

**La invisibilidad como expresión del menosprecio en la
sociabilidad escolar**

***Invisibilidade como expressão de desprezo na sociabilidade
escolar***

Invisibility as an expression of exclusion in school sociability

Arevalos, Dario Hernán ⁽ⁱ⁾

Honorato, Tony ⁽ⁱⁱ⁾

Kaplan, Carina Viviana ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires – UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-2154-3763>, dar.arevalos@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Londrina – UEL, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores – GPROC, Londrina, PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3057-1157>, tony@uel.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires – UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de La Plata – UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>, kaplancarina@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza a la invisibilidad en la sociabilidad escolar desde la perspectiva de estudiantes de educación secundaria. Consideramos que esta modalidad de interacción se inscribe de manera particular en la subjetividad de las juventudes cuyo período vital se caracteriza por la necesidad de afirmación emocional junto a los pares generacionales para su constitución identitaria. Los testimonios obtenidos en el marco de un estudio cualitativo llevado a cabo en dos escuelas urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires (Argentina) dan cuenta de dos estrategias frente a esta forma de menosprecio: a) refugiarse en el silencio; b) restituir el valor social en otros espacios de sociabilidad.

Palabras clave: invisibilidad, soledad, reconocimiento, dolor social, jóvenes estudiantes

Resumo

Este artigo analisa a invisibilidade na sociabilidade escolar na perspectiva de estudantes do ensino médio. Consideramos que este tipo de interação está particularmente inscrito na subjetividade dos jovens cujo período de vida é caracterizado pela necessidade de afirmação emocional com pares geracionais para a constituição da sua identidade. Os depoimentos obtidos no âmbito de um estudo qualitativo realizado em duas escolas urbanas periféricas da província de Buenos Aires (Argentina) revelam duas estratégias contra esta forma de desprezo: a) refugiar-se no silêncio; b) restaurar o valor social em outros espaços de sociabilidade.

Palavras-chave: invisibilidade, solidão, reconhecimento, dor social, estudantes jovens

Abstract

This article analyzes invisibility in school sociability from the perspective of high schoolers. We consider that this type of interaction is particularly inscribed in the subjectivity of youth whose life period is characterized by the need for emotional affirmation with generational peers for their identity constitution. The testimonies obtained within the framework of a qualitative study carried out in two peripheral urban schools in the Province of Buenos Aires (Argentina) reveal two strategies against this form of contempt: a) taking refuge in silence; b) restore social value in other spaces of sociability.

Keywords: invisibility, loneliness, recognition, social suffering, young students

La invisibilidad social como falta de reconocimiento

Desde el instante en que ingresamos en el mundo social, sin ser conscientes de ello, nos encontramos en un estado incompleto tanto físico como psicológico, social y cultural. Este rasgo distintivo de lo humano se liga directamente a la necesidad vital de los procesos de socialización (Honorato, 2008).

La inmersión temprana en la comunidad familiar posibilita la adquisición de conocimientos y símbolos que están en la base de las formas de actuar, pensar y sentir presentes y futuras. Antes de poder significar al mundo mediante el aprendizaje del lenguaje verbal, el intercambio afectivo junto a personas significativas en nuestro desarrollo nos permite ir incorporando paulatinamente un repertorio de identificaciones corporales, mímicas y gestuales, bajo un cierto orden simbólico compartido (Honneth, 2011; Le Breton, 2010).

La mirada apreciativa de un otro constituye el principio de toda interacción al configurar el fundamento intersubjetivo de quienes fuimos, quienes somos y quienes podemos llegar a ser (Arevalos, 2021; De Gaulejac & Silva Ochoa, 2002). Es la puerta de entrada hacia un universo de significaciones mediante las cuales podemos obtener una imagen valiosa acerca de nosotros mismos (De Gaulejac, 2008; Elías, 1990; Kaplan, 2022).

La posibilidad de gozar de miramiento brinda las señales necesarias para realizarnos como sujetos (Kaplan, 2022). Se instituye como condición elemental de nuestra vida que cobra sentido en el autorreconocimiento que construimos a partir de los ojos de los demás (Elías & Scotson, 2016; Gabbaiet al., 2022). Sin embargo, así como la mirada está habilitada para conferir una legitimidad y garantizar la existencia, también puede impugnarla, negarla o suspenderla (Le Breton, 1999). El costado éticamente valorativo del ser mirado, esto es, la obtención de reconocimiento encuentra su contraparte en el menosprecio que se vehiculiza a través de la invisibilidad social.

Autores como Honneth y Le Breton, para referirse específicamente a esta modalidad de interacción, analizan la novela *El hombre invisible*¹ en la cual se narra la vida de una persona estadounidense que es suprimida en su existencia por el hecho de poseer una tez negra. La historia escrita en primera persona por un protagonista anónimo cuenta cómo un ciudadano sufre constantemente los efectos simbólicos de este menosprecio por parte de la sociedad

¹*El hombre invisible* es una novela publicada por el escritor estadounidense Ralph Ellison en 1952.

norteamericana de mediados del siglo XX. A raíz de esta situación, el hombre vivirá aislado en un sótano dando cuenta de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra inmerso.

Honneth (2011) utiliza el concepto de invisibilidad con un sentido metafórico para tratar la cuestión del reconocimiento. Retoma la obra literaria de Ralph Ellison aduciendo que esta forma de menosprecio conduce a su protagonista a sumergirse en la indiferencia y en el ostracismo para poder sobrevivir.

La invisibilidad, según la perspectiva del filósofo alemán, designa en general un proceso activo, en que no solo el sujeto afectado, sino también las demás personas presentes en el mismo espacio compartido “pueden normalmente comprobar que se trata, bajo circunstancias dadas, de un caso de no ver o ignorar humillantes” (Honneth, 2011, p. 169). Representa, entonces, un acto público performativo, en la medida que supone “gestos o modos de comportamiento que dejen claro que los demás no solo no son vistos accidentalmente, sino que no son vistos intencionalmente” (Honneth, 2011, p. 167).

El concepto propuesto por el autor no encuentra su contraparte en la visibilidad, fundada en la percepción sensible. El hecho de no ser mirados no tiene que ver con no haber sido notados en nuestra presencia física, sino con la imposibilidad de existir en términos apreciativos. Incluso, bajo ciertas circunstancias, para que alguien se sienta invisible, en sentido figurado, previamente tuvo que haber sido identificado dentro del campo perceptivo de otra persona como alguien proclive de ser humillado o tratado con indiferencia.

Solo se puede afirmar de otra persona que le mira a través, que le ignora o que no le ve, si esta persona se ha atribuido la realización de una identificación primaria de sí misma. En este respecto, la invisibilidad en sentido impropio presupone necesariamente la visibilidad en el sentido literal del término (Honneth, 2011, p. 168).

Para poder arrojar claridad de esta definición se establece una distinción entre *conocer* y *reconocer*. La primera se liga a la identificabilidad de una persona sobre otra. Esto sucede, por ejemplo, cuando constatamos la presencia de un otro desde nuestra propia perspectiva, pero sin concederle una autoridad moral sobre nosotros en la interacción. En la novela, ello se vislumbra cuando el protagonista es embestido por un hombre alto y rubio en la oscuridad de la noche. Este, en lugar de disculparse, lo observa con insolencia y lo insulta. Lo identifica solo como alguien que interrumpe su recorrido, es decir, desde el conocimiento que le brinda su conciencia o su imaginación, aunque sin concederle existencia como sujeto. Frente a dicha situación, el

protagonista arremete con violencia mediante golpes de puño e instiga a su interlocutor a que le pida perdón. En este marco,

Lo que el sujeto afectado pretende provocar mediante su defensa son reacciones visibles de la otra parte, que hagan patente que el otro le percibe. Si está claro que un sujeto solo puede cerciorarse de su propia visibilidad mediante el hecho de que fuerce a la persona que está enfrente a acciones que garanticen su existencia, ello significa, como conclusión inversa, que solo la ausencia de tales reacciones puede establecer su «invisibilidad»: desde la perspectiva del individuo afectado, el criterio según el cual se asegura su visibilidad en sentido figurado es la exteriorización de reacciones determinadas, que son un signo, una expresión de que es tomado positivamente en consideración; y, por ello, la supresión de tales formas de expresión indica que, en este sentido particular, no es socialmente visible para la persona que está enfrente (Honneth, 2011, p. 169).

A diferencia del mero acto de conocer, el reconocimiento se refiere a la apreciación como acto público, en que el sujeto es tomado positivamente en consideración por parte de los otros y, gracias a esta acción moral, puede realizarse como tal. En efecto, su integridad depende constitutivamente de la experiencia intersubjetiva fundada en el amor, el derecho y la solidaridad, que son las esferas centrales de la teoría del reconocimiento propuesta por Honneth (1997). Mediante el amor se sientan las bases para el desarrollo pleno de su identidad individual y autoconfianza. Con el cumplimiento de los derechos se garantiza la valoración de sus cualidades y facultades concretas. Finalmente, la solidaridad de su comunidad le permite conformar relaciones basadas en el respeto mutuo a través de las cuales se cimenta una praxis común (Sulca et al., 2022).

En una entrevista realizada por Eduardo Galak (2010), Le Breton afirma que un sujeto invisible es alguien que “no tiene rostro”, es decir, “que esta persona es anónima, alguien indiferente, que pasa desapercibido” (p. 89). Para el autor, nos volvemos invisibles cuando no encontramos en la mirada de los otros la seguridad de existir (Le Breton, 1999).

La negación de la mirada atestigua, de este modo, la declinación de una atención ganada por una indiferencia deshumanizante. Tiene como trasfondo la decepción de no haber sido reconocida en la trama social. La invisibilidad, en definitiva, es una manera de percibirse borrado del universo simbólico compartido donde se entran el lenguaje de las emociones, los gestos y las palabras. Representa una desestimación del propio valor real y potencial en el seno del

vínculo social donde el rostro, principal patrimonio identitario, desaparece y se pierde en la indiferencia (Le Breton, 2010).

En el marco de una interacción particular, sortear el encuentro visual evitando “mirar a la cara” constituye una expresión cargada de sentido de todo aquel que se niega simbólicamente a tomar al otro en consideración (Le Breton, 1999). Siendo la mirada unos de los principales indicadores del reconocimiento mutuo, la invisibilidad bajo la figura de la indiferencia puede conducir a los sujetos, tal como sucedió con el protagonista de *El hombre invisible*, a refugiarse y protegerse desapareciendo de la trama social, de las ligaduras que amarran los compromisos con el mundo.

Para Le Breton (2016), existen en la actualidad diversas maneras de desaparecer de la vida colectiva. A estas prácticas las caracteriza bajo la figura antropológica de *blancura* en tanto que supone un período de ausencia, un borramiento del sujeto de todo aquello que lo liga a los otros. El intento de desaparecer, incluso, constituye una manera de desprenderse del peso de la identidad “aun a riesgo de tener que reiniciar la propia existencia desde la nada” (Le Breton, 2016, p. 153). La *blancura* también puede poner de manifiesto una búsqueda por despojarnos de las ataduras del yo, sea incursionando en prácticas como el vagabundeo y la adhesión a una secta o buscando un estado de coma tras la ingesta de alcohol y/o drogas (Le Breton, 2011). En este caso, esta vía de escape expresa un camino silencioso por escapar al sufrimiento de vivir a través del embotamiento de los sentidos (Le Breton, 1997, 2017).

En su obra *La época de las pasiones tristes*, Dubet (2020) se refiere al desprecio como una emoción omnipresente que circula por todo el tejido social y que se lo vivencia a partir del hecho de sentirnos invisibles o de “no ser visto por lo que uno es” (p. 45). La vergüenza, la humillación, la ira y la resignación son sentimientos provocados por esta forma de relación que se revela en las palabras, gestos y miradas de los otros que nos invalidan como sujetos.

A diferencia de las desigualdades provocadas por la explotación y la participación diferencial de las personas en el campo económico, el desprecio es una medida general del sentimiento de injusticia respecto de la cultura, del honor y de la dignidad que resulta más hiriente porque afecta el valor individual de cada quien. En sociedades profundamente individualizadas, la multiplicación y variabilidad de las injusticias que atañen a las singularidades de las personas produce una fragmentación de las experiencias vividas imposibilitando la articulación en luchas comunes. En este marco, los individuos afectados por las diversas formas

de desprecio se encuentran con mayores dificultades para ofrecer resistencia cuando no pueden apoyarse, por ejemplo, en una cultura de clase o en el orgullo por sus orígenes para contrarrestarlas.

La demanda de respeto puede movilizar un encadenamiento de agresiones cotidianas debido a que las personas al sentirse invisibles reivindican su orgullo y sentido del honor mediante prácticas de violencia dirigidas hacia quienes los han despreciado. En otras circunstancias, los individuos aún a sabiendas de que son víctimas de esta forma de humillación evitan asumirse públicamente como tales y tramitan el sufrimiento renunciando a los espacios sociales compartidos. La autoexclusión con vistas a no quedar “expuestos” ante los demás tiene lugar a partir del sentimiento de vergüenza.

La violencia del desprecio es aún más grande porque cada cual puede sentirse solo y desposeído, reducido a su “cara” y su superficie. Al no poder movilizar una imagen positiva de sí mismo y del colectivo al que se dirige el desprecio, el sentimiento de ser despreciado se mezcla con la vergüenza (Dubet, 2020, p. 46).

La invisibilidad es una poderosa metáfora de sociedades profundamente individualizadas donde las personas sufren la indiferencia, el aislamiento y la soledad a pesar de estar rodeadas de otras. Podemos considerarla como una experiencia desubjetivante del mundo en que habitamos marcada por la dilapidación de las relaciones interpersonales, el cimientamiento de toda acción colectiva (Bauman, 2011). Esta expresión del menosprecio afecta de manera particular a las jóvenes generaciones cuyo período vital se caracteriza por la necesidad de ser respetadas en los distintos espacios sociales donde construyen su sentimiento de identidad (Kaplan, 2017).

Tal como lo sostienen Kaplan y Silva (2016), el respeto es una dimensión vertebradora de las relaciones de sociabilidad escolar. Su contracara, la falta de respeto, no solo se significa mediante los insultos y humillaciones entre los pares, sino también cuando hay un otro que no es visto como ser humano cuya presencia importe. La falta de respeto, en efecto, constituye un problema de invisibilidad a partir de la cual los sujetos generan, de un modo inconsciente, un “cálculo simbólico” acerca de sus limitaciones en la trama social.

¿Cuáles son las características que asume la invisibilidad en la sociabilidad escolar? ¿Cómo influye esta modalidad de interacción en la experiencia de habitar la escuela? ¿Cuáles son las estrategias de las y los estudiantes para afrontar la invisibilidad?

Metodología

El diseño metodológico plantea una comprensión de las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen jóvenes de escuelas secundarias ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Dado los objetivos y la naturaleza del problema bajo estudio se ha escogido un diseño de investigación de tipo interpretativo-cualitativo (Bonilla & López, 2016; Flick, 2015) de carácter exploratorio. Dicho diseño permitió un proceso de familiarización con el objeto de estudio, la construcción sucesiva de categorías y el enriquecimiento de la comprensión del problema de investigación.

La estrategia metodológica propuesta concuerda con el interés que ha asumido nuestro trabajo: contribuir al conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas que permitan una aproximación acerca de las experiencias emocionales sobre la muerte desde la propia perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. Teniendo en cuenta que las emociones son constitutivas de los procesos de socialización y subjetivación (Kaplan, 2020; Southwell, 2020), nos afirmamos en el supuesto de que es preciso caracterizar las narrativas del dolor social (Porta & Flores, 2017) en los contextos institucionales escolares recuperando sus diferentes puntos de vista y evitando “las tergiversaciones del sentido” (Bourdieu, 1999, p.1).

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes varones y mujeres de 5.º y 6.º año del turno mañana y tarde que asisten a escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina². La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas en profundidad con una guía semiestructurada (Yuni & Urbano, 2014) con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional que nos permita conocer las ideas y concepciones de las y los entrevistadas/os. Las dimensiones de indagación fueron las siguientes: dolor social y vínculos afectivos en el ámbito escolar; invisibilidad y sentimiento de soledad en la sociabilidad escolar; sentido de la existencia y reconocimiento en los contextos institucionales escolares.

La selección de las y los estudiantes se realizó bajo los siguientes criterios:

²La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de 6 años.

- a) Heterogeneidad: se buscó entrevistar a estudiantes de diferentes géneros y turnos de cada escuela.
- b) Accesibilidad: su participación fue plenamente voluntaria.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una. Las mismas se realizaron en salas vacías que los directivos de las escuelas dispusieron para nuestra labor. En líneas generales, las y los jóvenes se mostraron muy bien predispuestas/os y abiertas/os a realizar las entrevistas. Consideramos que esta actitud fue favorecida por la labor inicial del trabajo de campo, ya que con varios estudiantes se sostuvieron conversaciones previas en recreos y pasillos. Otra cuestión que también favoreció la realización de las entrevistas fue la mediación de los directivos quienes nos acompañaron y presentaron en cada uno de los cursos designados. En muchas ocasiones, el espacio de la entrevista fue valorado por algunos estudiantes como un lugar para poder narrar sus experiencias personales. En casos muy puntuales, hubo jóvenes que pidieron volver a ser entrevistados. También hubo otros jóvenes que solicitaban ser entrevistados por “recomendación” de algún/a compañero/a.

Respecto de la situación de entrevista, se tuvieron en cuenta ciertas premisas. La invitación a participar siempre fue realizada por parte de los investigadores procurando evitar la intermediación de algún/a preceptor/a o docente. En todos los casos se explicitó que la participación era libre y voluntaria, haciendo hincapié en la confidencialidad de la entrevista. 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.

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 la identidad de las y los entrevistadas/os³.

³ Siguiendo los lineamientos fijados por la Resolución 2857 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, 2006), durante todo el desarrollo de la investigación se han tomado los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad y la integridad moral, social, psicológica y cultural de los sujetos que participaron en las entrevistas, de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas. En este sentido, al requerirles su colaboración, se ha leído y entregado a los estudiantes y sus padres y a las autoridades de las instituciones los correspondientes Consentimientos Informados, en los que se explicó brevemente el marco institucional, los objetivos principales del proyecto de investigación, el carácter voluntario de la participación en el mismo y las condiciones de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos recogidos. De igual modo, en la exposición de los resultados, se han tomado los resguardos necesarios para preservar la identidad de los sujetos y las instituciones que participaron en la investigación.

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 Glasser y Strauss (1967), en lo que se refiere a procedimientos de categorización (aunque no la asumimos in toto, pues partimos de supuestos epistemológicos diferentes) en los cuales 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.

La invisibilidad en la experiencia escolar

La mirada es uno de los soportes fundamentales de la comunicación e integración que adquiere significado dentro de un orden simbólico común. Identificamos las diferentes formas en que estamos siendo mirados porque contamos con un conjunto de códigos culturales que devienen de la costumbre de vivir en comunidad (Le Breton, 1999). Las manifestaciones corporales de apreciación, indiferencia y de rechazo son interpretadas como señales de reconocimiento o menosprecio que estructuran nuestra afectividad (Gabbai et al., 2022).

Para las juventudes reconocerse en la mirada apreciativa de los pares resulta nodal dado que en este período de la vida “las viejas referencias de seguridad [propias de la socialización primaria] desaparecen, mientras que las nuevas no están instauradas” (Le Breton, 2011, p. 39). La invisibilidad en el tránsito por el espacio escolar puede dar lugar a una pérdida de la propia confianza que es una dimensión central en la construcción de la autoestima social. A este respecto, Honorato (2008) afirma que la escuela precisa ser entendida considerando las relaciones emocionales de interdependencia que allí tienen lugar donde se traman sentimientos ambivalentes como el miedo, la alegría, la tristeza, la felicidad, la soledad y el respeto.

Recuperamos a continuación las narrativas estudiantiles referidas a la invisibilidad en la sociabilidad escolar. Los testimonios analizados fueron obtenidos en el marco de un estudio socioeducativo cualitativo de carácter exploratorio⁴cuyo objetivo general ha sido comprender

⁴El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral “*Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*” (Arevalos, 2020). Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11881>

las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen las y los estudiantes. En este trabajo empírico se llevaron a cabo 40 entrevistas en profundidad a jóvenes que asisten a los últimos años de dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Los testimonios estudiantiles dan cuenta de dos estrategias para tramitar la invisibilidad en la escuela: a) refugiarse en el silencio; y b) restituir el valor social en otros espacios de sociabilidad.

a. Refugiarse en el silencio

Las relaciones de interdependencia con los pares generacionales cobran gran relevancia para las juventudes. Habida cuenta de que las diferencias con las generaciones adultas se ensanchan día a día (Elias, 1994), las redes de sociabilidad constituyen unidades de integración con alta significatividad emotiva donde este grupo social construye una narrativa identitaria mediada por símbolos, discursos, creencias, pasiones, lenguajes, imágenes y sonidos a través de los cuales interpretan, interpelan, cuestionan y buscan transformar al mundo.

La dificultad de constituir vínculos afectivos significativos con compañeros/as o amigos/as es una de las principales fuentes de malestar en la sociabilidad escolar. Esto puede constatarse en las narrativas estudiantiles que refieren a las situaciones que los hacen sentir mal en la escuela.

Estudiante, 6º año: No tener a nadie en quien confiar. Uno viene acá para estudiar, para tener un título. Pero también es importante que encuentres personas que te valoren y respeten.

Estudiante, 6º año: No tener amigos con quien puedas contar. Yo creo que eso influye para que no te sientas bien. Y eso se ve.

El hecho de no tener amigos/as o no ser integrados/as por sus compañeros/as puede dar lugar a que las y los jóvenes se sientan invisibles frente a la mirada de los pares. En este marco, la experiencia de habitar la escuela se encuentra atravesada por el sentimiento de soledad.

Estudiante, 6º año: Hay algunos que andan re solitarios en la escuela. Vos los ves y están ahí solos en los recreos o en la puerta esperando que toquen timbre para entrar [...] Pasa mucho acá, más que nada, con los más chicos.

Estudiante, 6º año: Antes era como más tímida, más cerrada y no me podía comunicar mucho con mis compañeros y ellos tampoco conmigo [...] si te sentís solo, aunque estés en un grupo, algo malo está pasando.

Quedar afuera de los grupos que se constituyen en el espacio escolar puede conducir a que ciertos estudiantes hipertrofien su invisibilidad refugiándose en el silencio, fundamentalmente, cuando compartir el mismo espacio físico con los otros resulta inevitable. En estos casos, el silencio no solo es una ausencia de sonoridad, sino una forma significativa de comunicación hacia un entorno que produce sufrimiento (Arevalos, 2021; Le Breton, 1997).

Siguiendo con lo que hemos caracterizado sobre la invisibilidad como contraparte del reconocimiento, la presencia silenciosa en la escuela contribuye a evitar que las personas afectadas por esta forma de menosprecio sean permanentemente observadas para ser violentadas. Pone de manifiesto el malestar de quien ha decidido cortar los canales por donde circulan los gestos y las miradas mutuas debido a que se encuentra negada toda posibilidad de reciprocidad emocional (De Gaulejac, 2008).

En las narrativas que se presentan a continuación, “no darse con nadie” quedándose “todo el tiempo callados” es una manera de habitar el mismo espacio físico junto a los demás pero “sin ser parte”, es decir, sin estar involucrado/a con lo que acontece. Supone una retirada simbólica de las palabras compartidas a partir de las cuales nombramos al mundo circundante y somos nombrados por este.

Estudiante, 6º año: En mi curso hay compañeros que están callados, no participan en clase, no se involucran con nadie. No se relacionan, ni tienen amigos [...] Yo creo que del otro lado influye, porque nadie les da importancia, no los integran.

Estudiante, 6º año: Tengo un compañero del que todavía se siguen burlando por su forma de ser y su manera de hablar. A mí me da lástima porque anda solo, se aísla. Yo no lo trato así, pero la mayoría lo discrimina.

Estudiante, 6º año: Ahora ya no pasa, porque en el curso nos hemos unido mucho como grupo, pero en los primeros años había compañeros que estaban re solos. No se integraban.

E: ¿Y por qué crees que no se integraban con los demás?

Estudiante, 6º año: Porque nadie les daba bola, entonces estaban todo el tiempo callados. Encima, si en la clase algún profesor te hace participar y vos cada vez que hablás los demás te miran raro, se ríen o hablan por lo bajo, es obvio que no te vas a dar con nadie.

El aislamiento silencioso constituye una estrategia que asumen muchos jóvenes para tramitar las presiones y obligaciones que conlleva convivir junto a los demás. Mediante esta renuncia temporal o permanente a los espacios sociales de intercambio buscan “borrarse en la discreción, la soledad, la ausencia” (Le Breton, 2016, p. 186). Las y los estudiantes afectadas/os por el ninguneo o el rechazo escapan de los juicios negativos, burlas y agresiones de sus pares desapareciendo de la trama social para no ser heridos por nada ni por nadie. Las referencias a “*andar solo*” o a “*no integrarse*”, en efecto, trasluce una búsqueda de preservación ante la dificultad de poder concretar uno de los requerimientos afectivos principales de nuestra condición humana: el de poder afirmarse emocionalmente en compañía de los otros, con todas aquellas personas con las que se está a gusto (Elias, 1990).

En otras circunstancias, sin embargo, el silencio no suele ser un refugio para protegerse del oprobio, sino que es impuesto por los otros como barrera emocional (Elias & Scotson, 2016). En este marco, el mutismo cede ante la indiferencia y algunos estudiantes consideran desestimar su participación en los espacios sociales compartidos con los pares.

Estudiante, 6º año: Una vez estuve internada [...] falté a clases como un mes más o menos. Cuando volví, me contaron que mis compañeros habían dicho que yo estaba internada por anorexia [...] Y yo no estaba enferma de eso, solo estaba internada por otro problema de salud. Encima lo relacionaron porque yo era más flaquita que ahora. Siempre están esos comentarios que te hacen sentir mal y te quitan hasta las ganas de vivir [...] Yo me sentía disconforme con el tema de mis compañeros porque ya no sentía que podía contarles ciertas cosas y me sentía muy sola, también estaba pensando en cambiarme de colegio porque me sentía así o incluso dejar la escuela.

Como puede observarse en este relato, la pérdida de confianza hacia quienes en algún momento habían sido significativos para comunicar y compartir los propios sentimientos, deseos y pensamientos puede dar lugar a la formulación de interrogantes acerca del sentido de la propia existencia.

Cuando las palabras no localizan a sus interlocutores, el sentimiento de pertenencia al propio grupo se deteriora, y el individuo queda envuelto en un dolor inconmensurable (Honneth, 2011). En algunos casos, dicha emotividad puede dar lugar a experiencias de roce con la muerte. Así lo relataba un estudiante al ser interrogado por los casos de suicidio que conocía.

E: ¿Hubo casos de suicidios o intento de suicidios que conozcas?

Estudiante, 5º año: En mi escuela sí, el mío. Me quería cortar con un vidrio, me lo quería clavar en el cuello adelante de todos. Porque uno me preguntó sobre mi mamá, y nadie se dio cuenta de que mi mamá murió y no paraban de burlarse. Estaba cansado ya y tratando de aguantarme hasta que un día rompí un vidrio, agarré un trozo y me lo quise clavar en el cuello, dije que no quería vivir más que estaba cansado de todo, que me dejen en paz. Me quisieron detener pero casi me lo clavo por completo.

El desprecio, la descalificación y la falta de respeto son prácticas desubjetivantes que imposibilitan a las personas tomar las riendas de sus acciones y convertirse en actores protagonistas de su vida. Tal como sucedió con este joven, la violencia (contra sí mismo) surge como un medio para poder expresarse ante la dolorosa situación de haber sido negado como sujeto. De su relato podemos señalar que la experiencia de invisibilidad trasluce un desconocimiento, una indiferencia y apatía por parte de sus interlocutores no solo acerca de su dolor ante las burlas constantes, sino también respecto de la muerte de su madre. En otras palabras, además de percibirse humillado públicamente a través de juicios negativos que

atentaban contra su dignidad, el estudiante se sentía invisible en su propio sufrimiento, en su propia historia personal (De Gaulejac & Silva Ochoa, 2002; De Gaulejac, 2008).

El dolor que deviene de las interacciones humanas atraviesa al sujeto corpóreo-sentipesante en su totalidad. Representa un hecho situacional que remite a una dimensión existencial de nuestra condición humana “es siempre una cuestión de significación y de valor, una relación íntima con el sentido” en la que el individuo “está envuelto dentro de un sufrimiento que traduce la experiencia de vivirlo” (Le Breton, 2017, p. 9). El silencio como estrategia frente a la invisibilidad de los propios pares es la manifestación de un dolor social, una emoción deshumanizante que atestigua la consternación del individuo ante la violencia física, verbal y/o simbólica (Kaplan, 2022).

b. Restituir el valor social en otros espacios de sociabilidad

La búsqueda de reconocimiento constituye una respuesta vital frente a la invisibilidad en la dinámica escolar. Tal como lo hemos mencionado, el cambio de escuela o de turno puede habilitar un nuevo escenario de sociabilidad a partir del cual muchos jóvenes ensayan sus posibilidades de acción junto a otros.

Recuperamos nuevamente la voz del estudiante que, luego de atentar contra su integridad física delante de sus compañeros/as, comenzó a vivir una nueva experiencia de sociabilidad en otra escuela.

Estudiante, 5º año: Yo vengo de otro colegio, me cambié porque ahí la pasaba muy mal. Me sentía maltratado por todos, no solo por mis compañeros, sino por los preceptores y profesores, más que nada sentía que ya no le importaba a nadie. Encima en mi casa sentía que nadie me escuchaba. Mi hermano estaba en la suya. Y mi tía estaba laburando todo el día afuera porque es docente de otra escuela y no me sentía en confianza para decirle que la estaba pasando mal. Fue un momento horrible de mi vida, extrañaba a mi mamá que era el único apoyo que tenía. Me sentía muy solo. Como te dije no tenía ganas de estar más y por eso me quise cortar el cuello con un vidrio. Después de esa situación, mi tía se volvió más atenta, me cambió a esta escuela y ahora estoy más tranquilo. Tengo dos amigos acá [...] Nos sentamos en el medio, a la izquierda. Somos, por así decirlo, distintos a los demás. Cuando vine a esta escuela, el año pasado, ellos fueron los únicos con los que me pude relacionar de verdad.

El sentimiento de soledad a partir de la constatación de “*no importarte a nadie*” puede encontrar su contrapeso en las relaciones de amistad que se tejen con los pares generacionales, en este caso, a raíz de transitar otra institución escolar.

La afirmación emocional a través de los vínculos de interdependencia brinda los soportes necesarios a la existencia. Para Elias (1990), el hecho de poder amar y de sentirse amado es una de las concreciones más intensas de nuestro requerimiento afectivo que puede tomar la forma “del dar y recibir amistad” (p.159). El vínculo con los amigos constituye, de este modo, una figuración de intensa carga emocional cuya perdurabilidad se sostiene en la reciprocidad afectiva entre los individuos independientemente de la apariencia física, edad o sexo. Nos invita a pensar la manera en que se forja la identidad bajo el pronombre “nosotros”(Elias, 1990). Es decir, cuando en la vida cotidiana afirmamos que “somos” amigos no aludimos a una emoción personal y meramente subjetiva, sino a un vínculo social construido previamente a partir de la participación simultánea de al menos dos personas que intercambian sentimientos comunes. Por su parte, la no correspondencia de los sentimientos dirigidos hacia todas aquellas personas que ocupan este lugar relevante en el entramado de relaciones socioafectivas nos imposibilita realizarnos emocionalmente al conmovearse los cimientos que sostienen la praxis común.

Estudiante, 6º año: Mi amiga, la que te conté que se cortaba, hace un año sufría de bulimia. Lo hacía porque se sentía mal con ella misma.

E: O sea que, por un lado, se cortaba y, por el otro, tenía bulimia...

Estudiante, 6º año: Sí, las dos cosas.

E: ¿Y por qué creés que se sentía mal?

Estudiante, 6º año: Por lo que entendí cuando hablamos, aunque no le quise tocar mucho sobre el tema porque sé que a ella le duele, es porque sus mismas compañeras de la escuela la molestaban y la dejaban de lado. Ella venía de la tarde y esas amigas que tenía le hacían bromas con su forma de ser, o sea, con la forma de su cuerpo, con su peso. Por eso terminó a la mañana.

Los juicios negativos referidos a “*la forma de ser*” o “*la forma del cuerpo*” por parte de personas significativas a las que se ha depositados confianza y estima suele dar lugar a la producción de autoimágenes ligadas a la pérdida de valía social (Kaplan, 2017). En contrapartida, tal como sucedió en este caso, la mirada apreciativa de nuevos amigos abre otros mundos

posibles signados por el cuidado, la solidaridad, así como por el respeto hacia situaciones que a los afectados por el menosprecio les provocan dolor.

Las nuevas redes de sociabilidad que se tejen en el espacio escolar se instituyen como contrapeso a las distintas experiencias de menosprecio que los atraviesan. A este respecto, algunos/as jóvenes encuentran en el centro de estudiantes⁵ un espacio significativo para tramitar este sufrimiento.

Estudiante, 5º año: Me pasó que adentro del colegio, una nena del 1.º año dijo que se cortaba y nos mostró las muñecas. Como estoy en el centro de estudiantes, se sintió en confianza y habló conmigo (...) Puede ser que no le dan mucha atención en la casa (...) También por problemas en la escuela, que te discriminan o te aíslan. Los casos que escuché sobre los jóvenes que se cortan tienen que ver con esas cosas.

Un nuevo turno, una nueva clase o una nueva escuela, sin embargo, no siempre posibilita a las y los jóvenes recobrar el valor perdido a raíz del maltrato y la indiferencia vivida.

Estudiante, 5º año: Hay chicos de 14 o 15 años que necesitan que les den mucha importancia porque es la etapa más difícil para ellos y se pueden dejar guiar por cualquier cosa. Tengo compañeras que en la escuela hablaban poco, no se relacionaban con nadie [...] Se metían en grupos de Facebook que eran súper suicidas y compartían esas cosas con otras chicas.

E: ¿Vos decís que existe una relación entre el hecho de no relacionarse con nadie y lo que publican en las redes sociales?

Estudiante, 5º año: No te digo que todos hacen lo mismo. Lo de mis compañeras yo creo que es así. Como te decía, hay muchos chicos que se sienten solos en la vida, que nadie les da importancia, entonces se descargan en las redes o buscan conectarse con otros que pasan por lo mismo.

Estudiante, 5º año: Hay gente que se siente sola, sobre todo los jóvenes. Porque pasan por momentos difíciles. Te sentís solo porque ya tus viejos no te dan la importancia que tenías antes cuando eras chiquito y estás como en el medio porque todavía no tenés tu propia familia. Hay un montón de páginas de internet donde se publican cosas terribles [...] publicaciones de muchas chicas y chicos como yo que están avisando que se van a matar. También hay otras publicaciones de gente de mi edad que ya lo hizo y publica sus motivos, vos los lees y te ponés re mal.

⁵ El centro de estudiante es un órgano democrático de representación constituido por alumnos y alumnas de instituciones públicas educativas (escuelas secundarias, institutos de educación superior, instituciones para adultos y de formación profesional) para defender sus derechos. En Argentina, los centros de estudiantes están regidos por la Ley 26877, sancionada el 03-07-2013. Para más información, consulte <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/centros-de-estudiantes#ley>

Como puede observarse en estos relatos, hay quienes se sienten “*solos en la vida*” a partir de la percepción que no son tomados en consideración por parte de los miembros de su familia y de sus pares generacionales en los espacios tradicionales de sociabilidad como la escuela. Ante este hecho “*hablan poco*” o bien “*no se relacionan con nadie*”.

La dificultad de poder gozar de miramiento por parte de personas significativas al sentir que “*no les dan importancia*” puede conducir a algunos/as jóvenes a comunicar sus emociones en otros espacios de intercambio como las redes sociales. En este marco, emprenden una lucha por librarse de la vergüenza que deviene de las situaciones de falta de reconocimiento en su vida cotidiana (De Gaulejac, 2008; Honneth, 1997; Sulca et al., 2022).

El refugio en los espacios virtuales constituye un intento de soberanía frente al riesgo que suponen los vínculos cara a cara, fundamentalmente cuando los mismos se fundan en la negación del rostro, es decir, de quienes somos (Le Breton citado en Galak, 2010; Le Breton, 2010). Recuperando lo expuesto por Le Breton (2016) el entorno virtual también habilita una forma sutil de desaparición bajo la sombra de un avatar o el nombre de un usuario que sustenta la ilusión de ser quien se desea ser.

La sustracción del mundo a las relaciones interpersonales en el entorno inmediato, bajo una serie de seudónimos o en el anonimato de las redes sociales, es una de las estrategias que las y los jóvenes desarrollan frente a la invisibilización. Existen también otras prácticas sociales, como el consumo de ciertas sustancias psicoactivas, para afrontar el sufrimiento.

Estudiante, 5º año: Si en tu vida estás sola, no tenés posibilidades, es muy difícil sentir que la vida vale la pena. Y yo creo que te suma problemas en todo porque es como que, al sentirte así, sin ganas, no le ves importancia al estudio ni a nada. Si no tenés nada, tu vida no vale nada, te decís a vos misma “¿qué sentido tiene vivir?”. A mí no me pasó, porque por suerte tengo el apoyo y la ayuda de mis viejos, de mis hermanos. Pero no todos pasan por lo mismo. Son muchos los que se van de la escuela y terminan tirados por ahí drogados o se terminan matando.

Cuando la invisibilidad atraviesa las distintas experiencias de la vida conectando la esfera pública y la doméstica, puede suceder, tal como lo describe la entrevistada, que algunos estudiantes perciban que su existencia carece de sentido. La invisibilidad como malestar de nuestra época pone en entredicho el valor y la dignidad de las personas (Dubet, 2020). La tenebrosa posibilidad de sentirse en soledad, encerrados en el propio sufrimiento (Bauman,

2011), conduce a las juventudes a refugiarse en el aislamiento, en el silencio o bien deslizarse hacia otros espacios de sociabilidad con el objeto de restituir la valía social dentro de lo colectivo.

Una reflexión con final abierto

La invisibilidad social como expresión del menosprecio constituye un malestar de época que atraviesa a los contextos institucionales escolares. En la dinámica escolar se relaciona con la falta de respeto y reconocimiento. Frente a esta modalidad de interacción, las y los estudiantes suelen refugiarse en el silencio para preservarse de la humillación y el agravio constante de sus compañeros/as. También hay quienes buscan restituir su estima social estableciendo nuevos vínculos de amistad, cambiándose de turno/escuela o tramitando sus emociones en los espacios virtuales.

El análisis de los testimonios estudiantiles nos permite afirmar que la invisibilidad en las relaciones de sociabilidad escolar:

- establece limitaciones a la construcción de la valía social, puesto que quienes la sufren no se sienten importantes o dignos de reconocimiento por parte de sus pares;
- dificulta la estructuración de relaciones de confianza mutua ante la constante amenaza de ser excluidos y rechazados;
- limita las condiciones simbólicas para producción de una identidad colectiva, debido a la dificultad de poder constituir sentimientos de pertenencia en las grupalidades escolares.

Las voces de las y los entrevistados/as referidas al hecho de que en la escuela hay quienes permanecen *“todo el tiempo callados”*, no tienen *“amigos con quien contar”*, son *“dejados de lado”* y no se sienten *“importantes”* precisan ser interpretadas como narrativas de dolor social que estructuran identidades deterioradas en la escena educativa. A este respecto, resulta indispensable delinear interrogantes sobre el lugar simbólico de la escuela en la reparación de las heridas sociales que atraviesan a su cotidianeidad; específicamente, en torno a las prácticas institucionales de convivencia que los adultos responsables promueven con el objeto de desandar las relaciones de violencia física, verbal y simbólica y que conducen a las y los jóvenes al aislamiento y a la autoexclusión.

Teniendo en cuenta lo afirmado por Honorato (2008), en las instituciones escolares se integran personas de una misma generación que desarrollan desigualdades internas, pues sus miembros no son homogéneos culturalmente en su sentir, pensar y actuar. Aun con todas sus deudas pendientes esta institución social es considerada como la configuración que más se democratizó en los últimos siglos “cooptando personas de casi todas las minorías: mujeres, pobres, inmigrantes, negros, indios, personas con deficiencias, entre otras” (Honorato, 2008, p. 261). Así, resulta preciso interpelarla en cuanto a su fundamento ético y político de ampliar las posibilidades de reconocimiento en su cotidianeidad para la constitución identitaria de las jóvenes generaciones que precisan reafirmarse en el presente e imaginar un porvenir.

Referencias

- Arevalos, D. H. (2020). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas* [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11881>
- Arevalos, D. H. (2021). Memoria colectiva frente a la muerte de un par generacional: la elaboración del sufrimiento desde la perspectiva de jóvenes estudiantes. *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Perspectivas em Diálogo*, 8(17), 398-414.
- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas desde el mundo líquido*. Paidós.
- Bonilla, M., & López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, 57, 305-315.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol Izquierdo Editores.
- De Gaulejac, V., & Silva Ochoa, H. (2002). Memoria e historicidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 31-46.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI editores.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.

- Elias, N.(1994). Civilización y violencia. *REIS*, 65, 141-152.
- Elias, N.,& Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gabbai, M. I., Kaplan, C. V.,& Szapu, E. (2022). La mirada escolar. Una lectura desde la afectividad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 10(1), 85-102.
- Galak, E. (2010). La enseñanza de una técnica del cuerpo mezcla permanentemente el gesto y la palabra, el ejemplo y su explicación: Una entrevista a David Le Breton sobre el cuerpo y la Educación Física. *Revista Educación Física y Ciencia*, 12, 85-95.
- Glaser, B.,& Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Honorato, T. (2008, jul 1-4). Institución escolar y cultura en la civilización moderna. In *Simposio Internacional Proceso Civilizador* (pp.258-270). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos en la convivencia escolar*. Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V. (2020). Emoción y capitalismo. In R. Espinoza Lolas,& J. F. Angulo Rasco (Comps.). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 147-158). Terra Ignota Ediciones.
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. V.,& Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica de las emociones. *Praxis Educativa*, 20(1), 28-36.
- Le Breton, D. (1997). *El silencio*. Sequitur.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros: ensayo de antropología*. Letra Viva.

- Le Breton, D. (2011). *Conducta de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Topia.
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Siruela.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Topia.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista Del IICE*, (41), 35-46.
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Southwell, M. (2020). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE.
- Sulca, E., Kaplan, C. V., & Orbuch, I. (2022). Amor, derecho y solidaridad como esferas de reconocimiento. La perspectiva de Axel Honneth. In C.V. Kaplan (Dir.). *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp. 103-120). HomoSapiens.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Notas

Datos de sumisión:

Sometido a evaluación el 21 de mayo de 2024; revisado el 24 de octubre de 2024; acepto para publicación el 28 de octubre de 2024.

Autor correspondiente:

Honorato, Tony – Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Educação/ EDU-CECA. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380. Campus Universitário. CEP 86.055-900. Londrina – PR/Brasil.

Contribuciones de la autoría

Arevalos, Darío Hernán – Conceptualización (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Redacción – borrador original (Igual), Redacción – revisión y edición (Igual).

Honorato, Tony – Conceptualización (Igual), Análisis formal (Igual), Redacción – revisión y edición (Igual).

Kaplan, Carina Viviana – Conceptualización (Igual), Análisis formal (Igual), Metodología (Igual), Administración del proyecto (Igual), Redacción – revisión y edición (Igual).

Información de financiación:

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET (RESOL-2022-788-APN-DIR#CONICET);

Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq (05940/2022-8)

Disponibilidad de datos de investigación:

Los contenidos subyacentes al texto de investigación están incluidos en el manuscrito.

Revisión de texto:

Normalización bibliográfica (7.^a edición APA), preparación y revisión textual en Español: Glaiane Quintero (Tikinet) <revisao@tikinet.com.br>

Editores responsables:

Editor Asociado: Raumar Rodríguez Giménez <<https://orcid.org/0000-0001-9643-9314>>

Editor Jefe: Chantal Victória Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>