Qué loco, qué vacío tan enorme".

(Estudiante, mujer, cuarto año, Escuela A)

Entrevistada: El que era mi novio, con sus amigos se tatuaron "*P*", la fecha de su nacimiento y al lado un infinito [...] Yo creo que los que se tatuaron el nombre fue para aferrarse a él, para decirle "mirá, yo no te olvidé, estás acá grabado en mi piel" [...] Recordar es tener presente a alguien importante, pero también recordar es sanar uno mismo. Sobre todo cuando recordás lo bueno de alguien que querés.

(Estudiante, mujer, sexto año, Escuela A)

Entrevistada: Mi novio me dijo que en el velorio 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 [...] La foto destacada es como algo importante, está siempre ahí. Es una forma de decir “*P* yo no te olvido”, te tengo siempre presente.

(Estudiante, mujer, sexto año, Escuela A)

Entrevistada: Las amigas de *Q* se despidieron en las redes. Posteaban cosas diciendo que la querían mucho, que la extrañaban...Por WhatsApp también ponían estados [...] Me sentía mal por ellas.

(Estudiante, mujer, tercer año, Escuela B)

Tal como lo sostiene Halbwachs (2004) recordar es siempre una práctica sostenida por ciertos marcos sociales. En estos testimonios, esos marcos se recrean en espacios como las redes sociales, el viaje de egresados e incluso, sobre el propio cuerpo, en tanto fuente creadora de sentido vital donde se inscribe la apertura hacia nuevos horizontes simbólicos.

El grupo de amigos se instituye así en un soporte afectivo para la producción de una memoria viva, donde la rememoración trasciende a la nostalgia solitaria y se convierte en un acto colectivo de reparación frente al “vacío” de la pérdida. Los tatuajes, las fotos destacadas en Instagram, los estados de WhatsApp, la bandera en el cajón o el brindis en su honor durante el viaje de egresados, son símbolos que re significan al recuerdo como palabra social, como una declaración pública sobre la importancia que la víctima ha tenido en sus vidas. “*Recordar a alguien que querés*”, “*llevarlo siempre presente*”, son expresiones que declaman la afirmación ética de reinstalar en los distintos escenarios compartidos la resistencia a olvidar a quien ha sido negado como sujeto.

Aunque ya no esté físicamente presente, la figura del par generacional se vuelve un eje afectivo que reconfigura la identidad colectiva, reafirma el “nosotros” (Elias, 2008) y sostiene la continuidad del vínculo más allá de la muerte (Klass, Silverman, & Nickman, 1996; Walter, 2007)⁶. En un espacio social de alto valor simbólico como la escuela, sin embargo, las expectativas a honrar su memoria pueden verse defraudadas por decisiones burocráticas.

En los testimonios de las y los estudiantes de la escuela B, es posible interpretar cómo ciertas acciones institucionales incrementaron las heridas de los dolientes.

⁶ Estos autores sostienen que, a diferencia de las formas tradicionales de relacionarse con el fallecido que hemos heredado de la psicología moderna del duelo de principios de siglo XX, en la actualidad, emergen otros modos de relación donde los dolientes continúan con sus vidas junto con sus muertos y no sin ellos.

Entrevistada: Cuando nos enteramos de la noticia, cuando vinieron a decirnos, se hizo el minuto de silencio de siempre. Fue lo único que hizo la escuela de homenaje. En mi curso le preguntamos a la directora si iban a hacer días de duelo pero nos negó, nos dijo que no se podían seguir perdiendo días de clase [...] Podrían haber dado aunque sea uno o dos días. No hacer de cuenta que “acá no pasó nada”, ¿entendés? Era alguien de la escuela, amiga de varios que vienen acá.

(Estudiante, mujer, tercer año, Escuela B)

Entrevistado: Nosotros [se refiere al grupo de amigos de Q] propusimos que hagan un solo día de duelo acá, en el colegio. Pero no hubo. Tenían el permiso, todo, pero no lo hicieron. La directora no quiso. Dijo que era una pérdida de... ¿cómo te puedo decir? De enseñanza de clases.

Entrevistador: ¿Qué pensás acerca de eso?

Entrevistado: Nada, que está mal. Te estamos proponiendo un solo día, no es que te estamos proponiendo toda la semana.

(Estudiante, varón, tercer año, Escuela B)

Entrevistada: Homenaje en la escuela, que podría haber sucedido, no hubo, no les costaba nada, fue una falta de respeto. No les costaba nada, o sea, no te digo un homenaje donde pongamos "Q", no, un homenaje en el sentido de concientizar sobre el suicidio.

(Estudiante, mujer, tercer año, Escuela B)

La desaprobación moral a la negativa a declarar días de duelo, de “*hacer de cuenta que acá no pasó nada*”, es vivida como una clausura del dolor que con toda su intensidad atraviesa las grupalidades escolares. Expresa una demanda por una mayor sensibilidad testimonial ante los hechos que los conmueven (Fricker, 2017). Este reclamo no es solo por la “*falta de respeto*” hacia la víctima sino por la invalidación pública de los sentimientos de quienes necesitan elaborar su ausencia. La demanda por ser reconocidos en cuanto a sus preocupaciones existenciales que trasciende incluso el caso puntual de Q, es una interpelación a reafirmar los lazos de confianza con los adultos institucionales que en este caso se han visto erosionados por la rutina escolar.

Las y los estudiantes de la escuela A, por su parte⁷, al percibir una apertura de la institución a la elaboración del sufrimiento, desarrollaron acciones conjuntas con los adultos y sus familias para restituir la dignidad y honrar la memoria de su compañero.

Entrevistada: Sé que la familia de P no podía afrontar todos los gastos del velorio. Por eso la escuela los apoyó, crearon un grupo de WhatsApp con las

⁷ Es importante señalar que no es propósito de este análisis realizar una comparación entre instituciones ni establecer juicios sobre su intervención en el duelo. El enfoque metodológico adoptado busca comprender las formas en que los y las estudiantes, en contextos escolares diversos, elaboran sentidos de injusticia y despliegan acciones restaurativas frente al dolor. Las diferencias observadas entre las escuela no son abordadas como contrastes evaluativos, sino como expresiones singulares de la experiencia colectiva del duelo.

familias que quisieran colaborar. Lo sé porque muchos padres ayudaron, mi mamá también colaboró.

Entrevistador: ¿Y qué pensás acerca de ello?

Entrevistada: Que está bien lo que hicieron. La escuela siempre ayuda, la directora hace rato que armó un ropero con ropa que dona la gente para los que lo necesitan, más que nada para el invierno. Y con la situación de *P* sería como lo mismo. Es ayudarlo a él y a su familia.

(Estudiante, mujer, sexto año, Escuela A)

Entrevistado: Creo que la escuela ayudó con el funeral o algo por el estilo porque la familia de *P* es de gente humilde. La escuela estuvo muy involucrada con todo eso, me acuerdo de ver que la directora estaba llorando. Tipo, realmente es algo que sí afectó a toda la institución [...] Cuando es la semana de ESI o cosas así, o, por ejemplo, cuando estamos viendo un tema, no sé, de historia, y da la casualidad que equis persona histórica recurrió al suicidio, derivamos en eso y terminamos hablando de cosas así.

(Estudiante, varón, sexto año, Escuela A)

Entrevistada: Creo que en cada uno y en la escuela queda una parte de él. Por eso, estuvo muy bien que la dire y los amigos el día que egresaron le hayan dado un reconocimiento a su familia y le hayan rendido un homenaje.

(Estudiante, mujer, sexto año, Escuela A)

La valoración de las y los entrevistados a la capacidad de la escuela para alojar el dolor colectivo a través de prácticas de solidaridad y reconocimiento público, dan cuenta del lugar que la misma ocupa como *refugio emocional* (Kaplan, 2022). En la tarea cotidiana de cuidar y escuchar a quienes están atravesando el duelo, así como de inscribir en los rituales institucionales la memoria de quien formaba parte de la comunidad escolar, se revela un posicionamiento ético y político de alto valor: no reemplazar, sino preservar su lugar desde el afecto.

Entrevistada: Fue un dolor muy grande porque este chico iba a ser abanderado y, luego de lo que pasó, cuando había actos, su lugar era ocupado por un abanderado distinto [...] Fue un pedido de los amigos de *P* a la dire de la escuela [...] En todos los actos que se hicieron el año pasado, cambiaban el abanderado, en el primero, el lugar de *P* fue ocupado por su mejor amiga, después por su mejor amigo, y, bueno, así, todos los más cercanos a él. Ellos le pidieron a la dire si podían hacerle ese homenaje, ese reconocimiento.

(Estudiante, mujer, cuarto año, Escuela A)

El gesto de ocupar el rol del abanderado en cada acto escolar, a pedido del grupo de amigos, inscribe de manera tangible el lugar que *P* sigue ocupando en la comunidad educativa. Se trata de una forma de ritualizar su presencia desde una memoria activa donde cada vínculo se dispone a “poner su cuerpo”. Reivindicar a quien ya no se encuentra presente físicamente

abre un espacio simbólico a la elaboración colectiva del duelo, introduciendo una lógica de respeto por la singularidad de lo perdido.

Las acciones restaurativas de justicia mediante homenajes y conmemoraciones que se entretengan desde la escuela, si bien no revierten a la muerte, transforman su sentido. Frente a la conmoción que desborda a todo marco institucional, estas acciones reparatorias que emergen en su cotidiano sientan las bases para la reconstrucción del lazo y la restitución de la humanidad, allí donde la violencia del suicidio —y el mundo que lo hizo posible— intentó negarla.

En los gestos de cuidado y memoria recabados en estos testimonios es posible visualizar una lucha generacional que interpela las condiciones sociales que rodean a la muerte. La elaboración del dolor en los espacios de sociabilidad escolar desafía al desamparo, la invisibilización y la desafección, reconfigura el “nosotros” y, con ello, la posibilidad de seguir viviendo. Frente a la injusticia social que excede los límites de la escuela y que compromete el tiempo histórico que les toca atravesar, las y los estudiantes construyen narrativas vitales que les permiten imaginar otras formas de estar juntos y de abrir caminos, donde la existencia —propia y ajena—nunca deje de importar.

A modo de cierre

El suicidio de un estudiante en el ámbito escolar no solo genera un quiebre emocional entre quienes compartieron su vida cotidiana, sino que inaugura una profunda interpelación ética y política.

En este artículo se buscó comprender cómo, a partir de una muerte significativa, las y los estudiantes interpretan sus causas, emiten juicios morales, producen memorias, denuncian silencios y ensayan gestos de reparación simbólica, en algunos casos, en articulación con los adultos de la escuela.

Siguiendo a Judith Shklar (2013), el juicio moral en el duelo no responde a una lógica abstracta, sino que surge de un sentimiento vivo frente a un desenlace inadmisibles. En el primer eje, los testimonios evocan situaciones en las que la víctima “*no recibían ayuda*” o “*nadie la escuchaba*”, expresando una injusticia enraizada en una estructura social que vulnera el derecho más básico: estar vivos.

La mirada de Miranda Fricker (2013), permite comprender cómo los prejuicios identitarios pueden afectar la disposición a escuchar, comprender y creer. En el segundo eje, los relatos muestran cómo la muerte de un compañero los confronta con experiencias propias

de desautorización. El silencio de los adultos significativos no solo hiere porque omite, sino porque impide construir sentidos compartidos frente a un hecho que los marca como generación.

La búsqueda de reconocimiento emocional en la escuela da cuenta de su valor simbólico. Como muestra el tercer eje, esta institución es valorada como espacio legítimo para el desarrollo de gestos solidarios, rituales y homenajes al compañero. Estas acciones restituyen dignidad, no solo hacia quien murió, sino hacia sí mismos, en su agencia de significar lo vivido y resistirse al olvido.

La elaboración del duelo encuentra un lugar privilegiado en las redes de sociabilidad y la memoria colectiva. Allí, la figura del par generacional opera como *valencia afectiva* (Elias, 2008), un centro simbólico desde el cual se reconfiguran vínculos, identidades y sentimientos compartidos. En este marco, recordar juntos es, ante todo, un acto de dignificación.

Como señala Halbwachs (2004), la memoria colectiva necesita marcos para sostenerse: redes, rituales, lenguajes. En los relatos estudiantiles, aparecen tanto en los espacios de sociabilidad como en las propuestas escolares: la bandera en el cajón, la rotación del abanderado, el reconocimiento público a la familia. Estas conmemoraciones restauran una humanidad negada.

La interpelación a la escuela a que escuche, acompañe y habilite la producción de una narrativa de sentido ante la muerte de un compañero, es un posicionamiento ético y político por la afirmación de la vida. Porque en cada gesto de memoria, en cada palabra compartida, en cada lugar que no se deja vacío de significado, la existencia de quien ha partido como la de quienes quedan es honrada como parte de una historia común que continúa escribiéndose, aun en momentos de conmoción

Referencias

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

DUBET, François. **La época de las pasiones tristes**. Siglo XXI Editores, 2020.

ELIAS, Norbert. **Sociología fundamental**. Barcelona: Gedisa, 2008.

FRICKER, Miranda. **Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento**. Barcelona: Herder, 2017.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

GÓMEZ-GÓMEZ, Elba Noemí. La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo. **Sinéctica**, n. 7, p. 1-5, jul./dic. 1995. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/513>. Acceso en: 1 ago. 2025.

GUTIÉRREZ, Alicia. **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Ciudad de México: Anthropos, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; PILAR BAPTISTA, Lucio. **Metodología de la investigación**. México, D.F.: McGraw-Hill, 2014.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.

KAPLAN, Carina Viviana. **La afectividad en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2022.

KAPLAN, Carina Viviana. El miedo a morir joven: meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. In: KAPLAN, Carina Viviana. **Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2013.

KAPLAN, Carina Viviana; GARCÍA, Pablo Daniel. Investigar las emociones en el campo educativo: aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 13, n. 2, e131, p. 1-15, 2023. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17277/pr.17277.pdf. Acceso en: 1 ago. 2025.

KAUFMAN, Susana. Violencia y testimonio: notas sobre subjetividad y los relatos posibles. **Clepsidra: Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria**, v. 1, n. 1, p. 100-113, 2015. Disponible en: <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/477>. Acceso en: 1 ago. 2025.

KLASS, Dennis; SILVERMAN, Phyllis R.; NICKMAN, Steven L. **Continuing bonds: new understandings of grief**. Reino Unido: Taylor & Francis, 1996.

PIOVANI, Juan Ignacio. Otras formas de análisis. In: MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica; PIOVANI, Juan Ignacio. **Manual de metodología de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2018.

PORTA, Luis; SILVA, Miriam. La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. **Anuario Digital de Investigación Educativa**, n. 14, p. 1-18, 2003. Disponible en: <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>. Acceso en: 1 ago. 2025.

SANTIADO OROPEZA, Teresa. Repensar la injusticia: una aproximación filosófica. *Isonomía*, n. 49, p. 45-69, 2019. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/is/n49/1405-0218-is-49-45.pdf>. Acceso en: 1 ago. 2025.

SHKLAR, Judith. **Los rostros de la injusticia**. Barcelona: Herder, 2013.

WALTER, Tony. Modern grief, postmodern grief. *Review of Sociology*, v. 17, n. 1, p. 123-134, 2007. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/249012998_Modern_Grief_Postmodern_Grief. Acceso en: 1 ago. 2025.

CRediT

Reconocimiento:	No se aplica
Financiación:	No se aplica
Conflicto de intereses:	No se aplica
Aprobación ética:	No se aplica
Declaración sobre uso de inteligencia artificial:	Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa (ChatGPT) como apoyo en tareas de revisión de redacción y traducción parcial del texto. Todo el contenido fue producido y validado por el autor humano, quien asume la responsabilidad total sobre el manuscrito.
Contribución de los autores:	Arevalos, D. H. declara haber participado en la redacción del artículo, y declaran haber sido responsables de Conceptualización y Curación de Datos; Análisis Formal, Investigación, Metodología, Redacción -borrador original; Supervisión, Validación, Visualización, Redacción -revisión y edición.

Enviado: 7 de mayo de 2025
Aceptada: 26 de julio de 2025
Publicación: 2 de septiembre de 2025

Editor de la sección: Luiz Gustavo Tiroli
Miembro del equipo de producción: Ronald Rosa
Ayudante de redacción: Martinho Chingulo