

Productos finales del proceso de investigación
Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar

Ángela Patricia Plaza Gordillo
Celeny Alejandra Ocampo Ocampo
Diego Alberto Castaño Monsalve
Victoria Eugenia Agudelo Echeverri

Requisito parcial para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano

Asesora
Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y CINDE
Julio de 2015

Contenido

Proyecto de investigación.....	6
Informe técnico.....	43
Artículo teórico 1.....	61
Artículo teórico 2.....	77
Artículo teórico 3.....	88
Artículo teórico 4.....	103
Artículo de resultados o Informe de hallazgos	120

Proyecto de investigación
Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar

Ángela Patricia Plaza Gordillo
Celeny Alejandra Ocampo Ocampo
Diego Alberto Castaño Monsalve
Victoria Eugenia Agudelo Echeverri

Asesora
Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y CINDE

Sabaneta
Julio de 2014

Contenido

Resumen del proyecto	6
1. Descripción del proyecto	6
2. Justificación	8
3. Objetivo general	10
3.1 Objetivos específicos	10
4. Estado del arte	10
4.1 Con-viviendo en la escuela.....	11
4.2 El hecho de narrarse	14
4.3 Juventudes	16
5. Referentes teóricos	19
5.1 Acontecimiento biográfico	20
5.2 La identidad narrada	20
5.3 Convivencia escolar.....	23
5.4 Juventudes	25
6. Ruta metodológica.....	26
6.1 Enfoque metodológico.....	26
6.2 Enfoque investigativo.....	27
6.3 Estrategias metodológicas	29
6.4 Técnica de recolección de información	30
6.5 Técnicas de registro y sistematización	32
6.6 Técnicas de análisis de la información	32
6.7 Validez y confiabilidad.....	33
7. Resultados / productos esperados y potenciales beneficiarios	33
8. Impactos esperados a partir del uso de los resultados	34

9. Cronograma de actividades	36
Referencias	37

Resumen del proyecto

El presente ejercicio investigativo de corte cualitativo tiene como objetivo acercarse comprensivamente a los acontecimientos biográficos de cuatro jóvenes de Instituciones educativas oficiales del municipio de Itagüí, que han tenido historia de conflictividad escolar y han encontrado otras formas alternativas de estar en la escuela. Para ello acudirá a las narrativas de los y las estudiantes para identificar los sucesos que en la vida de estos jóvenes provocaron una ruptura y permitieron una nueva construcción de otros sentidos en sus vidas; de este modo pretendemos acercarnos a su subjetividad, a su manera de ver y estar en el mundo. Para ello se utilizará el enfoque *fenomenológico-hermenéutico*, el cual busca la comprensión del sentido y la orientación de la experiencia y la acción humana en sus diferentes dimensiones, teniendo en cuenta el proceso histórico-social de los sujetos.

1. Descripción del proyecto

En la actualidad la escuela es un escenario donde confluyen gran cantidad de problemáticas, subjetividades, intereses y formas de estar en el mundo; en ella se recrean, de forma análoga, las situaciones que se vivencian en la sociedad en que está inscrita: las relaciones de poder, los encuentros y desencuentros en los vínculos interpersonales, así como los conflictos de su contexto, que permean continuamente el ser y el hacer de las instituciones educativas, cuyas funciones, en la actualidad, van más allá de las tradicionales, como la educativa, asistencial, de reproducción social y ritual (Delval, 1991, en: Pumares, 2005). Además, para otros autores como Duschatzky (1999), las actuales escuelas están afectadas por una tendencia que las hace más permeables ante las formas de conocimiento extraescolar y, por tanto, su concepción tradicional ligada únicamente al saber académico, se ha debilitado.

En relación con el contexto educativo colombiano, la Investigación de educación formal realizada en el año 2014 por el DANE, muestra que la matrícula en los niveles de básica secundaria y media disminuyó en 126.004 estudiantes en el período comprendido entre los años 2011 y 2012 además una tendencia de deserción creciente a medida que van avanzando en la básica secundaria. En 2013, para la población entre 11 y 16 años las dos principales razones para esta desvinculación del sistema educativo, fueron la falta de interés y de gusto por el estudio y la falta de dinero o los costos educativos elevados.

Cifras como las anteriores, permiten visualizar la dificultad que implica en la actualidad mantener la vinculación académica de los jóvenes, puesto que el sistema educativo tradicional no permite en muchas ocasiones que ellos desarrollen libremente su personalidad, existen pocos espacios para la escucha de sus vivencias y además, ante el activismo que se evidencia en el sector educativo público, no son tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza, por lo que muchos de ellos/as terminan convirtiéndose en estudiantes que no encajan en el sistema escolar y que en muchas ocasiones deciden desertar definitivamente de la escuela, o en algunos casos realizan un cambio en su trayectoria de vida, que les permite ubicarse de manera diferente en la institución educativa. Es en estos últimos donde se centra esta propuesta investigativa, puesto que son sujetos sociales, que al revisar la bibliografía existente, han sido menos estudiados.

Otro de los factores que inciden en las dinámicas escolares son los relacionados con la convivencia escolar. En la Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, aplicada por el DANE para estudiantes de 5° a 11° en instituciones educativas de Bogotá en el año 2014, se entiende por convivencia escolar las circunstancias que influyen en la disposición que tienen los estudiantes a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración. En ella manifiestan que existen tres tipos de factores que pueden afectarla: las características propias del estudiante, las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y por último, el entorno familiar y barrial que lo acompaña. Los resultados de esta investigación pueden ser indicadores de la realidad nacional en este aspecto; en ella se observan diversas problemáticas al interior de la escuela, como el uso y distribución de sustancias psicoactivas, el acoso escolar, la presencia de pandillas, el porte de armas y el contexto violento en el que están ubicadas; situación que no está alejada de la realidad del municipio de Itagüí, puesto que como lo menciona el tamizaje sobre Intimidación Escolar (Bullying):

Los resultados de este informe desde el ámbito descriptivo muestran prevalencias significativas que impactan la calidad de vida de los estudiantes, incurriendo negativamente en procesos de aprendizaje y esencialmente en la constitución como sujetos pro-sociales, puesto que habitan espacios escolares donde se experimentan agresiones psicológicas, verbales y físicas, intimidación que en el peor de los casos podría ser aceptada y generalizada como formas de relación. (Grupo de investigación psicología, salud y sociedad, 2012, p. 69).

Es decir, teniendo en cuenta el panorama nacional y municipal, en los que existen diferentes situaciones que afectan la convivencia en las instituciones educativas, es necesario develar las dinámicas y procesos que se presentan en la escuela, para con ello poder generar transformaciones en su interior, coherentes con el momento actual que vive el municipio de Itagüí y el país en general.

Es en este escenario donde la escuela de hoy debe repensarse nuevas estrategias con los/as jóvenes y además tratar de entender su mundo, sus vivencias y los aspectos subjetivos que los movilizan, puesto que es desde este entramado de relaciones desde donde se puede partir para construir contextos escolares diferentes, más cercanos a los intereses, potencialidades y necesidades de los estudiantes, para con ello generar cambios positivos en su forma de ser y estar en el mundo.

Ahora bien, en las investigaciones revisadas sobre convivencia escolar, que se presentan en el apartado Estado del Arte, se observa que no existe una indagación de la relación directa entre acontecimiento biográfico y contexto escolar; aunque se estudia la convivencia desde el clima escolar, la violencia escolar, las manifestaciones de conflicto y la prevención y atención a estas conductas, no hay un interés investigativo en pensar en los/as estudiantes que aún, con historias de dificultades en la institución, han logrado posicionarse de forma diferente, evaluar cuál fue el punto de quiebre en sus historias, para ver cómo la escuela puede servirse de éstas para promover diferentes formas de relación en su interior.

En este sentido, vale la pena retomar el postulado de Leclerc-Olive, que enuncia que “un acontecimiento se convierte en biográficamente significativo, por el hecho de obligar a reelaborar un relato de la vida: de esta forma, el acontecimiento es objeto y detonante del relato” (2009, p. 3). Por ello consideramos importante realizar la revisión de los relatos de vida de estudiantes -hombres y mujeres- con historias de dificultades de convivencia escolar que han llegado a cambiar su posición frente a sí mismos, a la institución escolar y a otros entornos, para encontrar la presencia de acontecimientos biográficos que permitan comprender este cambio. Por ello, nos propusimos revisar los relatos de las historias de vida de estos estudiantes, entender que lo que un investigador estudia no solo es la vida de la persona, sino el relato personal que esta hace sobre su propia historia, que en palabras de María Teresa Luna, retomando a Ricouer, significa que en las narrativas aparece el yo interpretado, más que el yo vivido, el otro decide qué habla y qué habla de lo que habla (2013). El interés pues, se centra en lo particular, cuyo ámbito de referencia es la vida cotidiana de esos estudiantes, sus vivencias y acontecimientos significativos que permiten dar cuenta de ese cambio producido en ellos.

Es por ello que nuestra inquietud investigativa se orientará por la pregunta *¿cuáles son los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes que han sido reconocidos por sus dificultades de convivencia en la institución educativa y que les han permitido encontrar otras formas de estar en la escuela?* En la búsqueda de estas respuestas esperamos al final, sin el ánimo de proponer generalidades, identificar factores detonantes de estos cambios de tal manera que en el ejercicio de nuestra cotidianidad como docentes orientadores podamos proponer estrategias que promuevan en los/ las jóvenes cambios en su relación con la escuela.

2. Justificación

En el ejercicio profesional nos hemos encontrado con estudiantes que no asumen las normas escolares, que vulneran la convivencia, que muestran apatía y desinterés por lo escolar y sin embargo quieren permanecer en la institución educativa, cuestionando el rol del “buen estudiante”; estos jóvenes que luego de un recorrido por la institución, donde han presentado problemas de convivencia escolar, en algún momento realizan un cambio en su trasegar no solo institucional sino también vital, comienzan a relacionarse diferente consigo mismo, con sus compañeros y docentes, y asumen una actitud de cambio en su estar en la escuela, que los lleva incluso a postularse como líderes y a ser reconocidos en sus entornos como referentes para los demás compañeros y para los docentes; sin que ello implique en todo caso, una obediencia “ciega” a los lineamientos de convivencia definidos en la institución, sino por el contrario algún desarrollo en su capacidad crítica, que les permite posicionarse de una forma diferente en el contexto escolar.

Inicialmente nuestra inquietud investigativa se inclinó por el tema de la desmotivación escolar, luego por las representaciones y el significado de escuela para estos estudiantes, siguiendo con las manifestaciones de resistencia en la escuela y, finalmente, pensando en los cambios que se han sucedido en los estudiantes que han presentado dificultades de convivencia. Esta última, nos llevó a la pregunta por sus trayectorias vitales, tratando de ubicar la existencia o no de algún(os) elemento(s) desencadenantes o potenciadores de este cambio. De esta manera logramos aclarar más nuestro interés investigativo, llegando a la pregunta

sobre los acontecimientos biográficos que marcaron la forma de ser y estar de estos estudiantes, que aún con historias pobladas de dificultades, han logrado inaugurar nuevas formas de estar en la vida, que los invitan a revisar su postura y a resignificar su existencia.

Evidentemente, como lo expresa Jorge Baeza Correa (2002, p. 1), en la educación han convergido, en los últimos tiempos, tres importantes procesos: primero, la ampliación de la cobertura educacional; segundo, la presencia de nuevos paradigmas de investigación en las Ciencias de la Educación y por último, en gran parte resultado de los anteriores: la tensión entre el sistema educativo y los sujetos. Situación, esta última, que obedece a la necesidad de responder, ya no sólo a los demandas cuantitativas de la estructura escolar, sino también a los requerimientos cualitativos de ésta, y en particular, los referidos al respeto de la identidad y la posibilidad del protagonismo de los sujetos que participan en él. Desde esta perspectiva, con el rótulo de estudiantes se homogeniza a los/as jóvenes, y por ello en nuestra investigación la intención es rescatar del colectivo su voz, escuchar los relatos que puedan emitir sobre sus historias de vida, para poder comprender sus singularidades, los saberes y haceres que han podido construir y les has permitido resignificar su existencia.

Pretendemos comprender por medio del análisis de sus narrativas, *cuáles son los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes que han sido reconocidos por sus dificultades de convivencia en la institución educativa y que les han permitido encontrar otras formas alternativas de estar en la escuela*. Buscamos identificar los acontecimientos que en la vida de estos jóvenes provocaron una ruptura y permitieron una nueva construcción de otros sentidos a sus vidas; de este modo se busca la generación de un conocimiento acerca de los elementos que promueven el cambio y la transformación de los y las jóvenes y les permite empoderarse de sus vidas.

Esperamos con esta propuesta ampliar el conocimiento de la investigación comprensiva en el ámbito de los acontecimientos biográficos de la población juvenil, de tal manera que se puedan hacer inferencias sobre jóvenes con características similares a los estudiados. Seguidamente se pretende que los hallazgos de la investigación sirvan para realizar propuestas de intervención, que generen experiencias de reconocimiento de los jóvenes y permitan la construcción de otras formas de estar en el mundo y en consecuencia mejorar la convivencia en las instituciones educativas. Es importante aclarar que en la misma línea de Leclerc-Olive nuestro proyecto investigativo “no consiste tanto en construir tipologías como sacar a la luz los procesos que, aunque estos sean siempre singulares, permiten comprender posteriormente otras biografías igualmente singulares” (Ibíd., p. 8).

Por otra parte, como lo expresa la investigadora Ana Cecilia Valencia Aguirre (s.f.), cada identidad juvenil se define desde relaciones de sentido dinámicas, situacionales, históricas, políticas y económicas delimitadas. Las adolescencias, poseen particularidades o identidades que se desprenden de su adscripción social, económica, política y cultural a un contexto determinado. Por esta razón, consideramos relevante que sean los/las propios/as jóvenes, que comparten un contexto análogo, los que por medio de sus relatos en una conversación, identifiquen los acontecimientos biográficos que les han permitido inaugurar otra forma de estar en el mundo, para a partir de sus singularidades, permitir la creación de un conocimiento desde y con ellos. Además, se debe tener en cuenta que en el municipio no

existen investigaciones al respecto, lo cual ubica este estudio como pionero en esta temática y de pertinencia en el contexto educativo, pues de sus resultados se pueden tomar elementos para la elaboración de políticas, programas, planes o estrategias para promover la convivencia escolar.

3. Objetivo general

Acercarse comprensivamente a los acontecimientos biográficos de jóvenes con historia de conflictividad escolar, que han encontrado formas alternativas de estar en la escuela.

3.1 Objetivos específicos

Describir los eventos significativos que emergen de los relatos de los/as jóvenes.

Analizar los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes participantes que los ha llevado a generar cambios en su vida.

Identificar las singularidades de género en los acontecimientos biográficos de los y las jóvenes participantes.

4. Estado del arte

Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando
Messina, 1999

La escuela, sus dinámicas, vivencias y problemáticas, han sido a lo largo de los años tema de preocupación de diferentes disciplinas, por ello en la búsqueda bibliográfica en diversas fuentes tales como repositorios, páginas universitarias y artículos de revistas, entre otros, se han encontrado diversos temas de investigación relacionados con las representaciones sociales sobre la escuela, manifestaciones de resistencia, necesidades educativas especiales y dificultades de convivencia, entre otros.

Con el propósito de aproximarnos más a nuestro tema de interés y tener un panorama del estado actual del conocimiento, rastreamos investigaciones y artículos de revistas en el ámbito local, nacional e internacional sobre convivencia escolar, narrativas y juventudes, revisando si éstas se han acercado a explorar el acontecimiento biográfico en los/las jóvenes. De esta manera, pudimos determinar que aunque hay algunas investigaciones que se han abordado el tema, no han sido exhaustivas en detenerse en su análisis por no tratarse de su objetivo investigativo.

Por ello, en aras de presentar un panorama general sobre el tema investigativo “Acontecimientos biográficos de jóvenes con dificultades de convivencia escolar” para continuar en el camino de dar respuesta a nuestra pregunta, se relacionan a continuación algunas investigaciones y artículos de revista que, si bien no desarrollan con puntualidad el tema objeto de esta investigación, permiten ilustrar el estado actual del conocimiento en lo relacionado con las narrativas de los/las jóvenes en la escuela y en otros contextos.

4.1 Con-viviendo en la escuela

Respetar al otro significa discutir su punto de vista con la premisa implícita de que puede tener su parte de razón, de que ninguna mirada ve la totalidad del inmenso paisaje humano, de que ningún proyecto es suficientemente vasto para reunir y satisfacer la variedad inabarcable de las aspiraciones y las necesidades
Estanislao Zuleta

En el contexto de la convivencia escolar se han hecho evidentes las dificultades de los estudiantes que participarán en la investigación, a la vez que al unirla al tema de los acontecimientos biográficos, nos lleva a las preguntas de si la escuela ha logrado ser un motor relevante de dichos acontecimientos, o sobre cómo esta podría pensarse como agente transformador y provocador de situaciones, que impliquen e inauguren cambios positivos en los estudiantes en su estar en la escuela y en general en su sentido de vida. A continuación se hará una relación de estudios relacionados con convivencia escolar, en los que el eje central son los/las estudiantes y las diversas formas de estar en el espacio educativo.

A nivel municipal, en Itagüí y según entrevista con el historiador Luis Orlando Luján Villegas, actual coordinador de cultura de la fundación Diego Echavarría Misas (julio 1 de 2014), quien ha trabajado en procesos investigativos sobre convivencia escolar con el Instituto Popular de Capacitación, la Corporación Región y la Cámara de Comercio Aburrá Sur, se han realizado acciones conducentes a mejorar la situación de la convivencia escolar en las instituciones educativas, pero poco se ha teorizado al respecto. Menciona que en el año 2000 se llevó a cabo un proceso de promoción de la convivencia denominado *mediadores escolares*, cuyo objetivo central era dejar capacidad instalada para que la escuela generara mecanismos alternativos de solución de conflictos; allí se trabajaron como ejes centrales la mediación, la discriminación de género y el conflicto como posibilidad de transformación, desde una perspectiva sociológica, donde se tenía en cuenta cómo la sociedad incide en la escuela y hace que el conflicto emerja en ella, pero no se sistematizó por lo que no quedó ninguna información escrita de dicho proceso.

Igualmente la Cámara de Comercio desarrolló en el año 2008 un proyecto financiado por el BID denominado *Ariadna*, cuyo objetivo central era el mejoramiento de la convivencia en la escuela. Este tuvo un componente metodológico y pedagógico más amplio con un enfoque diferencial, se buscaba problematizar el asunto de la violencia escolar, no solo como la pérdida de valores que implica la generación de campañas que poco éxito han tenido en la escuela, sino desde una perspectiva de la diferencia, con un reconocimiento real de la diversidad, más allá de la homogenización que la escuela como está pensada intenta lograr. Para ello se pretendía pensar en qué es la escuela, cómo entendemos la educación, como servicio o como derecho; el proyecto determinó que la educación debe ser entendida como un derecho desde la accesibilidad, la aceptabilidad y adaptabilidad. Al igual que el anterior estudio esta intervención tampoco fue sistematizada, por ello uno de los grandes retos del historiador Luján es hacerlo, para recuperar la memoria de lo que en convivencia escolar ha desarrollado el municipio.

En el año 2012 también se llevó a cabo a nivel municipal el tamizaje sobre Intimidación Escolar (Bullying), en este se destaca que para algunos investigadores:

la intimidación escolar ejerce un triple impacto en estructura y funcionamiento dentro de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas comportamentales-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. (Grupo de investigación psicología, salud y sociedad, p. 7).

Para este estudio, la escuela en el municipio de Itagüí se convierte en un espacio donde convergen varios factores negativos para los estudiantes, y que por lo visto generan cierto grado de inseguridad, sufrimiento y desconfianza, afectando el clima escolar y el sentido de pertenencia, además promoviendo situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de esta.

De acuerdo a la revisión de textos e investigaciones realizada, hemos encontrado que en el municipio de Itagüí hasta el momento no existen investigaciones en las que se explicita directamente una relación entre acontecimiento biográfico y contexto escolar, pues aunque se estudia la convivencia desde el clima y el acoso escolar, las manifestaciones de conflicto y la prevención y atención a estas conductas, no se observa claramente un interés investigativo en pensar en las narrativas de los/las estudiantes, que aún con historias de dificultades en la institución, han logrado posicionarse de forma diferente, así como tampoco se percibe un interés por evaluar cuál fue el punto de quiebre en sus historias, para ver cómo la escuela puede servirse de éstas y promover diferentes formas de relación en su interior; de ahí la pertinencia y la relevancia del tema y del propósito final de este ejercicio investigativo.

A nivel regional, existen reconocidos investigadores que también han abordado la escuela desde diferentes vertientes. En el artículo "*Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y la otra*" la doctora Ofelia Roldán hace un acercamiento comprensivo a las narrativas de niños, niñas y adolescentes que han desertado del sistema educativo tradicional, tratando de entender desde sus vivencias cotidianas, la razón por la cual la escuela no logra ser garante del derecho a la educación y desde su mirada unidireccional termina generando las condiciones para alejarlos de este sistema que debería ser de acogida y acompañamiento. Refiere la autora que,

resulta inadmisibles pensar que la institución educativa todavía siga opacando, invisibilizando o dejando al margen de su acción cotidiana las experiencias que constituyen a muchos de los sujetos de la educación, precisamente aquellos que según Alvarado tienen que enfrentar un mundo contradictorio, fragmentado, desregulado, con muchas perversiones naturalizadas. (2010, p.33).

En esta misma línea, desde la corporación Combos, también se han desarrollado diversos estudios y sistematizaciones de experiencias, que buscan desentrañar la escuela desde la mirada de los/las que la viven en el día a día, aquellos invisibles que muchas veces se

convierten en números en una lista, por ello desde diversas estrategias de la educación popular o *ha-seres* –como ellos los nombran– buscan conocer sus subjetividades, esclarecer su devenir y generar propuestas alternativas con un enfoque diferencial, perspectivas que compartimos en este estudio, puesto que buscamos la visibilización de los/las jóvenes y la escucha activa de su voz y de su historia. En palabras de su directora:

una pedagogía que trabaja por la visibilidad, bien podría dar cuenta de nuestra propuesta educativa y política. Está al centro de una condición de exclusión una no existencia que reclama ante todo, y casi siempre desde el silencio, ser vista y oída (...) El rostro del otro y de la otra como un imperativo ético que mueva, no al asistencialismo, si a la indignación y a la actuación política. (Henaó, 2008, p. 21).

Además, existen en la región estudios desarrollados por Alfredo Ghiso Cotos sobre la intimidación escolar y la construcción de lo social; otros del IPC con una serie denominada *Conflicto y Escuela*, y también algunos de la Corporación Región que desde su enfoque político ha ejecutado investigaciones sobre mediación y convivencia escolar; todos ellos con una rigurosidad conceptual importante, además de centrada en los actores escolares, el contexto social y en la incidencia de éste en la presencia de situaciones problemáticas al interior de la escuela.

En concordancia con nuestro interés investigativo, existe en estos estudios un interés por abordar los relatos de vida de los participantes y devolverles la voz, para que la escuela entienda cómo su función afecta y es afectada constantemente por las vivencias de los/las niños, niñas y jóvenes que la conforman, de modo que se generen transformaciones contextualizadas en su interior a favor de aquellos que más requieren de su acompañamiento.

En Colombia específicamente, el tema de la escuela y la convivencia escolar también ha sido una preocupación de muchos investigadores, tal es el caso de las investigaciones desarrolladas por María Clara Cuevas y Rodrigo Parra Sandoval del Valle del Cauca y Enrique Chaux de Bogotá, las cuales se han focalizado en brindar orientaciones pedagógicas sobre la intimidación escolar, develar el fenómeno y describir las relaciones de poder que se tejen en la institución educativa. De estos autores tal vez el que más ha teorizado en el país sobre convivencia escolar es el doctor Enrique Chaux, quien desde la Universidad de los Andes ha adelantado diversos estudios en lo que respecta a este tema; a saber, Educación, convivencia y agresión escolar (2012), Competencias ciudadanas: de los estándares al aula (2004), Buscando pistas para prevenir la violencia en Colombia (2002), Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia (2003), Violencia en los colegios de Bogotá (2008), entre otros; orientados a develar las situaciones conflictivas que generan violencia en la escuela, pero también a construir propuestas alternativas que promuevan la convivencia desde el trabajo constante en competencias ciudadanas en el aula.

En América y España, también se han llevado a cabo procesos investigativos asociados a la convivencia escolar; muestra de ello es la creación de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, integrada por la Universidad Iberoamericana de León y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de México, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Católica de Chile y varias instituciones y académicos reconocidos

en el ámbito de la convivencia escolar y la formación ciudadana en la región, que tiene entre sus estrategias la investigación, la formación y el intercambio de información y experiencias. Allí se encuentran diversos artículos e investigaciones en el tema, tales como: Convivencia o disciplina: que está pasando en la escuela (2005) de María Claudia Sús en México; El lugar del conflicto en la organización Escolar (1997) de Xesús Jares en España; Investigación documental sobre convivencia escolar en Colombia: problemas sociales, dimensiones educativas y aproximaciones metodológicas (2008) de María Guadalupe Velázquez Guzmán de México; Convivencia escolar y jóvenes: aportes de la mediación escolar a la transformación de la educación media (1999) de Eusebio Nájera Martínez en Chile; La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos (2005) de Alejandro Campo en España; entre otras, que demuestran el interés que a nivel regional y mundial se tiene en un tema que cada vez es más pertinente, dado los contextos multiproblemáticos que existen y de los que la escuela no es ajena, pues esta permea y es permeada constantemente por la sociedad que la acoge y en su interior se vivencian día a día conflictos que afectan a los/las niños, niñas y jóvenes que la conforman.

4.2 El hecho de narrarse

La vida no es lo que uno vivió, sino lo que recuerda y cómo lo recuerda para contarla
Gabriel García Márquez

Desde el siglo pasado con el agotamiento progresivo del positivismo y el auge de la hermenéutica, la investigación narrativa ha ganado importancia para la comprensión de las experiencias humanas, en particular en el marco de los estudios educativos y multiculturales. Por medio de ella, se ha apuntado a entender lo que sucede en la escuela, en el aula, y sobre los significados de lo ocurrido para las diferentes personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Bolívar,

la investigación biográfica (desde la *life-history*) y, especialmente, narrativa (*narrative inquiry*), ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia (...) comporta un *enfoque* específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. (2002, p. 3).

Es precisamente esta relevancia en el contexto educativo, el auge investigativo en narrativas y el interés grupal por recuperar la experiencia narrada de los estudiantes, lo que ha orientado nuestra investigación. En aras de tener una mayor proximidad a lo que en materia de narrativas en la escuela y con jóvenes se ha investigado, hemos realizado un rastreo bibliográfico del cual seleccionamos algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo y que se acercan más a nuestro tema.

De esta manera, en el ámbito local, encontramos investigaciones recientes realizadas con jóvenes estudiantes de educación superior y otros que hacen una evocación de lo que fue su experiencia educativa. Las siguientes investigaciones utilizaron las narrativas y biografías para recuperar las experiencias, sentimientos y percepciones de jóvenes en diferentes contextos escolares: “La vulnerabilidad en el mundo juvenil un abordaje fenomenológico en Medellín” (2011); “Girar sobre sí mismo, pero no impulsado desde afuera como un trompo. Una

exploración a las prácticas de cuidado de sí, en jóvenes que egresaron de la Escuela de Formación Juvenil” (2012) y “Prácticas discursivas y capacidad de agencia para el emprendimiento de los jóvenes en contextos de vulnerabilidad, estudiantes de la Universidad Uniminuto de Dios sede de Bello” (2014). Estos estudios reconocen en términos generales la importancia de las construcciones de subjetividad y el reconocimiento potencial de la experiencia de sujetos y colectividades que vivencian acontecimientos y cómo estas experiencias constituyen fuerzas potenciadoras en tanto transformadoras de su subjetividad y de la vida en común. También hacen énfasis en las indagaciones por las transformaciones agenciadas (o no), por parte de los propios jóvenes en su ser, en sus formas de ver, concebir y sentir el mundo y la capacidad de poner ésta al servicio del emprendimiento.

Además de ello, encontramos otras investigaciones que a partir de las narrativas exploran la construcción del sentido de responsabilidad y ciudadanía como una forma de señalar la configuración de un sujeto político desde las posibilidades del estudiante, recobrando de nuevo la importancia de su voz, emociones, sentimientos, percepciones, luchas, encuentros y desencuentros que permitan posteriormente transformaciones; hacemos referencia a: “Configuración del sentido de la responsabilidad del sujeto joven en el espacio escolar, en Envigado” (2010); “Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo; Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías municipio de la Estrella” (2013) y “La vida en escena: el valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles” (2010); esta última hace mayor énfasis en los procesos de subjetivación de los estudiantes en medio de un contexto sociocultural complejo, centrando la atención en conocer las condiciones sociales de los jóvenes a través de sus historias de vida.

A nivel nacional, los estudios que se encontraron no se alejan del interés investigativo de los enunciados con anterioridad; es recurrente la preocupación por la capacidad de agenciamiento que tienen los jóvenes y la construcción de ciudadanía a partir del pensamiento y la vivencia de ellos, investigaciones como: “Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles” (2011) y “Jóvenes, sujetos en ejercicio ciudadano. Una mirada desde el pensamiento y la vivencia juvenil” (2006), constatan la importancia de profundizar en *lo que los jóvenes quieren decir y tiene para decir* o dicho de otro modo en palabras de Bolívar lo que “sobre nosotros mismos hablamos” (Ibíd., p. 2).

Por último, en el ámbito internacional, vale la pena enunciar dos investigaciones: “La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo” Palmas de Gran Canaria (2011) y “Construcción de relatos biográficos y procesos de individuación: acontecimientos significativos y reconfiguraciones identitarias juveniles” en Buenos Aires (2010-2012). Estas dos investigaciones hacen un recuento a través de las narrativas de los jóvenes, de sus experiencias juveniles relacionadas en el primer caso con su preferencia sexual y en el segundo con sus condiciones sociales asociadas a la violencia y consumo de drogas. En ambas se pretende recuperar la experiencia de sí mismo, los procesos de individuación y los principales acontecimientos - elegidos por los participantes- que marcaron sus historias.

4.3 Juventudes

Las prácticas culturales de los/as jóvenes cuando se inspiran en las fuerzas vitales y asumen el régimen de la creación y del deseo se convierten en verdaderas líneas de fuga para la mutación propia y colectiva, son en sí mismos fuerzas y agenciamientos que remueven desde lo simbólico el poder de domesticación con que cuenta el bio-poder y la muerte
Esperanzo Osorio y William Vásquez

En el ámbito local, se consideraron los documentos existentes en las bibliotecas de las principales universidades de la ciudad de Medellín que se relacionan las investigaciones sobre jóvenes, realizadas en el municipio de Itagüí.

El tema de la sexualidad es el que más cantidad de estudios reporta, a saber: *El papel de la comunicación en los conflictos familiares como elemento fundamental de reducción en las relaciones sexuales a temprana edad en adolescentes del INDEM Raúl Güevara Castaño de Itagüí* (1997); *Conocimientos, opiniones y prácticas sexuales de los grados 10 y 11 del Liceo María Jesús Mejía del municipio de Itagüí* (1999); *Programa de acondicionamiento físico de preparto dirigido a las jóvenes de la media vocacional del Liceo Enrique Vélez Escobar de Itagüí* (1999); *Sexualidad: una mirada desde las mujeres jóvenes (el caso del equipo femenino de baloncesto del municipio de Itagüí)* (2012) y el *Proyecto de intervención psicosocial para la promoción de salud sexual y reproductiva en usuarios adolescentes de la E.S.E hospital del sur del municipio de Itagüí durante el 2011 y 2012*.

Sobre la temática juvenil en general, encontramos: *Producción simbólica de los jóvenes en un barrio popular* (1987) y *La participación y el reconocimiento de las prácticas juveniles en la escuela: entre lo institucional y lo cotidiano: estudio de caso realizado en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Itagüí* (2013).

Sobre consumo de sustancias psicoactivas tenemos: *Consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de secundaria, municipio de Itagüí, 2002* (2003) y *Estudio de prevalencia en consumo de sustancias psicoactivas y salud mental en los establecimientos de secundaria del sector público del municipio de Itagüí* (2007).

En relación con el tema de género están: *Socialización de género en mujeres y hombres adolescentes escolarizados de una Institución Educativa del municipio de Itagüí* (2007) y *Género y estrategias interaccionales en el habla de los jóvenes itagüiseños* (2010).

Los demás trabajos han girado en torno a otros temas, tales como: convivencia escolar, cuerpo, autoestima, ciudadanía, música, comportamientos delictivos, formación en valores, inteligencia emocional y rendimiento académico.

En Colombia destacamos, de la gran profusión de investigaciones de los últimos años, los siguientes estados del arte. El documento *Estado del arte de la investigación sobre juventud para la formulación de la política* (Serrano y otros, 2002), hace un recorrido por el conocimiento cualitativo acumulado en investigaciones sobre los jóvenes en Bogotá durante los años 1990 a 2000, realiza un análisis crítico sobre estos hallazgos y ofrece lineamientos para la formulación de una política de juventud.

Los ejes temáticos definidos en el estudio fueron: estereotipos sobre lo juvenil, proyectos de vida, participación social y política, educación, inserción sociolaboral, violencia y delincuencia juvenil, cuerpo, sexualidad y género, consumos culturales y culturas juveniles.

En el apartado de Estereotipos encontramos el siguiente concepto de joven:

Al referirse al "ser joven", se tiende a caer en unos lugares comunes que se han constituido en las representaciones sociales en torno a él, y que han sido masificados desde varios puntos a través de diferentes medios. Por un lado, existen imágenes relacionadas con la violencia, con la rebeldía, con la antipatía, con la trasgresión, con el mercado, con el consumo; también se cree que son los jóvenes los que tienen las capacidades de la transformación de la sociedad o que expresan sus contradicciones; así mismo, se da por entendido que el joven se encuentra en un proceso de encontrar su identidad y que por tal razón es una persona vulnerable y que no cuenta con la capacidad necesaria para tomar decisiones acertadas. (Ibíd., p.27).

Y en cuanto al tema educativo se termina afirmando que: "Todos los trabajos arrojan la misma conclusión: el sistema educativo está en crisis" (Ibíd., p. 45), y una de las razones para esta situación es "la completa desarticulación del sistema escolar con la realidad de los jóvenes" (Ídem).

En la investigación *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*, se señala la importancia de la investigación en la producción de los sujetos del conocimiento:

La responsabilidad en la producción de conocimiento y el uso social del mismo, radica en que sus enunciados contribuyen a la configuración de sujetos. "Como nombramos tratamos", así que los discursos con sus formas de nombrar a la juventud generan interacciones, prácticas socioculturales con y para ellos, e incluso formas de reconocerse y de narrarse joven para sí y para otros. (2004, p. 8).

Dos datos importantes son la temporalidad de los estudios sobre el tema y los ejes temáticos:

La producción de investigaciones en juventud cobra fuerza en todas las regiones del país a partir de los años 90 (...) en el consolidado total de investigaciones abordadas se destacan como prioritarios los ejes temáticos de *Cuerpo, Culturas juveniles, y Participación social y política*, al punto de poder afirmar que los intereses de indagación sobre la juventud se han concentrado en estos temas. (Ibíd., p. 48).

En el apartado "A modo de conclusiones", se plantea la pregunta ¿cuál es el sujeto joven que se construye desde la investigación en Colombia?, que se responde con la formulación de cinco nociones de sujeto joven: 1. El sujeto vulnerable y en riesgo, 2. El sujeto peligroso, 3. El joven como motor del cambio social, 4. El joven en búsqueda de identidad y 5. El sujeto adscrito a culturas juveniles.

Y para terminar, cuando plantean nuevas líneas de investigación sobre juventud, señalan en el sentido de nuestro trabajo, al decir:

El contexto educativo (...) expresa una necesidad apremiante de reconocer y comprender otros procesos formativos que no siempre se dan al interior de la escuela. En esa medida, se hace pertinente indagar por los aprendizajes que los jóvenes emprenden en su vida cotidiana. (Ibíd., p. 216).

Del estudio *Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: Una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX*, solo señalaremos las difíciles condiciones sociales que se plantean para los jóvenes en el país en los últimos años; afirman, retomando a Muñoz (2002), que:

el 38% de la población de jóvenes colombianos se encuentra en situación de pobreza o de miseria. El fenómeno del desempleo en el país ha venido aumentando especialmente entre la población joven. Entre 1994 y 2000 la tasa de desempleo general ascendió 12.3 puntos porcentuales (de 8.1% a 20.4%) y la de los grupos etáreos de 15 a 19 años y de 20 a 29 lo hizo en 22.1 y 13 puntos porcentuales respectivamente. Por otro lado, los y las jóvenes han sido blanco de la “limpieza social”, por asesinato selectivo o como víctimas de los homicidios de la delincuencia común. (Botero y otros, 2010, p. 250).

En América Latina encontramos también varios estados del arte sobre estudios de juventud, que resumen la producción regional al respecto.

En el texto *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*, se presentan avances de investigación en varios ejes: Condiciones de Vida, Género y sexualidades, Acción, participación, opciones y estrategias políticas, Historia de las juventudes, Comunicación y tecnologías, Educación, Políticas Públicas, Trayectorias sociales y Salud. Además señalan la existencia de “una diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas para analizar lo juvenil, así como se han seleccionado distintos espacios sociales para ver su emergencia en tanto construcción relacional” (Chaves, 2009, p. 14).

Por su parte Pérez Islas, en su trabajo *Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina*, realiza un balance provisional de los estudios en la región, en el que afirma: “todavía no podremos generar un pensamiento latinoamericano sobre juventud, mientras no construyamos este campo del conocimiento, involucrando a todos los agentes, para lograr espacios dialógicos y de interactividad que consoliden el capital que existe de manera fragmentaria” (2006, p. 26).

Finalmente, en *Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte* (2009), se plantean:

las perspectivas fundacionales con que se inician en los años 80 y comienzos de los 90 los estudios de lo juvenil como campo específico de las ciencias sociales (...), los enfoques presentes en la actualidad, y (...) una síntesis que desde la perspectiva cultural se hace cargo de algunas tensiones que dificultan una comprensión de las dimensiones políticas en las prácticas juveniles. (p. 5-6).

Esperamos que la información antes relacionada cumpla su propósito de acercarse al estado actual de investigaciones sobre cada uno de los referentes conceptuales antes expuestos. Como vemos existen diversas investigaciones con enfoques cuantitativos y cualitativos a nivel mundial que abordan la convivencia escolar, las narrativas y las juventudes desde diferentes vertientes; pero es claro que aún es poca la literatura existente en la que se relacionen estas categorías con el acontecimiento biográfico, que es el interés central de esta propuesta investigativa.

5. Referentes teóricos

Partiendo de la dimensión narrativa esta investigación se delimitará desde la epistemología hermenéutica de Paul Ricoeur (2006), es decir, desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, que tiene un sentido diferente al que el análisis estructural le confiere; ya que permite hacer una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y sí mismo.

Así, la hermenéutica permite la comprensión de nuestra forma de ser en el mundo, pues es un mundo al que accedemos a través del lenguaje, un mundo de significaciones y significados dados y otros por construir. En efecto, según Ricoeur, “*el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis*” (2006, p.15). Por ende, construir una comprensión de los relatos es un proceso que posibilita la transformación, la resignificación y la refiguración de sí mismo y del mundo.

Desde esta perspectiva, para el autor, el relato y la vida se pueden reconciliar, ya que la lectura es un modo de vivir, y toda reflexión y comprensión se encuentra mediatizada por el orden simbólico. Entonces, se trata de leer más allá de lo que el hablante significa, de develar aquellas comprensiones latentes, que son constitutivas del sujeto y determinan ciertas formas de vida; por consiguiente, la interpretación que hacemos de las narrativas, permite hacer una comprensión diferente de la existencia, que abre nuevas perspectivas de la misma.

En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. (Ricoeur, 1995, p. 31).

Al trabajar con narrativas es necesario tener claridad en el proceso de construcción de la trama, en griego *mythos*, pues esta posibilita la estructuración de una historia bien constituida y novedosa; este proceso “*es una síntesis de elementos heterogéneos*” (Ricoeur, 1995, p. 26). Donde una historia se obtiene a partir de diferentes sucesos, de acontecimientos que son organizados en una totalidad temporal que permite configurar la misma, y que contribuyen al desarrollo del relato.

En últimas, en palabras de Ricoeur “*la filosofía hermenéutica encuentra su función en abrir al ser el lenguaje...*” (1995, p. 21). En buscar la visión del mundo interior del sujeto, en dejar que el texto hable por sí mismo, es dejarlo en una apertura. Por esta razón, la tarea del lector consiste en ser capaz de construir la interpretación que el autor hace de su propio texto, para observar y comprender como las personas van construyendo la relación consigo mismas y

su entorno. Debido a esto, y teniendo en cuenta que habitamos en un mundo mediatizado por el lenguaje, por las significaciones, optamos por una perspectiva hermenéutica, y en el marco de la presente investigación se trabajarán los siguientes ejes conceptuales: acontecimiento biográfico, identidad narrativa, convivencia escolar y juventudes, como referentes o constructos que posibiliten una forma de aprehender la realidad y dialogar con los hechos que se desean investigar.

5.1 Acontecimiento biográfico

A manera de definición, los grandes acontecimientos son aquellos que han constituido momentos de bifurcación o de cambios importantes en la manera de vivir y relatar la vida. Desde esta perspectiva, para la presente investigación se retomarán los aportes del filósofo Paul Ricoeur a partir de su desarrollo teórico en el libro *La Memoria, la Historia, el Olvido* (2004), el cual en la línea de filosofía - histórica, enuncia el acontecimiento como una discordancia y ruptura que marcan la vida de las estructuras económicas, sociales e ideológicas de una sociedad; Esta definición se convertirá en el punto de partida para delinear el camino de comprensión de la historia narrada por cada joven.

Sin embargo, acorde con el contexto de la vida cotidiana en el cual se revisará el acontecimiento, se retomarán también los aportes de la socióloga Michèle Leclecr-Olive (2009) a partir de la revisión del artículo artículo, *Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos*; en el cual apoyada en los postulados de Ricoeur da cuenta de hallazgos de pasadas investigaciones referidas a este tema.

De esta manera, si el acontecimiento histórico hace referencia a cambios importantes que hacen fracasar los conocimientos constituidos de una sociedad, en el ámbito de la vida cotidiana, será entendido en palabras de Leclecr como “los puntos nodales de la experiencia biográfica: es el momento en el que las representaciones incorporadas de uno mismo, de la sociedad y del mundo, son alteradas; situaciones en las que el sujeto se interroga, interpreta, intenta encontrar un sentido, producir nuevas representaciones” (2009, p 19).

En esta línea, el acontecimiento biográfico en la historia de vida, no es lo que pasó en la vida, sino como lo nombra (Luna) “lo que les pasó” con la vivencia. Es decir, lo que se reconfigura a partir del evento vivido. Siguiendo a Ricoeur, estos eventos que preparan el terreno para la emergencia del acontecimiento, son las huellas psíquicas que señalan la marca afectiva dejada por la vivencia y que está íntimamente ligada a la emergencia del acontecimiento biográfico, es decir a la significación.

5.2 La identidad narrada

Reflexionando acerca de las aporías del tiempo y planteando su teoría de la lectura, Ricoeur crea la noción de identidad narrativa, es decir aquella identidad que el sujeto alcanza mediante la función narrativa, es una especie de mediación literaria que permite adquirir un conocimiento sobre sí mismo, y que sólo se puede revelar por medio de los relatos que el sujeto enuncia. De este modo, la identidad narrativa emerge por el dinamismo de la composición narrativa y es, esencialmente, un movimiento que surge de la dialéctica entre la identidad (*idem*) y la identidad (*ipse*). En otras palabras, la identidad narrativa nos muestra que

la identidad se constituye a través de los relatos que emito, y cuando me narró surge un núcleo de mí que siempre permanece estable (*ídem*); pero al mismo tiempo aparece un núcleo de mí que es cambiante, que es una posibilidad, es una promesa (*ipse*).

El polo de la identidad- *ídem* está simbolizado por el fenómeno del carácter, en el que la persona se hace identificable. Mientras, que el polo de la identidad- *ipseidad* está representado por la noción ética del mantenimiento de sí. “El mantenimiento de sí es, para la persona, la manera de comportarse de modo que otro pueda contar con ella. Porque alguien *cuenta conmigo, soy responsable* de mis acciones ante otro” (Ricoeur, 1996, p. 168). Así, la ipseidad designa a un sí mismo que trabaja en la reflexividad de su palabra, por ello se transforma y permanece accesible a la constitución de sí, en efecto, es en el espacio de la *ipse* donde se manifiesta, principalmente, la relación entre la identidad narrativa y la ética. En breve, la identidad narrativa, hace referencia a un movimiento dialéctico, por medio del cual el carácter adquiere la movilidad perdida en las disposiciones y en las identificaciones adquiridas (Ricoeur, 1996).

Entre tanto, la construcción de la identidad narrativa está mediada por la triple mimesis ricoeuriana, pues el sujeto puede prefigurarse, configurarse y refigurarse a través del encuentro con los textos, es decir, que el sí es refigurado por los relatos; por ello la identidad narrativa está constituida por un relato inacabado y abierto a la posibilidad de contar otros. Finalmente, lo que Ricoeur hace es una definición de la subjetividad en términos de la identidad narrativa, pues muestra cómo nos constituimos con base a los relatos que recibimos y emitimos de nuestra cultura. Además, demuestra que en la comprensión de sí mismos se lleva a cabo el mismo proceso que en la comprensión de una obra literaria. Y, como si fuera poco, nos evidencia que el sujeto no se encuentra constituido desde el inicio, sino que es instruido por los símbolos culturales, por los relatos que recibe de su tradición, es decir que la identidad no es una unidad sustancial, sino es una identidad narrativa (Ricoeur, 1984).

El sí del conocimiento de sí es el fruto de una vida examinada, según la expresión de Sócrates en la *Apología*. Y una vida examinada es, en gran parte, una vida purificada, clarificada, gracias a los efectos catárticos de los relatos tanto históricos como de ficción transmitidos por nuestra cultura. La ipseidad es así la de un sí instruido por las obras de la cultura que se ha aplicado a sí mismo. (Ricoeur, 2006, p.998).

Cabe señalar, que la identidad narrativa es una especie de mediación literaria, un método de conocimiento que amplía nuestra perspectiva, y solo se puede develar por medio de los relatos que el sujeto enuncia sobre su vida, y este al ser el coautor y lector de su propio texto hace un trabajo de interpretación hermenéutica, que le posibilita revelar las lógicas y comprensiones acerca de sí mismo. En otras palabras, la narración le permite al ser humano tomar conciencia de la identidad narrativa que lo constituye, pues al relatar su vida crea unas tramas que le permiten construir un sentido y comprender su forma de estar en el mundo; como resultado, la narración proporciona una vía de conocimiento sobre sí mismo que accede a una visión más legítima del sujeto.

En general, la noción de identidad narrativa se emplea, igualmente, al individuo y a la comunidad, pues ambos constituyen su identidad narrativa al recibir y emitir los relatos de su

cultura. De esta manera, se articula el concepto de identidad narrativa al de triple mimesis, y entonces queda claro que la teoría de la lectura propuesta por Ricoeur, no es solo un acto cognitivo, sino que es un proceso integral al ser humano, en el que queda en evidencia la potencia del lenguaje, pues por medio de este las personas crean su lugar en el mundo. Observemos que tanto la comunidad como el sujeto crean su identidad con base a la recepción que hacen de los textos, con base a la actividad mimética, es decir a las prefiguraciones, las configuraciones y las refiguraciones que les llevan a hacer unas reinterpretaciones del mundo.

Ahora bien, las narrativas permiten la articulación entre la descripción de los hechos, la adscripción a alguien de las acciones, y la prescripción que es una forma de anticipación de algo en los relatos; de este modo, la triada *describir / adscribir / prescribir*, está implicada en la estructura misma del acto de narrar, y por ello siempre que narramos decimos más de lo que queremos expresar. Esto indica, que las narrativas son una posibilidad de describir, adscribir, y prescribir el sentido de la acción humana, por lo cual esta triada implica una relación específica entre la construcción de la acción y la constitución del sí. Ya que los relatos permiten descubrir el movimiento que llevó al hombre a ser quien es, es decir permiten al sujeto develarse y desplegarse narrativamente. En este sentido, para Ricoeur, el relato narra también el cuidado, que es constitutivo de la ipseidad, por lo tanto la identidad narrativa permite articular retrospectión y prospectión, y por ello esta identidad contiene ya una versión del futuro, del ser humano que se espera llegar a ser.

La narratividad no está desprovista de toda dimensión normativa, valorativa, prescriptiva. La teoría de la lectura nos lo ha advertido: la estrategia de persuasión fomentada por el narrador tiende a imponer al lector una visión del mundo que no es nunca éticamente neutra, sino que más bien induce, implícita o explícitamente, una nueva valoración del mundo y del propio lector: en este sentido, el relato pertenece ya al campo ético en virtud de la pretensión de lealtad ética, inseparable de la narración. (Ricoeur, 2006, p.1002)

De esta manera, las narrativas conllevan a una dimensión ética en los seres humanos, a través de las visiones del mundo, el sentido y las interpretaciones que extraemos de ellas. Ricoeur nos recuerda, que llevan a desarrollar la inteligencia narrativa (*phronética*), que se encuentra más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia, es un saber más intuitivo que racional, pues aprendemos de las obras que los cambios de fortuna son consecuencia de tal o cual conducta (1984). De modo, que el relato contribuye a la valoración moral de los personajes, así, son mejores que nosotros en la tragedia o peores o iguales como en la comedia, por ello su contingencia (fortuna o desgracia) nos parece merecida e inmerecida. Por lo tanto, la intelección narrativa es cercana al juicio moral, ya que el personaje no puede evadir el asunto de la imputación, y la identidad narrativa al plantearse, precisamente, la pregunta por el “quién” de la acción, pone de relieve la cuestión de la imputación moral de la acción a su agente, con lo cual le evidencia la responsabilidad de sus actos, y este es el ámbito de la identidad *ipse* que tiene que ver con la reflexividad y la comprensión que el sujeto hace de sí mismo.

Ciertamente, Ricoeur dio mayor relevancia en su trabajo acerca de la identidad narrativa a la identidad *ipse*, pues es una forma de acción reflexiva, que gira en torno a la

consideración entre la acción y su respectiva afección, es una hermenéutica del sí que pone de manifiesto la preocupación por el cuidado de sí y la responsabilidad y cuidados hacia los otros. De esta manera, el *ipse* da cuenta del mantenimiento de sí, del rasgo de calidad de “mío” que se evidencia en los actos humanos, como por ejemplo: hacer una promesa, aconsejar y advertir. Esta *ipseidad* es un ámbito, un sí en el que la persona se reconoce como sujeto de imputación, se puede caracterizar mediante la relación con la posesión o la pertenencia entre la persona y sus pensamientos, sus acciones, sus pasiones y experiencias. Por eso Ricoeur (1996), finalmente, plantea su trabajo como una “filosofía de la ipseidad”, pero de una *ipseidad* que se halla lejos del narcicismo y la egolatría; es más bien un movimiento, una dialéctica entre la posesión y el desposeimiento, entre el cuidado y la despreocupación, entre la afirmación de sí y el oscurecimiento de sí, en la que hay una apertura hacia a la alteridad, es decir que el sí se vuelve disponible para el *otro*.

En últimas, Ricoeur invita a hacer de “*Nuestra vida una obra de arte*” expresión que condensa la función de la identidad narrativa, pues siempre es posible re –crearnos por medio de los relatos, es decir componer una narración sobre nuestra vida que nos permita comprender cómo llegamos a ser lo que somos, pero, además, que contenga una versión del futuro del ser humano que espero llegar a ser; en fin, el lenguaje es creador y determinante de la historia, por ello podemos decir que la comprensión que logramos de nosotros mismos, mediante la identidad narrativa, potencia nuestra vida, pues moviliza las significaciones construidas y nos devela otras formas de ser o de acontecer. Por lo tanto, esta identidad es una auto-interpretación que permite al sujeto adquirir una comprensión de sí mismo, pues describe, adscribe y prescribe sus acciones en el mundo, lo que le permite estar reconfigurando su existencia.

5.3 Convivencia escolar

Para esta propuesta investigativa se entiende que la convivencia en la escuela es el resultado de identidades en conflicto, en este caso específico, relacionándolo directamente con la categoría de género, que en sociedades occidentalizadas como la nuestra, parte de una matriz heteronormativa y bimodal, que determina la manera “correcta” de ser hombre-varón y mujer-hembra, determinando así las características esperadas para cada uno de ellos y ellas; es decir, se parte de la presunción que en la escuela existe una pugna entre feminidades y masculinidades, que hacen pertinente analizar las prácticas de poder en ese espacio, la crisis en los modelos de autoridad presentes en la contemporaneidad y revisar el papel del conflicto en los espacios escolares.

Para ello, se convocarán diversas miradas latinoamericanas enfocadas en los estudios decoloniales, que siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2010), implica atender a las “*epistemologías del Sur*”¹, que posibilitan ver como emergen desde el Sur –físico y simbólico-, nuevas formas de leer la realidad con ojos contextualizados. Algunos de los autores y autoras

¹Afirma este autor que una epistemología del Sur “es el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antiimperialista” (Santos, 2010, p. 43).

que acompañarán este recorrido, son Carlos Skliar (2002, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011) quien dará una mirada de la convivencia como *relaciones de afición, de contradicción, fricción, contigüidad*, en el espacio escolar y de los juegos de relaciones presentes allí; Marcela Lagarde (1996, 2003 y 2012) y Carlos Iván García Suarez (2004), permitirán hacer lectura de las particularidades de género e inferir su presencia en las relaciones dentro de la escuela; con Alfredo Manuel Ghiso (2008 y 2012) y Gloria Amparo Henao (2008), se contextualizará la convivencia escolar desde la mirada nacional y local, estos coterráneos/as posibilitarán hacer lectura del contexto, de la presencia del acoso escolar en las instituciones, y conocer propuestas alternativas que permiten hacer resistencia y enfrentar al modelo educativo imperante, asociado a la lógica dicotómica: femenino vs masculino, norte vs sur, blanco vs negro; que ha influido en la mirada bimodal de la escuela y de las vivencias que allí se presentan.

La convivencia escolar ha sido estudiada desde aspectos positivos que implican el estar juntos, como se observa en la tesis de maestría “La convivencia escolar desde una mirada de la diversidad” (Guzman y otros, 2012), donde manifiestan que la convivencia escolar puede entenderse como la vida en armonía dentro de la escuela, que involucra a toda la comunidad educativa, lo cual favorece el desarrollo humano del estudiante, bajo un clima agradable, que a su vez potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas de clase. Mencionan que la convivencia escolar puede ser interpretada desde tres puntos de vista: el primero, la forma de interrelacionarse con las personas en un lugar físico, compartiendo diferentes escenarios, actividades, convenciones y normas para poder vivir sin conflictos; los sujetos deben aceptar y respetar las ideas e intereses de los otros, favoreciendo la resolución de conflictos en forma dialogada. El segundo, la forma en que la sociedad construye leyes laborales y cívicas, para que cada persona ejerza sus derechos como ciudadano sin discriminación o distinción de clase social. El tercero, el psicológico y educativo, el cual hace alusión al análisis de sentimientos y emociones que deben existir para relacionarse con los demás, siguiendo pautas sociales de apego, reciprocidad afectiva y creación de criterios morales, bajo un principio de alteridad y otredad.

Como se puede notar, este estudio hace énfasis en los “deber ser” a los que la convivencia debe orientarse, utilizan términos importantes como vivir sin conflictos, aceptar y respetar la diferencia, no discriminación, diálogo, alteridad, otredad; sin embargo estos se contextualizan en un ambiente que poco o nada da cuenta de las constantes pugnas y conflictos en los que se enmarca la vivencia compartida de la escuela. Por ello, esta propuesta investigativa se orientará a develar la existencia o no de estas condiciones en la escuela actual, para ello se utilizarán como referentes teóricos los autores antes mencionados, quienes aunque de acuerdo con la postura anterior, observan el espacio académico como un lugar de confrontaciones continuas, como se observa en Skliar (2011, p.8):

La pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una cuestión que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma y/o a la resta de cuerpos presentes; pero mucho menos a la contingencia de la existencia misma, de toda y cualquier existencia. Aquí estaría la señal, entonces, de porqué la convivencia no puede ser apenas entendida como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a ‘dialogar’ y, entonces, a ‘converger’ y ‘consensuar’ irremediablemente (...) la convivencia es ‘convivencia’ porque en todo caso hay inicial

y definitivamente perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad (...) Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, sobre todo, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Es en esta perspectiva en la que se suscribe la propuesta investigativa; máxime cuando lo que se espera develar es la pugna que puede existir entre las masculinidades y las feminidades presentes en el espacio escolar; que nos lleva a pensar en la escuela como uno de los principales escenarios de socialización y construcción política y de género, en donde existe desde el currículo oficial y más aún desde el currículo oculto, un determinado saber, de lo que en una sociedad binaria como la nuestra, implica ser del género femenino o masculino, y en este sentido lo que posibilita y espera de cada uno/a. Puesto que es desde ese lugar de socialización secundaria, dada por nuestra forma de estructuración social histórica, donde se empiezan a recrear con mayor contundencia en los niños, niñas y jóvenes los imaginarios simbólicos, que posibilitarán acciones de continuidad del poder o de resistencia al mismo. Además, como se afirma en el texto *Jóvenes en contextos urbanos y rurales* (Palermo, 2013), esta asimilación no es lineal, sino que se realiza a manera de síntesis, donde cada uno/a, asume de ese universo –diría yo de forma consciente y a veces inconsciente- aquello que considera está más cercano a la configuración que está haciendo de sí mismo. Específicamente en cuanto al género, este texto afirma que:

La identidad de género, como toda identidad social, es compleja y heterogénea (Lyotard, 1984) los individuos específicos adquieren sus identidades subjetivas a través de un proceso de síntesis (...) entre lo psicológico y las prescripciones culturales relativas a un género, una clase social, una raza, un lugar geográfico o a un determinado momento histórico (Palermo, 2013, p. 122).

Es claro que en la realidad de las escuelas, continua existiendo una mirada binaria, monocultural y adultocéntrica, que incide negativamente en la asimilación de nuevas formas de ver la vida: el género como construcción social cambiante; las juventudes desde múltiples miradas, como algo en proceso de reconfiguración constante; y la convivencia en la escuela, como la posibilidad de construir una vivencia del entre-nos arentdiano y su potencial transformador, para la construcción de una sociedad pluralista, justa y diversa.

5.4 Juventudes

La consideración de la juventud en la historia de occidente ha realizado un tránsito desde su exaltación en la *Paideia* en Grecia, pasando por su asociación con lo pecaminoso en la Edad Media, hasta su consolidación como fuerza de trabajo en la modernidad, a partir de la Revolución Industrial, para llegar en la actualidad a convertirse en objeto de estudio y análisis de las ciencias sociales y humanas y a considerarse en su condición de sujetos de derechos, portadores de una cultura propia y motores del cambio social.

Podemos afirmar que la juventud comienza a ser reconocida y a considerarse objeto de especial interés para el estudio de las ciencias sociales, solo en el último siglo y más

especialmente a partir de los eventos del mayo del 68 francés y con el auge de nuevas manifestaciones artísticas propias, tales como el rock.

En las últimas décadas la emergencia de los estudios sobre las culturas de los/las jóvenes muestran cómo la búsqueda de identidad pasa por la producción de estilos de vida que se nombran como subculturas o contraculturas, y que van en la vía de la iniciativa, la creatividad, la ruptura, la producción propia de sentido y no solamente como la continuidad de los elementos tradicionales recibidos de sus antecesores.

Para esta investigación proponemos una revisión del tema de la juventud desde diferentes ciencias sociales, contando con aportes de la psicología, la sociología y la antropología, para construir una mirada global del tema, en el cual reconocemos los aportes, entre otros, del grupo de puericultura de la Universidad de Antioquia (*El niño sano*, Bastidas, Posada y Ramírez, 1997), de la mexicana Rossana Reguillo (*Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, 2000) y del catalán Carles Feixa (*De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, 1998), que plantean los asuntos de las dinámicas juveniles contemporáneas, desde los puntos de vista de cada ciencia social, para acercarnos a una construcción global del concepto de juventud.

6. Ruta metodológica

6.1 Enfoque metodológico

La propuesta de investigación tendrá un enfoque metodológico cualitativo o comprensivo, ya que el interés central está orientado en comprender los acontecimientos biográficos de los participantes, develar las lógicas de su accionar en la cotidianidad o mundo de la vida como lo nombra Husserl y describir las singularidades que en los relatos de vida se van encontrando; es la posibilidad de construir conocimiento desde la cotidianidad, en la relación directa con otras subjetividades, que al decir de la docente María Eumelia Galeano implica un giro en la mirada,

que algunos teóricos de las ciencias sociales han denominado el “retorno del sujeto” al escenario de las ciencias sociales y humanas y a la investigación social, que exigió otras maneras no necesariamente cuantitativas para interpretar, clasificar, comparar y enunciar las situaciones o problemas observados y para develar las lógicas y maneras de construir la realidad. La mirada se “giró” al mundo de la vida de los sujetos sociales con sus significados, motivos y emociones; al abordaje de realidades subjetivas e intersubjetivas. La atención se centró en el contacto dialógico con los actores en sus escenarios, a la comprensión de las realidades sociales desde múltiples perspectivas. (2014, p. 11).

En la misma línea, consideramos que este enfoque metodológico se acerca mucho más a nuestro interés investigativo, puesto que desde él, los otros no son “objetos” para investigar, sino que son sujetos con los que se construye conocimiento desde sus vivencias, su lenguaje y sus realidades subjetivas; en palabras de María Teresa Luna: “la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano,

en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (2006, p. 16).

La investigación comprensiva en este caso, nos permitirá acceder al sentido que los jóvenes participantes le dan a sus prácticas de vida, comprender con la mediación de y desde el lenguaje sus narrativas, y de ahí los signos y símbolos que conforman sus experiencias, su devenir y ese entramado de significaciones que durante el proceso investigativo se irán develando en la interacción constante entre las subjetividades de participantes e investigadores, puesto que la construcción de los datos, posibilitará la articulación de discursos y la generación de nuevas visiones sobre nuestro objeto de estudio, que en este caso son los acontecimientos biográficos; lo que en síntesis nos permitirá nuevas comprensiones del ser de estos jóvenes en el mundo.

6.2 Enfoque investigativo

La metodología estará basada en un enfoque *fenomenológico-hermenéutico*, que parte de dos tradiciones filosóficas muy importantes para la investigación comprensiva, las cuales surgen a mediados del siglo XIX a la par de otras como el interaccionismo simbólico, la sociología comprensiva y la etnografía, principalmente gracias al abordaje que realizaron pensadores como Dilthey y Weber, orientados al estudio de lo social y lo humano a partir de un marco interpretativo no positivista, desde un contexto social definido y de acuerdo al significado que los sujetos le dan a su práctica social. Tanto la hermenéutica como la fenomenología se centran en la búsqueda de la comprensión del sentido y la orientación de la experiencia y la acción humana en sus diferentes dimensiones, teniendo en cuenta el proceso histórico-social de los sujetos. Para Ricoeur la comprensión debe darse por la vía del análisis del lenguaje, de este modo, toda comprensión de sí debe ir mediatizada por el análisis de los signos, símbolos y los textos en general (Op.cit.).

Específicamente en cuanto a la fenomenología, se observa como ésta le confiere al lenguaje un rol preponderante en la configuración del sentido que cada sujeto le da a su realidad, a sus vivencias y a la reflexión de ellas que va convirtiendo en sus experiencias, es decir, le permite *dar cuenta* de los significados que logra extraer después de haber hecho consciente el mundo de la vida.

A la fenomenología, al menos en la corriente de su fundador Edmund Husserl, se le conoce como filosofía de la conciencia, desde esta mirada fenomenológica, conciencia es “darse cuenta de”. La conciencia es intencional, es un dirigirse a algo y en ese dirigirse, constituye los objetos. (Luna, 2006, p. 18).

Desde esta óptica, el sentido se convierte en un tejido simbólico del lenguaje, que es construido a partir del contexto social en el que se inserta, además se fundamenta, se objetiva y se expresa en la acción humana, que es en últimas donde se construyen las narrativas de los sujetos.

Uno de los rasgos distintivos de la fenomenología, es el estudio de situaciones sociales muy delimitadas, se focaliza en la observación consciente y en la descripción de los sujetos y

de los entornos en los que se movilizan en la cotidianidad, busca el entendimiento de la realidad, para posteriormente dar cuenta de lo observado; ya que como anota Vargas Guillen,

en esto radica las propiedades científicas y epistemológicas de la fenomenología: que las investigaciones se realizan volviéndose al sujeto, describiendo sus experiencias, el sentido que da a ellas en el mundo de la vida; y simultáneamente, cuando más detallada es la descripción subjetiva de mundo y su sentido: más logra captar estructuras universales que valen para uno y que valen para todos. (2012, p. 8).

La fenomenología se aplica al campo de las relaciones humanas, a la forma en que los sujetos se comunican y se relacionan y cómo desde ahí comprenden, organizan y conforman el entramado social en su conjunto. Por ello es válido en el estudio y comprensión de situaciones y problemáticas psicosociales específicas.

En cuanto a la hermenéutica, esta lleva a pensar en el asunto de la comprensión progresiva del universo simbólico de los sujetos, entender a un otro desde una perspectiva cercana, horizontal, donde el investigador y el participante se entrecruzan desde sus vivencias, precomprensiones e interpretaciones del mundo social; en donde, según Ricouer, la vida misma se convierte en un texto por leer, haciéndose por ello necesario reposar la realidad, pasarla por el lenguaje, para luego convertirla en un texto que puede ser leído y descifrado. La posibilidad entonces radica en descubrir la interpretación que el autor hace de su propio texto.

El texto en esta hermenéutica desregionalizada Ricoueriana, es todo aquello susceptible de ser leído-interpretado. En clave de un intérprete-lector, el texto remite a la distanciaci3n en el lenguaje, la cual encuentra su máxima expresi3n en la escritura. Un texto se configura en el aquietamiento del lenguaje, con la mediaci3n de la escritura. (Luna y otras, 2014, 157).

Este supuesto, hace énfasis en el proceso circular de la interpretaci3n como un ejercicio constante e infinito, es decir, que aquello que se debe comprender, es ya de alg3n modo comprendido por los conocimientos previos que fueron elaborados por la experiencia de los sujetos, para posteriormente ser de nuevo interpretados a la luz de nuevas visiones. La importancia de la perspectiva hermenéutica para las ciencias sociales y humanas, radica en que ésta permite una re-lectura (conocimiento), re-visi3n (análisis) y re-construcci3n (comprensi3n) de una realidad social que por su esencia es siempre cambiante. Permite que el conocimiento que se genere no sea arbitrario, que se reconozca el espacio desde donde nace, articulándolo siempre a un diálogo con el texto, mediado por la crítica y la reflexi3n permanente: “el que interpreta, en este caso el científico social, interpreta un pasado que se abre al presente del intérprete de manera elocuente. Con esto queremos decir que el mundo social tiene algo que decir desde su historia” (Lulo, 2002, p. 179).

El ser se realiza en la comprensi3n, el ser es “algo” y es “posible” en tanto comprende, y podríamos afirmar en tanto se comprende. Pero, ¿cómo se da la comprensi3n del ser? Esta pregunta puede comprenderse desde la óptica Heideggeriana. En virtud del tiempo. El ser es tiempo. La temporalidad, como categoría fundamentadora de la consciencia Husserliana, se convierte en la fenomenología ontológica Heideggeriana en categoría fundamentadora, ya no desde la consciencia sino desde el ser en su plenitud. La vida, la

del ser ahí, deviene en experiencias témporo-espaciales. El ser se comprende en virtud de su experiencia en el tiempo, es decir en virtud de su historicidad. (Luna y otras, 2014, p. 155).

En esta perspectiva, la construcción de los datos se realiza desde una descripción de las narrativas de lo vivido por los participantes en su espacio-tiempo, para luego realizar una interpretación de lo hallado, buscando descubrir con ellos los acontecimientos biográficos, aquellos puntos significativos que en sus historias de vida han sido significantes, que inauguran nuevamente sus relatos, aquellos que dan cuenta de su experiencia, de su trasegar por esta existencia, del sentido y de la apropiación que han hecho de lo vivido en la construcción permanente de su ser.

6.3 Estrategias metodológicas

La estrategia metodológica refleja la forma estandarizada y validada que se elige para desarrollar una investigación; entre las modalidades más utilizadas en los estudios comprensivos, están la historia oral, la etnometodología, la investigación fundada y la narrativa. La elección de una de ellas depende de los objetivos de la investigación y de lo que al parecer del investigador refleja más el sentido y puede captar con mayor precisión la esencia de su trabajo.

De acuerdo a nuestro interés investigativo, la estrategia metodológica a utilizar será la *narrativa autobiográfica*, que a decir de Bolívar y Domingo está adquiriendo mucha relevancia en la investigación educativa, pues retomando a Aceves manifiesta que:

La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. (2006, p. 3).

Como lo plantea María Rosario García Sánchez en el texto “La investigación biográfico narrativa en educación” (s.f.) consideramos que su utilización en el campo educativo posibilita ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los integrantes de la comunidad educativa, personas anónimas que aportan una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública, que es en últimas uno de los propósitos de la investigación.

Creemos que esta estrategia permitirá a los jóvenes relatar sus experiencias, teniendo en cuenta que cuando narran se constituyen a través del lenguaje: “La vida puede ser interpretada como un relato, siendo básico para comprender la acción y el conocimiento humano. Así, Ricoeur señalaba que interpretar el texto de la acción es interpretarse a sí mismo” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 22); pues el relato biográfico permite entender los procesos de construcción y atribución de significado, sentido y comprensión de sí mismos, desde la propia mirada. Es claro entonces, que esta estrategia metodológica permite comprender las vivencias humanas y sus significados, donde el sujeto asume una posición discursiva frente a su vida, de suerte que al contar y recontar su historia se convierte en “un proceso de dar significado a la experiencia” (Bolívar, 2002, p. 561).

Igualmente, nuestro interés contempla que más allá de lo hablado de sí mismo, existe otro elemento importante de las narraciones y es el acontecimiento, definido en palabras de Fernando Bárcena como “un estallido de sentido, algo no programable, una irrupción imprevista (...) en todo acontecimiento nos pasan cosas, llegamos a sentir cosas que nos transforman. Algo nuevo nos pasa como existentes” (2002, p. 41). Y es en últimas el descubrimiento de estos acontecimientos el interés central de nuestra propuesta investigativa.

6.4 Técnica de recolección de información

Siguiendo en la línea de la narrativa autobiográfica y entendiendo que el lenguaje es en sí el fenómeno a estudiar y es también el medio para construirlo, consideramos que las técnicas interactivas que más posibilitan la recolección de la información para la posterior construcción de los datos son la entrevista y la elaboración de autobiografías. Para ello, definimos como grupo que estas no se desarrollarán en diferentes momentos, sino que en consonancia con lo que plantea María Teresa Luna en la investigación de corte fenomenológico *La intimidad y la experiencia en lo público* (2006), hemos optado por lo que ella denomina la construcción de la “autobiografía narrada en procesos conversacionales”. Al igual que ella pensamos “que la narración oral, propiciaría identificar las vivencias significativas para las personas y su ordenamiento témporo-espacial, en situaciones conversacionales que ofrecen mayores posibilidades de espontaneidad e hipertextualidad, con respecto a la escritura” (p. 24).

Para el proyecto de investigación, consideramos necesario tener muy presentes las consideraciones éticas para el desarrollo de investigaciones comprensivas, que como lo afirma Galeano “invita a la investigación social a trascender la producción de conocimiento permitiendo el establecimiento de una relación ética con el problema que investiga y con los sujetos sociales con los que interactúa” (2014, p. 103). Lo anterior, implica una reflexión como grupo investigativo frente a los principios que transversalizarán todo nuestro ejercicio, de tal manera que nos sirvan como guía en el abordaje de cada una de las etapas que acompañarán el proceso, de forma que a la par que logramos nuestro objetivo como investigadores, los sujetos investigados se reconozcan en todo su valor. En este sentido la premisa fundamental para nuestra investigación está ligada al respeto y reconocimiento de la dignidad del otro como eje fundamental de nuestro trabajo, más aún cuando serán sus narrativas el centro alrededor del cual se teje el desarrollo de la investigación.

Consideramos importante tener en cuenta la estructura social, familiar y educativa de cada uno de los estudiantes participantes de la investigación, puesto que esto permite reconocer el contexto en el que se movilizan, a la vez que delimitar los aspectos ético-sociales de nuestro estudio, que retomando nuevamente a Galeano significa que:

esta perspectiva ético-social invita a la investigación social a preguntarse por las normas, valores, pautas de comportamiento, visiones y racionalidades presentes en los heterogéneos actores sociales con los que interactúa y (...) entender la subjetividad desde los otros y con los otros. (2014, p. 102).

Para la investigación realizaremos una invitación directa a los estudiantes que consideramos cumplen con los criterios básicos para ser participantes de este estudio, a saber:

Jóvenes que estén cursando la básica secundaria o media en las instituciones educativas San José, John F. Kennedy, El Rosario e Isolda Echavarría del municipio de Itagüí.

Con edades comprendidas entre los 14 y 18 años.

Que hayan tenido historia de dificultades de convivencia en las instituciones educativas donde ha estudiado y que se perciba un cambio de actitud.

Que tengan interés en participar en el proceso investigativo.

Que haya representación de ambos sexos: dos hombres y dos mujeres.

Dicha participación será completamente voluntaria y libre de todo riesgo para su salud física y mental; sin embargo, teniendo en cuenta que se trabajará con el relato de historias de vida, que pueden movilizar asuntos emocionales, se ofrecerá la contención y/o apoyo necesario por parte del equipo psicosocial de investigadores.

Se trabajará sobre la base de un consentimiento informado y dado que algunos de los participantes pueden ser menores de edad, se socializará la propuesta también con los padres y madres de familia y/o acudientes y se deberá contar con su respectivo consentimiento. Se les explicará claramente los alcances del estudio y cuáles son los objetivos del mismo, para que entiendan cómo los podría beneficiar el comprender los acontecimientos biográficos que han marcado sus historias de vida, para resignificar su pasado y orientar posiblemente sus acciones a futuro; igualmente, se precisará que en ningún momento su participación implicará costos económicos, pero tampoco ganancias en este aspecto; se les informará que en todas las etapas del proceso se guardará confidencialidad sobre su información personal, además de las técnicas que se utilizarán para la recolección de la información y de la posibilidad constante que ellos accedan y validen los datos recolectados antes de que sean publicados en el estudio. Se escuchará a los participantes para reconocerlos en sus necesidades e intereses en participar en el proceso investigativo, de acuerdo al consentimiento informado (Lipson, 2002) y se dejará abierta la posibilidad de que cambien de opinión en el evento de que la investigación no concuerde con sus intereses y preferencias. Por último, será de suma importancia proporcionar a los sujetos, de inmediato, cualquier información nueva que surja sobre la investigación misma o sobre su situación participativa, que vaya en su beneficio, aunque eso signifique que se retiren del estudio.

Además, teniendo en cuenta que el insumo principal de la investigación serán los relatos de vida de los jóvenes, la relación con ellos estará basada en todo momento en el respeto a sus particularidades, la confidencialidad de sus datos personales para proteger su integridad, la consideración por aquellos temas que no quieren que se publiquen, así como el buen trato y la horizontalidad de las relaciones en cada una de las acciones que se lleven a cabo durante el proceso por parte del equipo investigador.

Es importante resaltar que como grupo de investigación, nuestra postura ética se centra en el interés por realizar este estudio como una manera de darle la palabra a los jóvenes, desde la posibilidad de nombrar-se y relatar sus experiencias de vida, permitirles entender esos asuntos significativos que han marcado su trasegar en la escuela y en lo personal, así como

darle sentido a aquellos acontecimientos que les han permitido inaugurar nuevas formas de estar en el mundo.

La técnica de revisión documental acompañará todo el proceso investigativo, puesto que ésta se tiene en cuenta en la construcción del estado del arte, en los referentes conceptuales, en la definición de la metodología, en la confrontación con los datos construidos, en la definición de los referentes teóricos iniciales y categorías emergentes, y en el posterior análisis de los mismas.

6.5 Técnicas de registro y sistematización

Las técnicas de registro y sistematización posibilitan la organización de la información para la posterior construcción de los datos. Se debe ser riguroso en el manejo de la técnica elegida para poder que luego el trabajo de recuperación y análisis de la información sea ágil y coherente. Para nuestra investigación decidimos utilizar las fichas de contenido para recolectar y sistematizar la información recogida; nos acogemos a la definición que de ellas realiza la investigadora Galeano, cuando expresa que:

La ficha de contenido es un instrumento que permite de manera funcional y organizada, consignar información proveniente de libros, folletos, revistas, periódicos, videos, audiovisuales y en general todo tipo de documento escrito o grabado. Igualmente apoya el registro de entrevistas, reuniones, observación directa. Allí se pueden escribir resúmenes, interpretaciones del investigador o referencias textuales. El sistema de fichas permite ordenar por categorías de análisis, confrontar, validar y cruzar datos, ubicar vacíos de información y complementarla permanentemente. Como sistema abierto posibilita la entrada continua de datos, apoya la construcción de ejes temáticos y permite usar un sistema único de registro y sistematización que agiliza el intercambio y socialización de información con otros investigadores y docentes (2014, p. 90).

6.6 Técnicas de análisis de la información

Ciertamente, como lo expresa María Teresa Luna en la investigación *La intimidad y la experiencia en lo público* (2006), la narración es un tejido enunciativo, fluido y constante que permite dar cuenta de los acontecimientos significativos para el narrador y se encadena témporo-espacialmente de acuerdo a su significatividad, por lo tanto, en la lectura de las narraciones se tiene en el relato su unidad de interpretación, es decir que no se admite su descomposición, pues el sentido está en la totalidad. Desde esta perspectiva, para la lectura de la información en esta investigación se trabaja con la idea de texto como totalidad y se utilizarán la técnica de la tematización que consiste en tomar el texto y develar su sentido, para esto se hacen relecturas de las narraciones, y se procede a agrupar la información de acuerdo a los temas más recurrentes que aparecen en el relato, para encontrar así sus matices y con el fin de entender el decir del texto y tematizar los asuntos que son más significativos en él; y de este modo poder acercarnos comprensivamente a los acontecimientos biográficos que permitieron la transformación de los jóvenes.

En el proceso de lectura de la información se seguirán los siguientes lineamientos:

Relectura permanente de cada uno de los relatos que aparecen en la narración.

Identificación de los acontecimientos descritos en los relatos.

Construcción de hipótesis de sentido.

Validación intratextual de hipótesis.

Elaboración del tejido simbólico.

Escritura del nuevo texto.

6.7 Validez y confiabilidad

En un primer momento, la validación inicial se llevará a cabo con los y las jóvenes participantes de la investigación, quienes tendrán derecho a revisar y depurar el borrador de la información recolectada antes de ser publicada. Posteriormente, se realizará la validación por consenso, presentando los hallazgos ante el grupo de compañeros, docentes y jurados de la maestría, quienes evaluarán la metodología y el aporte de la investigación a la generación de nuevo conocimiento, en el tema de los acontecimientos biográficos en jóvenes escolarizados.

7. Resultados / productos esperados y potenciales beneficiarios

Tabla 1

Generación de nuevo conocimiento

Resultado esperado	Producto	Indicador	Beneficiario
Informe final del proyecto		Informe entregado a CINDE	Comunidad académica
Propuesta pedagógica		Propuesta entregada al CINDE	Comunidades escolares de las instituciones educativas oficiales de Itagüí y otras
Artículo sobre convivencia escolar		Artículo publicado en revista indexada	Comunidad académica
Artículo sobre identidad narrada		Artículo publicado en revista indexada	Comunidad académica
Artículo sobre		Artículo publicado en revista	Comunidad académica

acontecimiento biográfico	indexada	
Artículo sobre juventudes	Artículo publicado en revista	Comunidad académica indexada

Tabla 2

Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Socialización de los resultados de la investigación a las comunidades educativas de las 4 instituciones oficiales donde se realizó	Conferencia de presentación de la investigación	Comunidades de las instituciones educativas El Rosario, Isolda Echavarría, Jhon F. Kenedy y San José del municipio de Itagüí

8. Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Tabla 3

Impactos esperados

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Comprensión sobre los acontecimientos biográficos y su incidencia en la actitud de los jóvenes escolarizados	Corto plazo	Informe final de resultados	Desarrollo del proyecto, elaboración del informe final e interiorización de las conclusiones

Presentación de una propuesta pedagógica que mejore las condiciones de convivencia escolar

Corto plazo

Propuesta pedagógica

Construir la propuesta pedagógica y gestionar el espacio para socializarla a nivel institucional

9. Cronograma de actividades

<i>Año / Mes</i>	<i>2014</i>												<i>2015</i>						
<i>Actividad</i>	<i>Ene</i>	<i>Feb</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>May</i>	<i>Jun</i>	<i>Jul</i>	<i>Ago</i>	<i>Sep</i>	<i>Oct</i>	<i>Nov</i>	<i>Dic</i>	<i>Ene</i>	<i>Feb</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>May</i>	<i>Jun</i>	
Elaboración de la propuesta de investigación	X	X	X	X	X	X	X												
Escritura del proyecto				X	X	X	X												
Realización de entrevistas								X	X	X									
Análisis de la información									X	X	X	X	X						
Hallazgos y conclusiones													X	X	X				
Construcción del informe final													X	X	X	X	X	X	

Referencias

- Aguilera Ruiz, Oscar. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. *Última Década*, (31), 109-127.
- Baeza Correa, Jorge. Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. (2002). Tomado de: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/leer%20desde%20los%20jovenes%20Jorge%20Baeza.pdf, consultado el 6 de junio de 2014.
- Bárcena, Fernando. (2002). *El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento*. Revista Educación y educadores volumen #5. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400503.pdf>, consultada el 14 de julio de 2014.
- Bedoya, Diana P.; Cardona, Beatriz E. y Gómez, Paula Andrea (2010). *Configuración del sentido de la responsabilidad del sujeto joven en el espacio escolar*. Sabaneta: CINDE.
- Betancur Gómez, Gabriela Inés; Builes Álzate, Martha Cecilia y Gregory, Rocío del Socorro (2006). *Jóvenes, sujetos en ejercicio ciudadano. Una mirada desde el pensamiento y la vivencia juvenil*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: CINDE.
- Bolívar, A. (2002a). “¿De nobisipsissilemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 3. Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar Botía, Antonio. (2002b). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor* CLXXI, 675 (Marzo), 559-578.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), 3.
- Borja Maturana, Makyerlin. (2010). *La vida en escena: el valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Botero, Patricia y otros. (2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: Una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En: *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Botero y Palermo, et. al. (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Buenos Aires: CLACSO Asociación Argentina de Sociología; CINDE y Universidad de Manizales.

- Campo, Alejandro, Alfonso Fernández y Jesús Grisaleña. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (38). 121-145.
- Chaves, Mariana (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas.
- Escobar, Manuel R. y otros. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Bogotá: Universidad Central.
- Galeano, María Eumelia (2014). *Seminario Construcción de los datos en la investigación de las ciencias sociales*. Sabaneta: Convenio CINDE – Universidad de Manizales, Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
- Gallego López, Adriana María y Rojas Arango, Bibiana Patricia. (2013). *Prácticas violentas en la escuela y su relación con la construcción del sujeto político, una mirada desde el cuerpo. Estudio en los niños, niñas y jóvenes del aula de procesos básicos de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías municipio de La Estrella*. Sabaneta: CINDE.
- García, C. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá, Colombia: Universidad Central – Siglo del Hombre Editores.
- García Sánchez, María Rosario. (s.f.). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Recuperado de:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- Ghiso, Alfredo Manuel (2008). *Trazos para una pedagogía del excluido: al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas*. Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó.
- Ghiso, Alfredo Manuel (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 815-824.
- Gómez Varón, John Aníbal (2011). *Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles*. Cali: CINDE.
- Grupo de investigación psicología, salud y sociedad. (2012). *Tamizaje sobre la Intimidación Escolar (Bullying) en el municipio de Itagüí*. Medellín: Universidad CES, Facultad de Psicología Universidad.
- Guzmán Muñoz, Edinson Javier y otros. (2012). *La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural*. Manizales: Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Educación, Maestría de Educación desde la Diversidad.

- Henao Escobar, Juanita. (2004). La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 -2012: un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2).
- Henao Medina, Gloria Amparo. (2008). *Haciendo resistencia desde la escuela*. Medellín: Corporación educativa Combos.
- Instituto Popular de Capacitación IPC. (2009). *Serie Conflicto y Escuela*. Medellín: IPC.
- Jares, Xesús R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 52-73. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC).
- Jiménez Ossa, Marcela Patricia. (2011). *La vulnerabilidad en el mundo juvenil un abordaje fenomenológico*. Medellín: CINDE.
- Lagarde, Marcela. (1996). La perspectiva de género. En: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Editorial Horas y Horas.
- Lagarde, Marcela. (2003). Reflexiones sobre antropología, género y feminismo. En: Tovar Rojas Patricia (Ed). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Lagarde, Marcela (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Inmujeres. Instituto de las mujeres de la ciudad de México.
- Lagarde, Marcela (s.f.). Identidad de género y derechos humanos. En: Guzmán Stein, Laura y Gilda Pacheco Oreamuno (Comps.). *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*. San Juan de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos / Comisión de la Unión Europea.
- Lagarde, Marcela (s.f.). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. En: González Marín, María Luisa (Coord). *Metodología para los estudios de género*. México: Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leclerc-Olive, Michèle. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. IV (8). Recuperado de: <http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/8/pdf/NOTAS%20PARA%20EL%20DEBATE/1.Michel.pdf>
- Lipson, Juliene (2002). Ética en investigación etnográfica. *Revista Utopía Siglo XXI*, (8), Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, Medellín.

- Londoño Álvarez, Julieth Alejandra (2012). *Girar sobre sí mismo, pero no impulsado desde afuera como un trompo. Una exploración a las prácticas de cuidado de sí, en jóvenes que egresaron de la Escuela de Formación Juvenil*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lulo, Jorge. (2002). La vía hermenéutica: Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En: Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Luna, María Teresa. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.
- Luna, María Teresa. (2013). Notas personales del seminario de Investigación Comprensiva. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE- Universidad de Manizales. Noviembre 30.
- Luna Carmona, María Teresa y otras. (2014). *Reconfiguraciones subjetivas de mujeres violentadas sexualmente*. Sabaneta: Universidad de Manizales – CINDE.
- Muñoz, Germán (2002). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), enero-junio.
- Nájera Martínez, Eusebio. (1999). *Convivencia escolar y jóvenes. Aportes de la mediación escolar a la transformación de la educación media*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Osorio, Esperanza y Vásquez Rodríguez, William. (2010). *Estado del arte para los campos del arte y prácticas culturales para la población de juventud en Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Palermo, A. (2013). “Jóvenes en contextos rurales y urbanos”. En *La utopía no está adelante*. (Pp 120-130). Buenos Aires, Argentina: CLACSO: Asociación Argentina de Sociología, CINDE y Universidad de Manizalez.
- Pumares, L. (2005). *Los mitos de la escuela*. *Revista Complutense de Educación* Vol. 16 (2), 455 – 469.
- Ramírez Pavelic, Mónica. (2011). *La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, Paul. (1995). *Tiempo y Narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, España, Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo cómo otro*. Madrid, España, Siglo XXI.

- Ricoeur, Paul. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina, Editions du Seuil.
- Ricoeur, Paul. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22. Recuperado de <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>
- Ricoeur, Paul. (2006). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Madrid, España, Siglo XXI.
- Roldán, Ofelia. (2010). Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y la otra. En: *Experiencias de relacionamiento y acción colectivas*. Sabaneta: CINDE.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Refundación del estado en América latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: GTZ, Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU) - Fundación Ford.
- Serrano A., José F. y otros. (2002). *Estado del arte de la investigación sobre juventud para la formulación de la política*. Bogotá: Universidad Central.
- Skliar, Carlos (2002). Alteridades y pedagogías o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação&Sociedade*, XXIII (79), 85-123.
- Skliar, Carlos (2007). Estos jóvenes de ahora: sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Revista Ensayo y error*, XVII (34), 13-37.
- Skliar, Carlos (2009). Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación. Red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe. Ponencia del “VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas”, realizadas en La Antigua, Guatemala.
- Skliar, Carlos. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 101-111.
- Skliar, Carlos. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo Literario. *Plumilla educativa*, (8), 11-22. Recuperado de: <file:///C:/Users/Itagui/Downloads/Dialnet-DiezEscenasEducativasParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058.pdf>
- Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (2009). *Experiencia y alteridad en la educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sús, María Claudia. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE*, Distrito Federal, México. 10 (27), 983-1004.

- Valencia Aguirre, Ana Cecilia (s.f.). *Las adolescencias desde sus narrativas. Experiencias de invisibilidad en su interacción con la autoridad escolar*. Recuperado de: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/MemoriasXICongreso/ana%20valencia.pdf>
- Vargas Gillén, German. (2012). *En torno a la fenomenología de la fenomenología: la pregunta por el método*. Recuperado de: <http://profesorvargasguillen.com/2012/03/27/en-torno-a-la-fenomenologia-de-la-fenomenologia-la-pregunta-por-el-metodo-por-german-vargas-guillen/>.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe. (2008). *Investigación documental sobre convivencia escolar. Colombia: problemas sociales, dimensiones educativas y aproximaciones metodológicas*. México: Red Latinoamericana de convivencia escolar.
- Villa, Alejandro M. (2012). *Construcción de relatos biográficos y procesos de individuación: acontecimientos significativos y reconfiguraciones identitarias juveniles*. Buenos Aires: s.e.
- Zuleta, E. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Altamira Ediciones, Bogotá.

Informe Técnico

Proyecto de investigación

Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar

Ángela Patricia Plaza Gordillo

Celeny Alejandra Ocampo Ocampo

Diego Alberto Castaño Monsalve

Victoria Eugenia Agudelo Echeverri

Asesora

Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Convenio Universidad de Manizales y CINDE

Julio de 2015

Contenido

1. Resumen técnico.....	45
1.1 Descripción del problema.....	45
1.2 Ruta conceptual	47
1.3 Presupuestos epistemológicos	50
1.4 Metodología utilizada en la generación de la información.....	51
2. Principales hallazgos	54
2.1 Conclusiones.....	57
3. Productos generados	58
3.1 Publicaciones	58
3.2 Diseminación	58
3.3 Aplicaciones para el desarrollo	59
Referencias	60
Lista de Tablas	
Tabla 1. Singularidades de género.....	57

1. Resumen técnico

1.1. Descripción del problema

En la actualidad la escuela es un escenario donde confluyen gran cantidad de problemáticas, subjetividades, intereses y formas de estar en el mundo; en ella se recrean, de manera análoga, las situaciones que se vivencian en la sociedad en que está inscrita: las relaciones de poder, los encuentros y desencuentros en los vínculos interpersonales, así como los conflictos de su contexto, que permean continuamente el ser y el hacer de las instituciones educativas, cuyas funciones, en la actualidad, van más allá de las tradicionales.

En relación con el contexto educativo colombiano, la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, aplicada por el DANE para estudiantes de 5° a 11° en instituciones educativas de Bogotá en el año 2014, señala que existen tres tipos de factores que pueden afectarla: las características propias del estudiante, las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y por último, el entorno familiar y barrial que lo acompaña. En ella se observan diversas problemáticas al interior de la escuela, como el uso y distribución de sustancias psicoactivas, el acoso escolar, la presencia de pandillas, el porte de armas y el contexto violento en el que están ubicadas; situación que no está alejada de la realidad del municipio de Itagüí, puesto que como lo menciona el tamizaje sobre Intimidación Escolar (Bullying):

Los resultados de este informe desde el ámbito descriptivo muestran prevalencias significativas que impactan la calidad de vida de los estudiantes, incurriendo negativamente en procesos de aprendizaje y esencialmente en la constitución como sujetos pro-sociales, puesto que habitan espacios escolares donde se experimentan agresiones psicológicas, verbales y físicas, intimidación que en el peor de los casos podría ser aceptada y generalizada como formas de relación. (Grupo de Investigación Psicología, Salud y Sociedad, 2012, p. 69).

Aunado a las cifras anteriores, existen a nivel nacional y municipal investigaciones relacionadas con el contexto educativo que permiten ilustrar el estado actual del conocimiento en esta materia. Al respecto, se revisaron investigaciones en torno a tres ejes temáticos: convivencia escolar, narrativas en la escuela y juventudes.

Sobre convivencia escolar, se encontraron diferentes investigaciones cualitativas cuyo eje central son los/las estudiantes, las cuales apuntan a desentrañar desde su mirada la escuela y las diversas formas de estar en ella, además de entender desde sus vivencias cotidianas, la razón por la cual la escuela no logra ser garante del derecho a la educación y desde su mirada unidireccional termina generando las condiciones para alejarlos de este sistema que debería ser de acogida y acompañamiento. Sobre ello, refiere la doctora Ofelia Roldán que,

Resulta inadmisibles pensar que la institución educativa todavía siga opacando, invisibilizando o dejando al margen de su acción cotidiana las experiencias que constituyen a muchos de los sujetos de la educación, precisamente aquellos que según Alvarado tienen

que enfrentar un mundo contradictorio, fragmentado, desregulado, con muchas perversiones naturalizadas. (2010, p.33).

En general se observa que las investigaciones sobre convivencia escolar se inquietan por conocer en los/las jóvenes sus subjetividades y esclarecer su devenir. De ahí que el tema sea de preocupación de investigaciones desarrolladas por María Clara Cuevas, Rodrigo Parra Sandoval y Enrique Chaux, las cuales se han focalizado en brindar orientaciones pedagógicas sobre la intimidación escolar, develar el fenómeno y describir las relaciones de poder que se tejen en la institución educativa.

De otro lado, existe un auge investigativo en narrativas y un interés por recuperar la experiencia narrada de los/las jóvenes, con miras a entender lo que sucede en la escuela, en el aula, y los significados de lo ocurrido para las diferentes personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las investigaciones sobre narrativas en el ámbito local, se orientan a recuperar las experiencias, sentimientos y percepciones de jóvenes en diferentes contextos escolares. Estos estudios reconocen en términos generales la importancia de las construcciones de subjetividad y el reconocimiento de la experiencia de sujetos y colectividades que vivencian acontecimientos y cómo estas experiencias constituyen fuerzas potenciadoras en tanto transformadoras de su subjetividad y de la vida en común. También hacen énfasis en las indagaciones por las transformaciones agenciadas (o no), por parte de los propios jóvenes en su ser, en sus formas de ver, concebir y sentir el mundo y la capacidad de poner ésta al servicio del emprendimiento.

Otras investigaciones, exploran a partir de las narrativas, la construcción del sentido de responsabilidad y ciudadanía como una forma de señalar la configuración de un sujeto político desde las posibilidades del estudiante, recobrando de nuevo la importancia de su voz, emociones, sentimientos, percepciones, luchas, encuentros y desencuentros que permitan posteriormente transformaciones.

Por último, en la revisión de investigaciones sobre juventudes, en el ámbito nacional se destaca la gran profusión de investigaciones sobre el tema en los últimos años. El documento *Estado del arte de la investigación sobre juventud para la formulación de la política* (Serrano y otros, 2002), hace un recorrido por el conocimiento cualitativo acumulado en investigaciones sobre los jóvenes en Bogotá durante los años 1990 a 2000, realiza un análisis crítico sobre estos hallazgos y ofrece lineamientos para la formulación de una política de juventud.

Es así que, en concordancia con el contexto y las investigaciones al respecto, nuestro interés investigativo se centra en este escenario donde la escuela de hoy debe repensarse nuevas estrategias con los/as jóvenes y además tratar de entender su mundo, sus vivencias y los aspectos subjetivos que los movilizan, puesto que es desde este entramado de relaciones desde donde se puede partir para construir contextos escolares diferentes, más cercanos a los intereses, potencialidades y necesidades de los estudiantes, para con ello generar cambios positivos en su forma de ser y estar en el mundo.

Por ello consideramos importante realizar la revisión de los relatos de vida de estudiantes -hombres y mujeres- con historias de dificultades de convivencia que han llegado a cambiar su posición frente a sí mismos, a la institución escolar y a otros entornos, para encontrar los acontecimientos biográficos que permitieron comprender este cambio. Para tal fin, nuestra inquietud investigativa se orientó por la pregunta *¿cuáles son los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes que han sido reconocidos por sus dificultades de convivencia en la institución educativa y que les han permitido encontrar otras formas de estar en la escuela?* En concordancia con lo anterior, nos guiamos por un objetivo general que es, acercarse comprensivamente a los acontecimientos biográficos de jóvenes con historia de conflictividad escolar, que han encontrado formas alternativas de estar en la escuela. Esta pretensión de comprender, estuvo guiada por los siguientes objetivos específicos, que entrelazados permitieron dar cuenta de la pregunta planteada:

Describir los eventos significativos que emergen de los relatos de los/as jóvenes.

Analizar los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes participantes que los ha llevado a generar cambios en su vida.

Identificar las singularidades de género en los acontecimientos biográficos de los y las jóvenes participantes.

1.2. Ruta conceptual

En el desarrollo teórico de la propuesta investigativa, se planteó desde el proyecto de investigación el trabajo conceptual a partir de cuatro líneas teóricas en las cuales se fundamentó el proceso investigativo. Fue así como se plantearon las siguientes: *identidad narrativa, acontecimiento biográfico, juventudes y convivencia escolar*, a continuación se hará un breve abordaje de éstas, teniendo en cuenta que su desarrollo teórico se encuentra en los cuatro artículos individuales que hacen parte de la investigación.

Dado que trabajamos con los relatos de los/as jóvenes se hace necesario apropiarse del concepto de la *identidad narrativa*, cuya esencia es ser una mediadora que emerge de la función simbólica, que configura la experiencia temporal, y es un proceso que permite revelar al leyente la identidad narrativa que lo constituye, para así comprender cómo configura su lugar en el mundo y las reconfiguraciones que se van produciendo en su vida por el encuentro con otros textos. La identidad narrativa así, nos permite develar las lógicas y comprensiones que estos/as jóvenes han hecho de su existencia, pues, no olvidemos que por medio de las narrativas ellos pueden describir lo que les pasó, adscribir las acciones a un agente, asumir la responsabilidad de su vida y prescribir “lo que serán”, es decir, crear un relato que le haga más soportable y más comprensible el vivir. En otras palabras, la identidad narrativa nos permite revelar en los relatos de participantes “lo que ellos han sido”, o sea, su carácter, por el que se han hecho identificables a lo largo del tiempo (*idem*), pero, así mismo, nos muestra que estos/as jóvenes no son condicionados por sus determinantes, que hay algo en ellos cambiante, una posibilidad de hacer algo diferente con lo que les pasó, con sus vidas (*ipse*), y por esa misma condición son una promesa y una posibilidad de acontecer.

Aunado a lo anterior, el *acontecimiento biográfico* nos señala los puntos de quiebre en la biografía de cada uno de los/as jóvenes a partir de los cuales se inauguran nuevos sentidos, es decir, los momentos de bifurcación de donde emergen las nuevas trayectorias vitales. Con esta premisa, identificar los acontecimientos biográficos en los relatos de los/as jóvenes, abre la posibilidad de darnos cuenta del significado de sus vivencias, a partir de las cuales han definido su historia y trasegar en el mundo. El acontecimiento biográfico nos muestra la emergencia de algo nuevo que marca un antes y un después en la historia de vida, *lo que pasa en el ser con lo que pasó en la vida*, lo cual implica, que no es sólo la descripción de algo sucedido en la vida de ellos y ellas, sino la interpretación de lo acontecido, la emergencia.

En cuanto al tema de *juventudes*, se considera fundamental, debido a que sujetos sociales participantes en la investigación son estudiantes que se encuentran transitando por este momento vital. En la revisión bibliográfica sobre el tema, se observó cómo desde las ciencias sociales y humanas se producen diferentes concepciones de lo juvenil, los jóvenes o las juventudes, lo cual lleva a proponer una mirada más realista, contextualizada y esperanzadora que invita a superar los paradigmas simplistas mediante los cuales se consideran a los/as jóvenes como seres apáticos, individualistas, consumistas y apolíticos, ya que esto, como señala Infantino, “nos imposibilita indagar qué narrativas acerca de la participación y de lo político se están manejando en la actualidad y por qué” (2008, p. 46). Las múltiples miradas a la juventud desde la psicología, la sociología y la antropología, confluyen, hoy en día, en subrayar el carácter complejo del “fenómeno juvenil”; es así como desde cada una de estas disciplinas se coincide en afirmar la heterogeneidad de las juventudes, su dependencia de los procesos históricos, sociales y culturales de cada momento y lugar, además de los procesos biológicos y psicológicos que atraviesan, como miembros de la especie humana. Todo esto nos lleva a plantear que cuando se habla de juventud, no nos referimos a algo homogéneo, estable, único, sino por el contrario, a unos conjuntos variados de sujetos, envueltos en múltiples contextos históricos y sociales, que los hacen diversos; razón por la cual es más preciso hablar de “juventudes” que de “juventud”.

Con relación a la categoría *convivencia escolar*, es considerada como pertinente para la investigación, ya que es el contexto en el que surge el interés por conocer los acontecimientos biográficos que posibilitaron encontrar, a los cuatro estudiantes con historia de conflictividad escolar, formas alternativas de habitar la escuela. Así, la convivencia, vista como esa forma de estar juntos en un mismo espacio, permite que afloren aspectos que viabilizan o limitan el encuentro consigo mismo/a y con el otro/a. Asimismo, es importante evaluar cómo la escuela desde su forma organizativa actual genera una serie de aparatos de disciplinamiento, que afectan la biografía de sus estudiantes y condicionan la forma en que se vive en sus espacios, desde direccionamientos que no siempre parten de las necesidades y realidades de sus integrantes, sino de directrices culturales que generalmente no son contextualizadas.

Al transversalizar el género en la convivencia escolar, se puede observar como éste forja una impronta que va a delimitar las formas de ser hombre o mujer en la escuela, y comprender las particularidades que se desprenden desde los mandatos asociados a lo

masculino y femenino, que van más allá de las personas hasta llegar a las formas de interacción y de poder que se circunscriben al interior de sus aulas.

Los artículos escritos se orientaron en las líneas de los principales conceptos abordados, para de esta manera permitir un sustento teórico a los productos de la investigación. Fue así como Celeny Alejandra Ocampo Ocampo escribió el artículo titulado: “*Vivir juntas y juntos en la escuela: un reto entre géneros y generaciones*”, en el cual plantea como la convivencia en la escuela es el resultado de identidades en conflicto, y lo relacionó directamente con la categoría de género, partiendo de la presunción de que en la escuela existe una pugna entre lo considerado femenino y masculino, que hace pertinente analizar las prácticas de poder, la crisis en los modelos de autoridad y de esta manera revisar el papel del conflicto en los espacios escolares.

Victoria Eugenia Agudelo Echeverri escribió el artículo: *De la marca al significado: La huella y el acontecimiento. Aportes desde la perspectiva Ricoeuriana*. Este artículo buscó reflexionar a partir de los aportes del filósofo Paul Ricoeur, en torno a los conceptos de huella psíquica y acontecimiento. Para este propósito retomó como texto de referencia “*La memoria, la historia, el olvido*”, que si bien es desarrollado en la línea de filosofía histórica, sus aportes pueden ser leídos a la luz de la vida cotidiana. Al mismo tiempo, con sus premisas sobre el acontecimiento construyó el concepto de acontecimiento biográfico aunado a los aportes de la socióloga Michèle Leclerc-Olive. Con lo anterior aportó en la comprensión del significado de ambos conceptos y cómo estos en la vida cotidiana dan sentido a las vivencias.

En su texto se adentra en la comprensión de los postulados teóricos de Paul Ricoeur, específicamente aquellos que hacen referencia al concepto de acontecimiento y huella en nuestras vidas, es decir, comprender el binomio huella como impronta y acontecimiento como irrupción, que traducidos a la vida cotidiana de cada ser humano, significa, eso que pasó en sus vidas y el significado con lo que les pasó.

Por su parte, Diego Alberto Castaño Monsalve escribió el artículo: *Juventud y cambio: el papel del arte*, en el cual presenta la importancia del arte en los procesos de cambio en los/las jóvenes. En este texto expone las diferentes concepciones de juventud que se han planteado desde distintas ciencias sociales, mostrando como estas teorías se complementan para dar una imagen global de los y las jóvenes. Además señala distintas funciones de las manifestaciones artísticas en la contemporaneidad y como el arte puede tener diversos sentidos sociales y políticos que generan impactos importantes y potencian cambios en los/las jóvenes.

Y para terminar, Ángela Patricia Plaza Gordillo escribió el artículo *La identidad narrativa: Una comprensión de sí que moviliza a la vida humana*, en el cual define la noción de identidad narrativa, realizando una revisión teórica del concepto de “identidad narrativa” creado por Paul Ricoeur, filósofo y antropólogo que recupera la tradición fenomenológica de Husserl y la ontología hermenéutica de Heidegger. Para dicho fin, el texto se desarrolla en cuatro partes: en la primera se realiza una contextualización de la propuesta hermenéutica de Ricoeur, en la segunda parte se trabaja el concepto de trama y

mimesis, en la tercera parte se presenta la creación y evolución del concepto de “identidad narrativa”, en el texto *Tiempo y Narración* (2006), donde se la concibe a manera de mediación capaz de articular el relato histórico y de ficción; seguidamente, muestra su reelaboración en la obra *Sí Mismo como Otro* (1996), en la cual se dilucida a modo de producción dialéctica entre la mismidad y la ipseidad en la constitución de la identidad personal, y en la cuarta parte hace una reflexión final para plantear que la “identidad narrativa” es una comprensión de sí que moviliza y transforma a la vida humana.

1.3. Presupuestos epistemológicos

Esta investigación se realizó con un enfoque metodológico cualitativo o comprensivo, y es de tipo *fenomenológico-hermenéutico*, que más que un método proporciona una vía para acercarnos a lo humano. Por esto para Ricoeur (2007), el eje fundamental es la búsqueda de la comprensión del sentido de la experiencia humana, partiendo del lenguaje como medio de acceso a la conciencia y a la comprensión de los seres humanos; por ello la comprensión de sí debe darse por la vía del análisis del lenguaje, debe ir mediada por el análisis de los signos, símbolos y los textos en general.

La hermenéutica permite la comprensión de nuestra forma de ser en el mundo, pues es un mundo al que accedemos a través del lenguaje, un mundo de significaciones y significados dados y otros por construir. En efecto, según Ricoeur, “el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis” (2006, p.15). Por ende, construir una comprensión de los relatos es un proceso de confluencia entre las pre-comprensiones del lector, el encuentro con la trama de los relatos y las nuevas interpretaciones que se construyen y posibilitan la resignificación y la reconfiguración de sí mismo y del mundo.

En palabras de Ricoeur “la filosofía hermenéutica encuentra su función en abrir al ser el lenguaje” (1995, p. 21). En buscar la visión del mundo interior del sujeto, es dejar que el texto hable por sí mismo, es dejarlo en apertura. Por esta razón, la tarea del investigador consiste en ser capaz de construir una interpretación acerca del texto, para observar y comprender como las personas van construyendo la relación consigo mismas y su entorno. Debido a esto, y teniendo en cuenta que habitamos en un mundo simbólico, optamos por una perspectiva filosófica de naturaleza fenomenológica hermenéutica.

De acuerdo a nuestro interés investigativo, la estrategia metodológica que se utilizó fue la *narrativa autobiográfica*, pues esta permitió a los/as jóvenes relatar sus experiencias, teniendo en cuenta que cuando narran se constituyen a través del lenguaje: “La vida puede ser interpretada como un relato, siendo básico para comprender la acción y el conocimiento humano. Así, Ricoeur señalaba que interpretar el texto de la acción es interpretarse a sí mismo” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 22); de este modo, el relato biográfico permitió entender los procesos de construcción y atribución de significado, sentido y comprensión de sí mismos, desde la propia mirada. Es claro entonces, que esta estrategia metodológica posibilitó comprender las vivencias humanas y sus significados, donde el sujeto asumió una posición discursiva frente a su vida, de suerte que al contar y recontar su historia se

convirtió en “un proceso de dar significado a la experiencia” (Bolívar, 2002, p. 561).

Así, desde las narrativas autobiográficas los/as jóvenes participantes relataron sus experiencias, sus vivencias en su espacio-tiempo, y luego, los/as investigadores/as, hicieron una interpretación de lo hallado, buscando revelar los acontecimientos biográficos, es decir, aquellos puntos significativos que marcaron un alto en sus historias y que inauguraron algo nuevo en su existencia; aquellas nuevas comprensiones que dan cuenta del sentido y de la apropiación que han hecho estos/as jóvenes de lo vivido en la construcción permanente de su ser.

Luna (2006), plantea la posibilidad de la construcción de *la* “autobiografía narrada en procesos conversacionales”. Pues la oralidad propiciaría identificar las experiencias significativas para el sujeto, en situaciones conversacionales abiertas y espontáneas en las que se puede auto narrar. De este modo, la técnica interactiva que posibilitó la recolección de la información para la posterior construcción de los datos es la entrevista conversacional². Pues esta nos permitió obtener información acerca de las experiencias, creencias y conocimientos etc. de los participantes, por medio del dialogo, así la confianza se generó por medio de la cercanía y la conversación personal, no estructurada, donde los/as jóvenes pudieron hablar libremente de lo que era más significativo para ellos y ellas, en sus vidas, a partir de un primer enunciado como fue “los acontecimientos biográficos”.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información

Los cuatro jóvenes participantes de la investigación fueron invitados a este estudio con los siguientes criterios: ser estudiantes que cursaran la básica secundaria o media en las instituciones educativas San José, John F. Kennedy, El Rosario e Isolda Echavarría del municipio de Itagüí, estar en el rango de edades comprendido entre los 14 y 18 años, que hayan tenido historia de dificultades de convivencia en las instituciones educativas donde han estudiado y que se halla percibido un cambio en su actitud, que tengan interés en participar del proceso investigativo. Además, se pensó que el grupo estuviera compuesto por dos mujeres y dos hombres para poder realizar una lectura de género en los acontecimientos biográficos.

En efecto, durante las entrevistas conversacionales, estos jóvenes hicieron un relato autobiográfico de sus vidas, relataron retrospectivamente el antes, el durante y el después de lo que ellos consideraban los acontecimientos biográficos de su existencia, y todo el proceso fluyó desde la empatía, la confianza y el principio de la libertad narrativa.

Momentos del diseño metodológico. El proceso investigativo constó de varias etapas que permitieron su estructuración y avance, de este modo el estudio se pudo realizar de acuerdo a la planeación establecida, sin embargo, hubo cierto grado de flexibilidad ante las contingencias del camino investigativo, las cuales nos permitieron retroalimentar el proceso. Los momentos investigativos fueron:

² Notas personales del Taller en línea llevada a cabo en el CINDE el 30 de mayo de 2014, con la doctora en educación María Teresa Luna Carmona, Universidad Manizales - Cinde.

Momento exploratorio. En esta etapa lo principal era hacer un acercamiento a la realidad que se quería investigar, para ello se hizo un rastreo bibliográfico de textos, que nos permitieron conocer y contextualizarnos con la temática a estudiar. Estas búsquedas y lecturas permanentes se realizaron durante todo el proceso investigativo. Además, se pensaron en los criterios de selección de la población, en las consideraciones éticas, y cada investigador pensó en los posibles participantes y realizó un primer contacto con estos jóvenes para generar la confianza, establecer los criterios del trabajo e invitarlos a participar libremente de la investigación.

Momento formulación del proyecto. En esta fase del proceso investigativo se trabajó en la construcción del planteamiento del problema, la justificación, la formulación de los objetivos, la construcción del estado del arte, el referente conceptual, la elaboración del diseño metodológico, y se hizo una proyección de los resultados e impactos esperados de la investigación.

Momento generación de información. Para acompañar a los/las jóvenes participantes en la experiencia investigativa, se tomó la decisión de realizar las entrevistas de cada uno/a, por parejas investigativas elegidas al azar y compuestas por un(a) psicólogo(a) y una trabajadora social. De esta manera, habiendo establecido previamente lazos de confianza y por medio de la entrevista conversacional, se acompañó a los/las jóvenes participantes en la narración de sus relatos autobiográficos, en las reflexiones que cada uno/a pudo generar acerca de sí mismo/a, y de los acontecimientos que definen su historia. Además, teniendo en cuenta que este momento demanda un proceso de reflexión permanente y según las necesidades investigativas, se realizó una segunda entrevista, para profundizar en asuntos puntuales de los relatos de los/las participantes, y con el objetivo de tener una mayor comprensión de los asuntos significativos para ellos/ellas.

Momento análisis de la información. Para la lectura de la información se trabajó con la idea de texto como totalidad y se utilizó la técnica de la tematización³, que consiste en tomar el texto y develar su sentido, con este fin se elaboraron unas matrices (véase Anexo D), y se hace la lectura intratextual, de donde se procede a agrupar la información de acuerdo a los temas más recurrentes que aparecen en el relato, para encontrar así sus matices, entender el decir del texto y tematizar los asuntos que son más significativos en él; y, de este modo, poder acercarnos comprensivamente a los acontecimientos biográficos que permitieron la transformación de los y las jóvenes participantes.

En el proceso de lectura de la información se siguieron los siguientes lineamientos⁴:

Lectura permanente de cada uno de los relatos que aparecen en la narración.

Identificación de marcas - símbolo.

³ Notas personales del seminario Taller de Narrativas llevada a cabo en el CINDE el 22 de agosto de 2014, con la doctora en educación María Teresa Luna Carmona, Universidad Manizales - Cinde.

⁴ Ruta comprensiva planteada, para la interpretación de las narrativas, (notas personales) del seminario de análisis cualitativo llevada a cabo en el CINDE el 26 de julio de 2014, con la doctora en educación María teresa luna Carmona, Universidad Manizales - Cinde).

Construcción de hipótesis de sentido.

Validación intratextual de hipótesis

Elaboración del tejido simbólico.

Escritura del nuevo texto.

Es importante señalar que durante todo el proceso de generación de la información y el análisis de la misma, se validó constantemente la información con los y las jóvenes participantes, pues son ellos los expertos para hablar de sí mismos y son el centro de nuestra investigación, que busca comprender con ellos y desde ellos los acontecimientos biográficos de su existencia.

Consideraciones éticas

En este estudio se consideró necesario tener presentes las consideraciones éticas que se han definido a nivel científico para el desarrollo de investigaciones comprensivas, que como lo afirma Galeano “invita a la investigación social a trascender la producción de conocimiento permitiendo el establecimiento de una relación ética con el problema que investiga y con los sujetos sociales con los que interactúa” (2014, p. 103) En este sentido, la premisa fundamental para nuestra investigación está ligada al respeto y reconocimiento de la dignidad del otro, como ser humano y eje fundamental de nuestro trabajo.

Indudablemente, se tuvo presente que interactuamos con jóvenes y son sus relatos autobiográficos, el centro alrededor del cual se teje el desarrollo de esta investigación. Por esto, se cuidó especialmente la relación con ellos, que se generó desde la confianza, el buen trato y la horizontalidad de las relaciones durante todo el proceso investigativo. Además, esta relación estuvo basada en el respeto a las particularidades de los participantes, a la confidencialidad de sus datos personales para proteger su integridad, y a la consideración por aquellos temas de los que no querían hablar o no deseaban que se publicaran en el presente estudio.

Del mismo modo, se estimó pertinente tener en cuenta la estructura social, familiar y educativa de cada uno de los participantes, puesto que esto permitió reconocer el contexto en el que habitan estos jóvenes. Ahora bien, se realizó una invitación directa a los estudiantes que se consideró cumplían con los criterios para participar del estudio; dicha participación fue completamente libre y voluntaria. También, se tuvo presente el posible riesgo psicológico, pues al trabajar con los relatos autobiográficos, se podían movilizar asuntos emocionales, por lo cual se contempló la posibilidad de ofrecer la contención y/o apoyo necesarios por parte del equipo psicosocial de investigadores.

Se diligenció el consentimiento informado (véase Anexo B), y dado que los/las participantes eran menores de edad, se socializó la propuesta investigativa con sus madres, padres y/o acudientes para contar con su respectivo aval. Se les explicó claramente los objetivos y alcances del estudio, para que comprendieran cómo se podrían beneficiar estos jóvenes al tener la posibilidad de construir una nueva comprensión de sí mismos y de los

acontecimientos biográficos que han definido su historia. Se precisó que la participación no implicaba costos económicos, pero tampoco ganancias en este aspecto. Se les informó que durante todo el proceso investigativo se guardaría la confidencialidad y anonimato de la información personal de los participantes. Además, se señaló que los jóvenes serían los primeros en validar la información que se obtenga de la investigación y tendrían acceso a ella constantemente, y antes de que sea publicado este estudio. Igualmente, se escuchó a los participantes para conocer sus necesidades e intereses al participar de esta investigación y se les dejó abierta la posibilidad de que cambiaran de opinión y se retiraran del estudio, en el caso de que no concordara con sus intereses y preferencias.

Finalmente, es importante señalar que al realizar este estudio se partió del interés por dar la voz a los jóvenes, por escucharlos desde su posibilidad de nombrar-se y relatar sus experiencias de vida, y de este modo acercarnos a comprender la forma en que ellos construyen su realidad. Por esta razón, les expresamos nuestra gratitud por permitirnos adentrarnos en su intimidad, en los asuntos que son significativos en sus vidas y darnos la posibilidad de acompañarlos en la construcción de una nueva comprensión de sí, que esperamos, les permita y nos permita ampliar nuestros horizontes y encontrar otras formas de acontecer.

2. Principales hallazgos

Los objetivos específicos de la investigación estaban orientados a la descripción de los eventos significativos, al análisis de los acontecimientos biográficos y a la identificación de las singularidades de género. De este modo, en el ejercicio de producción de hallazgos, se siguió dicha ruta que nos llevó a acercarnos comprensivamente a los acontecimientos biográficos de los y las jóvenes participantes; que era en últimas, el propósito general del estudio.

En el ejercicio de interpretar el sentido de la vivencia personal de los y las jóvenes, se lograron identificar aspectos específicos asociados a la narrativa individual, por ello en el siguiente texto, se hará una presentación general del acontecimiento biográfico de cada uno/a de los/as participantes, con la salvedad de que en el artículo de resultados, se profundizará en los mismos, haciendo un análisis entre los eventos más importantes, las huellas afectivas, las singularidades de género y los acontecimientos que emergieron a partir del cruce dichas categorías: la pregunta por el ser, la liberación, la compasión y el cuerpo como creación, que se leen desde autores, tales como: Ricoeur, Heidegger, Innerarity, Honneth, Melich y Fliess. Asimismo, en dicho informe también se dan a conocer en la discusión final, algunos aspectos que fueron transversales en las narrativas de los/as jóvenes y que están asociados a la capacidad de comprensión alcanzada por ellos/as, a la familia como espacio acogedor preponderante en las historia vital de cada uno/a y a la escuela como espacio que todavía no logra conciliar sus exigencias internas con el mundo de la vida de los/as jóvenes.

Este informe al igual que el artículo de hallazgos, estará dividido en la forma que se mencionó anteriormente, en la primera parte se expondrán sucintamente las interpretaciones de los acontecimientos biográficos relatados por cada uno/a de los/as

participantes: *Chris*, La pregunta que da lugar a la vida: ¿morir o soñar?; *Sofía*, La liberación: de víctima a protagonista; *Juver*, La compasión: salir de mí para estar contigo; y *Nina*, Del cuerpo agredido al cuerpo como creación y comunicación. Igualmente, se presentarán las singularidades de género desde un cuadro comparativo que se amplía en el artículo de hallazgos. Y en la segunda, y última parte, se señalarán las categorías transversales identificadas: El comprender-ser, un sendero a la auto creación; familia y acogida; y la escuela no acontecimental.

La pregunta que da lugar a la vida: ¿morir o soñar? (Cris). En este caso, el *Dasein* del propio Chris, tal como es expuesto por Heidegger (2003), no se determina por esta o aquella posibilidad, sino que, al preguntar por su ser preserva su condición de apertura a las posibilidades, preserva el sentido de su ser. Por lo tanto, el preguntar de Chris es un preguntar por la plena posibilidad de ser, es decir, un preguntar por sus propias potencias, es un preguntar más originario. Ya que el joven se encontraba oculto en el discurso de sus padres, de la escuela y de sus pares, era dominado por las ideologías de los otros; entonces al plantearse las preguntas claves, se interroga por su ser, y se gesta algo en las profundidades de su alma que propiciaría el despliegue de su potencial.

Liberación: de víctima a protagonista (Sofía). El acontecimiento biográfico para Sofía es la suma y el entrecruzamiento de toda una serie de eventos que pasaron en su trayectoria vital, es aquello que ella no sabe nombrar, pero que *le* sucedió con todo aquello que *le* pasó. En la narrativa que hace de su vida, se puede observar que aunque son múltiples las huellas afectivas, han tenido un trasfondo en común, acontecimental, que consideramos está relacionado con la liberación de una postura de víctima, que la ha llevado a refigurarse su condición de mujer a partir del encuentro con otras formas posibles de serlo, más allá de las alternativas que la cultura patriarcal le ha delimitado.

Salir de mí para estar contigo (Juver). La compasión mirada desde Melich, hace referencia al deber ético de “partir del dolor del otro y responder compasivamente a este dolor” (2010, p, 230). De acuerdo a lo anterior, el acontecimiento biográfico en Juver es la emergencia de la compasión, es un nuevo sentido que logra construir en su vida para señalarle, no lo que es su deber hacer, sino la forma de responder e interpelar al otro desde su apelación y demanda (Melich, 2010); es decir, Juver es atravesado por la compasión en tanto acompaña el dolor de su madre por no tener que dar de comer a sus hijos, es un dolor que no es suyo y que no puede ocupar en lugar de su madre, pero si ponerse al lado de ella acompañando su experiencia de sufrimiento desde el afecto, la sensibilidad y la acogida.

Del cuerpo agredido al cuerpo como creación y expresión (Nina). La niñez de Nina estuvo marcada por la violencia física y al llegar a la adolescencia cuando comienza a construirse nueva desde sí y para sí, responde con violencia a su familia, tal como ha aprendido: miente, desafía, huye, pierde materias, desobedece en el colegio, se hace daño, se relaciona con personas “malas”⁵. Entonces Nina se encuentra con el circo, un espacio de acogida, de reconocimiento, de trabajo con su cuerpo, de relaciones tranquilas, pacíficas,

⁵ Esta palabra es usada por ella misma en la entrevista, para referirse a ciertas personas de su entorno, involucradas en actividades ilícitas.

donde puede “ensayar a ser”, sin el estigma violento de sus relaciones familiares. En este espacio del circo se permite una acción diferente con su cuerpo a la agresión acostumbrada en su familia; allí actúa, se mueve, se disfraza y logra conectarse con los otros sin la angustia de la agresión. En ella vemos cómo este encuentro con la actividad circense, donde puede recuperar su ser a través del uso libre y respetuoso de su cuerpo, marca en ella un viraje de su accionar en la vida, le brinda alegría vital y la aleja de las dificultades personales por las que atravesaba.

Singularidades de género

En la investigación se logró identificar que aunque en la contemporaneidad existe todavía una colonización del ser, hacer, pensar y sentir de mujeres y hombres, por parte de una cultura tradicional que permea los espacios sociales e íntimos, proporcionando normas que aleccionan y sin saberlo se introyectan y practican en el diario vivir, también hoy existen posibilidades diversas de constituirse, que van en contravía de aquello instituido culturalmente. Como se puede observar en la Tabla 1 subsisten en las vivencias de los/as jóvenes, aspectos tradicionales como el uso del lenguaje y el soporte emocional, pero también formas alternativas de constituirse, como por ejemplo en lo relacionado con la familia y el manejo de la problemática; lo cual da cuenta de las múltiples posibilidades de ser hombre o mujer en el contexto actual.

Tabla 1

Singularidades de género

Aspectos	Mujeres	Hombres
Uso del lenguaje	Expresivas y abiertas para exteriorizar sus emociones y evocar sus recuerdos	Parcos y sintéticos en su discurso, más pragmático, circulares y casuísticos
Manejo de la problemática	Posibilidad de encierro institucional	No fue una opción propuesta para ellos
Soporte emocional	Búsqueda de soporte emocional en programas sociales - procesos psicológicos	No hacen este tipo de búsquedas, se repliegan en sí mismos, se les dificulta mostrar sus sentimientos y pedir apoyo.
Familia	Mayor conflictividad al interior de la familia, aunque	Cobra mayor significación la afectividad y la experiencia de

	hay presencia, existe un menor soporte emocional	acogida por parte de algunos miembros de su familia.
Búsqueda de comprensión	Necesidad de desentrañar su pasado, hurgar en él para encontrar respuestas a sus vivencias actuales.	Tránsito breve por su pasado, lo que importaba no era quién se había sido, sino quien se era ahora y qué se podría ser y hacer en el futuro.

2. Conclusiones

Las siguientes son las tres categorías emergentes:

El comprender-ser un sendero a la autocreación: Estos/as jóvenes en medio de sus singularidades y circunstancias lograron tomar distancia de sus determinantes, se *autoconfiguraron* por medio del lenguaje, fue un retirarse en sí, un dialogo interno, una reflexión que les permitió hacer una mediación entre los eventos externos y lo que acontecía en el fondo de su ser. De este modo, se dieron cuenta que no estaban condicionados por su historia, y que tenían la posibilidad de hacer algo diferente con lo que les pasó en sus vidas. En otras palabras, se *autoagenciaron* construyeron una interpretación que les permitió organizar su mundo, rescatar sus potencias y su fuerza de voluntad para hacer algo diferente con su existencia; por ello, su metamorfosis fue el producto de una nueva comprensión *de sí*, que les permitió *autocrearse* y *asumirse* como seres humanos en una apertura infinita y, siempre, con la posibilidad de acontecer.

Familia y acogida: A manera de síntesis, se puede afirmar, que para los/as jóvenes participantes, la familia supone un antes y un después, en tanto posibilita a través de la hospitalidad y acogida que arribe el acontecimiento, al mismo tiempo que genera en cada joven el deber amoroso de una respuesta desde su ser que es evidenciada en su cambio comportamental, retomando a Steiner citado por Melich (2010, p.193) al referirse a la hospitalidad afirma que, “*La palabra huésped denota tanto a quien acoge como a quien es acogido. Es un término milagroso. ¡Es ambas cosas! Aprender a ser el invitado de los demás y a dejar la casa a la que uno ha sido invitado un poco más rico, más humano, más bello de lo que uno la encontró. Creo que es nuestra misión, nuestra tarea*”. En este sentido, se puede afirmar que cada uno de los jóvenes participantes de esta investigación asumió con su cambio su papel de huésped, como una respuesta a la hospitalidad de su familia, lo cual implicó el viraje al rumbo que se habían trazado.

La escuela no acontecimental: para los/as jóvenes participantes de la investigación, la escuela se convierte en un lugar importante para el relacionamiento social con sus pares, más que como lugar de aprendizaje meramente de conocimientos, ellos/as llegan con un bagaje de vivencias anteriores asociadas a la calle y a sus familias, que pareciera que la escuela como está pensada, no quisiera o no fuera capaz de asumir, puesto que es en este desencuentro, donde surgen las dificultades de convivencia, ya que lo que

para la escuela es considerado como una falta al manual de convivencia, para los/as estudiantes en muchos casos son sólo parte de la cotidianidad de sus vivencias. Llama la atención que de los/as cuatros jóvenes, sólo para una, su acontecimiento biográfico esté permeado por su paso por la escuela, es decir, en los otros tres casos la escuela no fue significativa en los momentos en que más lo requerían. Es importante realizar un llamado de atención a la escuela para que asuma el lugar de educadora, no sólo desde lo académico sino desde lo psicosocial, es claro que su función en la contemporaneidad debe asumir el reto de preparar personas para la vida en común, seres humanos que puedan pensarse en lugar de otro/a y actuar en consecuencia. Consideramos entonces que como afirma Bárcena citado por Skliar, es importante que el contexto educativo más allá de lo académico logre “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro” (2009, p.3).

3. Productos generados

a. Publicaciones

Para el desarrollo del objetivo investigativo, se teorizó frente a las siguientes categorías: juventudes, acontecimiento biográfico, identidad narrada, convivencia escolar y género, las cuales a su vez quedaron plasmadas en cuatro artículos teóricos individuales que guardan relación con el tema investigativo:

De la marca al significado: La huella y el acontecimiento. Aportes desde la perspectiva Ricoeuriana.

Vivir juntas y juntos en la escuela: un reto entre géneros y generaciones.

La identidad narrativa: Una comprensión de sí que moviliza a la vida humana.

Juventud y cambio: el papel del arte.

Además de ello, la construcción de un artículo de resultados que da cuenta de manera detallada de los hallazgos en relación al objetivo planteado.

b. Diseminación

Los resultados de la investigación se socializaron en el Simposio “*La escuela en Itagüí desde sus Maestr@s. Una mirada reflexiva a sus contextos, relaciones, problemáticas y apuestas de transformación desde la educación*” cuyo objetivo fue habilitar espacios de reflexión, socialización de conocimientos, intercambio de experiencias y difusión de estudios e investigaciones en los campos de la educación y la construcción de paz, este espacio contó con la participación de docentes y directivos docentes de las instituciones públicas del municipio Itagüí.

c. Aplicaciones para el desarrollo

Paralelo a los resultados de la investigación se construyó la propuesta educativa “*Educ-arte es Re – crearte*”, la cual tiene como propósito promover el desarrollo de las dimensiones humanas de los y las jóvenes, mediante experiencias artísticas y/o lúdicas que

favorezcan el auto-reconocimiento de sus capacidades y habilidades. De esta manera, la propuesta es una apuesta por fomentar el despliegue de las capacidades de los y las jóvenes, facilitar espacios para que expresen sus subjetividades y experiencias que les permitan reconocer su propio potencial humano. De tal suerte, que desde la reflexión se propicien el reconocimiento de la alteridad y las diversas estrategias con las que se puede reconstruir y resignificar la vida.

Referencias

- Bolívar Botía, Antonio. (2002b). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor* CLXXI, 675 (Marzo), 559-578.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), 3.
- Grupo de investigación psicología, salud y sociedad. (2012). *Tamizaje sobre la Intimidación Escolar (Bullying) en el municipio de Itagüí*. Medellín: Universidad CES, Facultad de Psicología Universidad.
- Luna, María Teresa. (2006) La intimidad y la experiencia en lo público (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – Cinde.
- Galeano, María Eumelia (2014). [Módulo] Consideraciones éticas en la construcción de los datos en investigación en ciencias sociales, En: Seminario Construcción de los datos en la investigación de las ciencias sociales. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales. Medellín.
- Grupo de Investigación Psicología, Salud y Sociedad. (2012). *Tamizaje sobre la Intimidación Escolar (Bullying) en el municipio de Itagüí*. Medellín: Universidad CES, Facultad de Psicología Universidad.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Editorial Trotta S.A.
- Melich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, España: Editorial: Herder
- Ricoeur, Paul. (1995). *Tiempo y Narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: España, Siglo XXI Editores S.A.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí Mismo cómo Otro*. Madrid: Siglo XXI editores S.A.
- Ricoeur, Paul. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, Vol. 25, No. 2, p. 9-22. Recuperado de <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>
- Ricoeur, Paul. (2006). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI editores S.A.

- Ricoeur, Paul. (2007). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: España, Siglo XXI Editores S.A.
- Roldán, Ofelia. (2010). Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y la otra. En: *Experiencias de relacionamiento y acción colectivas*. Sabaneta: CINDE.
- Serrano A., José F. y otros. (2002). *Estado del arte de la investigación sobre juventud para la formulación de la política*. Bogotá: Universidad Central.
- Skliar, C. (2009). *Educación a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. Red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe. Ponencia del “VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas”, realizadas en La Antigua, Guatemala.

Artículo teórico 1

Angela Patricia Plaza Gordillo

Asesora

Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y CINDE

Sabaneta

Junio de 2015

La identidad narrativa: Una comprensión de sí que moviliza a la vida

Angela Patricia Plaza Gordillo⁶

Resumen. En este artículo se define la noción de identidad narrativa, con el fin de fundamentar conceptualmente la investigación los “Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar”. Por esta razón, se realiza una revisión teórica del concepto de “identidad narrativa” creado por Paul Ricoeur, filósofo y antropólogo que recupera la tradición fenomenológica de Husserl y la ontología hermenéutica de Heidegger. Para dicho fin, el texto se desarrollará en cuatro partes: en la primera se hará una contextualización de la propuesta hermenéutica de Ricoeur, en la segunda parte se trabajará el concepto de trama y mimesis, en la tercera parte se indagará la invención y evolución del concepto de “identidad narrativa”, en el texto *Tiempo y Narración* (2006), donde se la concibe a manera de mediación capaz de articular el relato histórico y de ficción; seguidamente, se mostrará su reelaboración en *Sí Mismo como Otro* (1996), que la dilucida a modo de producción dialéctica entre la mismidad y la ipseidad en la constitución de la identidad personal, y en la cuarta parte se hará una reflexión final para plantear que la “identidad narrativa” es una comprensión de sí que moviliza y transforma a la vida humana.

Palabras clave: hermenéutica, mimesis, identidad narrativa, sí mismo, mismidad.

1. La propuesta hermenéutica Ricoeuriana

No hay hechos, sólo interpretaciones
Nietzsche

La obra de Paul Ricoeur retoma la lingüística, el estructuralismo, las filosofías analíticas del lenguaje, la hermenéutica ontológica, y la fenomenología entre otros, para realizar una reflexión filosófica de naturaleza fenomenológica hermenéutica, sobre *el sentido del sentido*; esta reflexión se ocupa, entonces del lenguaje, los signos y los textos como medio de acceso a la conciencia y a la comprensión humana. Desde esta perspectiva, Ricoeur resalta la importancia del lenguaje, puesto que éste crea al mundo humano. Ahora bien, precisamente por ser “humano”, el lenguaje es abierto y polisémico. Por eso, el lenguaje es indirecto y se realiza por medio de metáforas y símbolos, por lo cual su interpretación se convierte en un problema lingüístico que necesita de la hermenéutica, es decir de unas reglas de desciframiento que nos aproximen a la comprensión del sentido que el texto se propone establecer. En efecto, si pensamos en las diferentes funciones del lenguaje, se puede apreciar la complejidad de éste, ya que es un proceso de representación, potencia, acción y autoreferenciación que encierra múltiples sentidos.

⁶ Angela Plaza es Psicóloga de la Universidad de Antioquia, y Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Desde un punto de vista hermenéutico, es decir, desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, un texto tiene una significación distinta a la que el análisis estructural tomado de la lingüística le reconoce; es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y sí mismo. La mediación entre el hombre y el mundo, es lo que se llama *referencialidad*, la mediación entre el hombre y el hombre, es la *comunicabilidad*; la mediación entre el hombre y sí mismo, es la *comprensión de sí*. (Ricoeur, 2006, p.16)

Apropiarse de una obra por medio de la lectura es desplegar el horizonte implícito del mundo que encierran las acciones, los personajes, y los acontecimientos del relato. Por ello, el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector y por esta vía es posible la reconfiguración de la vida a causa del relato. Evidentemente, en la interpretación de un texto siempre se oscilará entre el significado literal o figurado del mismo, de ahí que Ricoeur cree una propuesta interpretativa en la cual “*el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis*” (2006, p. 15). Por ende, construir una interpretación y comprensión de los relatos posibilita la transformación de la experiencia del lector y la refiguración de sí mismo.

Digamos que la propuesta ricoeuriana es de una hermenéutica que se centra en la búsqueda del sentido y la comprensión de sí, por eso se convierte en una alternativa para acercarnos a lo humano, y examinar por medio de los diferentes lenguajes (sistemas signico-simbólicos) cómo el ser humano da sentido a su experiencia. Ricoeur, expresa que la comprensión debe darse por la vía del análisis del lenguaje: “*Toda comprensión de sí deberá ir mediatizada por el análisis de los signos, los símbolos y los textos en general*” (2007, p.12). Por esta razón, para acceder a la experiencia humana se requiere de la mediación del orden simbólico, pues, solo éste, permite el acceso al significado y sentido del obrar humano, dada esta mediación del lenguaje, la hermenéutica se hace necesaria, porque ella posibilita la comprensión de nuestra forma de ser en el mundo, de ser viviente habitante en el lenguaje, y configurado, por consiguiente, a partir de los significados y significaciones proporcionados por la cultura y otros, propios, que el sujeto ha logrado construir.

2. La trama (*mythos*) y la actividad mimética

La ilusión teatral consiste en olvidar que la acción de recitar constituye una representación
Ricoeur

Ricoeur en *Tiempo y Narración* trabaja dos conceptos de la poética de Aristóteles: el de construcción de la trama (*mythos*) y el de la mimesis, que le permiten desplegar una propuesta interpretativa a partir de la experiencia lectora, que puede ser aplicada a los textos y a la vida misma. “*Éste es mi punto de partida: la poética no habla de estructura, sino de estructuración; y esta es una actividad orientada que sólo alcanza su cumplimiento en el espectador o en el lector*” (2007, p.107). En esta expresión se plantea que la

interpretación de un texto es un proceso de intercambio y no simplemente algo predeterminado, es un diálogo que se establece entre los conocimientos previos del lector y el decir del texto, y que deja un efecto del encuentro entre ambos, o sea, que se trata de tres momentos que permiten pensar en un antes del texto, durante el texto y después del texto, y que dan cuenta en el lector del proceso de construcción de la trama, entonces se trata de un proceso de estructuración que se logra gracias al lector y no simplemente por la estructura del texto.

En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. (Ricoeur, 1995, p. 31).

Así, uno de los asuntos centrales en la teoría narrativa es el de la invención de la trama, en griego llamada *mythos*, la cual es creativa y dota al relato de una unidad temporal, que permite producir una historia a partir de múltiples sucesos; en ella el acontecimiento contribuye al avance del relato, esto es, a su comienzo y desenlace. Cuando Ricoeur (2006) nos plantea la trama a manera de *síntesis de lo heterogéneo*, pone en evidencia principalmente tres asuntos: la mediación entre los sucesos múltiples y la historia singular ejercida por la trama; la primacía de la concordancia sobre la discordancia; y, finalmente, la lucha entre sucesión y configuración.

En sí la trama, media entre los acontecimientos para generar una historia inteligible y básicamente tiene una función de mediación, ya que permite la organización de los hechos (históricos y de ficción) en una unidad temporal, que le da una forma al relato (comienzo, medio y fin), ella tiene una función integradora, por esta razón permite articular factores heterogéneos semejantes a agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias y resultados inesperados en una misma historia; además, por su configuración temporal permite transformar los diferentes acontecimientos en una historia y generar una nueva experiencia temporal en el lector. Respecto a esto, Ricoeur (2006) precisa, que la construcción de la trama es la obra común del texto y el lector, de donde es necesario acompañar al relato, para que la obra tenga una configuración, de ahí que seguir un relato es actualizar de nuevo el acto configurador que le dio forma.

Igualmente, la trama tiene un modelo de “concordancia discordante” puesto que en ella el cambio adquiere temporalidad, se regula la extensión de la obra e incluye lo conmovedor en lo inteligible. Para Ricoeur (1999), la “concordancia discordante” es una característica de la configuración narrativa, ya que la concordancia es el principio de orden que regula la disposición de los hechos y se caracteriza por tres rasgos: completud, totalidad y extensión apropiada; en contraste, la discordancia surge como un “giro” o cambio de fortuna en el relato; por lo tanto, la configuración es el tránsito que media entre la concordancia y la discordancia, en otras palabras media entre la permanencia y el cambio, organiza la forma de la trama y le proporciona un carácter dinámico.

El proceso de la construcción de la trama está cimentado en la triple mimesis, que es más una imitación creadora que una imitación fiel que copia la realidad, es una representación que abre el espacio de la ficción, es un re-crear e inventar el *cómo si*. De

hecho, Ricoeur (1996) siguiendo a Aristóteles nos indica: “*En efecto, la tragedia es representación (mimesis) no de hombres, sino de acción, de vida*” (p.159). Lo cual aplicado a su propuesta narrativa, nos permite ver que la mimesis es la representación creativa de la acción. Ahora bien, para el autor el *mythos* es el arte de componer las tramas y la mimesis el proceso activo de imitar o representar, así la trama es una mimesis de la acción. De esta manera, hay una estrecha correlación entre el binomio *mythos* y mimesis, pues la disposición de los hechos es el “qué” de la actividad mimética, y la representación es una actividad mimética que produce la disposición de los hechos mediante la construcción de la trama; en otras palabras, la relación es directa y casi imperceptible pero se necesita del proceso de la actividad mimética para la elaboración de la trama, y cuando se recrea la trama se desarrolla la actividad mimética, asimismo, ambas, necesitan del lector o el espectador de la obra para que el proceso se pueda efectuar.

En realidad, la mimesis es una operación que tiene una función mediadora, que consiste en conducir del antes al después del texto por su poder de refiguración; dicho de otro modo, es necesario concebir la actividad mimética a manera de un vínculo, de un movimiento, de una mediación que permite hacer una lectura interpretativa de los textos; ella, a su vez, consta de tres momentos o fases que aseguran la continuidad del proceso: mimesis I, mimesis II y mimesis III.

Mimesis I o prefiguración: Primera fase de la mimesis que alude a las condiciones en que emerge la historia, es el periodo previo a la lectura de una narración, supone las experiencias anteriores que ha adquirido el lector y su competencia es la pre-comprensión del mundo de la acción, la aptitud para identificar las mediaciones simbólicas y su carácter temporal. En si la precomprensión hace referencia a que el lector posea los conceptos que le permitan reconocer una acción, las mediaciones simbólicas son ese sistema de reglas que determinan un lenguaje y que permiten la comunicación del relato, y los caracteres temporales son los conocimientos previos respecto al tiempo. Ricoeur nos plantea:

Se percibe cual es la riqueza del sentido de mimesis I: imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en que consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precomprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria. (2007, p.129).

Mimesis II o configuración: En esta fase se abre el mundo de la ficción, del *como si*, se opera la construcción de la trama y se da la configuración de los caracteres temporales. En palabras de Ricoeur, esta mimesis tiene una “*función de mediación entre el “antes” y el “después” de la configuración*” (2007, p. 131). Por eso, ocupa un lugar intermedio en el proceso de interpretación, de hecho, es el momento, propiamente, en que el lector realiza la acción de leer, entonces se da el encuentro de su pre-comprensión con la trama. De este modo, la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración, esto es, convierte los diversos acontecimientos en historia, en una unidad temporal; de allí que el sentido o el significado del texto se encuentra en su conjunto, ya que es una totalidad significante.

Mimesis III o refiguración: Es la última fase en el proceso de la construcción de la trama, esta mimesis se caracteriza por la unión del mundo del texto y del mundo del lector, por el encuentro del mundo configurado y del mundo en que la acción se desarrolla en su temporalidad (Ricoeur, 2007). Por ende, este momento tiene que ver con las consecuencias que el desarrollo de la mimesis II produce en el lector, es decir el cambio de sus preconcepciones (refiguración de la acción, refiguración de las mediaciones simbólicas y refiguración del tiempo).

“La narración tiene su pleno sentido cuando es restituida al tiempo del obrar y del padecer en la mimesis III” (Ricoeur, 2007, p.139). En esta fase, el texto cobra un sentido que es construido por el lector de acuerdo a sus capacidades y acogida; por esta vía, se podría llegar a comprender lo que comunica la obra más allá del sentido, es decir, de qué habla, qué mundo proyecta y constituye su horizonte. En otras palabras, en esta parte se trata de la comprensión que el lector logró del texto, de la apropiación que hizo de los mundos que le mostraban y que le permitieron en alguna medida reconfigurarse de un modo distinto.

Esto nos lleva, a plantear el proceso mimético similar a un camino que va desde la prefiguración del campo práctico, hacia la configuración textual de la obra, y concluye con la refiguración que se produce en el lector por la recepción de la misma. Por lo tanto, la triple mimesis es el proceso que permite la actualización de una trama por parte de un lector o espectador, esta operación pone en evidencia la importancia de la relación obra/lector. Además, la actividad mimética, según Ricoeur, se da en forma de *espiral sin fin*, donde el análisis puede pasar varias veces por un mismo punto pero en un nivel de comprensión diferente. Asimismo, la mimesis permite crear una experiencia temporal diferente, un tiempo narrado o narrativo que se hace continuo cuando se relatan historias y narraciones.

3. La Identidad Narrativa

*El que conoce a los hombres es sabio;
El que se conoce a sí mismo está iluminado.
El que vence a los otros es fuerte;
El que se vence a sí mismo es poderoso...*
Lao Tse - Tao Te King

Reflexionando acerca de las aporías del tiempo y planteando su teoría de la lectura, Ricoeur forja la noción de identidad narrativa, a saber aquella identidad que el sujeto alcanza mediante la función narrativa. Este concepto central en su obra se elabora en dos momentos, el primero es la creación del término en su libro *Tiempo y Narración* (2006), y el segundo es la elaboración que hace de este concepto en su texto *Sí Mismo cómo Otro* (1996).

En *Tiempo y Narración*, Ricoeur (2006), plantea que la temporalidad no se deja decir en el discurso directo, sino que requiere de la mediación de un discurso indirecto, el de la narración, por esto la considera “el guardián del tiempo”, porque no existiría el tiempo pensado sino fuera narrado. Ahora bien, nos deja clara la dificultad de pensar el tiempo y nos muestra que la narración es un medio de acceder a esta experiencia, puesto que permite

representar el tiempo vivido, convirtiéndolo en un tiempo humano. Por este motivo, Margarita Vega (s.f.) señala que Ricoeur deduce la existencia de un tercer tiempo, que media entre el fenomenológico y cosmológico, el tiempo de la narración que gracias a la actividad mimética configura y refigura los aspectos temporales de la experiencia del lector. Entonces, este tercer tiempo surge de la intersección del tiempo histórico y del tiempo de la ficción, y se hace tiempo humano en la medida en que se desarrolla el relato, de esta forma se configura la experiencia temporal y, por ello, se puede indicar que las narrativas tienen la función de refigurar el tiempo.

A continuación, va a indicar que de la dialéctica del entrecruzamiento surge “*El frágil vástago, fruto de la unión de la historia y de la ficción, es la asignación a un individuo o a una comunidad de una identidad específica que podemos llamar su **identidad narrativa***” (Ricoeur, 2006, p.997). En esta primera definición que da de la identidad narrativa la entiende similar a una categoría de la práctica que viene a mediar entre la historia y la ficción, es una identidad que responde principalmente a la pregunta por el “quién” de la acción, ¿quién ha hecho esta acción? ¿quién es su agente, su autor? En principio, esta idea es tomada de Hannah Arendt, quien mostraba que responder a la pregunta ¿quién? es contar la historia de una vida. En efecto, en los relatos se dice el “quién” de la acción, de ahí que interrogarse por el “quién” nos revele su identidad narrativa.

La identidad narrativa nos evidencia quién es el sujeto de la acción, pero esta identidad es distinta a la noción de identidad personal, que en sus perspectivas nos presenta a un sujeto idéntico a sí mismo en la diversidad de sus estados o se plantea que este sujeto no es más que una ilusión sustancialista. Ricoeur (2006), no es ajeno a las dificultades que encierra el concepto de identidad y para dar respuesta a este dilema propone que pensemos la identidad en el sentido de un mismo (*ídem*), y se reemplace por la identidad entendida en el sentido de un sí – mismo (*ipse*); de ahí, deduce que la diferencia entre *ídem* e *ipse* es la distinción entre una identidad sustancial o formal y la identidad narrativa. También, muestra que la identidad narrativa, constitutiva de la ipseidad, está guiada por la misma estructura temporal de la composición poética, por ello, es refigurada, incluye el cambio, la mutabilidad e inestabilidad; de hecho, esta identidad narrativa se construye en un proceso mediado por la función narrativa, y, por eso, al igual que se pueden componer diversas tramas de los mismos sucesos, igualmente es posible crear diferentes tramas sobre nuestra vida.

El sí del conocimiento de sí es el fruto de una vida examinada, según la expresión de Sócrates en la *Apología*. Y una vida examinada es, en gran parte, una vida purificada, clarificada, gracias a los efectos catárticos de los relatos tanto históricos como de ficción transmitidos por nuestra cultura. La ipseidad es así la de un sí instruido por las obras de la cultura que se ha aplicado a sí mismo. (Ricoeur, 2006, p.998).

Cabe señalar, que la identidad narrativa es una especie de mediación literaria, un método de conocimiento que amplía nuestra perspectiva, y sólo se puede develar por medio de los relatos que el sujeto enuncia sobre su vida, y éste al ser el coautor y lector de su

propio texto hace un trabajo de interpretación hermenéutica, que le posibilita revelar las lógicas y comprensiones acerca de sí mismo, le permite tomar conciencia de sus acciones en el mundo y hacer un reconocimiento de los acontecimientos que definen su historia, esto es, hacer una auto-interpretación. En efecto, por medio del lenguaje el sujeto puede reflexionar y adquirir una comprensión que le permita reconciliarse consigo mismo y con el mundo; ésta es la refiguración, la emergencia de nuevas significaciones que transforman la existencia humana, de ahí que la identidad narrativa está constituida por un relato inacabado y abierto a las posibilidades de contar... Pues siempre es posible reinventar una historia sobre nuestra vida. De este modo, la narración proporciona una vía de conocimiento sobre sí mismo que accede a una visión más legítima del sujeto.

En general, la noción de identidad narrativa se aplica, igualmente, al individuo y a la comunidad, puesto que ambos constituyen su identidad narrativa al recibir y emitir los relatos de su cultura. De esta manera, se articula el concepto de identidad narrativa al de triple mimesis, y entonces queda claro que la teoría de la lectura propuesta por Ricoeur, no es sólo un acto cognitivo, sino que es un proceso integral al ser humano, en el que queda en evidencia la potencia del lenguaje, pues por medio de éste las personas crean su lugar en el mundo. Observemos, que la comunidad al igual que el sujeto crean su identidad con base a la recepción que hacen de los textos, con base a la actividad mimética, o sea a las prefiguraciones, las configuraciones y las refiguraciones que les llevan a hacer unas reinterpretaciones del mundo. Y un poco, para ilustrar esta relación, Ricoeur (2006), da el ejemplo del pueblo llamado el “Israel bíblico”, ya que esta legendaria comunidad formó su identidad de acuerdo a la recepción y producción de sus propios textos.

En suma, en *Tiempo y Narración* Ricoeur nos presenta el concepto de identidad narrativa a manera de respuesta a la aporía de la temporalidad, en ella se tiene la experiencia del tiempo narrado, un tiempo que media entre el tiempo fenomenológico y el tiempo cosmológico. Asimismo, esta identidad es una especie de mediación que vincula el relato histórico y el de ficción; por lo tanto, la esencia de la identidad narrativa es ser una mediadora, que emerge de la función simbólica, que configura la experiencia temporal del lector, ella es un proceso que permite revelar al leyente la identidad narrativa que lo constituye, para así comprender la manera de configurar su lugar en el mundo, y las reconfiguraciones que se van produciendo, en su vida, por el encuentro con otros textos.

La segunda elaboración del concepto de identidad narrativa Ricoeur la realiza en *Sí Mismo cómo Otro* (1996), donde conserva su reflexión de que la comprensión de sí se encuentra mediatizada por la recepción de textos (de los relatos históricos y de los de ficción), y que conocerse consiste en interpretarse a uno mismo a partir de los relatos. Pero, en este momento de su trabajo el énfasis va a ser en mostrarnos que la identidad narrativa es un producto, y que emerge por el dinamismo de la composición narrativa, por la capacidad performativa del lenguaje; más aun, dicha identidad es un movimiento que surge de la relación dialéctica entre la identidad (*ídem*) y la identidad (*ipse*).

A mi entender, la verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad. En este sentido, esta última representa la

principal contribución de la teoría narrativa a la constitución del sí. (Ricoeur, 1996, p.138).

Entorno a los polos de la identidad se puede precisar que “idéntico” tiene dos sentidos que corresponden a los términos latinos *ídem* e *ipse*, de modo que la mismidad (*ídem*) quiere decir sumamente parecido, significa unicidad, hace referencia a la identidad numérica, es la identidad cualitativa y la continuidad ininterrumpida, por ello, este tipo de identidad es inmutable, o sea que no cambia a lo largo del tiempo, así se puede citar el carácter de un sujeto, el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. Mientras, el *ipse* hace referencia al quién de la acción, al cuidado de sí, al rasgo de calidad de mío, a la diversidad, la variabilidad, esta identidad expresa lo propio, la discontinuidad y la inestabilidad, a modo de ejemplo los actos de referir una narración, mostrar disponibilidad frente a otro y asumir nuestra responsabilidad.

Ciertamente, la experiencia del cambio corporal y mental contradice la idea de un núcleo inmutable de la identidad personal, y de una sustancia permanente en el tiempo, de ahí que se piense, más bien, en una combinación de los rasgos de la permanencia y el cambio que es precisamente la mediación que el relato permite realizar. De suerte que, la identidad narrativa permite articular *ídem* e *ipse*, o sea, poner en movimiento la identidad. Aunque, debemos puntualizar que a Ricoeur le interesa, especialmente, la identidad *ipseidad* y la despliega principalmente desde tres ópticas: 1) la “teoría de la acción”, donde el sí mismo se designa como agente, 2) la “teoría de los actos de habla”, en la que el sí mismo se designa como emisor de enunciados, y 3) la “teoría de la imputación moral”, en la que el sí mismo se designa como sujeto responsable.

Por otra parte, Ricoeur, en este momento de su obra, va a articular la teoría narrativa con su nuevo concepto, señala que la identidad narrativa está relacionada con la construcción de la trama, de modo que en el relato la operación de la trama permite la configuración de la historia, y ésta, a su vez, permite configurar el carácter del personaje que es su identidad narrativa; dicho de otra forma, la identidad narrativa es la identidad del personaje. Por esta razón, la estructura narrativa une los dos polos de construcción de la trama, el de la acción y el del personaje, así se puede plantear que el personaje, también, puede ser “puesto en trama”, a saber, se le puede trasladar la operación de la construcción de la trama.

Asimismo, precisar la “concordancia discordante” a manera de rasgo característico de la composición narrativa, se puede trasladar a la noción de identidad narrativa, debido a que en un polo se encuentra la concordancia (el principio de orden) que se puede relacionar con la mismidad, y en el otro polo está la discordancia (los trastocamientos de fortuna) que se puede relacionar con la ipseidad, así, en los relatos se puede hallar la mediación entre la permanencia y el cambio. Según Ricoeur (1996), la “concordancia discordante” desplegada por la operación de la trama se le puede transferir a la identidad del personaje, de la concordancia saca su particularidad, la unidad de su vida que es una totalidad temporal; y desde la discordancia, esta totalidad temporal siempre va a estar amenazada por el efecto de ruptura de los acontecimientos. De este modo, la relación de “concordancia discordante” propia de la narración se inscribe en la identidad narrativa; por un lado la mismidad del

carácter y por el otro la ipseidad del mantenimiento de sí, por ello se plantea que la identidad narrativa tiene una función mediadora en la dialéctica de la mismidad y de la ipseidad, puesto que permite fluctuar entre ellas.

Esta función *mediadora* que la identidad narrativa del personaje ejerce entre los polos de la mismidad y de ipseidad es atestiguada esencialmente por las *variaciones imaginativas* a las que el relato somete a esta identidad. En realidad, el relato hace más que tolerar a estas variaciones; las engendra y las busca. (Ricoeur, 1996, 147).

Para Ricoeur, realmente no es tan preocupante la articulación de la imaginación en los relatos, es más, la considera un elemento a favor y en pro del proceso narrativo, refiere que la función narrativa tiene un elemento que proyecta el análisis del sí mismo en una nueva dirección, y es el carácter ficticio del personaje en el relato, que surge de la elaboración de la trama; por ello la actividad mimética al imitar de forma creadora la acción humana, la reinterpreta, la redescubre y la refigura.

Esto indica, que la apropiación que lleva a cabo el lector del texto, es de los significados vinculados a un héroe ficticio y una acción ficticia, de hecho, muestra que la refiguración mediante el relato prueba que el sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales, o sea que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada. Por esta razón, la mediación narrativa deja claro que una de las características del conocimiento de uno mismo consiste en ser una interpretación de sí. Y esta interpretación es posible por la apropiación de la identidad del personaje ficticio, que lleva a cabo el lector gracias al mecanismo de la identificación.⁷

Apropiarse mediante la identificación de un personaje conlleva que uno mismo se someta al ejercicio de las variaciones imaginativas, que se convierten de ese modo en las propias variaciones del sí mismo. Dicho ejercicio corrobora esta conocida sentencia de Rimbaud, que tiene más de un sentido: “*Yo es otro*”. (Ricoeur, 1999, p. 228).

La recepción del texto que lleva a cabo el lector da lugar, precisamente, a toda una variedad de modalidades de identificación, que nos ponen de manifiesto que en la aprehensión de sí mismos aparece la alteridad, porque la figuración de uno mismo por la mediación del otro es un forma de descubrirse a sí mismo, por eso en el trayecto de identificar a una persona o identificarse a uno mismo se interpone la identificación del otro, pues ya sea para diferenciarme o para incorporar rasgos, se requiere del referente de la

⁷ Es claro que la comprensión de la “identificación” no se reduce al uso de la misma en la psicología y el psicoanálisis; pero para este texto se entenderá, a modo de un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. (Laplanche, y Pontalis. 2004, p.184). Cita de Ricoeur (1996). A estas observaciones de *Tiempo y narración*, añadiré hoy que la condición de posibilidad de la aplicación de la literatura a la vida descansa, en cuanto a la dialéctica del personaje, en el problema de la *identificación – con* de la que hemos dicho anteriormente que es un componente del carácter. Por el rodeo de la identificación con el héroe, el relato literario contribuye a la narrativización del carácter. (p. 161).

otredad. Por esto, Ricoeur (1999) deduce que si hay que pasar por la figuración de sí, es porque el sí mismo se objetiva en una construcción, llamada “yo”; que desde la hermenéutica de la sospecha, lejos de ser inmutable y objetiva es una fuente de desconocimiento e ilusión, ya que está cimentada en una imagen falaz, y por ello nos puede llevar a tener una imagen engañosa de nosotros mismos.

Ahora bien, las narrativas sirven de articulación entre la descripción de los hechos, la adscripción a alguien de las acciones, y la prescripción que es una forma de anticipación de algo en los relatos; de este modo, la triada *describir / adscribir / prescribir*, está implicada en la estructura misma del acto de narrar, y por ello siempre que narramos decimos más de lo que queremos expresar. Igualmente, la “teoría narrativa” pone de manifiesto la relación existente entre la “teoría de la acción” y la “teoría de la ética”, de la relación entre acción y agente, y en los textos esta conexión se muestra desde la causalidad, de ahí se infiere que es en función de sus acciones como los seres humanos son felices o desdichados en los relatos (Ricoeur, 1996).

Esto indica, que las narrativas son una posibilidad de *describir, adscribir, y prescribir* el sentido de la acción humana, por lo cual esta triada implica una relación específica entre la construcción de la acción y la constitución del sí, ya que los relatos permiten descubrir el movimiento que llevó al ser humano a ser quien es, esto es permiten al sujeto develarse y desplegarse narrativamente. En este sentido, para Ricoeur, el relato narra también el cuidado, que es constitutivo de la ipseidad, por lo tanto la identidad narrativa permite articular retrospectión y prospección, y por ello esta identidad contiene ya una versión del futuro, del ser humano que se espera llegar a ser.

La narratividad no está desprovista de toda dimensión normativa, valorativa, prescriptiva. La teoría de la lectura nos lo ha advertido: la estrategia de persuasión fomentada por el narrador tiende a imponer al lector una visión del mundo que no es nunca éticamente neutra, sino que más bien induce, implícita o explícitamente, una nueva valoración del mundo y del propio lector: en este sentido, el relato pertenece ya al campo ético en virtud de la pretensión de lealtad ética, inseparable de la narración. (Ricoeur, 2006, p.1002).

Así, la imaginación y la fantasía en los relatos permiten explorar nuevos modos de evaluar las acciones y los personajes, sobre eso el juicio moral es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción, de este modo el relato puede ejercer su función de descubrimiento y, también, de transformación respecto al sentir y al obrar del lector, en la fase de la refiguración (Ricoeur, 1996). Igualmente, la práctica de la narración nos permite habitar mundos extraños a nosotros mismos; en efecto, los relatos explícitamente o implícitamente transmiten valores, saberes, conocimientos y morales, que pueden ser acordes o contrastar con nuestra visión del mundo; desde allí la narración posibilita la reflexividad de los sujetos y la reconfiguración de su mundo, de este modo, se puede refigurar la vida por la ficción.

Entonces, las narrativas conllevan a una dimensión ética en los seres humanos, a través de las visiones del mundo, el sentido y las interpretaciones que extraemos de ellas.

Ricoeur (2006) nos recuerda, que llevan a desarrollar la inteligencia narrativa (*phronética*), que se encuentra más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia, es un saber más intuitivo que racional, por eso aprendemos de las obras que los cambios de fortuna son consecuencia de tal o cual conducta. De modo, que el relato contribuye a la valoración moral de los personajes, así, son mejores que nosotros en la tragedia o peores o iguales como en la comedia, por ello su contingencia (fortuna o desgracia) nos parece merecida e inmerecida. Por lo tanto, la intelección narrativa es cercana al juicio moral, ya que el personaje no puede evadir el asunto de la imputación, y la identidad narrativa al plantearse, precisamente, la pregunta por el “quién” de la acción, pone de relieve la cuestión de la imputación moral de la acción a su agente, con lo cual le evidencia la responsabilidad de sus actos, y éste es el ámbito de la identidad *ipse* que tiene que ver con la reflexividad y la comprensión que el sujeto hace de sí mismo.

En otro sentido, Ricoeur estableció que la identidad - *ipseidad* está representada por la noción ética del mantenimiento de sí. “*El mantenimiento de sí es, para la persona, la manera de comportarse de modo que otro pueda contar con ella. Porque alguien cuenta conmigo, soy responsable de mis acciones ante otro*” (1996, p. 168). Así, la ipseidad designa a un sí mismo que trabaja en la reflexividad de su palabra, de sus relatos, por ello se transforma y permanece accesible a la constitución de sí, en efecto, es en el espacio de la *ipse* donde se manifiesta, principalmente, la relación entre la identidad narrativa y la ética.

Esto nos lleva, a entender por qué el autor dio mayor relevancia en su trabajo acerca de la identidad narrativa a la identidad *ipse*, ya que es una forma de acción reflexiva, que gira en torno a la consideración entre la acción y su respectiva afección, es una hermenéutica del sí que pone de manifiesto la preocupación por el cuidado de sí y la responsabilidad y cuidados hacia los otros. De esta manera, *ipse* da cuenta del mantenimiento de sí, del rasgo de calidad de “mío” que se evidencia en actos humanos, similares a hacer una promesa, aconsejar y advertir. Esta *ipseidad* es un ámbito, un sí en el que la persona se reconoce como sujeto de imputación, se puede caracterizar mediante la relación con la posesión o la pertenencia entre la persona y sus pensamientos, sus acciones, sus pasiones y experiencias. Por eso Ricoeur (1996), finalmente, plantea su trabajo como una “filosofía de la ipseidad”, pero de una *ipseidad* que se halla lejos del narcicismo y la egolatría; es más bien un movimiento, una dialéctica entre la posesión y el desposeimiento, entre el cuidado y la despreocupación, entre la afirmación de sí y el oscurecimiento de sí, en la que hay una apertura hacia a la alteridad, es decir que el sí se vuelve disponible para el *otro*.

Por tanto, que nos interese por las “experiencias” más que por “la persona que la tiene” (ibíd.); que hagamos menos diferencias entre nosotros mismos, en épocas diferentes de nuestra vida, y otro que tenga experiencias semejantes a las nuestras; que ignoremos, lo más posible, las fronteras entre las vidas, dando menos importancia a la unidad de cada vida; que hagamos de la unidad misma de nuestra vida más una obra de arte que una reivindicación de independencia. (Ricoeur, 1996, p. 137).

Hacer de “*nuestra vida una obra de arte*” es una expresión que condensa la función de la identidad narrativa, pues siempre es posible re-crearnos por medio de los relatos, es decir componer una narración sobre nuestra vida que nos permita comprender cómo llegamos a ser lo que somos, pero, además, que contenga una versión del futuro del ser humano que espero llegar a ser; en fin, el lenguaje es creador y determinante de la historia, por ello podemos decir que la comprensión que logramos de nosotros mismos, mediante la identidad narrativa, potencia nuestra vida, porque moviliza las significaciones construidas y nos devela otras formas de ser o de acontecer... Por lo tanto, esta identidad es una auto-interpretación que permite al sujeto adquirir una comprensión de sí mismo, puesto que describe, adscribe y prescribe sus acciones en el mundo, lo que le permite estar reconfigurando su existencia.

A manera de síntesis, la identidad narrativa es una identidad que se produce por medio de la función narrativa, consta de dos elementos: la identidad *ídem* y la identidad *ipse*, estas dos modalidades están relacionadas con la noción de permanencia en el tiempo, el carácter (*ídem*) y el mantenimiento de sí (*ipseidad*), de modo que la identidad narrativa tiene una función de mediación entre estos extremos, en otras palabras, ésta es más un movimiento dialéctico, por medio del cual el carácter adquiere la movilidad perdida en las disposiciones y en las identificaciones adquiridas (Ricoeur, 1996).

En efecto, se ha dicho que la construcción de la identidad narrativa está mediada por la triple mimesis, a causa de que el sujeto puede prefigurarse, configurarse y refigurarse a través del lenguaje y el encuentro con los textos, es decir, que el sí es refigurado por los relatos; por ello la identidad narrativa está constituida por un relato inacabado y abierto a la posibilidad de contar otros. Finalmente, lo que Ricoeur hace es una definición de la subjetividad en términos de la identidad narrativa, de esta manera muestra cómo nos constituimos con base a los relatos que recibimos y emitimos de nuestra cultura. Además, demuestra que en la comprensión de sí mismos se lleva a cabo el mismo proceso que en la comprensión de una obra literaria. Y, también, nos evidencia que el sujeto no se encuentra constituido desde el inicio, sino que es instruido por los símbolos culturales, por los relatos que recibe de su tradición, esto es que la identidad no es una unidad sustancial, sino es una identidad narrativa (Ricoeur, 1984).

4. Reflexión final

Conviene entender que la hermenéutica se interesa por el lenguaje en la medida en que este “*es menos hablado por lo hombres que hablado a los hombres*” (Ricoeur, 1970, p.30). Esta confianza en el lenguaje lo dispone a modo de vía para la interpretación, por lo tanto, la hermenéutica es un método que busca develar el sentido de los textos, examinando las reglas y criterios para comprenderlos y de este modo hallar *el sentido del sentido*, que media y permite la reconfiguración del ser humano. Por consiguiente, Ricoeur plantea un método de gran utilidad para acercarse a los textos, en el que el lector puede acceder a una nueva comprensión del escrito, pero al mismo tiempo, y en el proceso se auto-comprende, de modo que su tarea fundamental no consiste en encontrar el sentido del autor, si no en desplegar el mundo que abre y posibilita el texto; de ahí que esta teoría permita la lectura e

interpretación de textos, y posiciona al lector como un sujeto activo capaz de configurar el mundo que se le proyecta, y capaz de apropiarse de él refigurando su propio mundo.

En suma, lo que Ricoeur enseña es un método de lectura interpretativo, basado en la triple mimesis (prefiguración, configuración y refiguración), que sirve para la lectura de textos, pero también para hacer una lectura comprensiva de nosotros mismos, por lo que uno de sus grandes aportes es la creación del concepto de la *identidad narrativa*. Esta es aquella identidad que el sujeto alcanza mediante la función narrativa, es una especie de mediación simbólica que permite adquirir un conocimiento sobre sí mismo, y que sólo se puede revelar por medio de los relatos que el sujeto enuncia. De este modo, la identidad narrativa emerge por el dinamismo de la composición narrativa y es, esencialmente, un movimiento que surge de la dialéctica entre la identidad (*ídem*) y la identidad (*ipse*). En otras palabras, la identidad narrativa nos muestra que la identidad se constituye a través de los relatos que emito, y cuando me narró surge un núcleo de mí que siempre permanece estable; pero al mismo tiempo aparece un núcleo de mí que es cambiante, que es una posibilidad y es una promesa, el *ipse*.

Naturalmente, es en el lector donde culmina el proceso de interpretación de la obra y es la apropiación de la identidad del personaje la que permite reconciliar la literatura y la vida, pues el lector al identificarse con un personaje ficticio, vive y experimenta imaginariamente otras realidades, que le permiten refigurar su mundo, en este sentido la ficción desempeña un papel mediador en la constitución de la identidad narrativa, puesto que es a través de las *variaciones imaginativas* sobre nosotros mismos, que intentamos adquirir una comprensión de sí; de hecho la literatura nos permite imaginar diversas experiencias de pensamiento y por eso las narraciones hacen posible las refiguraciones, es decir que los relatos movilizan a la vida humana, porque posibilitan al lector el reconfigurarse y ponerse en la vida de otro modo.

A lo largo del texto va apareciendo cómo a través del concepto de identidad narrativa, Ricoeur plantea una *ética*, nos devuelve la responsabilidad de nuestras propias vidas, puesto que muestra una vía para la transformación humana, por la apropiación que el sujeto hace de los textos, los cuales son un medio para refigurar su vida. Desde allí, tenemos la opción y la posibilidad de cultivarnos, pues en últimas, lo que muestra es que el ser humano es un ser en apertura y, por ello, siempre tiene la posibilidad de acontecer... Asimismo, la identidad narrativa muestra que el sujeto está constituido por la alteridad, y al adscribir la acción a un agente le restituye la responsabilidad de sus actos, le evidencia la relación acción/afección, con la cual nos pone a pensar en los otros, en el cuidado y responsabilidad que debemos a los demás. Por lo tanto, la identidad narrativa surge de la reflexividad y de la interpretación que se hace de "sí mismo", lo cual permite al sujeto comprender su historia personal y tomar conciencia de que no está solo, que en sus relatos aparece la alteridad.

Una última reflexión, Ricoeur en su trabajo muestra que la identidad difícilmente se capta en la inmediatez, que es a través de la mediación simbólica, de los relatos que contamos, como podemos tener un conocimiento y una "*comprensión de sí*", por ello, plantea que es necesario hacer un rodeo y pasar por otro, por el texto. De este modo, los

seres humanos no adquieren conocimientos de su conciencia inmediata, ni de sus actos, ni de sus experiencias, para que ello ocurra han de ser elaborados a través de un relato, donde uno cuenta y se cuenta lo que le ocurrió, para tratar de dar un sentido a lo que de por sí en el mundo real es una imposibilidad. Por esta razón, se requiere de las narrativas (biográfica, histórica y ficcional), como medio de posibilidad para hacer una catarsis de las pasiones humanas, para acceder a un conocimiento más auténtico de “*sí mismos*”, que dependiendo del nivel de análisis nos pueda develar las tramas inconscientes que comandan nuestras vidas; porque los sujetos actuamos de acuerdo a la interpretación que hacemos de la realidad, y cuando uno no comprende lo que le sucede la repetición se da en la cotidianidad, a causa de que no hay una conciencia del destino trazado por la historia personal.

En cambio, por medio de las narrativas el sujeto se puede describir, entender, comprender y proyectar, es decir crear un relato que le haga vez más soportable y más comprensible el vivir. De este modo, por medio de los relatos el sujeto se puede llegar a comprender, se puede liberar, y puede transformar las significaciones rígidas construidas a lo largo de su vida, o sea puede resignificar su existencia. Por esta vía, la palabra emancipa, impulsa a la vida y permite que el ser humano llegue a ser lo que debe ser... Por eso es posible afirmar: 1) que “*Narrar sana*”, 2) que “*Cuando uno comprende se reconcilia con el mundo*”,⁸ y 3) que la “*comprensión de sí*” genera un movimiento interno que puede “*potenciar a la vida humana*”.

Referencias

- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Moral Palacio, José Angel del. (2003). Identidad narrativa y contingencia del sujeto en Paul Ricoeur. *Anamnesis: Revista de Teología*, 13 (02), p. 109-123.
- Ricoeur, Paul. (1990). *Freud: Una Interpretación de la Cultura*. Madrid: Siglo XXI editores S.A.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí Mismo cómo Otro*. Madrid: Siglo XXI editores S.A.
- Ricoeur, Paul. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Ricoeur, Paul. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25 (2), p. 9-22. Recuperado de <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>
- Ricoeur, Paul. (2006). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI editores S.A.
- Ricoeur, Paul. (2007). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI editores S.A.

⁸ Notas personales del seminario Taller de Narrativas llevada a cabo en el CINDE el 22 de agosto de 2014, con la doctora en educación María Teresa Luna Carmona, Universidad Manizales.

Vega Rodríguez, Margarita. (s.f.). *Tiempo y narración: en el marco del pensamiento postmetafisico*. Universidad de Valladolid. (Mensaje de un blog). Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero18/ricoeur.html>

Artículo teórico 2

Victoria Eugenia Agudelo Echeverri

Asesora

Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y CINDE

Sabaneta

Junio de 2015

De la marca al significado: La huella y el acontecimiento. Aportes desde la perspectiva Ricoeuriana

Victoria Eugenia Agudelo Echeverry⁹

Resumen. El presente artículo busca reflexionar a partir de los aportes del filósofo Paul Ricoeur, en torno a los conceptos de huella psíquica y acontecimiento. Para este propósito se retoma como texto de referencia “*La memoria, la historia, el olvido*”, que si bien es desarrollada en la línea de filosofía histórica, sus aportes pueden ser leídos a la luz de la vida cotidiana. Al mismo tiempo, con sus premisas se discutirá el concepto de acontecimiento biográfico aunado a los aportes de la socióloga Michèle Leclerc-Olive. Es así que el primer apartado aborda el concepto de huella psíquica como marca en la biografía; en el segundo, se desarrolla el concepto de acontecimiento biográfico como significado a nuestras vivencias. Para finalizar, a manera de conclusión, se inscriben en una dialógica ambos conceptos, con lo que se espera aportar en la comprensión de sus significados y cómo estos en la vida cotidiana dan sentido a las vivencias.

Palabras claves: Huella psíquica, impronta, acontecimiento, acontecimiento biográfico.

Introducción

No se trata de buscar los orígenes, perdidos o borrados, sino de tomar las cosas allí donde nacen, en el medio, heder las cosas, heder las palabras. No buscar lo etéreo, aunque se trate de la eternidad del tiempo, sino la formación de lo nuevo la emergencia.
Gilles Deleuze

El diario vivir está acompañado de momentos que entrelazados van escribiendo cada una de las páginas de nuestra vida, momentos que a veces por su poca relevancia pasan desapercibidos y otros que se instauran en la memoria como impresiones, como huellas, a modo de la metáfora de Sócrates como “el cuño de un anillo en un bloque de cera” (Ricoeur, 2004, p.25). Algunas de estas huellas por su significado obligan en ocasiones a tomar otros caminos, a modificar la ruta que otrora se tenía prevista, a cambiar nuestra perspectiva de vida. Esta irrupción, esta disonancia en el hilo de la historia a partir de la cual se reelabora el relato de vida, es el acontecimiento. Es precisamente este último tema, el motivo de reflexión del presente artículo, de tal manera que ello contribuya al fundamento teórico de la investigación *Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar*, la cual fue realizada con cuatro estudiantes de instituciones públicas del municipio de Itagüí.

⁹Trabajadora Social, Universidad de Antioquia, Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, Docente Orientadora de la Institución Educativa John F Kennedy.

Para lo anterior se tiene como premisa el adentrarse en la comprensión de los postulados teóricos de Paul Ricoeur, específicamente aquellos que hacen referencia al concepto de acontecimiento y huella en nuestras vidas¹⁰, es decir, comprender el binomio huella como impronta y acontecimiento como irrupción, que traducidos a la vida cotidiana de cada ser humano, significa, eso que pasó en sus vidas y el significado con lo que les pasó.¹¹

Para este propósito se tendrá como texto de referencia, La memoria, la historia, el olvido(2004), que si bien es desarrollada por Ricoeur, en la línea de filosofía teórica que pone en situación de diálogo a dos disciplinas, la historia y la filosofía, éste puede ser leído a la luz de las dinámicas cotidianas, sin que ello implique que este acercamiento a la obra del autor sea arbitrario; todo lo contrario, se pretende que las teorías no queden atrapadas en los libros y que estas puedan leerse desde las realidades mismas, desde donde nacen las cosas o como lo describe Larrosa - en su definición de teoría-“como un intento de colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, para producir así un nuevo efecto de sentido” (1995, p. 259). Sin embargo, es importante aclarar que si bien el texto antes mencionado es al cual recurre con mayor insistencia para la elaboración de este artículo, ello no significa que en el trasegar por este paisaje teórico, se excluyan otros autores o autoras que han avanzado en búsquedas semejantes.

Es así que el artículo se desarrolla en tres apartados: el primero titulado “Las huellas en nuestra biografía, lo que pasó”, en el cual se aborda el concepto de huella psíquica como impronta, de la cual me sirvo para mostrar su importancia en tanto significa la marca que antecede al acontecimiento; en el segundo, “el acontecimiento biográfico, lo que les pasó”, desarrollo el concepto de acontecimiento, inicialmente desde la perspectiva histórica, como ruptura de estructuras, para ser trasladado al concepto de acontecimiento biográfico como quiebre en la biografía; en el apartado final, a manera de conclusión, “dialógica entre la huella y acontecimiento biográfico”, se entrelazan en una discusión teórica, el concepto de huella y acontecimiento biográfico, para mostrar la articulación entre una y otra, que finalmente aunadas dan sentido a la vivencia.

1. Las huellas en nuestra biografía, lo que pasó

En el lenguaje común la definición de huella se entiende como “pisar dejando una marca en el suelo”, para el caso de la vida cotidiana tiene como significado aquello que nos marca, nos afecta, que nos señala el paso de algo importante en nuestras vidas, lo que recordamos, lo que no olvidamos.

¹⁰ El concepto de acontecimiento desarrollado por Ricoeur se inscribe en los aportes de la filosofía y la historia. Sin embargo, en aras de desarrollar el tema propuesto de acontecimiento biográfico se retomarán sus constructos teóricos, los cuales se revisarán a la luz de otras propuestas como las de la socióloga Michèle Leclerc-Olive quien ha desarrollado diversas investigaciones al respecto. Para ello se tomará como texto de referencia, Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos.

¹¹ Palabras de la docente María Teresa Luna, de la Maestría de Educación y Desarrollo Humano CINDE, quien en diferentes espacios educativos (talleres de línea y seminarios) nombra el acontecimiento biográfico como “*lo que les pasó*” a las personas con un evento sucedido, diferente a realizar una descripción de *lo que pasó*.

En su obra, Ricoeur (2004) distingue tres usos importantes del término “huella”: la huella escrita sobre soporte material, la impronta externa o huella corporal y la huella psíquica, “impresión-afección en el alma”. Esta última que hace referencia a un evento llamativo que nos ha afectado, impresionado y por tanto su marca permanece en el meollo del alma, en nuestro espíritu, es la que se desarrolla en los apartados siguientes. No obstante, es importante señalar las aclaraciones que hace el autor en su obra, relacionadas con las diferencias de las huellas corticales y las huellas psíquicas, en cuanto al saber que se refiere a las primeras y la capacidad que tienen las segundas para permanecer y durar, lo anterior para hacer énfasis en la situación de diálogo en la que pueden inscribirse ambas, las primeras como saber científico y las segundas como saber fenomenológico, por lo cual afirma que “se trata de dos saberes heterogéneos sobre el olvido: un saber exterior y un saber íntimo” (Ricoeur, 2004, p. 535). De ahí que, su propósito no es desconocer la estructura de base de nuestra existencia cortical, más aun cuando existen confusiones epistemológicas sobre el tema, sino más bien acudir a ellas para explicar sus diferencias, límites y posibilidades.¹²

La huella como marca es lo que queda de un recuerdo excluido, éste permanece en el pasado pero la huella vive un eterno presente. La huella en sí misma no está ausente y es signo de algo que hubo y que es, de una impresión que permanece, de tal manera que permite que vuelva a modo de representación del pasado; esta experiencia hace pensar a Ricoeur, “que muchos recuerdos, los más preciosos quizás de entre los recuerdos de infancia, no estaban borrados definitivamente, sino que solo se habían vuelto inaccesibles, indisponibles” (2004, p. 534); Sobre este supuesto la literatura nos ofrece un claro ejemplo de la persistencia de las afecciones, ¿no es acaso la autobiografía un compilado de huellas que entrelazadas dan sentido al paso de los años? o ¿cómo explicar en el ejercicio escritural de nuestra propia vida la emergencia de recuerdos afectivos que parecían olvidados, el detalle de sucesos que al parecer ya no se recordaban? Es este, el olvido de reserva del que habla Ricoeur, “al cual recurro cuando me viene el placer de acordarme de lo que una vez vi, oí, sentí, aprendí, conseguí”¹³ (2004, p.535).

La posibilidad de volver a encontrar un recuerdo con su afección, da cuenta de que su impresión ha sobrevivido al paso de los años y que de alguna manera éste permanece atado al pasado por sus raíces más profundas. De allí que uno de los supuestos que desarrolla Ricoeur en su obra es el de “la afección de la huella de sobrevivir, persistir, permanecer, durar, conservando la marca de la ausencia y de la distancia” (2004, p.547).

¹² La memoria, la historia, el olvido, constituyen un trabajo investigativo en el cual Ricoeur desarrolla un alegato sobre los vínculos entre la memoria y la historia; para ello en su obra hace una clara distinción entre las huellas psíquicas y las huellas corticales como requisito para desarrollar su tesis. Pero es claro en afirmar que su propósito no es desconocer los aportes que la neurociencia hace al respecto del tema de la memoria y el olvido, sino que se sirve de ella para explicar los supuestos del olvido de reserva y el olvido por destrucción de huellas.

¹³ El Olvido de reserva es una de las tesis que desarrolla Ricoeur, para ello explica la polaridad existente entre este y el olvido por destrucción de huellas. Lo anterior pone en comparación dos lecturas de los fenómenos mnemónicos. El olvido por destrucción de huellas se inclina hacia la idea del olvido definitivo; el olvido de reserva hacia el olvido reversible, incluso hacia la idea de “inolvidable”.

Por esta razón, la tesis central de su trabajo, en lo relacionado con las huellas, consiste en la persistencia de las impresiones primeras:

Un acontecimiento nos ha afectado, impresionado, y la marca afectiva permanece en nuestro espíritu (...) algo de la primera impresión debió de permanecer para que me acuerde ahora de ello. Si vuelve un recuerdo, es que lo había perdido; pero si a pesar de todo, lo vuelvo a encontrar y lo reconozco, es que su imagen había sobrevivido (Ricoeur, 2004, p.547).

De aquí que, cobra vital importancia para el autor la triada, aparecer, desaparecer, reaparecer, que significan el acto del reconocimiento: “en el transcurso de la percepción: un ser estuvo presente una vez; se ausentó; ha vuelto.”(Ricoeur, 2004, p.549). En este sentido el reconocimiento ensambla el reaparecer al aparecer a través del desaparecer, en otras palabras para Ricoeur retomando a Bergson, “el acto de reconocimiento es el acto concreto por el que volvemos a aprehender el pasado en el presente” (Ricoeur, 2004, p.554) o el pequeño milagro – como a bien lo nombra- que sucede cuando la imagen presente es tenida por fiel a la afección primera. Es así que la experiencia del reconocimiento nos remite a un estado de latencia de la imagen del recuerdo de la impresión primera, al mismo tiempo que la afección originaria del evento que nos ha marcado. Por consiguiente, allí donde la neurociencia habla de reactivación de las huellas, el fenomenólogo habla de persistencia de las impresiones (Ricoeur, 2004).

La afección que pone el pasado en el presente, pone de manifiesto en la huella, un doble sentido de “pasado” :como paso, en el sentido de la marca que queda impresa al andar y como verbo relacionado con la acción misma de pasar o transcurrir, es decir, como marca pasada. Siguiendo a Gilardi (2011) este doble sentido de pasado recuerda a Ricoeur lo dicho por San Agustín a propósito del tiempo en sus Confesiones. En éstas describe el tiempo como “paso”: Una vez realizado el paso, el pasado se hunde detrás de mí: ha pasado por ahí. La paradoja está justamente ahí: el paso ya no es, pero la huella sí. Similar a la duplicidad de sentido del pasado a la que hace referencia Heidegger citado por Gilardi cuando afirma que “lo pasado pertenece irrevocablemente al tiempo anterior y puede sin embargo ahora, estar ahí, como lo están por ejemplo los restos de un templo griego significando que un trozo del pasado está presente aun”. (2011, p. 111),

No en vano para el autor, es la huella como marca la más problemática y la más significativa para su investigación, pues ella permite la inscripción del pasado en el presente, la paradoja de presencia y ausencia, por ello afirma:

Me fío de la capacidad originaria que poseen las inscripciones- afecciones para durar y permanecer, capacidad sin la cual yo carecería de cualquier acceso a la comprensión parcial de lo que significa presencia de la ausencia, anterioridad, distancia y profundidad temporal. (Ricoeur, 2004, 548).

Queda a si plasmada la esencia de la huella como vestigio, como marca, como pasado del paso, no es solo el recuerdo de algo ocurrido, la huella es visible aquí y ahora. La supervivencia de la huella no la percibimos, pero da fe de ello el hecho cotidiano de recordar y reconocer lo que una vez vimos, oímos, sentimos y experimentamos.

A este respecto, acudo a la poesía con su belleza y su simbolismo para mostrar como a través de ella que es cuna de los más sublimes sentimientos, las huellas, las marcas se hacen patentes para demostrar que están ahí, que no se han ido. Para este caso me sirvo de Piedad Bonnett con una estrofa de sus Canciones de ausencia, las cuales me permiten ilustrar en otras palabras lo dicho por Ricoeur:

Aquí dijiste:

"Son hermosos los ojos húmedos de los caballos".

Y aquí: "Me encanta el viento".

Desando yo tus pasos, revivo tus palabras.

Y te amo en la baldosa que pisaste,

en la mesa de pino que aún guarda la caricia de tu mano,
en el estropeado cigarrillo olvidado en el fondo de mi bolso.

Si la poesía es el eco de la melodía del universo en el corazón de los humanos (Tagore), la anterior poesía es el eco de todas las marcas dejadas por un ser amado. Así, Las marcas, la impronta, son un sello que nos acompaña en nuestra vida y que es prueba del paso irrevocable del tiempo, pero un paso cargado de presencia, que permite que a través de la rememoración podemos acceder a nuestra historia de vida haciendo énfasis en aspectos que han definido nuestra existencia. Siguiendo a Micieli "la huella se asocia con una preocupación pasada y con el tiempo vivido de esta preocupación" (2007, p. 92)

En consecuencia, la noción fenomenológica de huella se construye sobre la base de ser-afectado por el acontecimiento (Ricoeur, 2004), un acontecimiento que asombra y sorprende. De esta circunstancia nace el hecho que es necesario seguir la huella, remontarla e interpretarla como signo, porque ella es efecto de una causa y signo de un sentido. Se trata de avanzar, entonces, desde la impronta dejada aquí hacia el acontecimiento biográfico.

2. El acontecimiento biográfico, lo que les pasó

El concepto de acontecimiento ha sido trabajado especialmente desde la sociología, la historia y la filosofía, en estas disciplinas es definido como un suceso o hecho importante en la historia. Ricoeur enuncia el acontecimiento como una discordancia y ruptura que marcan la vida de las estructuras económicas, sociales e ideológicas de una sociedad. Dicho en otras palabras, "es una irrupción que hace fracasar a los conocimientos constituidos y obliga a construir una nueva verdad de la situación, una manera de comprenderla" (Micieli, 2007, p. 87).

Por lo tanto, si el acontecimiento es lo inesperado, lo sorprendente y la biografía es la historia narrada de nuestra vida, el acontecimiento biográfico es lo que invade la vida, como un visitante que obliga a cambiar las rutinas previstas. Al comprender lo que ello significa, la ruta trazada se modifica y la nueva trayectoria inaugura otro relato. Dice Aristóteles, citado por Ricoeur (2004) que el acontecimiento es lo que, al sobrevenir, hace avanzar la acción dado que suscitan un viraje inesperado- "contra toda previsión".

En su obra *La Memoria, la Historia, el Olvido*, el concepto de acontecimiento cobra un sentido a propósito del tema tratado por el autor, de la memoria y el olvido; en éste el acontecimiento “es algo de lo cual alguien atestigua” (Ricoeur, 2004, p.235) y “es tenido por creador y fundador de tiempos nuevos” (Ricoeur, 2004, p.397). Estas definiciones leídas a la luz de la historia de vida dan cuenta del acontecimiento como una “discordancia” que rompe las estructuras y concepciones personales para inaugurar un nuevo sentido. Como lo expresa Leclerc (2009, p 19):

Los acontecimientos significativos se constituyen en los puntos nodales de la experiencia biográfica: es el momento en el que las representaciones incorporadas de uno mismo, de la sociedad y del mundo, son alteradas; situaciones en las que el sujeto se interroga, interpreta, intenta encontrar un sentido, producir nuevas representaciones.

Este nuevo sentido que se produce es singular y da cuenta de lo vivido, de lo significado; por ello frente a un hecho, frente a una huella, frente a una impronta afectiva, al parecer similar en su estado descriptivo o a una vivencia compartida, la elaboración del acontecimiento no coincide necesariamente con la importancia o el significado que le otorga el receptor del testimonio, así este sea participe de la vivencia (Ricoeur, 2004).

El acontecimiento así descrito, irrumpe en lo biográfico, genera una refiguración, un sentido particular de la experiencia; un sentido, no compartido, no replicado, no pluralizado¹⁴. De este modo, Ricoeur quiere nombrar “con el concepto de acontecimiento, por una parte, la experiencia como significado que se transmite y, a su vez, el diálogo mismo como experiencia intersubjetiva en la que se construye mundo” (Maya, 2012, p 439).

La significación de algo vivenciado constituye cambios importantes en la manera de vivir y relatar nuestra historia, por lo que obliga a la reelaboración del pasado. Así mismo, la significación da cuenta de un “giro de la existencia” la cual permite dar vuelta a la página e iniciar unas nuevas líneas, líneas que son inacabadas y podrán ser escritas una y otra vez, conforme el tiempo acompañado de la experiencia va transformando lo que algo significó, en otras palabras nuestra biografía no está relatada de una vez y para siempre, es un “relato inacabado y abierto a las posibilidades de contar... Pues siempre es posible reinventar una historia sobre nuestra vida” (Plaza, 2015). El giro de la existencia remite entonces al cambio, “hay que dejar morir y dejar vivir” afirma Pinkola (1998) lo cual significa dejar morir las precomprensiones para permitir los cambios que arriban en nuestra vida. Hilando sus palabras a la luz del acontecimiento, puede decirse que este llega para dejar morir las concepciones instauradas y dejar vivir los significados construidos a partir de la ruptura.

¹⁴ El concepto de refiguración hace alusión al tercer momento de la mimesis planteada por Ricoeur, en la cual aparece “la emergencia de nuevas significaciones que transforman la existencia humana (...) se trata de la comprensión que el lector logro del texto, de la apropiación que hizo de los mundos que le mostraban y que le permitieron en alguna medida reconfigurarse de un modo distinto” (Plaza, 2015).

Afirma Lecler, que el acontecimiento biográfico se enfrenta a una dualidad que obliga a pensarlo como un momento lleno de recuerdos, “aquello que ha pasado realmente”, a la vez que como una ruptura:

Los recuerdos no agotan el significado del acontecimiento. Puede ser incluso que un acontecimiento biográfico mayor sea identificado por la falta de recuerdos (...). Además, el acontecimiento biográfico significativo que decide el rumbo que va a tomar un período de vida, contrariamente al recuerdo que se inscribe en el tiempo, constituye el tiempo y a la vez está constituido por él. El acontecimiento biográfico es constitutivo de lo que soy. (2009, p 31)

De lo anterior se deriva, que el acontecimiento biográfico prescinde del tiempo como calendario cronológico, ya que su carácter de significación lo sublima hacia un tiempo atemporal, sin fecha, sin calendario, sin lugar. Contrario a ello, lo que emerge es un “calendario privado” que crea el tiempo, “Si los recuerdos se inscriben “en” el tiempo, al revés, los acontecimientos biográficos mayores instauran un calendario privado; en cierto modo, “crean” el tiempo” (Leclerc, 2009, p25). Continuando con Leclerc, “la función “temporalizante” del acontecimiento no consiste tanto en marcar una fecha en un calendario preexistente como en constituir él mismo este calendario” (2009, p32). Desde este punto de vista y a propósito del tiempo, retomo aquí las palabras de Barcena y Mèlich:

El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da qué pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar (2000, p. 162).

Para finalizar, desde esta óptica, la intemporalidad del acontecimiento y el calendario privado que instaura, recuerdan las palabras de Skliar a propósito de la vida, pero no de la vida vivida, sino de la vida acontecimental:

La vida es la diferencia entre el tiempo que pasa y lo que pasa en el tiempo. O, quizá, la diferencia que hay en el interior del tiempo que pasa. El tiempo como hondura. Tiempo anciano y tiempo niño, a la vez. Podríamos llamar “de travesía” a esos segundos que no quieren pasar, aun pasando.

3. Dialógica entre la huella y acontecimiento biográfico

Mi madre me pidió que la acompañara a vender la casa. Había llegado esa mañana desde el pueblo distante donde vivía la familia y no tenía la menor idea de cómo encontrarme. Preguntando por aquí y por allá entre los conocidos, le indicaron que me buscara en la librería Mundo o en los cafés vecinos, donde iba dos veces al día a conversar con mis amigos escritores. El que se lo dijo le advirtió: “Vaya con cuidado porque son locos de remate”. Llego a las doce en punto. Se abrió paso con su andar ligero por entre las

mesas de libros en exhibición, se me plantó en frente, mirándome a los ojos con la sonrisa pícaro de sus días mejores, y antes que yo pudiera reaccionar, me dijo:

- Soy tu madre.

- Algo había cambiado en ella que me impidió reconocerla a primera vista. Tenía cuarenta y cinco años. Sumando sus once partos, había pasado casi diez años en cinta y por lo menos otros tanto amamantando a sus hijos. Había encanecido por completo antes de tiempo, los ojos se le veían más grandes y atónitos detrás de sus primeros lentes bifocales, y guardaba un luto cerrado y serio por la muerte de su madre, pero conservaba todavía la belleza romana de su retrato de bodas, ahora dignificada por un aura otoñal. Antes de nada, aun antes de abrazarme, me dijo con su estilo ceremonial de costumbre:

- Vengo a pedirte el favor de que me acompañes a vender la casa.

El anterior fragmento es el preámbulo de la autobiografía del escritor Gabriel García Márquez (2002, p 9), es a partir de esta huella psíquica que inicia el bagaje por su historia de vida siguiendo cada una de sus marcas y sus significados. Me sirvo de este para señalar lo afirmado en líneas anteriores en lo relacionado con la autobiografía como la urdimbre de huellas que dan sentido a nuestra vida, así como también, para mostrar que en nuestros relatos, tal vez sin saberlo, damos cuenta de las huellas y de los acontecimientos que nos han marcado y nos han llevado a ser lo que somos.

La huella y el acontecimiento tejen nuestra historia de vida así como un artesano hila su manta. Tanto la una como la otra se proponen dar sentido a la vivencia; la huella en sí misma señala la ocurrencia de un evento importante que permanece en el recuerdo y el acontecimiento irrumpe en la vida para reconfigura las concepciones instauradas. Aunadas las dos constituyen los puntos de bifurcación de donde emergen las nuevas trayectorias vitales. Podría decirse entonces que ambas, huella y acontecimiento, son arribantes que llegan juntas para instaurar un nuevo orden.

La relación entre ambas, en el orden de su importancia, es horizontal; por consiguiente entre ellas se establece una relación dependiente y excluyente a la vez, hay dependencia ya que no es posible que haya acontecimiento, significación, sin la impronta de un evento. En otro sentido, hay exclusión, dado que no toda huella a pesar de su importancia, en tanto señala el paso de algo significativo, se convierte en acontecimiento. La huella en sí misma no agota el significado del acontecimiento pero el acontecimiento está ligado a una huella afectiva patente en nuestras vidas.

La huella como marca es objetiva, es decir se inscribe en el tiempo cronológico, se relaciona con mis recuerdos, responde a una descripción afectiva de los hechos; de otro lado, el acontecimiento es subjetivo, es identitario, su tiempo no es cronológico es privado y por ello responde a lo que soy. Podríamos afirmar entonces que la huella es del orden del tener, tener recuerdos, vivencias, eventos; el acontecimiento biográfico, del orden del ser.

Tan importantes ambas en nuestra línea de vida, que como dos hermanas gemelas van caminando juntas con sus particularidades, tejiendo a cada instante nuestra historia, de tal forma que al final del camino podemos afirmar que no somos el producto del azar, somos el producto de nuestras vivencias y los significados que le damos a cada una de ellas. En este sentido Ricoeur citado por Plaza nos plantea una ética de la responsabilidad sobre nuestros actos:

Nos está devolviendo la responsabilidad de nuestras propias vidas, pues nos muestra una vía para la transformación humana y es por la apropiación que el lector hace de los textos, los cuales son un medio para refigurar su vida. Desde allí, tenemos la opción y la posibilidad de cultivarnos, pues en últimas, lo que nos muestra es que el ser humano es un ser inacabado y, por ello, siempre tiene la posibilidad de acontecer (2015).

Referencias

- Bárcena, F; Joan-Carles Mèlich. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España, Editorial Paidós.
- Deleuze, Gilles. (1996). *Conversaciones*. Valencia, España, Pre-Textos.
- García, Gabriel (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Gilardi, Pilar (2011). La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur. The reconfiguration of time in historiographic narration by Paul Ricoeur. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*. Recuperado de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/vols/ehmc41/459>
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp.259-332). Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Leclerc, Michèle (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año IV (8). [Fecha de consulta: 6 de junio de 2014] Recuperado de <http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/8/pdf/NOTAS%20PARA%20EL%20DEBATE/1.Michel.pdf>
- Maya, Claudia. (2012). La muerte, el poder y el amor. Pedro páramo y el discurso como acontecimiento. *Escritos*, 20 (45), 435-453. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v20n45/v20n45a10.pdf>
- Mieli, Cristina. (2007). Acontecimiento y verdad histórica. Una lectura desde la perspectiva ricoeuriana. El acontecimiento eclipsado y el eclipse del acontecimiento. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (15), 87-98. Recuperado

de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100005

Pinkola Estés, Clarissa. (1998). *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B, S.A., Barcelona. Recuperado de <http://www.infogenero.net/documentos/mujeresquecorrenconlos%20lobos.pdf>

Ricoeur, Paul. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: editions du Seuil.

Artículo teórico 3

Diego Alberto Castaño Monsalve

Asesora

Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y CINDE

Sabaneta

Junio de 2015

Juventud y cambio: el papel del arte

Diego Alberto Castaño Monsalve*

Resumen. El presente artículo tiene como objetivo presentar una revisión del concepto de juventud y de la importancia de las expresiones artísticas como motor de cambio para los y las jóvenes. La metodología utilizada para su elaboración fue revisión documental, análisis y reflexión sobre los temas de juventud y manifestaciones artísticas en las que participan los jóvenes en Latinoamérica. Es así como me propongo presentar en este artículo la importancia del arte en los procesos de cambio de los/las jóvenes, para lo cual dividiré el texto en tres partes: en la primera abordaré las nociones sobre la juventud que se han planteado desde distintas ciencias sociales; en la segunda escribiré a cerca de las funciones y sentidos del arte y algunas manifestaciones artísticas en que participan los/las jóvenes en Latinoamérica y para concluir mostraré cómo las prácticas artísticas pueden servir para generar procesos de cambio y construcción de respuestas a las preguntas vitales de la existencia. Esperamos con este artículo aportar a la consideración de procesos de cambio en los jóvenes a través de las actividades vinculadas con la práctica del arte en sus distintas manifestaciones.

Palabras claves: Juventud, Arte, Cambio, Latinoamérica.

Introducción

La inquietud investigativa en la Maestría de Educación y Desarrollo Humano me ha llevado a pensar el tema de los cambios en los y las jóvenes en la escuela, a partir del trabajo que desarrollo en una institución educativa oficial del municipio de Itagüí y la confrontación permanente con las dificultades personales, escolares y de convivencia de los y las estudiantes. Además en la construcción de los referentes teóricos iniciales del proyecto de investigación en que participo, *Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar* (Agudelo, V.; Castaño, D.; Ocampo, C. y Plaza, A., 2015), se encuentra que uno de los temas que aparece de manera recurrente en los estudios sobre juventud es el de las manifestaciones artísticas, mismo que determina el cambio de algunos/alguna jóvenes. De igual manera, mi experiencia profesional me ha permitido reconocer la importancia de elementos artísticos y estéticos como parte de los procesos de cambio que acompañan este momento vital.

1. Conceptos de juventud

1.1 Biopsicología de la adolescencia

Desde la psicología se utiliza el término adolescencia, en lugar de juventud, para referirse a la etapa vital de transformaciones evolutivas o momento de transición de la niñez

* Psicólogo de la Universidad de Antioquia y Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE – Universidad de Manizales.

a la adultez, marcado por cambios físicos, psicológicos y sociales. En primer lugar suceden las transformaciones físicas, proceso al que se llama pubertad; estos cambios determinan la aparición de los demás: el crecimiento hace que el cuerpo del(a) joven se prepare para la reproducción de la especie. Y para esto hay activación hormonal que dispone los caracteres sexuales primarios y secundarios, esto es: crecimiento y preparación de órganos sexuales y características físicas para lograr la atracción de la pareja del sexo opuesto. Todo este proceso tiene repercusiones en el pensamiento, emociones, autopercepción, relaciones familiares, conductas sociales, entre otros.

Además de la maduración física, el desarrollo en la adolescencia se caracteriza por la posibilidad de adquisición de la capacidad para pensar de una manera lógica conceptual -pensamiento abstracto-; por cambios psicosexuales que conducen al joven a tener identidad personal, incluida la identidad sexual, y por cambios en lo psicosocial que llevan a los/las jóvenes a tener relaciones emocionales maduras, a la modificación de los tipos de vinculación infantiles al grupo familiar y a las figuras de los padres, con paso de la dependencia a la responsabilidad -construcción de la autonomía- y la ubicación frente al medio y a si mismo con un proyecto de vida independiente -identidad ocupacional- (Bastidas Acevedo, Posada Díaz, y Ramírez Gómez, 1997, p. 237).

Todo lo anotado influye de manera directa e indirecta en las relaciones sociales, imaginarios culturales, roles asignados y asumidos, lo cual da lugar a un diferente posicionamiento personal del joven o la joven en su entorno: cuestiona y asume posturas éticas, estéticas, religiosas y políticas, que lo llevan a repensar las actuaciones propias y de los demás en todos los ámbitos.

Sin embargo, estos planteamientos hechos por la psicología, basados en las ciencias naturales, han sido revaluados por otras disciplinas en los últimos años, en las cuales se critica la visión que subyace, en la que prima un modelo occidental, de clase media y de raza blanca, y en la que no tienen lugar los elementos presentes en otras culturas, etnias y clases sociales, los cuales aparecían como patologizados por aquellas miradas “homogeneizantes y colonizadoras”.

Hay que anotar que los cambios mencionados por la biología y la psicología olvidan señalar que este desarrollo ocurre en sujetos inmersos en un contexto, momento histórico y espacio geográfico determinado, lo cual lleva al cuestionamiento de la lógica unitaria de tales posturas y a la necesidad de ampliar su punto de vista con elementos de las ciencias sociales, como los de la sociología y la antropología. La limitación de estas miradas ha sido cuestionada por diversos autores (Chaves, 2006: 8, en: Infantino, 2008), los cuales coinciden en señalar que de esta manera se resalta una cierta incapacidad en los/las jóvenes, invisibilizándolos e impidiendo una aproximación más real y propositiva para su comprensión.

Con la participación de otras ciencias sociales y humanas, se generan diversas concepciones de lo juvenil, los/las jóvenes o las juventudes, proponiendo en cambio una

mirada más realista y contextualizada, buscando integrar elementos tales como clase, género, edad, generación, etnicidad, territorio, cultura (Feixa 2006, Chaves 2005, Infantino, 2008).

En la misma línea Alvarado, Martínez Posada y Muñoz Gaviria (2009), critican este enfoque adultocéntrico de la realidad juvenil, en el cual prima la mirada del adulto/masculino/occidental, la cual reproduce las relaciones de dominio centro – periferia y refuerza la ilusión de los modelos evolutivos, restando a los/as jóvenes capacidad de acción y responsabilidad frente a sus actuaciones presentes así como incapacidad de agenciar elementos transformadores para su futuro.

1.2 La identidad, el otro y la construcción social de la juventud¹⁵

Como ya se anotó, uno de los fenómenos centrales de la vivencia de la juventud, es la consolidación de la identidad. Según López, con este concepto se hace referencia a:

procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración o *awareness*¹⁶) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios (2006, p. 3).

Estos elementos, que se hacen cada vez más conscientes en los/las jóvenes, los llevan a asumir posturas en las relaciones con los otros y otras, a elegir formas de vida y compromisos con determinadas causas. Es un proceso que parte de su adscripción inicial a un grupo familiar y social, a partir de cuyos referentes comienza a encontrar elementos con los que se identifica y otros con los que no lo hace y en este camino realiza elecciones que en la mayoría de los casos marcarán el resto de su vida. Así, son muchos los elementos del entorno personal, familiar y social que orientan la construcción de las identidades; la autora mencionada señala los hábitos y costumbres, el proceso de escolarización, las relaciones que se establecen con los demás, las normas familiares y escolares, las posiciones éticas y estéticas del mundo que se le transmitan en todos los ámbitos en que se desenvuelve el/la joven (López, 2006).

Otra característica de la identidad es su reconstrucción permanente: el contacto con diversas personas y realidades va modelando las elecciones que realiza el/la joven y éstas marcan su estilo, su forma de ser y de actuar en la sociedad. Además durante el proceso identitario en la juventud cobra mucha fuerza la presencia del otro frente al cual ubicarse como antagonista, lo cual permite definir las características propias por oposición a las de aquel. En este sentido Reguillo define la identidad como una categoría de carácter relacional, que permite a su vez la instauración de la “alteridad” (2000, p. 41),

¹⁵ El tema de la identidad se revisa aquí desde una perspectiva psico-sociológica, en lugar de la perspectiva filosófica de la identidad narrativa asumida en la investigación, donde se busca que las narrativas aporten a la configuración de la conciencia, a partir de la reflexividad.

¹⁶ Conciencia o conocimiento de sí mismo.

especialmente con figuras de autoridad, en una serie que parte de padres y maestros, para luego extenderse al gobierno y la policía, entre otros.

Esta ubicación frente a un “*otro/a*”, conlleva la conformación de un “*nosotros/as*”, de un grupo, de una colectividad a la que se adscriben las identidades juveniles, las cuales funcionan también como formas de protección y seguridad ante un orden externo que se percibe como incierto y excluyente. Además en los procesos de construcción juvenil las identificaciones pueden tomar variadas posiciones, imitando, parodiando o incluso hasta oponiéndose o haciendo resistencia a identidades culturales tradicionales, todo lo cual denota la posibilidad creativa de las posturas de los y las jóvenes.

Tales formas de agrupamiento, organización social, congregación en torno a asuntos comunes (deportivos, artísticos, políticos, etc.), llevan a cuestionamientos sociales, morales y éticos, que comienzan a tener un carácter político más allá del simple encuentro de grupos de jóvenes, y que Reguillo (2000) nos invita a leer como otras formas de actuación política no institucionalizada.

Estas construcciones sociales identitarias pueden también señalar dificultades sociales presentes, de modo que se convierten en un “espejo invertido” que muestra las contradicciones que la misma sociedad trata de no mirar y que los/las jóvenes las hacen aparecer de otra manera. De esta forma se evidencia el carácter innovador de la juventud, como un elemento fundamental de su accionar, el cual permite el cuestionamiento de las estructuras sociales, la aparición de nuevas formas de ser y hacer y la renovación de propuestas cívicas y políticas.

Para terminar, señalamos que esta mirada desde las perspectivas sociales a las juventudes invita a superar los paradigmas simplistas mediante los cuales se consideran a los/las jóvenes como apáticos, individualistas, consumistas y apolíticos, ya que esto, como señala Infantino (2008, p. 46), “nos imposibilita indagar qué narrativas acerca de la participación y de lo político se están manejando en la actualidad y por qué”. Además, como nos dice esta autora, las formas de organización colectiva que proponen los/las jóvenes señalan nuevas maneras de entender y ejercer lo político, a diferencia de las generaciones predecesoras, para las cuales la participación política partidista era lo aceptado de manera general, señalando que los y las jóvenes en la actualidad, además de alejarse de la política partidista tradicional, se interesan por movimientos más puntuales en cuanto a temáticas sociales y ambientales, y que pueden tener mayores éxitos en asuntos específicos.

1.3 Culturas juveniles

Desde la antropología también se ha estudiado el tema de los/las jóvenes en el último siglo a partir de la constitución de las grandes ciudades y la conformación en ellas de grupos o “tribus urbanas” (Maffesoli, 1986, en Feixa, 1998) y los efectos que estos tipos de prácticas generan en la evolución misma de los/las jóvenes y en la vida colectiva de las sociedades. Además, esta mirada social en contexto, incluye concepciones de las demás ciencias sociales, tales como elementos económicos, de mercado y “consumo cultural”, que atraviesan las prácticas de los y las jóvenes en el mundo actual.

Es así como Carles Feixa (1998, p. 62) enfatiza en la importancia de los “*rituales de paso*” para el caso de los/las jóvenes, y señala que es su ausencia en nuestras sociedades contemporáneas, lo que genera los “nuevos ritos y símbolos”, los cuales son producidos desde los mismos/as jóvenes como forma de ayudarse en la construcción de su identidad social. Por su parte, la mexicana Rossana Reguillo (2000), entiende las culturas juveniles como propuestas basadas en un conjunto de gustos estéticos relacionados con productos culturales tales como la literatura, el cine o la música, que generan marcas simbólicas específicas. Estos aportes desde la antropología a la comprensión de los/as jóvenes, nos invitan a considerar cómo los elementos culturales se constituyen en mediadores de los procesos juveniles, permitiendo la construcción de un espacio propio, con elementos diferenciadores, que involucran también la producción cultural que hacen con elementos foráneos y sus recreaciones (“bricolaje”, término propuesto por Feixa, 1998), lo cual hace tan variado y a veces confuso el panorama de las nuevas propuestas estéticas y políticas de los y las jóvenes, a la vez que son influenciados cada vez más por elementos de otras culturas, actuales (aldea global) y pasadas (*revivals*¹⁷).

1.4 Mirada integradora desde las ciencias sociales

Las múltiples visiones sobre la juventud desde la psicología, la sociología y la antropología, coinciden hoy en día en subrayar el carácter complejo del “fenómeno juvenil”. Es así como desde cada una de estas disciplinas se confirma la heterogeneidad de los y las jóvenes, su dependencia de los procesos históricos, sociales y culturales de cada momento y lugar, además de los procesos biológicos y psicológicos que atraviesan, como miembros de la especie humana. Con lo cual diversos autores coinciden en afirmar que los y las jóvenes como grupo, son un fenómeno particular, asociado a construcciones sociales, históricas, dependientes de órdenes económicos, culturales y políticos de cada sociedad o cultura en particular.

Todo esto nos lleva a plantear que cuando se habla de juventud, no nos referimos a algo homogéneo, estable, único, sino por el contrario, a unos conjuntos variados de sujetos, envueltos en múltiples contextos histórico sociales, que los hacen diversos; razón por la cual es más preciso hablar de “juventudes” que de “juventud”.

1.5 Juventud y juvenilización

Además de lo anotado sobre la juventud, incluimos aquí la perspectiva de Margulis y Urresti, en su texto *La construcción social de la condición de juventud* (1998), quienes invitan a diferenciar “la condición juvenil” de “el signo juventud”. Estos autores señalan elementos propios de los jóvenes como la moratoria social (postergación de la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares), la generación (pertenencia a un grupo

¹⁷ Revival, es un movimiento artístico, sociológico y, por extensión, de cualquier otro género, que tiende a revalorizar modas o estilos del pasado.

etéreo particular) y el aspecto físico, los cuales en el momento presente se articulan para generar una visión juvenil de la vida o proceso de “juvenilización”, el cual hace parte de los idearios propuestos por la modernidad, asociados al mercado (quien se lucra sosteniendo el mito de la “eterna juventud”), hiper-valorando las características de los y las jóvenes por sobre los demás momentos de la vida (despreocupación, invulnerabilidad, seguridad, etc.), y proponiendo como modelo a seguir las características de apariencia y costumbres de algunos jóvenes de las clases más adineradas, apoyadas por los medios masivos de comunicación y entretenimiento.

Esta postura crítica el encubramiento de lo juvenil a partir de las costumbres de algunos grupos sociales, relegando a los demás jóvenes y partiendo de dos fenómenos contemporáneos: la primacía de las imágenes y el posicionamiento de lo juvenil amparado por la sociedad del consumo. Señalan estos autores que:

estas dos series de acontecimientos se enlazan en el auge de la juvenilización que es representativa de una encrucijada época, adscripta a un espacio social mediado por la publicidad, hipersecularizado, estetizado, medicalizado, en que es manifiesto el temor a las marcas del tiempo en el cuerpo y la evocación de la muerte, consecuentemente con un contexto histórico en el que se van deteriorando los lazos sociales e institucionales y los compromisos con lo público y avanza una tendencia en la vida urbana hacia opciones propias del espacio privado, la retracción creciente en ámbitos domésticos y una serie de intereses y elecciones orientadas hacia el bienestar personal. (Margulis y Urresti, 1998, p. 15).

Además, desde las características corporales, se tiende a confundir la juventud con la jovialidad y lo joven con lo juvenil. Frente a esta confusión se señala como alternativa el concepto de facticidad, entendido como la unión de moratoria vital y capital temporal que permite trascender lo juvenil más allá de su significación y los elementos asociados con el mercado, al momento vital caracterizado por experiencias limitadas, historia personal reducida, memoria y conocimiento escaso, todo lo cual permite una mirada diferente y heterogénea de la realidad y una mayor amplitud de posibilidades, relacionada con las pocas responsabilidades asumidas.

Finalmente quiero señalar que no hablamos aquí de los y las jóvenes campesinos o indígenas, ni de otras minorías culturales que hacen parte de nuestra realidad y que también encontramos en la cotidianidad de nuestras escuelas, como tampoco podemos desconocer la existencia de jóvenes, quienes han seguido una linealidad en sus procesos vitales, sin sobresaltos y encontrando opciones válidas para su construcción de identidad en sus elementos cotidianos (familia, escuela, amigos, medios de comunicación, creencias religiosas), sin necesidad de recurrir a elementos artísticos, culturales y/o políticos para manifestar y lograr sus transformaciones. Además también es importante dejar constancia que la literatura revisada tampoco se encuentran posturas diferenciales de género en cuanto al tema de culturas juveniles.

2. Manifestaciones artísticas y los/las jóvenes

Todo niño y niña es un artista que baila, canta, pinta,

2.1 Manifestaciones artísticas: funciones, sentidos y contemporaneidad

Las manifestaciones artísticas están presentes en todos los momentos de la vida: desde la niñez a través de canciones, cuentos y dibujos, hasta la ancianidad, tanto en la apreciación o disfrute de las “bellas artes”, como la práctica de alguna de ellas, forman parte de la cotidianidad humana.

Las funciones del arte han variado a la par de su popularización y los cambios sociales y políticos de los últimos siglos. Es así como cada vez más estas manifestaciones incluyen elementos cotidianos como forma de expresión de la cultura y de lo que sucede en el mundo, conservando siempre su finalidad de “re-construcción de la realidad”. El propósito general de las obras de arte, puede asumirse, como lo señala Rigo Vanrell para el dibujo, a lo largo de la historia, así: “mágico, simbólico, narrativo, representativo, descriptivo, creativo, ornamental, etc., pero sobre todo, y en todas las épocas ha sido expresivo, es decir, un medio de expresión gráfica utilizado como lenguaje visual” (Ibíd., p. 257).

En cuanto a la persona del artista en la contemporaneidad, a diferencia del artesano de la edad media o del genio tocado por las musas del renacimiento o el romanticismo, es un personaje implicado en su época, ciudadano de su mundo y quien a través de su hacer pretende actuar sobre la realidad para mejorarla de alguna manera.

De modo que hoy más que de las “artes” y las “obras” se habla de los hechos o manifestaciones artísticas. Por esto mismo emergen nuevas temáticas, donde aparecen las preocupaciones contemporáneas, tales como las cirugías e intervenciones en el cuerpo, temas culturales y políticos como la vigilancia a través de las nuevas tecnologías de comunicación, la amenaza mundial del calentamiento global, entre otros, en los cuales se involucra y se interpela directamente a los espectadores.

Así mismo los espacios han cambiado y ya no solo son los museos o salas de arte, sino los lugares públicos con múltiple afluencia de espectadores, como las calles, parques o espacios abiertos, estaciones del metro y obviamente el espacio virtual (internet), en los que se ubican y exponen las nuevas “obras” de arte.

Estas características de las manifestaciones artísticas y su sintonía con el mundo actual, las hacen muy atractivas para que los y las jóvenes se sirvan de ellas para manifestar sus sentires, ideales o inconformidades desde su vivencia y su relación con la realidad que los circunda. Particularmente en nuestro continente los/as jóvenes participan de múltiples manifestaciones desde diversas artes, tal como lo demuestran las investigaciones referenciadas a continuación.

En relación con la experiencia del Hip hop en Chile (Tijoux, Facuse y Urrutia, 2012), las autoras nos hablan del baile del breakdance, que estructura con aquel un arte popular callejero, en el cual además señalan la gran disciplina que requiere su práctica y

que generalmente es desconocida por quienes solo ven en estos/as jóvenes unos “desadaptados”; además en esta actividad se parte del propio cuerpo como objeto de creación y de experimentación.

En los Estados Unidos Rosenfeld Halverson (2009) señala la importancia del proceso dramático para permitir a los/las jóvenes oportunidades de explorar sus propios autoconceptos, a partir de la representación de diversos papeles.

En una investigación en Costa Rica, Carballo Villagra (2006) nos presenta la música como un elemento fundamental en la estructuración de las dinámicas juveniles urbanas. Además se señala su carácter promotor de la comunicación y productor de nuevos sentidos, resaltando la importancia que tiene para los colectivos juveniles, en los cuales los/las jóvenes llegan a nombrarse por el estilo musical de su preferencia: *ragga* o *skate*, a la manera de otros colectivos donde se nombran *rockero*, *metalero*, *punkero*, etc.

En Buenos Aires, Argentina, se desarrolla una experiencia circense con jóvenes de sectores empobrecidos, donde se destaca la importancia de su actividad en los términos de autodisciplina y creatividad, además de servir como potenciadora de la convivencia personal y social (Infantino, 2008).

Para terminar este recorrido señalamos el nuevo sentido político que la autora Rigo Vanrell le da a una manifestación artística como la fotografía que, gracias a las nuevas tecnologías, se ha convertido en una actividad cotidiana, la cual:

Pone fin al proyecto de un ordenamiento metapolítico de lo visual y lo social (...) La cámara fotográfica supera sus cauces escolares de transmisión del saber técnico y teórico. Un “click”, y el más modesto de los ciudadanos, ya sea *amateur* o turista, produce su propia imagen, organiza su propio espacio de identificación, enriquece su memoria cultural, comparte sus inquietudes (2007, p. 250).

En estos ejemplos tomados de la investigación social y artística con jóvenes en nuestro continente, se evidencia la importancia que llegan a tener distintas actividades realizadas por ellos y ellas, donde se aprovecha su potencial lúdico creativo y sus habilidades para generar espacios de expresión, formación y encuentro, desde donde se pueden realizar propuestas que aporten a sus procesos personales de construcción de identidad, a la vez que enriquezcan con aportes el encuentro con los otros y otras.

2.2 Función social y política del arte

Desde la perspectiva del trabajo artístico con niños y jóvenes en la ONG Corporación Educativa Combos de Medellín se plantea que, “*más importante que el producto, son las fuerzas que se apoderan de los y las artistas cuando están creando*” (Hena Medina, 2004, p. 2), señalando así el carácter transformador de estas prácticas. Así mismo se destaca la importancia que tiene en el mundo globalizado la “vivencia estética de la existencia”, la cual marca los procesos de configuración de las identidades y además se propone que en medio del proceso de globalización, con la enorme movilidad de elementos

sociales y culturales, cobra mayor fuerza la implementación de mecanismos que ayuden a los procesos de identificación en niñas, niños y jóvenes.

También desde la experiencia chilena del Hip Hop que reseñamos, se muestra cómo el grafiti, elemento asociado a esta práctica estética, es considerado como un arte provocador y que incluso se convierte en un mecanismo de resistencia política (Tijoux, Facuse y Urrutia, 2012). Así mismo mencionan como las melodías, ritmos y poesía con que se acompaña el Hip Hop y el breakdance para los/las jóvenes les permiten realizar movimientos, propuestas de cambios en los ordenamientos impuestos por la cultura en sus vidas. Además algunos teóricos revisados por estas autoras, señalan cómo estos agrupamientos juveniles en torno a los temas artísticos permiten la generación de unas relaciones y propuestas que van en contravía del aislamiento y el consumo propuesto, permitiendo otras formas de contacto más humano, e incluso plantean con Bataille que el arte invita a enfrentar la violencia desde una práctica artística, acercándose de esta forma a la noción foucaultiana de micro-prácticas de poder y contra-poder.

2.3 Efectos en los/las jóvenes de las prácticas artísticas

Estas prácticas que venimos reseñando no solo generan y permiten el aprendizaje de un arte, una técnica o una experiencia más en la formación de los/las jóvenes; en los artículos revisados aparecen las referencias a otros efectos en la vida, identidad y subjetividad de los participantes. Es así como López señala la importancia de su práctica en relación con su carácter creativo y el proceso identitario para los/las jóvenes: “Es uno de los momentos más propicios para experimentar y buscar ser creativos, a riesgo de enfrentar los marcos convencionales o caer en la simulación de atributos y capacidades” (2006, p. 6).

En la misma vía señala Henao Medina, al referirse a la experiencia “Comboc-arte”, desarrollada con niñez y juventud trabajadora de Medellín, como el trabajo con elementos artísticos permite a niños, niñas y jóvenes la autocomprensión desde su historia y su presente, la construcción de sueño para su futuro, mediante la narración y comprensión de su vida, todo lo cual es de gran valor en la configuración de sus identidades.

Desde la experiencia de la arte terapia, se señalan también múltiples opciones de cambio y transformación personal que se permiten mediante el trabajo con la sensibilidad personal, la motivación, los aprendizajes y la comunicación (Rigo Vanrell, 2007).

Sobre la importancia de la música para los/las jóvenes, como lo señalan Carballo Villagra (2006), la presencia permanente en sus vidas, en sus espacios cotidianos, les permite tomar distancia en ocasiones de algunas realidades que no les interesan y también acercarse a otros, a través del compartir de canciones, videos y noticias de sus artistas favoritos.

Y sobre las letras de las canciones y su representación de las realidades y deseos de los/las jóvenes, señala esta misma autora que en ocasiones estos textos los confrontan con otras realidades o les permiten identificar sentimientos que se expresan y que también se viven en su cotidianidad, generando movimiento internos de reflexión, preguntas y confirmaciones de situaciones personales que se vivencian.

También en la experiencia circense desarrollada en Argentina, Infantino señala algunas de las ventajas de su práctica para los/las jóvenes de sectores marginados:

el arte constituye un mecanismo para generar nuevas formas de pertenencia, participación y organización comunitaria en contextos de exclusión. Fundamentalmente resulta útil para promover cambios en el presente de niños/as y jóvenes posibilitando el desarrollo de sus capacidades de creación y autonomía y la construcción de lazos de pertenencia (2008, p. 35).

En relación con el Hip hop las autoras chilenas señalan como los/las jóvenes aprovechan estas expresiones artísticas para convertir su rabia en pasión y generar alternativas a la pobreza y violencia que viven en sus entornos cotidianos, ya que desde sus comienzos este movimiento artístico se ha caracterizado por recrear la cotidianidad y denunciar las injusticias de los jóvenes de sectores marginados (Tijoux, Facuse y Urrutia, 2012).

Para terminar quiero retomar las palabras de mi compañera Angela Plaza (2015), quien en su artículo *La identidad narrativa: una comprensión de sí que moviliza a la vida humana*, propone desde la perspectiva narrativa de Paul Ricoeur hacer de *nuestra vida una obra de arte*:

siempre es posible re-crearnos por medio de los relatos, es decir componer una narración sobre nuestra vida que nos permita comprender cómo llegamos a ser lo que somos, pero, además, que contenga una versión del futuro del ser humano que espero llegar a ser; en fin, el lenguaje es creador y determinante de la historia, por ello podemos decir que la comprensión que logramos de nosotros mismos, mediante la identidad narrativa, potencia nuestra vida, porque moviliza las significaciones construidas y nos devela otras formas de ser o de acontecer (p.15-16).

En el trabajo que adelantamos en nuestra investigación con los jóvenes, encontramos en sus relatos cómo hay elementos que les permiten reconstruir su historia y al menos en una de las participantes fue determinante la presencia de elementos artísticos, asociados al teatro y al baile, los cuales a través de su carácter expresivo mostraron cómo pudo servirse de estas prácticas para comprenderse y recrearse, generando cambios significativos que le permitieron virar el rumbo de su vida y generar maneras distintas de ser y estar en el mundo.

3. Conclusión o como el arte puede ser un dispositivo de expresión de las dinámicas juveniles y favorecedor de sus procesos de cambio

Somos siervos de nuestros demonios: es decir, de nuestros sentimientos y emociones
Ninos Boom

Como ya se ha señalado, el arte posee múltiples características que permiten la expansión humana, la autoconciencia, la expresión y el cambio, cualidades todas que en el momento de la juventud concitan sus deseos de expresión, autorreconocimiento, necesidad de encontrar su propia voz, forjamiento de la identidad, etc., y hacen que el encuentro de

los/las jóvenes con manifestaciones artísticas sea favorecedor de sus procesos personales de búsqueda, cambio y transformación.

Desde las concepciones biológicas de la psicología se menciona el cambio físico, psicológico y social, como uno de los elementos fundamentales del proceso de la adolescencia, período que ocupa el segundo lugar en las “etapas” o “momentos evolutivos” vitales con mayor dinamismo (mayor número de cambios por unidad temporal), luego de la primera infancia. En ella la nueva capacidad intelectual (pensamiento abstracto) permite una conceptualización diferente de todos los elementos de su vida y del entorno, nuevas concepciones, miradas de la realidad, que impulsan a los/las jóvenes a realizar una re-composición de su vida y mundo personal: opciones, relaciones, hábitos y costumbres, entre otros. Así mismo la conquista de un mayor nivel de autonomía y la perspectiva que se abre para la construcción de un proyecto de vida personal, donde se recoge lo que se obtuvo en la infancia y se comienza a plantear lo que se quiere para el futuro o la adultez, lo hace también un momento especialmente dinámico.

La conciencia social que se despierta, con el cuestionamiento de las realidades circundantes, lleva a el/la joven a preguntarse por su lugar y función en el mundo así como el de los demás, y al darse cuenta de su participación y responsabilidad en el estado de cosas en que vive, lo moviliza para comenzar a actuar, a tomar decisiones y a emprender caminos para construir y buscar los cambios que desea.

Si entendemos la vida como una *construcción permanente*, el momento de la juventud es quizá el primero en el que la conciencia acompaña este proceso y por tanto, esta revelación de la realidad propia y ajena, sumada al reconocimiento de las dificultades presentes en la vida humana, permiten la aparición del anhelo de cambios que muchos/as jóvenes experimentan.

Cada generación, cada grupo de jóvenes y cada nuevo ser humano, se apropia de una manera singular de una parte del legado de la historia humana y por tal razón recrea los ritos y símbolos que la cultura le ha heredado, como una forma de hacerlos suyos, para generar su propia marca simbólica, su particular “identidad” personal y de esta manera en el encuentro con los “otros”, generar nuevas “identidades sociales”, productos culturales y marcas simbólicas, que re-componen el mundo de significaciones individuales y generales.

Así como el “artista” actúa sobre sus materiales (telas, arcilla, letras, notas musicales, movimientos corporales) para componer la realidad y para transformarla, los/las jóvenes también lo hacen sobre su cuerpo (cabello, tatuajes, piercing, expansores), su apariencia (moda, accesorios, peinados), símbolos (lenguaje, nombres y apodos, elementos de identificación), formas, lugares y actitudes para el encuentro y desencuentro (parejas, bandas, tribus, familias, asociaciones, colectivos), todo lo cual permite la emergencia de nuevas temáticas y usos de lo que la cultura les ofrece, y a la vez permite recrear esta cultura, hacerla propia y relanzarla al espacio colectivo con sus propias características.

Manifestaciones artísticas como las nuevas músicas (rock, reggae, Hip hop, reguetón, ambient, etc.), los nuevos bailes, procesos dramáticos, fotografía, videoarte, arte digital, entre muchos otros, muestran la capacidad de inventiva, de creatividad de

los/las jóvenes. Estos procesos artísticos requieren del talento de algunos y de la disciplina y esfuerzo de otros para lograr convertirse en fenómenos culturales que impacten realmente a grupos mayores en diversos lugares del planeta, seguramente porque les ofrecen elementos de identificación con lo que sienten y las circunstancias en que viven unos y otros y configuran deseos comunes para muchos.

El énfasis puesto en este artículo en las manifestaciones artísticas y culturales es gracias a su carácter de elemento que posibilita el desarrollo de sus capacidades de creación y autonomía que permiten la autocomprensión desde su historia y su presente, identificación de sentimientos, la construcción de sueños para su futuro, lo que genera movimientos internos de reflexión, preguntas y confirmaciones; motiva el cambio y la transformación personal, sensibiliza frente a las realidades personales, familiares y sociales, motiva, genera aprendizajes, favorece la comunicación, permite tomar distancia de algunas realidades dolorosas e indignas, posibilita acercarse a otros, genera nuevas formas y lazos de pertenencia, participación y organización comunitaria en contextos de exclusión, genera alternativas a la pobreza y violencia de muchos de nuestros entornos.

Así mismo es potenciador de la convivencia personal y social, enriquecedor de su memoria cultural, mecanismo de resistencia cultural y política, transformador de las prácticas relacionales, promotor de relaciones que van en contravía del aislamiento y el consumo, generadores de formas de contacto más humano, mecanismo para el enfrentamiento pacífico y constructivo de la violencia.

En medio de los procesos de reconstrucción de identidad que atraviesan los/las jóvenes, de no saber qué se desea, a dónde se quiere llevar la propia vida y muchos otros interrogantes que aparecen en su existencia, las manifestaciones artísticas, con su carácter de originalidad, de espontaneidad, de creatividad, de libertad, les permiten reconocer que no hay respuestas predeterminadas, que solo es posible acercarse a pistas para algunas de sus inquietudes, entender que la propia vida y las elecciones frente a las decisiones vitales deben construirse, encontrarse en el riesgo de la búsqueda, tal y como la creación artística lo demuestra.

Referencias

- Agudelo, V.; Castaño, D.; Ocampo, C. y Plaza, A. (2015). *Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar*. (Tesis de Maestría Inédita). Convenio CINDE – Universidad de Manizales, Sabaneta.
- Alvarado, Sara Victoria; Martínez Posada, Jorge Eliécer y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7(1): 83-102.
- Bastidas Acevedo, Miriam; Posada Díaz, Álvaro y Ramírez Gómez, Humberto (1997). Crecimiento y desarrollo del adolescente. En: *El niño sano*, Álvaro Posada, Juan Fernando Gómez y Humberto Ramírez (editores). Medellín: Universidad de Antioquia.

- Carballo Villagra, Priscilla. (2006). La música como práctica significativa en los colectivos juveniles. *Rev. Ciencias Sociales* 113-114: 169-176.
- Feixa, Carles. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Hena Escobar, Juanita. (2004). La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 -2012: un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), 1-38.
- Hena Medina, Gloria Amparo. (2004). *COMBOCARTE. Una aproximación a la experiencia institucional en el campo artístico*. Coordinadora programa de atención integral a la niñez trabajadora. Medellín: Corporación Educativa Combos (Versión revisada y ajustada. Septiembre 23-11).
- Infantino, Julieta. (2008). El arte como herramienta de intervención social entre jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. La experiencia de "Circo Social del Sur". *Revista Medio Ambiente y Urbanización*, 69 (1), 35-54.
- López Santos, Dalgis. (2006). *Reflexiones teóricas sobre Identidad Juvenil*. Ponencia presentada en la VIII Conferencia Internacional Antropología. Instituto Cubano de Antropología, La Habana. Recuperado de <http://cubaarqueologica.org/index.php?q=node/314>
- Margulis, M y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: Laverde, María y Valderrama, Carlos. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rigo Vanrell, Catalina. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 247-260.
- Rosenfeld Halverson, Erica. (2009). Los procesos de producción artística como espacios para el desarrollo positivo de los jóvenes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 159-180.
- Tijoux, María Emilia; Facuse, Marisol; Urrutia, Miguel. (2012). El Hip Hop: ¿Arte popular de lo cotidiano o resistencia táctica a la marginación? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11 (33), 1-16.

Artículo teórico 4

Celeny Alejandra Ocampo Ocampo

Asesora

Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y CINDE

Sabaneta

Junio de 2015

Vivir juntas y juntos en la escuela: un reto entre géneros y generaciones

Celeny Alejandra Ocampo Ocampo¹⁸

Resumen. Este artículo pretende generar una conversación entre las categorías convivencia escolar y género en el espacio educativo desde una perspectiva decolonial, estará dividido en cuatro apartados: en el primero, *El género como construcción cultural*, se realiza un acercamiento a esta categoría y a algunas perspectivas desde las que se ha abordado. En el segundo, *Entre lo femenino y lo masculino en la escuela*, se llevará a cabo una exploración para esclarecer la forma en que este espacio de socialización se convierte en una de las principales instancias de apropiación de género, desde la presencia de diversos dispositivos pedagógicos. Ya el tercero, *Con-vivir en la escuela: una opción ética y política*, estará centrado en la forma en que tradicionalmente se entiende la convivencia en el espacio educativo, contrastándola con otra perspectiva desde un enfoque ético y político. Por último, en la sección denominada *Nuevas apuestas para la escuela de hoy*, se pretende realizar una inferencia sobre la relación de los apartados anteriores, contextualizándolos a la realidad local, a la vez que se intenta generar reflexiones que posibiliten nuevos interrogantes, orientados a desarrollar propuestas que permitan una convivencia escolar con mirada de género y en la que el conflicto no sea visto como un espacio negativo, sino el principal escenario en el que nuevas formas de convivencia pueden emerger.

Palabras claves: Convivencia escolar, género, escuela, jóvenes

Introducción

*¿Qué otra cosa podríamos hacer
sino poner en cuestión los modos de relación
que habitamos y que nos habitan?*
Carlos Skliar

Aceptando la invitación y cuestionándome de la mano de Skliar, me surgen los siguientes interrogantes: ¿Será que la estructura biológica determina nuestro accionar en el mundo? ¿Cómo nos construimos hombres y mujeres en la cotidianidad de la escuela? ¿Es posible en ese espacio de socialización una convivencia ética en la que prime el reconocimiento del otro y de la otra? ¿Cómo des- sujetarnos de aquellas formas socialmente determinadas que pretenden nuestra homogenización?

Este artículo pretende abordar asuntos que permitan el acercamiento a posibles respuestas a las cuestiones antes planteadas, pero es de aclarar, que en ningún momento intenta generar verdades absolutas, porque en estos temas las posibilidades son tan amplias como el lenguaje y lo humano lo permiten. Para este acercamiento, convocaré diversas miradas latinoamericanas enfocadas en los estudios decoloniales, que siguiendo a

¹⁸ Trabajadora Social, Universidad de Antioquia, Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Boaventura de Sousa Santos (2010), implica atender a las “*epistemologías del Sur*”¹⁹, que posibilitan ver como emergen desde el Sur –físico y simbólico-, nuevas formas de leer la realidad con ojos contextualizados, más allá de la mirada eurocéntrica, binaria y heteronormativa, centrada en los saberes occidentales. Perspectiva, que va en contravía de la enseñanza que todavía se imparte en muchas -por no decir que todas- las escuelas de nuestro país, debido a que continua existiendo una mirada única, asociado a la lógica dicotómica: femenino vs masculino, bueno vs malo, norte vs sur, blanco vs negro; que ha influido en la mirada monocultural de la escuela, de las vivencias que allí se presentan y que incide negativamente en la asimilación de nuevas formas de conocimiento, que permitan ver el género como un constructo social, y la socialización política como la posibilidad de la vivencia del *entre nos* arendtiano con su potencial transformador, en la construcción de una sociedad pluralista y di-versa en las instituciones educativas.

Surge de la investigación “*Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar*”, que resultó del interés por realizar un acercamiento a la comprensión de las vivencias de mujeres y hombres jóvenes, que han logrado hacer cambios en su forma de habitar la escuela. Así, los significados de estos acontecimientos, que se convierten en puntos de quiebre e instauran una nueva forma de afrontar los avatares de la vida, así como la vinculación a uno de los géneros, parten de ser una construcción personal, pero mediada por asuntos históricos, familiares, culturales, sociales y políticos, que son los que van moldeando la construcción de la *experiencia de sí*²⁰, como lo afirma Botero (s.f.) retomando a Arendt, “Las biografías personales y colectivas se construyen en un mundo que ha comenzado antes del nacimiento y que seguirá existiendo aún después de la muerte” (p. 3). Dicha configuración, que se va realizando a partir de las experiencias de cada uno y cada una en su entorno cultural, nos lleva a pensar la escuela como uno de los principales escenarios de socialización y construcción política y de género, en donde existe desde el currículo oficial y más aún desde el currículo oculto²¹, unos determinados saberes que incluyen la forma en que se debe convivir en sus espacios, así como lo que implica estar adscrito al género femenino o masculino, y en este sentido lo que posibilita y espera de cada uno y cada una.

Es importante aclarar que desde las perspectivas decoloniales la identidad no es algo fijo, sino que existen diversas prácticas de existencia que intentan romper con aquello normatizado y se están planteando la posibilidad de entender, que asumirse como hombre o

¹⁹Afirma este autor que una epistemología del Sur “es el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antiimperialista” (Santos, 2010, p. 43).

²⁰Perspectiva desarrollada por Jorge Larrosa retomando a Michel Foucault en su texto Escuela, poder y subjetivación.

²¹Aquellos aprendizajes que aunque no están incluidos en el currículo formal, subyacen a la práctica educativa, y aunque la escuela trata de negarlos es imposible contenerlos, debido a que hacen parte de la vivencia cotidiana de la cultura en la que está inserta. (notas personales de la jornada académica llevada a cabo en el CINDE el 24 de septiembre de 2013, con el doctor en educación Carlos Calvo Muñoz, Universidad la Serena, Chile).

mujer no es la única opción, por ello, aparecen en la escuela identidades no heteronormativas que se salen de la matriz tradicional que rige dicho espacio. Pero considerando que aún en la actualidad es en la lógica bimodal en la que se mueve la escuela, me centraré allí para develar las prácticas sexistas presentes en la convivencia escolar.

1. El género como construcción cultural

La diferenciación de género se ha fundamentado en las características aprehendidas en las vivencias cotidianas, en la filogénesis de siglos de evolución y en el constructo cultural que ha determinado las maneras de ser mujer u hombre, las cuales son asimiladas y modificadas según el momento histórico específico. Como menciona María Cristina Palacio (1999) retomando a Simone de Beauvoir en su conocida frase “No se nace mujer, se hace” (p. 167), podría afirmarse que el ser biológicamente hombre o mujer, no establece en sí mismo unos roles diferenciales, ni unas valoraciones jerárquicas asignadas; sino que por el contrario está determinado por la construcción social y simbólica que se asigne a cada uno de los sexos, es decir, mientras las diferencias de sexo son biológicas²², las de género son dinámicas y se transforman de acuerdo con el desarrollo de cada sociedad, determinando el ser, el hacer y las formas de relación entre unas y otros. Según Marcela Lagarde:

El género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura. El género es la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad. (1996, p. 11)

El género como categoría estratégica para leer el mundo, se encuentra actualmente en discusión; pero es en las vivencias cotidianas donde constantemente estamos creando y recreando las posturas tradicionales acerca de lo que es “propio” para las mujeres y para los hombres, desde posturas muchas veces acriticas, que posibilitan la continuación de creencias tales, que llevan a ver lo femenino y lo masculino como atributos específicos e invariables dados por el sexo con el que se nace. Ideologías que se construyen desde

²²Marcela Lagarde, retomado a Seyla Benhabib, problematiza también este concepto, al afirmar que el término sexo no es algo meramente biológico, sino que también es una construcción que se realiza, al afirmar que “la diferencia sexual no es meramente un hecho anatómico, pues la construcción e interpretación de la diferencia anatómica es ella misma un proceso histórico y social. Que el varón y la hembra de la especie difieren es un hecho, pero es un hecho también siempre construido socialmente. La identidad sexual es un aspecto de la identidad de género, (...) la sexualidad misma es una diferencia construida culturalmente” (Lagarde, 1996, p.11); asimismo, en otro de sus textos, esta autora manifiesta que “el género es una categoría que abarca efectivamente lo biológico, pero es, además, una categoría bio-socio-psico-econo-político-cultural. La categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones”. (Lagarde, s.f., p. 3)

diversos dispositivos pedagógicos²³, incluidos los de género, que según el proyecto Arco iris²⁴ son “mecanismos complejos de poder mediante los cuales se modelan y sostienen unas prácticas de producción de los géneros”(Estrada, 2004, p.88), sustentados en mecanismos como la naturalización, esencialización y objetivación; que según Darío Muñoz (2004), “constituyen un dispositivo que provoca el entrapamiento de los imaginarios de género en categorías con pretensión de <realidad natural>” (p. 98), que se han asentado en lo cultural, no siempre son manifiestos, sino que soterradamente aparecen en la interacción social.

Esta postura tradicional en la que la cultura suramericana se ha forjado, viene de siglos de reconfiguración continua, y parte no sólo desde la llegada de los colonos en 1492, sino siglos antes, pues varias de las culturas establecidas en América antes de la primacía de occidente, también estaban asentadas en posturas androcéntricas. Lo anterior, lleva a reflexionar en el arduo trabajo que desde las posturas decoloniales mujeres y hombres deben continuar realizando, para descolocar los discursos monoculturales, generar cambios y fortalecer posturas no patriarcales, como la del feminismo y la de las masculinidades alternativas, que posibilitan una mirada crítica a lo tradicional, a la vez que permiten desnaturalizar verdades otrora inquebrantables, que han sido la fuente de múltiples desigualdades históricas en los ámbitos personales, familiares, sociales, económicos y culturales. Pilares que ahora diversos movimientos mundiales vienen desestabilizando y deconstruyendo desde sus raíces más profundas, debido a que es allí donde se encuentran, se recrean y permanecen encubiertas las grandes inequidades en las que se ha forjado el género humano. “En consecuencia, es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”. (Quijano, 2000, p: 242)

El feminismo a partir de sus luchas históricas, ha permitido develar el horizonte y visibilizar las brechas de desigualdad en las que la mujer ha llevado la peor parte; se le han desconocido múltiples derechos humanos, y se ha colonizado su cuerpo y su emocionar con posturas naturalizantes de desventajas físicas, cognitivas y de acción, que han incidido negativamente en el desarrollo de la sociedad, que al tener una mirada que privilegia lo considerado masculino, sobre lo femenino, ha escrito una historia “oficial” que ha escondido y satanizado la visión de las mujeres; pero que en esas pequeñas brechas que ha dejado, es desde donde ellas han gestado propuestas innovadoras de cambio, como por ejemplo, el posicionamiento en las agendas públicas de los enfoques de género, con los que se ha buscado que desde los espacios cotidianos hasta los de definición de políticas gubernamentales, se logre problematizar los constructos tradicionales y se develen desde allí las desigualdades históricas y las necesidades específicas de unas y otros en los diversos

²³ Para Jorge Larrosa (1995) un dispositivo pedagógico es “cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (p. 290), expone además que son aquellos mecanismos que “regulan la vida social y que permiten juzgar, normalizar y encauzar a los individuos”. (Larrosa, 1995, p. 317)

²⁴ El proyecto Arco iris, es un estudio desarrollado en instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá a principios de la década del 2000, cuyo propósito era reconocer los modelos de socialización de género en la escuela e impulsar estrategias para propiciar su transformación.

espacios de socialización. Motivados por estos grupos de mujeres feministas, surge desde hace algunas décadas atrás, el interés de hombres que también se han sentido afectados por un sistema patriarcal, que los ha separado del ámbito privado de sus emociones y ha buscado convertirlos en autómatas destinados a la producción y a la reproducción. Como resultado, empiezan a visibilizarse posturas de hombres anti-patriarcales, que según Javier Omar Ruiz, son apuestas políticas por una masculinidad diferente, que se vienen denominando de diversas formas: nuevas masculinidades, masculinidades alternativas, masculinidades liberadoras y masculinidades libertarias (Ruiz, 2013); todas ellas, con un objetivo en común, que es mostrar que no quieren seguir recreando un sistema que se ha sustentado en un poder patriarcal, que tanto daño le ha hecho a las mujeres y a los hombres.

Movimientos como los antes mencionados, principalmente los feministas, han promovido que en diversos espacios se empiece a dialectizar sobre nuevas posibilidades de interacción social. Los enfoques de género, como banderas de las teorías feministas, han sido una de las puertas de entrada que ha posibilitado dirigir miradas sociales y políticas hacia las necesidades y vivencias específicas de las mujeres y hombres, al problematizar el lenguaje y por ende un accionar histórico centrado unívocamente en el androcentrismo como referente desde el que se leía y entendía lo humano. Debido a lo anterior, y a que en algunas instancias sociales el enfoque de género ha sido asociado únicamente a las mujeres, escindiéndolo de su contenido relacional que incluye también a los hombres, existen hoy diversas tendencias y apuestas políticas desde el sur que se suman a precisar esta categoría, una de ellas denominándola *Perspectiva Relacional de Género*, que para Javier Omar Ruiz:

Implica abrir el campo al trabajo con los hombres y hacer referencia a que necesariamente se deben leer las masculinidades en relación directa con las femineidades, ya que los cambios en uno de los géneros quedan a medio camino si es que el otro no se moviliza hacia el mismo horizonte. (2013, p.41)

Una postura que se dirige a volver la vista a las necesidades y realidades específicas de mujeres y hombres, que deben ser desenmascaradas y atendidas diferencialmente, porque en la sociedad sexista actual esto se ha hecho a medias.

2. Entre lo femenino y lo masculino en la escuela

Para iniciar este apartado es importante aclarar que como se expuso en un inicio, no se abordarán identidades no heteronormativas que ya empiezan a emerger en los espacios educativos, debido a que este no es el interés central del artículo, sino que se buscará representar la forma en que la escuela se convierte en una de las principales instancias de apropiación de género, desde diferentes dispositivos pedagógicos asociados a la matriz bimodal tradicional. Desde la perspectiva relacional de género, el proyecto Arco Iris desarrollado en Bogotá, buscó desentrañar en el ámbito educativo aquellos dispositivos pedagógicos presentes en la escuela, que aunque tienen su nacimiento en la cultura macro de la cual hacen parte, se recrean constantemente en las vivencias cotidianas del aula de clase y en los espacios externos que también conforman la institución escolar. De esta forma, la escuela desde el entrecruzamiento de géneros, generaciones, etnias, clases sociales y credos religiosos, va generando mecanismos que promueven la continuidad del

sistema patriarcal existente o de diversas formas de resistencia, que poco a poco van fortaleciéndose y mostrando que es posible crear nuevas formas de relación en los espacios escolares y por tanto en las sociedades a las que están inscritas.

Dentro de dicho proyecto investigativo, se visibilizaron a partir de un estudio etnográfico en instituciones educativas públicas y privadas, ocho dispositivos pedagógicos de género, que aunque son actuados en el día a día de la escuela, en su mayoría no son conscientes ni formalizados, sino que hacen parte del currículo oculto, que es donde se gesta principalmente la convivencia escolar. Debido a la relevancia de dichos dispositivos como motores de la interacción cotidiana en el espacio educativo, en este apartado haré una alusión básica a ellos con base en los resultados del proyecto Arco Iris²⁵ (García, 2004):

1. Idealización. Está relacionado con la naturalización de ciertas prácticas sociales en la escuela, consideradas determinantes para cada uno de los géneros, que por ende se convierten en el “ideal” de lo que deben llegar a ser hombres y mujeres para distinguirse, en una oposición constante entre lo femenino y lo masculino; donde todo lo demás que esté por fuera de estos cánones se observa como desviado e inadecuado.
2. Roles de participación. Se evidencia en el espacio escolar cuando se priorizan ciertas acciones diferenciales para los y las estudiantes, otorgándoles diferente valor y protagonismo, que de acuerdo a la investigación, continúa presentándose un sesgo en el que generalmente los papeles protagónicos son para los hombres y los secundarios para las mujeres.
3. Reglas de la interacción. No están normatizadas en el espacio escolar y funcionan de manera tal, que de forma latente “constituyen el orden moral de las relaciones de género, (...) tales reglas se someten a validación mediante dinámicas de reproducción o de resistencia en las interacciones que acontecen en el día a día de la institución educativa”. (García, 2004, p.135). Estas reglas como construcción dinámica, constituyen lo que es válido o no en la interacción cotidiana de los/as integrantes de la comunidad escolar. En el proyecto Arco Iris se observaron tres reglas de interacción: actuación generizada de la norma, la palabra es masculina y el espacio es masculino.
4. Tono de la interacción. Se asocia directamente con los estilos comunicativos diferenciados que se utilizan para referirse a hombres y mujeres en el espacio social y en este caso en la escuela, y que estos/as utilizan en la interacción habitual. Se relaciona con “la textura comunicativa de dichos intercambios. (...) El tono parte de los estilos personales, los cuales se relacionan a su vez, con las demandas creadas en la cultura acerca de los comportamientos “correctos” o “normales” para hombres y mujeres” (García, 2004, p.153). De acuerdo a los estereotipos existentes en nuestra cultura, se espera de los hombres un tono más agresivo y dominante, mientras que en las mujeres uno más emocional y sumiso.

²⁵Para mayor información sobre estos dispositivos pedagógicos de género se pueden dirigir a los capítulos 4, 5 y 6 de la investigación *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Universidad central – Siglo del Hombre Editores. Bogotá. editada por Carlos Iván García Suarez.

5. Formas de jerarquización. En este dispositivo se incluyen todas las formas diferenciales y complejas de manejo del poder en el ámbito educativo; tanto las asociadas a la formalización de relaciones de autoridad, como a las más sutiles existentes entre pares y relacionadas con el género al cual se esté adscrito.
6. Narrativas personales. Se convierten en un dispositivo pedagógico que coadyuva a la construcción de la subjetividad, mediante mecanismos asociados a las concepciones que las personas tienen de sí mismas y de otros y otras; que deben “entenderse como una atribución socialmente construida, mediante el juego complejo de los diálogos entre las interpretaciones sociales de otras personas con las atribuciones de sí mismo” (Carvajal, 2004, p. 175).
7. Juegos de lenguaje. Este dispositivo está ligado a las estrategias comunicativas verbales y no verbales utilizadas por hombres y mujeres de manera diferenciada en el espacio escolar; según Diógenes Carvajal se pueden apreciar dos tipos de juegos: los expresivos y los estratégicos; “los primeros característicos de las mujeres, quienes los expresan por medio de una variedad de estrategias comunicativas que pueden calificarse como de activación emocional o como acatamiento” (2004, p. 175); y los segundos, más asociados a los hombres y “entendidos como las acciones que propenden por tornar situaciones adversas en beneficio propio” (2004, p. 184).
8. Pedagogía del ocultamiento. Se asocia al control de los cuerpos, principalmente el femenino, que se realiza desde diversas prácticas en el entorno educativo a partir de las imágenes de género que la cultura ha naturalizado. Hace referencia a “la manera en que determinados discursos sociales disciplinan el cuerpo mediante normas” (Carvajal, 2004, p.189).

Todos estos dispositivos pedagógicos de género, están presentes en la cotidianidad de la escuela y refuerzan inconscientemente los mandatos sociales de inequidad y de división, de acuerdo a unas características naturalizadas de lo femenino y lo masculino, recreando así un entorno escolar con características especiales, que van a realizar un aporte importante a la configuración de la identidad en los/as estudiantes, ya que como afirma Marcela Lagarde, este proceso de subjetivación tiene una impronta de género, es una síntesis individual de la experiencia social, de la cultura y de la experiencia de vida, que es en conclusión, la unión entre la afectividad, el pensamiento y la identidad (Lagarde, s.f.). Y es la escuela como institución y dispositivo social cargada de normativas y saberes, quien tiene una alta incidencia en este proceso de subjetivación de las nuevas generaciones, poder que se instaura y que impacta directamente los cuerpos vividos y erotizados de los y las jóvenes que de ella hacen parte, cuerpos que al decir de Javier Omar Ruiz (2013) “se convierten en el contenido y el continente de los dispositivos del género” (p. 56).

3. Con-vivir en la escuela: una opción ética y política

La convivencia en la escuela, tema que ha captado la atención de múltiples actores sociales, que ven cómo cobra relevancia ese estar-juntos en uno de los principales escenarios de socialización, de suerte que es allí donde niños, niñas y jóvenes aprenden diferentes formas de convivir, que ratifican la formación recibida en su familia o por el

contrario generan transformaciones que pondrán en juego en el mundo social y cultural en el que estén inmersos. Lo anterior, no quiere decir que es sólo responsabilidad de la escuela la formación en convivencia, según Darío Muñoz (2004) ésta se convierte en “un espacio ecológico de choque de culturas” (p. 101) que delimitan su accionar, así la escuela puede convertirse en reproductora de aquello que la sociedad le encarga, o definir una apuesta política y ética diferente, buscando la transformación de la humanidad, mediante nuevas prácticas de relacionamiento en sus aulas.

La convivencia escolar ha sido estudiada desde los valores y desde aspectos positivos de lo que “debería ser”, como se observa en la tesis de maestría “*La convivencia escolar desde una mirada de la diversidad*” (Guzmán, 2012), en el que afirman que la convivencia escolar puede entenderse como la vida en armonía dentro de la escuela, que involucra a toda la comunidad educativa, favoreciendo el desarrollo humano del estudiante, en un clima agradable, que a su vez potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas de clase. Mencionan que la convivencia escolar puede ser interpretada como la forma de interacción de las personas en un lugar físico, quienes deben aceptar y respetar las ideas e intereses de los otros, favoreciendo la resolución de conflictos en forma dialogada, siguiendo pautas sociales de apego, reciprocidad afectiva y creación de criterios morales, bajo un principio de alteridad y otredad (Guzmán, 2012). Como se puede notar, este estudio utiliza términos importantes, tales como: vivir sin conflictos, no discriminación, diálogo, alteridad, otredad; sin embargo, estos se contextualizan en un ambiente que poco da cuenta de las constantes pugnas y conflictos en los que se enmarca la vivencia compartida de la escuela. Este tipo de definiciones, llevan a pensar la convivencia escolar como algo estático, existente “per se”, a lo que los y las estudiantes deben “sujetarse” al momento que aceptan hacer parte de una escuela específica, dejando en sus casas todas aquellas formas de relacionamiento que han conocido en sus trayectorias vitales, las cuales pueden estar cargadas de aspectos negativos, permeados por maneras de convivir violentas, que no encajan con lo esperado; de ahí que los choques entre el deber ser previsto por la escuela y el ser de los/as estudiantes no se dejan esperar. El manejo represivo que generalmente se le dan a estos desencuentros, podría indicar que el conflicto se observa como algo negativo que hay que acabar de forma represiva, olvidando las posibilidades pedagógicas que éste encierra, ya que no se logra entender que “el conflicto no es la violencia, el conflicto es la manifestación de la diferencia” (Lujan, 2009, p. 5), así, “entender el conflicto de una manera alternativa pasa por concebir al otro en una dimensión de dignidad total e irreductible” (Lujan, 2009, p.10). Aspectos que a la escuela como está definida suele dificultársele, en la medida en que se observa la globalidad y poco se hace por entender la singularidad de cada uno/a una de sus integrantes, y desde allí esa forma única que tienen de vincularse al espacio social compartido.

Contrario a la visión de la convivencia como algo armónico, existen otras posturas que observan el espacio académico como un lugar de confrontaciones continuas, así para Carlos Skliar:

La pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una cuestión que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma y/o a la resta de cuerpos presentes; pero mucho menos a la contingencia de la existencia misma, de toda y cualquier existencia. Aquí estaría

la señal, entonces, de porqué la convivencia no puede ser apenas entendida como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a `dialogar' y, entonces, a 'converger' y 'consensuar' irremediamente (...) la convivencia es 'convivencia' porque en todo caso hay inicial y definitivamente perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad (...) Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, sobre todo, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno. (2011, p. 8)

Perspectiva que comparto y que me lleva a pensar, que en cualquier espacio de interacción social, siempre habrá la posibilidad de contradicciones, desencuentros y desequilibrio de poderes. Específicamente en la escuela, como está pensada en su relacionamiento de diversidades –de género, generación, capacidades, étnicas, económicas-, implica definitivamente la presencia de pugnas constantes entre sus exigencias internas y las vivencias que traen sus estudiantes, docentes y demás personas que conforman la comunidad educativa. En esta misma línea, considero que toda relación de alteridad de encuentro con el otro/a, implica un dejarse tocar, que claro está, nos pone en una situación compleja, al generarnos la pregunta de cómo permitir la entrada del otro sin perder nuestra individualidad, que en palabras de Carlos Skliar (2007) retomando a Jean-Luc Nancy implica indagar y darse cuenta, que la dificulta en aquel “co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad”.(p. 12).

Lo anterior, lleva implícito una apuesta vital, que permite ver y sentir al otro/a en su realidad, con sus potencialidades y carencias, que confronta con su ser aquellas verdades que hemos construido, e invitan a abrirse a nuevas posibilidades en la convivencia, que no parte ya de algo prediseñado en lo que hay que encajar, sino que se convierte en un escenario en construcción, donde cada uno/a se implica y aporta su diferencia para la cimentación de un tipo de convivencia transformadora, que para Alfredo Ghiso²⁶ es una apuesta ética y política, y no un deber ser que da respuestas y recetas a aplicar, por esta razón conlleva una opción de cada persona por dignificar su vida y humanizar su ser.

Hablar de convivencia desde esta perspectiva, es hablar entonces, de la forma en que los hombres y las mujeres se mueven en las prácticas cotidianas, el modo en que en la escuela se relacionan las personas que la habitan en el día a día, por ello va más allá de las “jornadas de convivencia” realizadas cada año, o los talleres que se hacen cuando pasa algo que “desestabiliza” el supuesto orden existente; que aunque importantes, se convierten en paliativos que esconden las verdaderas dificultades y aquellas causas de los conflictos que no se quieren analizar, que de hecho implicarían análisis exhaustivos y cambios profundos en su estructura y en la forma de interacción, que perturbarían las anquilosadas verdades existentes en las que la escuela tradicional ha sustentado su poder.

²⁶Notas personales del primer encuentro interinstitucional en convivencia escolar, llevado a cabo en la Fundación Universitaria Luís Amigó el 12 de noviembre de 2014.

Según Jorge Larrosa retomando a Foucault, los establecimientos educativos se convierten en uno de los principales dispositivos de disciplinamiento social, por su carga de saber, de normatividad y por ser una de las principales instituciones que incide en el proceso de subjetivación de los individuos, en ella la *experiencia de sí*, asume diversas dimensiones ópticas, discursivas, jurídicas, narrativas y prácticas, que en suma conforman y vitalizan al dispositivo (1995). Así pues, se puede ver la escuela como un dispositivo pedagógico, que a la vez está conformado por otros múltiples, que intervienen directamente en la cotidianidad de los/as estudiantes. Uno de ellos por ejemplo, es el manual de convivencia, que reglamenta ese estar-juntos, dictando una serie de normas de lo que está y no está permitido al interior del espacio escolar, que aunque legal por su enfoque normativo, no siempre cobra legitimidad en el día a día, al estar pensado desde el “deber ser” de la convivencia y no desde las vivencias específicas de la escuela, con su ecología de culturas y la diversidad de sus integrantes; con normas que ya no son absolutas, sino que parte de la generación de reglas de acuerdo a un espacio-tiempo determinado, “reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentales que rijan de antemano” (Lewkowicz, 2011, p. 35). Aspecto que tal vez, está asociado a lo que Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz mencionan en su libro *Pedagogía del Aburrido*, cuando utilizan la metáfora del *Galpón* para referirse a la forma de aglutinación actual en los espacios escolares, afirmando que:

Los habitantes de la escuela nacional, sufren porque la normativa limita sus acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normatividad compartida (...) si una institución cualquiera dispone de un instituido que, si bien aliena a sus componentes, también los enlaza, el *galpón*, carece de semejante cohesión lógica y simbólica (...) De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica la suspensión de un supuesto: las condiciones de un encuentro no están garantizadas. (Lewkowicz, 2011, p. 31-32)

Este panorama y la metáfora del *galpón* que utilizan, habla de una realidad presente en los espacios educativos actuales, de las diversas formas de ser, hacer y convivir que se presentan en los escenarios escolares. El llamado a las comunidades educativas, es que ante la decadencia de las grandes normas, incluidos los manuales de convivencia, se empiece a dar mayor validez a la regla en los espacios cotidianos de la escuela, a los acuerdos de aula y a los mecanismos alternativos de solución de conflicto como la mediación y la negociación, en suma, al encuentro cara a cara desde las diferencias individuales, puesto que como afirma Ana Julia Hoyos retomando a Melich, “es en los encuentros duales donde se puede alcanzar a los otros como proyectos, como apertura, como diferentes, como alteridad”. (2009, p.33)

4. Nuevas apuestas para la escuela de hoy

De acuerdo a lo abordado en los apartados anteriores, es necesario al pensar en género y convivencia escolar, hablar de conflicto, que va más allá de la relación entre hombres y mujeres en los espacios educativos, lo cual no es un hecho natural sino naturalizado, asociado a la experiencia cultural en la cual la escuela está inserta en los contextos latinoamericanos, que parten de una tradición sexista que incide directamente en

la forma en que en ella se relacionan los/as integrantes de la comunidad educativa, que aunque en algunos lugares se ha empezado a problematizar, todavía en su mayoría, no hay una concientización de la responsabilidad de este espacio en la construcción de la(s) identidad(es) de género y de la convivencia social, al no haber una visibilización de los juegos estratégicos y de poder que se presentan, los dispositivos pedagógicos y de género vivenciados en la cotidianidad de sus espacios, y la inconsistencia entre lo que el currículo dicta y lo que es el mundo de la vida de los/as jóvenes en y por fuera de la institución.

Nuestras escuelas, cada día ven cómo las relaciones en su interior se complejizan por las demandas internas y del medio, en cierto modo, se está empezando a visibilizar la fragmentación en su interior, falta de coherencia entre sus manuales de convivencia y la realidad que se vive allí, estudiantes que ya no siguen al pie de la letra sus exigencias, y cada vez demuestran que es necesario que la escuela vire su accionar, teniendo en cuenta los nuevos retos de una sociedad contemporánea. El interés recae, en que la escuela asuma la responsabilidad que como escenario de socialización tiene, es perentorio desentrañarla desde la voz de quienes la habitan, volver la mirada a “una no existencia que reclama ante todo, y casi siempre desde el silencio, ser vista y oída (...) El rostro del otro y de la otra como un imperativo ético que mueva, no al asistencialismo, si a la indignación y a la actuación política” (Henaó, 2008, p.21).

No podemos olvidar la responsabilidad social de la escuela, pues es allí en donde niñas, niños y jóvenes a partir de sus vivencias construyen y deconstruyen cotidianamente sus subjetividades y las formas de relación entre sí. Es indispensable, que en las escuelas, se definan procesos de investigación serios y con enfoque de género sobre la convivencia, que aporten a la visualización de prácticas sexistas, discriminatorias y que atentan y coartan la libertad de los/as estudiantes, al no permitirles expandir su identidad de maneras diferentes, sin que medie en ello la obligación de un “deber ser” dado por la tradición cultural. Apuestas como la del proyecto Arco Iris, permiten ver la importancia de develar y deconstruir desde los pilares históricos y simbólicos, las ideas esencializadas de los que es femenino y masculino en los espacios escolares, y analizar desde las vivencias compartidas aquellas fuerzas colmadas de poder y saber que generan subjetividades y adiestran cuerpos, para desde allí generar acciones de quiebre, que como acontecimientos pedagógicos posibiliten la transformación de aquello instituido, e inauguren nuevas formas de relación entre las mujeres y los hombres, a la vez que generen una mirada más holística, integradora y menos prejuiciosa de aquello considerado masculino y femenino.

Si hubo un interés específico en este artículo, era el de mostrar que en cuestiones de género y convivencia escolar, no hay ninguna verdad absoluta decretada por un orden natural, sino que todo allí, parte de la construcción simbólica individual a partir de aspectos culturales en los que se engloba lo ético, lo político, lo social, lo económico y lo estético, es decir, no existe una única forma de ser ni de convivir, aunque socialmente haya algunas formas más legitimadas que otras. Específicamente en cuanto al género, de acuerdo a visiones como las del feminismo y las masculinidades alternativas, no hay en la actualidad características que sean únicamente propiedad de hombres o de mujeres, que es el imaginario tradicional que todavía rige, sino que por el contrario existe una gran trama de posibilidades abiertas, en las que tanto mujeres como hombres pueden asirse dependiendo

de la situación específica, de los intereses que tengan y de la experiencia de sí que estén construyendo.

El reto es pues para la escuela de hoy, de modo que desde los espacios comunes y con estrategias de resistencia, se oriente hacia las tendencias decolonizadoras actuales, ya que éstas, “se fundan en las formas en que desnaturalizan y producen distorsiones en los códigos de significación dominantes (...) a partir de parodias, teatralizaciones, ironías, y estrategias de producción estético-performativas” (Botero, 2013, p: 330); para que estudiantes, familias y docentes empiecen a cuestionarse sobre cómo poder trabajar en la humanización de la convivencia, visibilizando las inequidades de género, promoviendo relaciones de igualdad entre la comunidad educativa, y entendiendo que las estrategias de control centradas únicamente en el panóptico foucaultiano, deben ser transformadas en una escuela donde el miedo al castigo no sea el que movilice, sino que sea la ética, el sentido de amorosidad hacia el género humano y la búsqueda del bienestar de todos/as, la que prime a la hora de decidir cuál va a ser la opción al acercarse al otro y a la otra en la cotidianidad, pues siempre estará la posibilidad de la violencia como salida rápida y conocida, o la otra que está en construcción, y es la opción ética, que implica el reconocimiento del conflicto y de formas alternativas de asumirlo y solucionarlo, sin que ello implique el borramiento y la desaparición del otro/a como sujetos/as de derechos.

Referencias

- Botero, P. (s.f.). *Módulo: socialización política, subjetividades y teoría social en movimiento*. Medellín, Colombia: Maestría Educación y Desarrollo Humano. Cinde y Universidad de Manizales.
- Botero, P. (2013). Subjetividades colectivas en resistencias inter-generacionales e interculturales. En *La utopía no está adelante*. (pp. 318-350). Buenos Aires, Argentina: CLACSO: Asociación Argentina de Sociología, CINDE y Universidad de Manizales.
- Carvajal, Diógenes (2004). Generización del Self. En C. García (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. (pp. 165-202). Bogotá, Colombia: Universidad Central – Siglo del Hombre Editores.
- Estrada, Á.M. (2004). Bitácora de Viaje. En C. García (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. (pp. 63-92). Bogotá, Colombia: Universidad Central – Siglo del Hombre Editores.
- García, C. (2004). Acción e interacción. En C. García (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. (pp. 127-164). Bogotá, Colombia: Universidad Central – Siglo del Hombre Editores.
- Guzmán, E. (2012). *La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Educación, Maestría de Educación desde la Diversidad.

- Henao, G. (2008). *Haciendo resistencia desde la escuela*. Medellín, Colombia: Corporación Educativa Combos.
- Hoyos, A. (2009). *Corrientes pedagógicas y didácticas contemporáneas*. La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
- Lagarde, M. (1996). *El género, fragmento literal: La perspectiva de género*. Recuperado de <http://www.iberopuebla.edu.mx/tmp/cviolencia/genero/consulta/lagarde.pdf>.
- Lagarde, M. (s.f.). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*. Recuperado de <http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t33.pdf>
- Larrosa, J (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. (pp. 259-332) En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Lewkowicz, I. (2011). Escuela y ciudadanía. (pp. 19 – 40). En: *Pedagogía del aburrido: escuelas destruidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Luján, L. (2009). *La mediación en el crisol de la convivencia escolar: Una estrategia para la transformación de los conflictos*. Medellín, Colombia: Instituto Popular de Capacitación –IPC.
- Muñoz, D. (2004). Imaginarios de género. En C. García (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. (pp. 93-126). Bogotá, Colombia: Universidad Central – Siglo del Hombre Editores.
- Palacio, M. C. (1999). La socialización masculina: ¿un drama oculto del ejercicio patriarcal? *Revista Nómadas*, (11), 167-171.
- Quijano, A (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina*. Argentina: taller de gráficas y servicios.
- Ruiz, J. O. (2013). *Masculinidades posibles, otras formas de ser hombre*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Santos, B. (2010). *Refundación del estado en América latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima, Perú: GTZ, Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU) - Fundación Ford.
- Skliar, C. (2007). Estos jóvenes de ahora: sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Revista Ensayo y error*, año XVII (34), 13-37.
- Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo Literario*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801058.pdf>.

Informe de hallazgos

El acontecimiento biográfico: una posibilidad de florecer en la adversidad

Proyecto de investigación:

Acontecimientos biográficos de estudiantes con dificultades de convivencia escolar

Ángela Patricia Plaza Gordillo

Celeny Alejandra Ocampo Ocampo

Diego Alberto Castaño Monsalve

Victoria Eugenia Agudelo Echeverri

Asesora

Gloria Amparo Henao Medina

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Convenio Universidad de Manizales y CINDE

Sabaneta

Junio de 2015

Contenido

1. Contexto	120
2. Pregunta de investigación.....	119
3. Objetivos	120
3.1 Objetivo general	120
3.2 Objetivos específicos.....	120
4. Categorías iniciales	120
5. Metodología	122
6. Hallazgos: <i>El acontecimiento biográfico: una posibilidad de florecer en la adversidad</i>	123
6.1 La pregunta que da lugar a la vida: ¿Morir o soñar?.....	125
6.2 Liberación: de víctima a protagonista	129
6.3 La compasión: Salir de mí para estar contigo	133
6.4 Del cuerpo agredido al cuerpo como creación y expresión.....	137
6.5 Singularidades de género: lo que compartimos, lo que nos diferencia	140
7. Discusión final	142
7.1 El comprender-ser, un sendero a la auto creación.....	142
7.2 Familia y acogida	143
7.3 La escuela no acontecimental.....	145
Referencias.....	147

1. Contexto

El escenario en el que se desarrolla la investigación es el municipio de Itagüí. En el año 2012 se realizó allí el Primer estudio de salud mental en población general (Torres y otros, 2012), cuyo objetivo era hacer un diagnóstico de la situación mental y los trastornos psiquiátricos de la población de 13 a 65 años. En éste, se observa que en cuanto a la población joven, la prevalencia de trastornos mentales es alta en comparación con la población adulta, lo cual demuestra que existen situaciones personales que es necesario reconocer en los/as estudiantes, y que además, aunado en algunas oportunidades a familias disfuncionales y a contextos barriales conflictivos, dan cuenta de entornos multiproblemáticos que están incidiendo negativamente en el desarrollo integral de los/as jóvenes del municipio.

Asimismo, como se advierte en el Tamizaje sobre Intimidación Escolar (Universidad CES, 2012), la escuela en Itagüí se convierte en un espacio donde convergen varios factores negativos para los/as estudiantes, que por lo visto generan cierto grado de inseguridad, sufrimiento y desconfianza, afectando el clima escolar y el sentido de pertenencia, además, promoviendo situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de ésta. Específicamente en las instituciones educativas que hacen parte de la investigación, este tamizaje afirma que en cuanto a intimidación escolar, un 38,2% de los/as estudiantes de la institución educativa John F. Kennedy tienen riesgo medio-alto de presentar dicha problemática, seguida por la Isolda Echavarría con un 34,1%, El Rosario con un 31,8%, y por último la San José con 16,3%. Es en este contexto donde surge para nosotros la inquietud por los acontecimientos biográficos de los/as estudiantes con dificultades de convivencia escolar que lograron realizar cambios en sus vidas. De ahí que la investigación posibilitó un espacio de escucha, en el que sin miedo al juicio, a ser juzgados, pudieran hablar acerca de sus historias biográficas, para tratar de desentrañar aquellas huellas que convertidas en acontecimientos lograron movilizarlos de ese lugar y generar formas positivas de convivir en la escuela.

De acuerdo a la revisión de estudios sobre educación llevados a cabo en el ámbito municipal, es la primera vez que en Itagüí se realiza una investigación en la que se explicita directamente la relación entre acontecimiento biográfico y contexto escolar; pues aunque se había estudiado la convivencia desde el clima y el acoso escolar, las manifestaciones de conflicto y la prevención y atención a estas conductas, no se observa claramente un interés investigativo en pensar en las narrativas de los/as estudiantes que aún con historias de dificultades en la institución, han logrado posicionarse de forma diferente, así como tampoco se percibe un interés por evaluar cuál fue el punto de quiebre en sus historias, para ver cómo la escuela puede servirse de éstas y promover diferentes formas de relación en su interior, de ahí la pertinencia y la relevancia del tema y del propósito final de este ejercicio investigativo.

2. Pregunta de investigación

La pregunta a la cual se busca darle respuesta con el presente estudio es *¿cuáles son los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes que han sido reconocidos por sus*

dificultades de convivencia en la institución educativa y que les han permitido encontrar otras formas alternativas de estar en la escuela? Así, el interés central está asociado a identificar los acontecimientos que en la vida de estos/as jóvenes provocaron una ruptura y permitieron una nueva construcción de otros sentidos a sus vidas.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Acercarse comprensivamente a los acontecimientos biográficos de jóvenes con historia de conflictividad escolar, que han encontrado formas alternativas de estar en la escuela.

3.2 Objetivos específicos

Describir los eventos significativos que emergen de los relatos de los/as jóvenes.

Analizar los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes participantes que los ha llevado a generar cambios en su vida.

Identificar las singularidades de género en los acontecimientos biográficos de los/as jóvenes participantes.

4. Categorías iniciales

Para emprender la investigación, inicialmente se tuvieron en cuenta las categorías: *identidad narrativa, acontecimiento biográfico, juventudes y convivencia escolar*, a continuación se hará un breve abordaje de éstas, teniendo en cuenta que su desarrollo teórico se encuentra en los cuatro artículos individuales que hace parte de la investigación.

Dado que trabajamos con los relatos de los/as jóvenes se hace necesario apropiarse del concepto de la *identidad narrativa*, cuya esencia es ser una mediadora que emerge de la función simbólica, que configura la experiencia temporal, y es un proceso que permite revelar al lector la identidad narrativa que lo constituye, para así comprender cómo configura su lugar en el mundo y las reconfiguraciones que se van produciendo en su vida por el encuentro con otros textos. La identidad narrativa así, nos permite develar las lógicas y comprensiones que estos/as jóvenes han hecho de su existencia, pues, no olvidemos que por medio de las narrativas pueden describir lo que les pasó, adscribir las acciones a un agente, asumir la responsabilidad de su vida y prescribir “lo que serán”, es decir, crear un relato que le haga más soportable y más comprensible el vivir. En otras palabras, la identidad narrativa nos permite revelar en los relatos de participantes “lo que ellos han sido”, o sea, su carácter, por el que se han hecho identificables a lo largo del tiempo (*idem*), pero, asimismo, nos muestra que estos/as jóvenes no son condicionados por sus determinantes, que hay algo en ellos cambiante, una posibilidad de hacer algo diferente con lo que les pasó, con sus vidas (*ipse*) y por esa misma condición son una promesa y una posibilidad de acontecer.

Aunado a lo anterior, el *acontecimiento biográfico* nos señala los puntos de quiebre

en la biografía de los/as jóvenes a partir de los cuales se inauguran nuevos sentidos, es decir, los momentos de bifurcación de donde emergen las nuevas trayectorias vitales. Con esta premisa, identificar los acontecimientos biográficos en los relatos de los/as jóvenes, abre la posibilidad de darnos cuenta del significado de sus vivencias, a partir de las cuales han definido su historia y trasegar en el mundo. El acontecimiento biográfico nos muestra la emergencia de algo nuevo que marca un antes y un después en la historia de vida, *lo que pasa en el ser con lo que pasó en la vida*, lo cual implica, que no es sólo la descripción de algo sucedido en la vida de ellos/as, sino la interpretación de lo acontecido, la emergencia.

En cuanto al tema de *juventudes*, se considera fundamental, debido a que la población elegida son estudiantes que se encuentran transitando por este momento vital. En la revisión bibliográfica del tema, se observó cómo desde las ciencias sociales y humanas se producen diferentes concepciones de lo juvenil, los jóvenes o las juventudes, lo cual lleva a proponer una mirada más realista, contextualizada y esperanzadora, que invita a superar los paradigmas simplistas mediante los cuales se consideran a los/as jóvenes como seres apáticos, individualistas, consumistas y apolíticos, ya que esto, como señala Infantino, “nos imposibilita indagar qué narrativas acerca de la participación y de lo político se están manejando en la actualidad y por qué” (2008, p. 46). Las múltiples miradas a la juventud desde la psicología, la sociología y la antropología, confluyen, hoy en día, en subrayar el carácter complejo del “fenómeno juvenil”; es así como desde cada una de estas disciplinas se coincide en afirmar la heterogeneidad de las juventudes, su dependencia de los procesos históricos, sociales y culturales de cada momento y lugar, además de los procesos biológicos y psicológicos que atraviesan, como miembros de la especie humana. Todo esto nos lleva a plantear que cuando se habla de juventud, no nos referimos a algo homogéneo, estable, único; sino por el contrario, a unos conjuntos variados de sujetos, envueltos en múltiples contextos histórico sociales, que los hacen diversos; razón por la cual es más preciso hablar de “juventudes” que de “juventud”.

Con relación a la categoría *convivencia escolar*, es considerada como pertinente para la investigación, ya que es el contexto en el que surge el interés por conocer los acontecimientos biográficos que posibilitaron encontrar, a los cuatro estudiantes con historia de conflictividad escolar, formas alternativas de habitar la escuela, así, la convivencia vista como esa forma de estar juntos en un mismo espacio, permite que afloren aspectos que viabilizan o limitan el encuentro consigo mismo/a y con el otro/a. Asimismo, es importante evaluar cómo la escuela desde su forma organizativa actual genera una serie de aparatos de disciplinamiento, que afecta la biografía de sus estudiantes y condicionan la forma en que se vive en sus espacios, desde direccionamientos que no siempre parten de las necesidades y realidades de sus integrantes, sino de directrices culturales que generalmente no son contextualizadas. Al transversalizar el género en la convivencia escolar, se puede observar como éste forja una impronta que va a delimitar las formas de ser hombre o mujer en la escuela, y comprender las particularidades que se desprenden desde los mandatos asociados a lo masculino y femenino, que van más allá de las personas hasta llegar a las formas de interacción y de poder que se circunscriben al interior de sus aulas.

5. Metodología

Esta investigación se realizó con un enfoque metodológico cualitativo o comprensivo, de tipo *fenomenológico-hermenéutico*. Para Ricoeur (2007), la comprensión debe darse por la vía del análisis del lenguaje, de este modo, toda comprensión de sí debe ir mediada por el análisis de los signos, símbolos y los textos en general.

La hermenéutica permite la comprensión de nuestra forma de ser en el mundo, pues es un mundo al que accedemos a través del lenguaje, un mundo de significaciones y significados dados y otros por construir. En efecto, según Ricoeur, “el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis” (2006, p.15). Por ende, construir una comprensión de los relatos es un proceso que posibilita la transformación, la resignificación y la reconfiguración de sí mismo y del mundo.

De acuerdo a nuestro interés investigativo, la estrategia metodológica que se utilizó fue la *narrativa autobiográfica*, pues esta permitió a los/as jóvenes relatar sus experiencias, teniendo en cuenta que cuando narran se constituyen a través del lenguaje: “La vida puede ser interpretada como un relato, siendo básico para comprender la acción y el conocimiento humano. Así, Ricoeur señalaba que interpretar el texto de la acción es interpretarse a sí mismo” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 22); de este modo, el relato biográfico permitió entender los procesos de construcción y atribución de significado, sentido y comprensión de sí mismos, desde la propia mirada. Es claro entonces, que esta estrategia metodológica posibilitó comprender las vivencias humanas y sus significados, donde el sujeto asumió una posición discursiva frente a su vida, de suerte que al contar y recontar su historia se convirtió en “un proceso de dar significado a la experiencia” (Bolívar, 2002, p. 561).

Así, desde las narrativas autobiográficas los/as cuatro jóvenes participantes (dos mujeres y dos hombres) relataron sus experiencias, sus vivencias en su espacio-tiempo, y luego, los/as investigadores/as, hicieron una interpretación de lo hallado, buscando revelar los acontecimientos biográficos, aquellos puntos significativos que marcaron un alto en sus historias, y que inauguraron algo nuevo en su existencia; o lo que es lo mismo, aquellas nuevas comprensiones que dan cuenta del sentido y de la apropiación que han hecho estos/as jóvenes de lo vivido en la construcción permanente de su ser.

En este sentido, la premisa fundamental para la investigación estuvo ligada al respeto y reconocimiento de la dignidad del otro/a como eje fundamental del trabajo de campo, más aún cuando fueron sus narrativas el centro en torno al cual se tejió el desarrollo de la investigación. Orientado a lo anterior, se mantuvo el anonimato de los/as jóvenes participantes y se generaron las narrativas por medio de la entrevista conversacional, técnica de recolección de la información, en la que la confianza se generó por medio de la cercanía y la conversación abierta, donde los/as participantes pudieron hablar libremente de lo que era más significativo para ellos y ellas en sus vidas.

Desde esta perspectiva, para la lectura de la información se trabajó con la idea de

texto como totalidad y se utilizó la técnica de la tematización²⁷ que consiste en tomar el texto y develar su sentido, con este fin, se realizó una lectura intra-textual de la narrativa de cada participante y posteriormente una matriz de análisis, en donde se procedió a agrupar la información de acuerdo a los temas más recurrentes que aparecían en el relato, para encontrar así sus matices, entender el decir del texto y tematizar los asuntos que eran más significativos en él, para de este modo, poder acercarnos comprensivamente a los acontecimientos biográficos que permitieron la transformación de los/a jóvenes.

6. Hallazgos: *El acontecimiento biográfico: una posibilidad de florecer en la adversidad*

Si se vuelve a la reflexión acerca de la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur, cuyo eje fundamental es la búsqueda de la comprensión del sentido de la experiencia humana, partiendo del lenguaje, los signos y los textos como medio de acceso a la conciencia y a la comprensión de los seres humanos, y si, en efecto, se piensa en la complejidad del lenguaje pues es un proceso de representación, potencia, acción y autoreferenciación que encierra múltiples sentidos, entonces se hace necesario recurrir a algunas herramientas de desciframiento que nos aproximen a la comprensión del sentido que el texto se propone establecer. Por esta vía, es importante recordar que Ricoeur, citado por Plaza (2015), enseña un método de lectura interpretativo basado en la triple mimesis:

Mimesis I o prefiguración: se refiere a las condiciones en que emerge la historia, es el periodo previo a la lectura de una narración, supone las experiencias anteriores que ha adquirido el lector y su competencia es la pre-comprensión del mundo de la acción, la aptitud para identificar las mediaciones simbólicas y su carácter temporal.

Mimesis II o configuración: en esta fase se abre el mundo de la ficción, del *como si*, se opera la construcción de la trama y se da la configuración de los caracteres temporales. En palabras de Ricoeur, esta mimesis tiene una “función de mediación entre el “antes” y el “después” de la configuración” (2007, p. 131). Por ello ocupa un lugar intermedio en el proceso de interpretación.

Mimesis III o refiguración: en esta fase, el texto cobra un sentido que es construido por el lector de acuerdo a sus capacidades y acogida; de ahí, se podría llegar a comprender lo que comunica la obra más allá del sentido, es decir, de qué habla, qué mundo proyecta y constituye su horizonte. Se trata de la comprensión que el lector logró del texto, de la apropiación que hizo de los mundos que le mostraban y que le permitieron en alguna medida reconfigurarse de un modo distinto.

Plaza (2015), siguiendo a Ricoeur, plantea el proceso mimético como un camino que va desde la prefiguración del campo práctico, hacia la configuración textual de la obra, y concluye con la refiguración que se produce en el lector por la recepción de la misma. Por lo tanto, la triple mimesis es el proceso que permite la actualización de una trama por parte de un lector o espectador.

²⁷ Notas personales del Taller de Narrativas llevado a cabo el 22 de agosto de 2014, con la doctora María Teresa Luna Carmona. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE - Universidad Manizales.

Desde la misma perspectiva ricoeuriana se concibe el concepto de acontecimiento biográfico, tal como lo expresa Agudelo (2015):

El acontecimiento así descrito, irrumpe en lo biográfico, genera una refiguración, un sentido particular de la experiencia; un sentido, no compartido, no replicado, no pluralizado. De este modo “con el concepto de acontecimiento Ricoeur quiere nombrar, por una parte, la experiencia en tanto significado que se transmite y, a su vez, el diálogo mismo como experiencia intersubjetiva en la que se construye mundo” (Maya, 2012, p. 439).

De este modo, el acontecimiento biográfico es el que irrumpe en la vida de estos/as jóvenes generando un giro en la existencia de sus vidas, ya que como lo plantea Micieli, el acontecimiento “es una irrupción que hace fracasar a los conocimientos constituidos y obliga a construir una nueva verdad de la situación, una manera de comprenderla” (2007, p. 87).

Esto lleva a pensar el acontecimiento como un estremecimiento en la existencia del sujeto, como algo subjetivo, identitario, que se produce fuera del tiempo cronológico y que responde a lo que soy, de ahí que el acontecimiento biográfico sea del orden del ser (Agudelo, 2015). Asimismo, Ricoeur afirma que, “el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato tanto como a su comienzo y a su final desenlace” (2006, p.10). Dicho de otra manera, nos está mostrando que el acontecimiento es que el rompe algo, pero también funda algo nuevo en la vida del ser humano y por eso, es éste el que permite establecer un comienzo, un medio y un desenlace en los relatos.

Con estas claridades, se desarrolla este informe de hallazgos, el cual se divide en dos partes: en la primera se da respuesta a los dos primeros objetivos específicos de la investigación, presentando las interpretaciones de los acontecimientos biográficos relatados por cada uno/a de los/as participantes, de acuerdo a su particularidad y al sentido que toma más relevancia en sus relatos: *Chris*, se hace la pregunta que da lugar a la vida: ¿morir o soñar?; *Juver*, la compasión: salir de mí para estar contigo; *Sofía*, la liberación: de víctima a protagonista y *Nina*, del cuerpo agredido al cuerpo como creación y comunicación. Entendiendo que Ricoeur pauta un modo de utilizar la estructura narrativa para la interpretación de textos (prefiguración, configuración y refiguración), se organiza este apartado de acuerdo a dicha estructura, haciendo una descripción y análisis de los acontecimientos biográficos relatados por cada uno/a de los/as jóvenes.

Seguidamente y de acuerdo al tercer objetivo específico de la investigación, se identifican las singularidades de género en los acontecimientos biográficos de los/as participantes, y por último se hace una discusión final para dar respuesta al objetivo general de la investigación, formando un tejido articulador entre los cuatro acontecimientos biográficos de los/as participantes, y algunas categorías emergentes que permiten la comprensión de los mismos con el fin de dar cuenta de los corolarios de este estudio.

6.1 La pregunta que da lugar a la vida: ¿Morir o soñar?

Ser o no ser. Esa es la cuestión. ¿Qué es más noble? ¿Permanecer impasible ante los avatares de una fortuna adversa o afrontar los peligros de un turbulento mar y, desafiándolos, terminar con todo de una vez? Morir es... dormir... Nada más. Y durmiendo se acaban la ansiedad y la angustia y los miles de padecimientos de que son herederos nuestros míseros cuerpos. Es una deseable consumación: Morir... dormir... dormir... tal vez soñar.
(Fragmento de Hamlet, William Shakespeare)

Chris es un joven de 17 años que recuerda de su infancia, haber sido muy unido a su madre, y haber establecido una relación muy especial con su padre y con la familia extensa paterna que le era muy cercana, pues le ofrecían un ambiente de cuidados y afecto. En este contexto pasó su niñez en medio del conflicto parental de sus padres, donde las disputas constantes se daban por él y por el dinero de su manutención.

Lo que a mí me pasaba era que, yo era muy apegado a mi mamá, yo quería estar al lado de mi mamá, yo siempre al lado de mi mamá, mi mamá, mi mamá, como todo niño también. Entonces yo mantenía de casa en casa, donde mi mamá después donde mi papá, después donde mi papá, donde mi mamá, pero mi mamá siempre iba, me cogía... la ropa, cuando menos piensa mijo nos vamos, me dejaba en la puerta de mi papá.

Como él mismo lo expresa percibía una inestabilidad familiar que posiblemente se reflejó en su emocionarse, pues no había para él una explicación lógica de su cambio de vivienda, del porqué su madre y su padre decidían por él arbitrariamente y de manera constante. Así transcurrió parte de su vida, sin embargo, recuerda en la etapa de la adolescencia, durante un lapso de seis años, haber vivido sólo con su madre, y pese a visitar la familia paterna los fines de semana hubo un asunto económico que generó distancia y dificultades en la relación con el padre.

En medio de este contexto, en este joven se estaba generando un proceso interno, una disposición básica, por la cual se estaba preguntando por sí mismo, por su ser y reflexionaba acerca de su vida, lo que se puede apreciar en frases como:

Y yo sí la pensé mucho. Y una vez me quedé no era capaz de dormir, una noche, no era capaz de dormir, volteando, y yo: ¿qué hago, home? (...) Y yo si no, en eso allá en la casa súper, en cambio acá me dejan hacer lo que quiera. No, yo acá no quiero ser de esos manes que matones ni nada (...) Sí. Y no yo ya veía que muchos amigos míos, eh, los estaban matando porque se metían a eso, pa' vender drogas y todo eso. Y yo me veía en ese futuro así, y yo "noooo, ni por el hijuemadre yo me quedo por acá". Y eso estaba cambiando mucho por allá, y a veces eso se volvía todo caliente (...) Eh, y yo también ya estaba cogiendo el mismo camino de ella [hermana] (...) ah, yo quiero probar; yo no sé qué es eso". Uno es curioso, y probar no es tan malo que digamos (risa)... Y no, se volvió viciosa, yo ya la veía mal.

Con esta tonalidad afectiva y un exceso de realidad que no le permitía soñar, cierto día, llega un momento crucial de su existencia en él se da la confluencia de dos eventos,

que le permiten hacer un alto en el camino y le posibilitarían cambiar su modo vida. El primero es una escena muy cotidiana para él, su madre le dice:

“Mijo su papá no está dando la plata vaya reclámesela”, y yo no sé, a mí se me subió algo, y yo “ahí” mismo estallé, no, deje de ser amurada con la plata, que yo no sé qué... y le empieza alegar, y yo sé que la traté mal, lo admito la traté mal, no le dije palabras pero si fui contestón, y ella también me contestó, no me acuerdo también lo que me dijo, porque enfurecido uno no escucha al otro, lo que si me acuerdo es que me echó de la casa, eso sí, “¡entonces váyase a vivir pa’ la puta mierda que yo no sé qué!”

Y esta fue la gota que derramó la copa, pues Chris confrontó a su madre, ya que él, previamente había hablado con su padre, y éste le había mostrado los recibos firmados por ella, donde quedaba probado que él si había respondido, por lo menos económicamente, por su manutención durante esos seis años. Este evento, previo a la discusión, tomó fuerza el día del conflicto, pues la madre no pudo responder a este reclamo y evadió el tema, lo que hizo que la discusión se volviera más acalorada. Esta confrontación para Chris sería la prueba fehaciente de la mentira de su madre, lo que marcaría el rompimiento de algo en su corazón. Al pasar de los días, y en medio de esta situación coyuntural se da el otro evento que le posibilitaría transformarse, se da una llamada telefónica del padre:

Como a las siete de la mañana me llamó, mi papá, estaba más o menos...apenas había tomado como tres o cuatro cervecitas, estaba con mis hermanos y la esposa, me llamó y me dijo “mijo va a bajar a Itagüí lo quiero ver”, bajé, lo vi, hablamos, me dijo “mijo ¡yo quiero tener a todos mis hijos juntos!, usted, ¿usted quiere pasarse a vivir conmigo?”, y yo no lo pensé, no me quedé pensando, ahí mismo me dijo y yo de una vamos por la ropa, me compró una chaqueta.

Su padre le ofreció un cambio de casa, una unidad familiar, le advierte que en ésta hay reglas que debe cumplir y que debe estudiar. De este modo, el padre lo acoge, le ofrece una familia, le muestra el límite y luego lo deja elegir su rumbo. Y, por supuesto, el joven se fue a vivir con la familia paterna, donde encontró la calidez de un hogar.

El acontecimiento biográfico en la vida de Chris está relacionado con una conmoción interna, la pregunta por sí mismo, por su ser y dos eventos externos de su vida que le generan una huella afectiva: el saber de la mentira de su madre y la invitación de su padre a irse a vivir con él. Evidentemente, estos tres hechos posibilitaron un movimiento interno que permitiría el surgimiento de un nuevo Chris.

Como ya hemos visto, este joven se estaba interrogando al estilo de los grandes filósofos, se estaba haciendo preguntas por: ¿quién soy?, ¿cómo he llegado a ser lo que soy?, ¿cómo seré? y en sus palabras “¿*Qué hago home?*” Preguntas que le estremecerían y empezaría a cuestionar su forma de vivir, pues se preguntaba por su propia condición, más aún, por sus posibilidades. Y para este momento, la pregunta es la llave que abre el camino y deja en apertura lo que pueda acontecer... Él elige interrogarse... Decide preguntarse por su opción vital y por su futuro y este preguntar es el dispositivo que lo lleva a la renovación. Esto nos indica, que en Chris había un fuerte movimiento interno, relacionado con su ser, que estaba abonando el terreno para que algunos eventos externos le

posibilitaran cambiar su vida; definitivamente, en este joven había algo dentro de él, que le estaba permitiendo formularse las preguntas adecuadas que lo llevarían camino a su transformación.

Por lo tanto, en este joven se estaba empezando a generar un dilema, ya que, comparaba la historia de su madre, de su hermana, de sus amigos, y se preguntaba si ésta sería la suya; o quizá esa experiencia de los fines de semana en casa de su padre, el hecho de sentirse reconocido, cuidado, y de ver la preocupación de otros por su estudio, *le susurraría en el fondo de su ser*, que quizás en la vida había algo más. De esta manera, en Chris se estaba gestando algo en las profundidades de su alma que propiciaría el despliegue de su potencial.

Por ello, al darse cuenta de la mentira de su madre se rompe algo en su vida, se desgarran su corazón, y este profundo dolor anticipa que ya nada será igual, pues para Chris cae el telón, se acaba la obra de teatro y toma conciencia de que era oprimido por el discurso de su madre, discierne que estaba viendo el mundo con unos lentes prestados, esto fue un despertar que le permitió interrogarse, establecer su propio juicio y hallar su propia voz.

Yo no voy a decir que ese cariño que yo le tengo a mi tía, yo no se lo tengo a mi mamá, porque... porque no se lo merece, y no es que no se lo merezca, sino que no, se le perdió totalmente, ya ese cariño, ya... ya la remplazaron esa es la palabra, ya está remplazada totalmente.

Para Chris con este evento se perdió el dinero, la confianza y se mudaron los afectos en el vínculo como él mismo lo expresa, pero interiormente a partir de la constatación de la mentira de su madre, este joven logra preguntarse por sí mismo y construir un nuevo sentido para sí, que él era objeto y no sujeto en su forma de habitar el mundo, al darse cuenta de este engaño se libera del lugar en que lo ubicaba el conflicto parental y logra redimirse de su historia.

Si bien, Heidegger (2003) utiliza la expresión *Dasein* para indicar la constitución ontológica de la vida humana, es decir, para indicar la capacidad que tiene la vida humana para interrogarse por su propio ser; el *Dasein* es el modo de ser propio de la vida humana y por eso es el ente que somos en cada caso nosotros mismos. El autor dirá además, que el *Dasein* tiene un modo de ser con su ser que implica un modo de preguntar por su ser, un modo de interrogar por su sentido. El *Dasein* interroga por su ser, pregunta por su sentido en su condición de arrojado al mundo. Él está arrojado al mundo, teniéndoselas que ver con lo que le sale al encuentro, es decir, su ser consiste en permanecer abierto al mundo en constante relación con las personas, cosas y situaciones. En este sentido hay que entender el *Dasein* como el ente que está abierto a posibilidades que se abren en esas constantes relaciones.

“La pregunta por el sentido del ser sólo es posible si se da algo así como una Comprensión del ser. Al modo de ser del ente que llamamos *Dasein* le pertenece la comprensión del ser” (Heidegger, 2003, p. 200). Sucede que el *ser ahí* es un lugar de sentido, ya que el ser se da en una comprensión, y la pregunta por el sentido del ser, es el

modo del ente preguntarse por su ser y su sentido, lo que interroga y pone en cuestión tanto a quién pregunta como a lo preguntado. En este caso, el *Dasein* del propio Chris, tal como es expuesto por Heidegger, no se determina por esta o aquella posibilidad, sino que, al preguntar por su ser preserva su condición de apertura a las posibilidades, preserva el sentido de su ser. Por lo tanto, el preguntar de Chris, no es como un preguntar por un determinado modo de ser, sino un preguntar por la plena posibilidad de ser, como quien dice, un preguntar por sus propias potencias, es un preguntar más originario.

De esta forma, podemos decir que en Chris su ser estaba oculto en el discurso de sus padres, de la escuela y de sus pares, era una existencia inauténtica pues era dominado por las ideologías de los otros, su posición era acrítica frente a su contexto y no emergía nada que le fuera propio, pues hasta el ser “plaga” y consumir vicios eran actos de y para otros/as. Entonces, cuando emerge el engaño de su madre y la acogida del padre, cae el velo y logra por sí mismo interrogarse respecto a su condición humana, a su destino y a su finitud.

Porque... ya viendo que ya no tenía plata [la madre], pero sabiendo que tenía alguien como, de recursos, como decir yo tengo este pa' que me de plata [Chris], así... así mismo pienso yo, porque así fueron las cosas, entonces, por eso ya no se volvió la relación otra vez así, como antes que yo la trataba.

A partir de esta decepción, Chris que ya se venía preguntando por su ser, logra pensar por sí mismo y construir una nueva interpretación que le permitió comprender y explicar su mundo. De hecho, al interrogarse por su vida se pone a reflexionar en asuntos como su destino y su muerte; esto nos muestra que en Chris ya hay por él mismo y por sí mismo una capacidad de escucha analítica, de reflexividad y una fuerza que lo empuja y lo lleva a ser más... A configurar nuevos sentidos que potencian su existencia.

Por esta razón, pese a encontrarse en medio del discurso y las acciones de su madre y de su padre, tuvo la opción de elegir. Chris escuchó la versión de su padre y la confrontó con la versión de su madre, de allí, emerge su propio discernimiento y opta por el discurso que le parece más objetivo y ético, el paterno. Así, Chris se libera del discurso materno donde la madre es la portadora de la verdad, este distanciamiento le permite proseguir, en mejores condiciones, su búsqueda. Cuando construye su propia comprensión avanza hacia su liberación, es un paso para darle apertura a la pregunta que se está configurando en su interior, es un paso, porque la verdad de Chris no es la verdad del padre, pues él tiene que descubrir su propia verdad, tiene que descubrir su propia posibilidad de ser. Así, esta nueva comprensión que logró construir, lo libera del pasado, lo reconcilia con el mundo, y le permite volver a empezar de nuevo; pues ya es capaz de posicionarse de forma diferente en el mundo y ya sabe qué hacer. En suma, al darse cuenta del engaño, se suelta para que acontezca la posibilidad de ser, se desata y empieza a fluir con la vida.

Igualmente, la reaparición del padre cobra potencia en este momento en que la pregunta por su ser es acontecimental, el ofrecerle irse a vivir a su casa se convierte en una huella afectiva para Chris, ya que le permitió vivenciar una experiencia de acogida, aceptación y reconocimiento; esta nueva familia le permitió establecer vínculos desde el

placer, la afectividad y la norma, de modo que pudo pensarse, transformarse y encontrar otra forma de vivir más satisfactoria para sí mismo.

Ahora pienso que la única receta para poder soportar lo dura que es la vida al cabo de los años, es haber recibido en la infancia mucho amor de los padres. Sin ese amor exagerado que me dio mi papá yo hubiera sido alguien mucho menos feliz. (Abad, 2006, p.25)

Al igual que Abad Faciolince, Chris podría decirnos que es el amor de su padre, el que le ha permitido afrontar la adversidad, fue el estar ahí, sus cuidados, su preocupación y la apertura de éste, lo que le permitió tener una experiencia de acogida, de sentirse amado y reconocido. Este vínculo potenció en el joven el reconocimiento de su propio ser, de su dignidad y el despliegue de nuevas posibilidades que ni él mismo sabía o imaginaba que existían.

En efecto, la madre deja una huella afectiva en el hijo por la ausencia de posibilidades que le proporciona, mientras el padre deja una huella afectiva porque le da, le abre el horizonte, le brinda un deseo y un futuro. Y para el momento evolutivo de este joven, con esto es suficiente para organizarse y empezar a cultivarse, mientras más adelante emerge lo propio, lo auténtico. Ahora bien, Chris ha logrado narrar su historia, la comprende y reconoce los eventos que lo han definido, sabe de su *identidad narrativa*²⁸ es decir “lo que ha sido” y “lo que es” (*ídem*), pero, también, comprende “lo que será”, que él es una promesa y por ello, una posibilidad de acontecer (*ipse*). De hecho, cuando se renueva emerge el deseo por vivir, igual que el deseo de ser más... de aprender. De este modo, consigue construir otro sentido a la familia, la escuela, los amigos y a la vida, como él mismo lo expresa:

Yo pienso pues que... ahora, ni yo... ya diecisiete años..., ya un hombre, un hombre renovado, *renovation*... como... alguien que ya... algún día tendrá ya su, todo lo que he dicho, un buen trabajo, una familia unida, muy pronto si Dios quiere tendré mis hijos, ya... y una buena casa.

6.2 Liberación: de víctima a protagonista

*Según decía mi Popo,
la vida es una tapicería que se borda día a día con hilos de muchos colores,
unos pesados y oscuros, otros delgados y luminosos, todos los hilos sirven
(Fragmento de El Cuaderno de Maya, Isabel Allende)*

Sofía, una joven de 16 años que en su trayectoria ha pasado por diferentes eventos que en su entrecruzamiento han ido forjando su experiencia vital, eventos que se han

²⁸ Según Plaza (2015), citando a Ricoeur, la identidad narrativa es una identidad que se produce por medio de la función narrativa, consta de dos elementos: la identidad *ídem* y la identidad *ipse*, estas dos modalidades están relacionadas con la noción de permanencia en el tiempo, el carácter (*ídem*) y el mantenimiento de sí (*ipseidad*), de modo que la identidad narrativa tiene una función de mediación entre estos extremos, en otras palabras, es más un movimiento dialéctico, por medio del cual el carácter adquiere la movilidad perdida en las disposiciones y en las identificaciones adquiridas (Ricoeur, 1996).

convertido en huellas y acontecimientos, que para Agudelo (2015) desde la perspectiva ricoueriana:

Tejen nuestra historia de vida así como un artesano hila su manta. Tanto la una como la otra se proponen dar sentido a la vivencia; la huella en si misma señala la ocurrencia de un evento importante que permanece en el recuerdo y el acontecimiento irrumpe en la vida para reconfigurar las concepciones instauradas.

Huellas y acontecimientos que han trastornado la biografía de Sofía, le han posibilitado reflexionar sobre el sentido de su vida y virar el rumbo de aquello que venía construyendo. En su contexto familiar las figuras más significativas son el padre, la madre, la abuela y la tía. El padre debido a la problemática drogadiccional y a que fue quien en un primer momento la acercó al TAO -dispositivo espiritual que cobra relevancia en su cambio comportamental-; la madre como proveedora económica, con quien han sido constantes las dificultades en la relación; la abuela como cuidadora y la tía, que aunque a distancia, asumía la función de autoridad y aportaba en lo económico; roles que al confluir alteran los lugares comunes de la cultura hegemónica y le permiten a Sofía un encuentro con lo femenino desde su cotidianidad; como ella lo manifiesta:

en mi infancia, es que vea, es que hágase de cuenta que yo tenía tres mamás, es la verdad, las tres fueron mis tres mamás...

Aspecto que en su vida posterior se llena de significado, permitiendo el encuentro en otros espacios de socialización, con mujeres que aportan a su experiencia desde lugares diferentes a los que la cultura patriarcal le ha legado a lo femenino, posibilitándole descubrir que es viable re-construirse y empoderarse desde la libertad, “aprender a vivir bajo las condiciones de una contingencia reconocida y tratar de transformar el destino en oportunidad” (Innerarity, 2001, p. 32).

Con relación a la escuela, sus primeros años los estudió en un colegio privado pagado por su tía, en este espacio recuerda haber tenido un comportamiento ejemplar, a la vez que una sobrevaloración al tener, ya que aparentar que se poseía dinero era muy importante para la sobrevivencia en este lugar. Ya empezando la adolescencia es cuando afloran una serie de situaciones problemáticas que cambian el rumbo de la vida de Sofía, su tía entra en una crisis económica que hace que tenga que cambiarse a un colegio público, y empiezan a emerger situaciones para las que no estaba preparada y que aunada a las dificultades en su historia familiar, se convierten en terreno fértil para las problemáticas que comienza a vivenciar. En este apartado traigo a colación a la protagonista de *El Cuaderno de Maya* de la escritora Isabel Allende, ya que Maya Vidal y Sofía son dos historias que se entrecruzan, ambas protagonizadas por mujeres jóvenes a las que la vida ha puesto a prueba, tramas que se hilvanan con hilos de amor y dolor, en cantidades tales que hacen que uno y otro sean trascendentales en las huellas que marcaron sus vidas: “¡Qué larga fue mi adolescencia! Un viaje subterráneo” (Allende, 2011, p. 217). En estas dos mujeres la crisis de esos primeros años de juventud abre la puerta a un sinnúmero de situaciones negativas, para Sofía aparece el uso de drogas, la relación con pares negativos, el hurto a la familia, las peleas constantes en el hogar y las dificultades comportamentales en el entorno escolar

(consumo de sustancias en la escuela, absentismo, acoso a pares, entre otros). Como ella misma lo describe:

ya en ese entonces, yo creo que lo primero que yo probé fue el dick, antes de la marihuana, ya luego empecé con el cigarrillo, luego pues obviamente, yo no iba clase, y pues yo no iba a estudiar pero si decía en mi casa que me iba a ir a estudiar... yo comienzo a robar en mi casa por la necesidad de consumir (...) yo era muy plaga, ser plaga era coger a las niñas del pelo, ser plaga era hacerle bullying a cualquiera, a cualquiera, a cualquiera, a cualquiera.

“Puedo describir los síntomas de la adicción, pero no puedo evocar su brutal intensidad. ¿Dónde estaba mi alma en ese tiempo?” (Allende, 2011, p. 216). Así como se pregunta Maya Vidal por su alma, también para Sofía en esta etapa son evidentes los sentimientos de soledad, miedo, culpa y tristeza que la acompañaban, pareciera que no estaba preparada para asumir los cambios de este período de su vida y menos aún todas las situaciones nocivas de su entorno familiar, académico y social.

Me parece que el año pasado descendí precipitadamente a un mundo sombrío. Mientras estuve bajo la tierra, como una semilla o un tubérculo, otra Maya Vidal pujaba por emerger, me salieron delgados filamentos buscando humedad, luego raíces como dedos buscando alimento, y finalmente un tallo tenaz y hojas buscando luz. Ahora debo de estar floreciendo, por eso puedo reconocer el amor. (Allende, 2011, p. 247).

Una existencia que tropieza, cae y emerge transformada por la experiencia vivida y adquirida, tanto Maya como Sofía logran encontrar nuevas formas de habitar su mundo y como agenciadoras de su destino, ser libres para elegir otros caminos. En este momento de su biografía, surgen una serie de situaciones y dispositivos que son los que promueven el cambio y empiezan a movilizar a Sofía hacia una vía diferente, aparece el traslado de institución educativa, la pelea con su tía quien es la primera que se entera de su problemática comportamental, el ingreso al TAO, el ver el deterioro físico de su padre, el amor incondicional de la abuela, el límite de la madre, el retorno al patinaje y el ingreso a una fundación de atención a jóvenes. De esta última afirma que:

yo pienso que, es que no me acuerdo de la palabra, eso me lo enseñaron en el colegio, eso que marca la vida, como un antes y un después, eso fue lo que fue esta fundación, fue un antes y un después.

Situación que comparte con Maya Vidal cuando afirma “Yo era mala, impura y dañina, defraudaba y hería a quienes más me querían, mi vida ya estaba jodida. En esta isla, en cambio, casi siempre me siento buena, como si al cambiar de paisaje también hubiera cambiado de piel” (Allende, 2011, p. 152).

En todas estas situaciones y lugares cobra relevancia el encuentro con diferentes figuras femeninas, que le muestran formas alternativas de ser mujer, pues aunque la cuestionan y le ponen un límite, también la acogen afectivamente:

yo con los hombres me la voy mejor, pues como en sentido del parcerero, del amigo, pero que me ayuden y que yo diga marcaron mi vida, las mujeres, porque realmente mis psicólogas fueron mujeres, ehh... en el colegio me marcó usted, me marcó Lina, la coordinadora, pues profesores, no...

“Desfatalizar la realidad tiene como precio la responsabilización del hacedor” (Innerarity, 2001, p. 32). En la narrativa de Sofía, es muy relevante esta responsabilización por su ser, este paso a ser *prot-agonista*, palabra que etimológicamente hablando y en su origen griego, está compuesta por el prefijo *Protos* (primero) seguido por *agonistís* (luchador o jugador)²⁹, en este contexto, su uso da cuenta de la lucha de Sofía, pues pasa de ser una mujer lesionada por su destino a ser agenciadora de su propia transformación. Así, por medio de esos encuentros vitales, llega a un punto en el que se confronta consigo misma, observa que es posible salir de aquel lugar de víctima que permite que la vida le pase por encima, movilizarse proactivamente y convertirse en protagonista de su propia historia.

En general, son varios los eventos y personas los que le ayudan a tomar la decisión de cambiar definitivamente la forma en que está escribiendo su historia y tomar un rumbo diferente. En sus palabras, al igual que Borges en su poema *Las causas* cuando bellamente expresa la confabulación de la vida para generar encuentros, afirma que:

creo que fue un complemento, porque si no hubiera sido, a ver, sino hubiera sido porque mi tía fue la que lo reveló, entonces mi abuela no me hubiera dado el apoyo y si mi abuela no me hubiera dado el apoyo, mi mamá no se hubiera puesto como en cierto proceso conmigo. Pero en parte creo que también es mi papá (risas), porque creo que en ese proceso, ver pues como a mi papá y verme a mí también me centró mucho. Son muchas cosas, pues una persona, que quien, porque es que hasta las psicólogas, hasta usted, pues a todas, pues es que decir, pues, yo decir que fue esto y esto, no, no creo que tenga como el estudio para decir, yo cambié por esto y lo hice por esto, pero como pues con la niña que soy, pues la mujer que soy, la adolescente que soy, pues, pienso que fue un complemento total (...) un complemento de personas y no solo de personas... pues es ver el complemento de ver que yo sin una droga, como que no era capaz ni siquiera de sacar una sonrisa.

De acuerdo con el relato anterior, el acontecimiento biográfico para Sofía es la suma y el entrecruzamiento de toda una serie de eventos que pasaron en su trayectoria vital, es aquello que ella no sabe nombrar pero que *le sucedió* con todo aquello que *le pasó*. En la narrativa que hace de su vida, se puede observar que son múltiples las huellas que han suscitado el giro en su devenir; pero que han tenido un trasfondo en común, que consideramos está relacionado con la liberación de una postura de víctima, que la ha llevado a refigurar su condición de mujer a partir del encuentro con otras formas posibles de serlo, más allá de las alternativas que la cultura patriarcal le ha delimitado.

Quien conduce su vida de tal modo que la expone a la posibilidad de corregirse es menos un juguete a merced de las circunstancias que quien está

²⁹ Tomado de <http://etimologias.dechile.net/?protagonista>

entregado a esas circunstancias sin la posibilidad de adoptar frente a ellas una posición distanciada desde la que examinar y proyectar (...) disfrutar la fragilidad de nuestra existencia en la capacidad para corregirla. (Innerarity, 2001, p. 40).

Creemos que el encuentro con *tres madres* tan diferentes en su infancia y el cruce con otras mujeres que están haciendo una construcción alternativa a la tradicional, le han permitido a Sofía responsabilizarse de su historia, agenciarse, movilizarse en otra dirección y reconocer que existen muchas formas posibles de hacerse mujer. En su historia puede observarse claramente la importancia de la educación matrilineal, ya que como lo afirma Hierro, este tipo de educación,

Se fija en los hilos que nos unen en la red de genealogías femeninas, reales e históricas, literarias y mitológicas. A través de ella se hacen explícitos los conocimientos, las habilidades, las actitudes, mitos, ritos y rituales y los ideales que sólo enseñan las mujeres y sólo las mujeres aprenden. (1995, p. 37).

Como lo afirma Sofía en su relato autobiográfico, las diferentes presencias femeninas en su vida han sido relevantes en su transformación y han representado:

un cambio de 90°, total, ha significado no sé, creo que encontrarme conmigo misma, descubrir quien realmente soy yo, por medio de los consejos de ellas por medio de no sé, como de las actitudes de ellas (...) todas esas mujeres se parecen en la fuerza y como en lo centradas, como en, no sé, como esa paz que transmiten y esas ganas de luchar que tienen ellas y que también se la pueden transmitir a uno, es eso, realmente es eso lo que me inspiran todas, pues todas me inspiran como mucha paz.

Tal vez la paz del encuentro consigo misma, que le ha posibilitado encontrar formas menos thanáticas de afrontar la vida, logrando así el paso de ser una estudiante con muchas dificultades, a ser una joven con una capacidad crítica significativa, líder estudiantil, deportista de alto rendimiento y con una transformación muy importante en su trayectoria vital, como ella lo confirma,

para mí pasar a 11° es una meta, yo me graduaría este año, pero decir ya pasé a 11°, ya me falta un año, para mí eso es una meta demasiado alta, porque puede que mientras que yo estuviera en la fundación yo nunca me veía con una toga ni con un diploma, hoy en día me puedo soñar...

6.3 La compasión: Salir de mí para estar contigo

El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato.
Emmanuel Levinas

La vida de Juver es una historia, llena de eventos y significados, algunos alegres y otros cargados de dolor, aun cuando su ser aparentemente no lo quiere mostrar. Nacido en un hogar religioso, conformado por su madre y hermanos mayores y por la creencia sólida de un ser superior que acompaña cada uno de sus momentos “*siempre con Dios en el*

corazón y para adelante siempre”; al mismo tiempo con un padre que no es padre y que marca su historia con la primera huella en su apenas iniciada vida, ligando su aparecer en el mundo al ocultamiento de su existir. Esta impronta que acompaña su vida es la que da inicio a su relato:

Yo nací el 13 de octubre de 1996. Yo en ese momento estaba con mi mamá, mi papá, pero mi papá me escondía de la familia de él o sea no quería que ellos se dieran cuenta que yo existía, entonces yo nunca viví con mi papá, él vivía lejos y rara vez me visitaba, desde un día no volvió a visitarme ni a llamarme, entonces yo ya me resigné, yo siempre viví con mi mamá.

El ocultamiento, como el primer evento significativo en su vida, marca el inicio de una relación ambivalente con el padre, donde en ocasiones hace referencia a él como ejemplo a seguir, a la vez que minimiza su importancia en su proceso de crecimiento y en lo relacionado con los logros académicos que su padre ha alcanzado. Esta ambivalencia, sea tal vez el producto de una existencia atravesada por los discursos hegemónicos de la cultura, que exaltan al padre como guía a seguir y pilar de una familia, a la vez que del sentimiento de abandono en una crianza en la cual es invisible la presencia de éste. A la luz de la teoría del reconocimiento y del desprecio de Honneth (1992), el momento de ocultamiento del padre es significado por Juver como un desprecio personal, en el cual aparece el sentimiento de no poseer el estatus de ser hijo. Estos primeros relatos tejen la historia de amores y desamores afectivos con su padre:

A veces hablamos, pero es esporádico. Es cada dos años; él si yo no lo llamo, él no me llama, pero si tenemos buena relación (...) A mí, a mí me dolió lo que él hizo pero él me ha dado mucho ejemplo (...) él me empezó a decir que siga para adelante, porque él es una persona que ha estudiado mucho, él ha estudiado mucho pero es muy bobo porque no consigue trabajo, pues no busca (...) Él, creo que estudió física, creo que él también tiene una técnica en electrónica, entonces, él ha estudiado bastante, él quería estudiar derecho en estos días, yo no sé, pero siempre se queda sin trabajo; entonces yo no sé porque no aprovecha esos cartones que tiene, pero él a mí siempre me ha dado un ejemplo de que estudie, que siempre me va a ir bien, entonces para mí es muy importante que me digan eso porque me guían (...) por mi papá no, no, no pues no... no siento nada.

Contrario a lo anterior, la relación con su madre está mediada por el amor y el reconocimiento de que es ella quien ha estado pendiente de todas sus necesidades, la madre cuidadora y proveedora, la que pone el límite acompañado del afecto, la que resuelve día a día los menesteres propios de la supervivencia, la Úrsula macondiana de García Márquez, la madre diligente y protectora de Henri Verneuil en su relato *Mi madre*, o la madre afectiva de Borges cuyo reconocimiento es motivo de dedicatorias en su obra. Son precisamente los vínculos afectivos con ella, la preocupación por su tristeza y la firme intención de enorgullecerla, los precursores de cambios importantes que Juver realiza en su vida:

mi mamá es la que está siempre pendiente aquí, mi mamá es pues la que pone la mano firme, nunca me ha pegado pero siempre se le ve como el carácter de ella (...) ella me decía: vea que yo no pude estudiar, a ella le tocó venirse del pueblo donde

vivía, le gustaba mucho estudiar, pero le tocó venirse del pueblo y no pudo seguir estudiando, entonces el papá de ella la trajo donde una tía para que le cocinara y todo, o sea la vida de ella fue dura y ella me dice que no, que vea como le tocó a ella, que le tocó muy duro, entonces que mirara siempre para arriba (...) finalizando noveno ya cuando era la situación económica dura en la casa y cuando era mi mamá triste porque pensaba que yo estaba en drogas, porque una persona no actúa así, creo que ella pensaba que yo estaba en drogas, entonces yo quería que ella se sintiera orgullosa de mí, por mí, por mí... por cambiar en el estudio; entonces empecé a cambiar y también empecé a pensar, ¡ve yo voy bien! y me empecé a decir: “cuando salga voy a seguir en la universidad, conseguir un buen trabajo, sacar a mi mamá de ahí”, pues todo siempre lo hago es pensando en mi mamá, todo, siempre todo es pensando en mi mamá, pensando en ella.

A partir de los momentos de tensión vividos con su madre, derivados de las dificultades escolares y la sospecha de consumo de drogas, aparece el *logos* Aristotélico para dar forma a la “fusión entre la razón y la conciencia” (Bustamante y Henao, 2014, p. 25), la cual le señala el *correr* como posibilidad de autocuidado, al huir de lo que juzga es dañino para su vida:

Yo siempre, o sea después de que ya pensé bien ¡no voy a seguir en esto! siempre les decía [a los amigos] no, no, no; ¿vamos pa’ una fiesta? No, y sigue la presión, qué cobarde, que yo no sé qué. Entonces, salga corriendo, váyase de ahí porque no le conviene, si uno se empieza a debilitar... corra, porque si se queda ahí, se va a quedar así siempre y no va a llegar a ningún lado, y eso es lo que uno no puede hacer o sea siempre tiene uno que correrle a esa presión; correrle a los mismos amigos.

Es así que empieza una experiencia atravesada por las reflexiones en torno a sus vivencias, sus proyectos y planes para el futuro. Estas reflexiones están mediadas por lo que piensa y lo que culturalmente ha escuchado. La mejor manera de expresar sus pensamientos es la metáfora y tal vez sin saberlo, acude a ella en varias ocasiones para dar cuenta de lo que pasa en su ser:

uno se descarrila porque es la adolescencia que quiere entrar en uno (...) yo vivo en una urbanización y nos quedábamos ahí hasta las 2 o 3 de la mañana; llegaba a la casa ahí como si nada y yo entiendo eso como un descarrilamiento, porque eso no se debe hacer, más lo de la grosería y todo eso, peleas (...) yo empecé a cambiar en vista de que vi el lado oscuro y el lado bueno de las cosas (...) o sea yo me miraba y me imaginaba muy ahí desde mi balcón, y yo no quería verme así, que la gente me viera así tampoco, ni que mi mamá me viera así, entonces yo pensé ¡maluco! y me ajuicié (...) entonces siempre, o sea siempre me vi como el antónimo por así decirlo de él [amigo], siempre quise ser diferente.

Nótese como en su relato hace referencia a la adolescencia, el antónimo y el balcón para ilustrar sus pensamientos sobre las dificultades que lo invadían en ese momento. Además, llama la atención especialmente la metáfora del tren, “*el descarrilarse*”, para enunciar los aspectos relacionados con su comportamiento y aunque él, muy bien lo identifica como “*la adolescencia que quiere entrar en uno*”, todavía hoy, muy a pesar de las teorías que al respecto ubican estos comportamientos en el orden natural de esta etapa,

siguen siendo culturalmente entendidos como desobediencia al orden establecido. Descarrilarse significa para Juver, salirse de, salirse de lo que dice la escuela, lo que dice su madre, lo que opinan los vecinos, el papel de buen estudiante, la llegada temprano, la tarea impuesta, la moral aprendida.

De otro lado, en su relato aparecen constantemente los refranes populares que a lo largo de su vida ha escuchado. Ese debate interior entre lo que piensa y escucha, entre lo ético y lo moral, pone en términos de la confrontación unas ideas frente a otras para hallar su propia verdad. Sin embargo, este sentido de verdad es subjetivo, es decir, una verdad que se expande y se constriñe porque no es absoluta y está íntimamente ligada a la elaboración que hace de su diario vivir, se vislumbra entonces en su vida el “encarrilamiento”, que responde a los mandatos hegemónicos aunado al sentido que él le da a cada situación. Este fuero interno, abona el terreno para que emerja en su vida el acontecimiento que da significado a las vivencias que tejen su historia:

si yo quiero salir de esa situación, tengo que estudiar, tengo que seguir estudiando y portarme bien, ser responsable, ser una buena persona y no ser como era antes que era caso perdido (...) Yo digo que lo primordial en la vida es estudiar porque si uno no estudia no va a terminar haciendo nada (...) yo siempre les decía que no [se refiere a los amigos], yo les decía que no, que eso para mí no era, que a mí no me gustaba ganarme la plata así, que me pusieran a lavar carros o a lavar motos o lo que sea, menos pues con esas cosas ilegales, a mí nunca me gustó meterme en eso (...) porque el que se mete en eso no se sale nunca y el que anda en la miel algo se le pega.

Los anteriores pensamientos en el orden de lo metafórico y lo cultural, el miedo a la ilegalidad como una conciencia de cuidado, además de eventos alternos relacionados con las dificultades económicas en su hogar y el sufrimiento de su madre a causa de las mismas, van tejiendo en Juver la urdimbre de su vida, de tal manera que las huellas dejadas por cada vivencia dibujan el camino para que arribe el acontecimiento. En este sentido el relato descrito a continuación devela la huella afectiva dejada por el llanto de su madre y que es detonante de lo acontecimental:

Yo entré a décimo y ya empecé a pensar diferente, o sea, yo miraba la situación económica en mi casa, uno ver a mi mamá así llorando por hambre o porque no hay pues con que pagar casa... Entonces ya viendo toda esa situación en mi casa yo empecé a mejorar, empecé a ponerme metas y a soñar... porque uno ver, uno ver que no hay nada para comer, y ver uno a la mamá rebuscando cualquier cosa para comer, para comer solamente uno, porque ella ni come, entonces uno empieza a desesperarse.

Este evento y su huella afectiva, lleva a Juver a preocuparse por ser proveedor económico y de esta manera mitigar el hambre que sufren en su casa. El amor por su madre lo motiva a querer remediar esta situación. En este contexto emerge el acontecimiento, entendido éste como el punto nodal de la experiencia biográfica donde las representaciones incorporadas de uno mismo, de la sociedad y del mundo, son alteradas; situaciones en las que el sujeto se interroga, interpreta, intenta encontrar un sentido, producir nuevas representaciones, lo cual obliga a construir una nueva verdad de la situación, una manera de

comprenderla (Leclerc, 2009, citada en Agudelo 2015). Estas interpretaciones son el resultado de las reflexiones en torno a sus aprendizajes morales y su respuesta ética frente a su vivencia. En consecuencia, la nueva verdad de la situación que emerge en Juver es un sentimiento de reciprocidad, de deseo de establecer relaciones colaborativas con su madre, el sentimiento de compasión, en sus palabras:

Es bueno trabajar y saber que uno puede sobrevivir por uno mismo y también que uno puede ayudarlo, pues devolverle todo eso que la mamá le dio a uno toda la vida, aunque no se lo pueda devolver inmediatamente, pero mostrarle que uno si puede pues como colaborarle, entonces se siente bien, no se siente uno como arrimado y ya, si no que colabora uno también, se siente bien, se siente agradable saber que uno está comiendo por cuenta de uno también (...) uno se siente como más capaz de darle a la mamá aunque sea un paquete de tostadas o algo para el desayuno, entonces... eso influyó en el cambio porque uno ve que ya está ayudando.

La compasión mirada desde Melich, hace referencia al deber ético de “partir del dolor del otro y responder compasivamente a este dolor” (2010, p, 230). De esta manera, la compasión en Juver es un nuevo sentido que logra construir en su vida para señalarle, no lo que es su deber hacer, sino la forma de responder e interpelar al otro desde su apelación y demanda (Melich, 2010), es decir, Juver es atravesado por la compasión en tanto acompaña el dolor de su madre por no tener que dar de comer a sus hijos, es un dolor que no es suyo y que no puede ocupar en lugar de su madre, pero sí ponerse al lado de ella acompañando su experiencia de sufrimiento desde el afecto, la sensibilidad y la acogida.

6.4 Del cuerpo agredido al cuerpo como creación y expresión

La historia vital de Nina está marcada por la violencia familiar y particularmente por el maltrato físico. En todo su recorrido biográfico aparecen múltiples eventos violentos, desde la relación de su madre y su padre como pareja, la crianza de su hermana mayor, los castigos de su mamá y su propia relación con sus hermanas y con su madre y su padre. Sobre las dificultades conyugales de papá y mamá comenta:

Ellos toda la vida han tenido muchos problemas porque eso también me acuerdo mucho, cuando yo era chiquita mi papá y mi mamá se iban a, pues, a bailar a tomar y cuando llegaban, llegaban a pelear y entonces yo me acuerdo que yo me levantaba a escucharlos a pelear, a pelear, a pelear, a pelear, eso también me acuerdo mucho de cuando era chiquita... Eh, e incluso una vez mi mamá sufrió también maltrato físico por parte de mi papá. Eso a mí me marcó mucho porque yo estaba muy chiquita, yo tenía como 10 años y yo ver pues que el papá de uno le pega a la mamá, eso es muy duro, eso sí es muy duro.

A pesar de esta difícil situación familiar, aparecen desde la infancia de Nina otros elementos que *a posteriori* se convertirán en formas de resistencia para ella:

Cuando yo era chiquita, ay, de eso me acuerdo mucho, cuando yo era chiquita yo era gimnasta, gimnasta rítmica, y era gimnasta de un grupo del colegio... estuve ahí como 3 años en gimnasia y me iban a mandar para el estadio, a practicar en el estadio, pero mi mamá no me dejó por el estudio...

Vemos aparecer desde niña una opción clara en la vida de Nina y es su trabajo con su cuerpo; sin embargo, también aparece la limitación, por parte de su madre, por cumplir con su deseo, lo cual podría explicar por qué posteriormente repite esta acción sancionatoria con sus salidas abruptas de espacios similares (teatro, baile, etc.).

Al llegar a la adolescencia Nina comienza a buscarse, a interrogarse, a construirse nueva desde sí y para sí. Y en este movimiento responde a su familia como ha aprendido, con violencia: miente, desafía, huye, pierde materias, desobedece en el colegio, se hace daño, se relaciona con personas “malas”³⁰.

Yo empecé a tener problemas después de los 15, en el año en que cumplí 15, en el 2011, porque a mí, yo creo que desde los 13 más o menos, a mí me empezaron a cuidar mucho, pues no me dejaban salir, no me dejaban... cuando me castigaban no me dejaban salir, no me dejaban coger el teléfono, no me dejaban ver televisión, ¡no me dejaban nada!

Yo era muy mentirosa y de pronto por eso me cuidaban tanto y de pronto también por eso, era mentirosa y grosera, y de pronto también porque me cuidaran tanto, no es que yo no sé, no respondía en el colegio.

Y como respuesta a su actitud agresiva con su familia y escuela, a sus intentos de fuga para compartir con sus pares, y al enfrentamiento que desata su búsqueda de identidad personal, recibe más violencia de su familia: una agresión que los lleva a Comisaría de Familia:

Un día yo pedí un permiso para salir con unas amiguitas del colegio a ver una película y me dijeron que no y entonces ahí yo me subí mucho y empecé a alegar, porque no me dejaban salir... y entonces yo seguía gritando, cuando mi papá se levantó de la mesa me pegó, entonces es la única vez que me recuerdo que me haya pegado muy duro, me pegó en la cabeza; mi mamá pues, también me pegó... [ríe] y ese día, pues, eso fue una pelea muy grande; ese día me reventaron este ojo [señala el derecho] y ese día fue la primera vez que me fui de la casa... al otro día yo llamé a mi mamá y a mi papá y yo le dije que los esperaba en la comisaría allí del CAMI, que yo los iba a demandar.

En la reunión en Comisaría de Familia, Nina se entera de los planes de su familia, encabezados por su mamá, de buscarle un internado, pero la intervención de esta institución hace que la familia recapacite en su intención y la madre le pide perdón, evento de suma importancia en su vida y que se repite en otra ocasión, movilizándola también en el sentido de cambiar su patrón de agresión en su relación con su madre, su padre y en su colegio. Sin embargo, superado el conflicto de la agresión familiar, Nina continúa presentando comportamientos desafiantes, ahora también en la institución escolar, donde recibe sanciones por su comportamiento, reprueba materias y hasta llega a perder un año escolar.

³⁰ Esta palabra es usada por ella misma en la entrevista, para referirse a ciertas personas de su entorno, relacionadas con actividades ilícitas.

Estas dificultades se complican más con su acercamiento a personas “malas” de su barrio y con el inicio del consumo de sustancias psicoactivas, ambas situaciones de riesgo y de agresión a sí misma, desde lo corporal. Y finalmente, sus propias dificultades personales la hacen llegar incluso a desertar de los espacios artísticos y culturales que le han ayudado. Entonces Nina se encuentra con el circo, un espacio de acogida, de reconocimiento, de trabajo con su cuerpo, de relaciones tranquilas, pacíficas, donde puede “ensayar a ser”, sin el estigma violento de sus relaciones familiares:

Yo después que terminé con gimnasia, en 6° o en 7° no me acuerdo bien, entré a teatro, a teatro de sala y ahí estuve como hasta los 16, 16 y medio, y a los 15 años, en el primer 10°, estaba en circo, pues entré a teatro callejero y en circo yo era la pulsadora, la que hacía pulsar y ahí yo me abría de pies, hacía acrobacia y ya (...) el circo, yo creo que eso fue una salida muy bonita porque gracias a eso yo me salí del todo, pues porque yo me metí en la casa de la cultura allá a circo (...) pero me ayudó a salirme de esa vida que estaba... pues, llevando... es que si no hubiera sido por el circo, yo no sé qué estuviera haciendo ahora, porque, aparte de que el circo me envolvió mucho, el director (...) y mis compañeros, eran personas muy bonitas, allá, pues, como que me empezaban a devolver lo que yo quería ser y lo que yo era y allá me enseñaron que, pues, allá uno se da cuenta, allá hay historias muy bonitas, allá yo creo que soy la menos afectada porque allá hay historias de todo, de todos tipos y tamaños. Entonces eso es muy bonito porque... no sé, uno ve la vida de otra manera.

En este espacio del circo se permite una acción diferente con su cuerpo a la agresión acostumbrada en su familia; allí actúa, se mueve, se disfraza y logra conectarse con los otros sin la angustia de la agresión. Aquí se coincide con Fliess (s.f., p. 2), cuando afirma que “recuperar la capacidad de decir “Yo” parece encerrar la clave secreta que posibilita conectarse con la fuente de poder personal que fue arrebatada desde temprana edad por el maltrato físico”. En Nina vemos como este encuentro con la actividad del circo, donde puede recuperar su ser a través del uso libre y respetuoso de su cuerpo, marca en ella un viraje de su accionar en la vida, le brinda alegría vital y la aleja de las dificultades personales por las que atravesaba.

Su temprana dedicación a la gimnasia y posteriormente al circo, además de otras experiencias como el baile, señalan un camino que ella elige en su momento de crisis, por medio del trabajo con su cuerpo, donde logra resignificar su lugar en el mundo, salir de los problemas en los que se ha metido y comenzar a repensar su relación con los otros/as. Pues como lo afirma Fliess, a propósito de los cambios generados en mujeres víctimas de violencia:

A través de las actividades artísticas, narrativas, lúdicas, de movilización de la energía bloqueada y de trabajo desde el enfoque psico-corporal, se puede modificar “algo” nuclear de la experiencia traumática fijada en el cerebro, devolviéndole a la víctima, en alguna medida, la posibilidad de recrear aspectos de lo acontecido, liberando así la capacidad de empoderamiento sobre la experiencia traumática (s.f., p.3).

Al final de la historia que se conoce de Nina, hay una depresión por ruptura amorosa y una evasión del espacio de investigación, que aún no nos atrevemos a considerar en su justa dimensión, pero que dejan la pregunta por ¿cuántos más enfrentamientos, rupturas y huidas deberá enfrentar para resolver ese tema de violencia con su cuerpo que ha marcado sus relaciones desde niña?

6.5 Singularidades de género: lo que compartimos, lo que nos diferencia

Para analizar las singularidades de género, es necesario precisar que dicha categoría corresponde “al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad” (Lagarde, 1996, p. 11), así, dicho orden establece una impronta sobre la cual cada uno/a construye su experiencia personal, “determinando el ser, el hacer y las formas de relación entre unas y otros” (Ocampo, 2015, p. 4). Las particularidades de género que se enuncian a continuación, están relacionadas con la forma en que los/as jóvenes experimentan en su trayectoria vital aquellas normas de interacción presentes en nuestra cultura, las cuales conllevan a prácticas diferenciadas y a modos de acción reglados tanto para lo femenino como para lo masculino.

En la investigación se observó que mientras las jóvenes eran expresivas y abiertas para exteriorizar sus emociones y evocar sus recuerdos, los jóvenes eran más parcos y sintéticos en su discurso, girando más en torno a lo que consideraban el “deber ser” que a la emocionalidad de sus evocaciones. Aspecto discursivo que da cuenta de un uso del dispositivo pedagógico de *juegos del lenguaje*, que según Ocampo (2015, p. 9),

Corresponde a dos tipos de juegos: los expresivos y los estratégicos; “los primeros característicos de las mujeres, quienes los expresan por medio de una variedad de estrategias comunicativas que pueden calificarse como de activación emocional” (Carvajal, 2004, p. 175) y los segundos, más asociados a los hombres y “entendidos como las acciones que propenden por tornar situaciones adversas en beneficio propio” (Carvajal, 2004, p. 184).

Asimismo, otra de las particularidades evidenciadas está asociada a la inconformidad frente a la posibilidad de encierro institucional, que se pone de manifiesto en las historias de las dos mujeres (no para los hombres) como una manera que actores externos les proponen para resolver las dificultades que presentan en su cotidianidad; para Sofía aparece de la sugerencia desde la fundación y es sentido por ella como incapacidad propia de agenciar su cambio por lo que no lo acepta; para Nina es asumido como abandono de la familia, cuando advierte su disposición para pagar un internado, asunto que ella significa como una acción de destierro de su hogar. En ambas opera la sensación de encierro como impotencia y presión, como modo de privación de la libertad, que no están dispuestas a asumir en ese momento de sus vidas.

Las dos jóvenes recurrieron a programas sociales en busca de soporte emocional, una por consumo de drogas y otra por violencia intrafamiliar; dispositivos institucionales que a partir del encuentro con espacios de escucha, posibilitaron la catarsis, el paso a la palabra del malestar presente en sus historias y por tanto se convirtieron en instrumentos que facilitaron la refiguración de sí mismas y aportaron para que ambas logaran virar el

rumbo de sus vidas. Así en la investigación, se logró advertir que mientras las mujeres hacen externo su dolor y buscan ayuda y escucha, los hombres por el contrario no hacen este tipo de búsquedas, sino que se repliegan en sí mismos y se les dificulta mostrar sus sentimientos y pedir apoyo cuando lo requieren, asunto que puede estar asociado a la premisa tradicional que advierte sobre la casi obligatoriedad de que los hombres no demuestren sus emociones, por el temor a perder un cierto “estatus social”, de acuerdo a Palacio (1999, p. 167),

Existe en la vida de los hombres una extraña combinación de poder y privilegios, dolor y carencia de poder. Por el hecho de ser hombres, gozan de poder y reconocimientos, pero esto causa dolor, aislamiento y alienación, no sólo a las mujeres, sino también a ellos mismos. (Kaufman 1995, p. 122).

Dicho aspecto puede estar asociado a que en los jóvenes tuvo mayor significación en sus acontecimientos biográficos la afectividad y la experiencia de acogida por parte de su familia, es decir, no son ellos los que expresan su dolor, sino que esperan a que sus cercanos sean los que les prodigan amor y cuidados. En el caso de Juver fue el afecto de su madre y en el caso de Chris la experiencia de acogida por parte de su padre y su familia extensa, lo que les permitió evaluar sus proyectos de vida y cambiar el camino que hasta el momento estaban transitando.

Es claro, que ninguno de los jóvenes recurrió a instituciones externas o recibió ayuda terapéutica, en cambio, ambas mujeres si tuvieron procesos psicológicos, lo que se evidenció en la significación de sus historias de vida y en lo elaborado de sus disertaciones, mientras que en ellos su discurso es mucho más pragmático, circular y casuístico; es decir, para las mujeres era necesario desentrañar su pasado, hurgar en él para encontrar respuestas a sus vivencias actuales, comprender los espacios habitados, las experiencias vividas y darles un orden lógico para captarlas, asumirlas y hacer las paces con su historia; por el contrario, para los dos hombres, el tránsito por su pasado era breve, rápido, poco profundo, lo que importaba para ellos no era quién se había sido, sino quién se era ahora y qué se podría ser y hacer en el futuro, por eso hablan de trabajo, dinero y conformación de familias, aspectos que para los jóvenes, aunque importantes, no fueron tan relevantes como para ellos en sus ejercicios autobiográficos.

En síntesis, es claro que aunque en la contemporaneidad existe todavía una colonización del ser, hacer, pensar y sentir de mujeres y hombres, por parte de una cultura tradicional que permea los espacios sociales e íntimos, proporcionando normas que aleccionan y sin saberlo se introyectan y practican en el diario vivir, también hoy existen posibilidades diversas de constituirse, ya que como afirma Ocampo (2015):

No hay en la actualidad características que sean únicamente propiedad de hombres o de mujeres, que es el imaginario tradicional que todavía rige en gran parte de nuestras escuelas y sociedades, sino que por el contrario existe una gran trama de posibilidades abiertas, en las que tanto mujeres como hombres pueden asirse dependiendo de la situación específica, de los intereses que tengan y de la experiencia de sí que estén construyendo.

7. Discusión final

7.1 El comprender-ser, un sendero a la auto creación

*Hay mucha sabiduría en Nietzsche cuando dice:
Quien tiene un porqué para vivir puede soportar casi cualquier cómo
Victor Frankl*

En los/as cuatro jóvenes se pudo hallar una vuelta hacia sí mismos, un preguntarse por su ser, un accionar desde el pensamiento crítico y una capacidad reflexiva que les permitiría cuestionar sus vivencias, los vínculos que han establecido y el destino trazado por su historia personal.

La reflexión no es otra cosa que la apropiación de nuestro esfuerzo por existir y por medio de una crítica aplicada a las obras y a los actos que son los signos de este acto de existir. La reflexión es una crítica. (Zapata, 2007, p. 34).

Este interrogarse por su vida, fue una reflexión liberadora que les permitió preguntarse por el sentido de su existencia, pensarse y construir una nueva comprensión que les permitió reconciliarse con la vida y consigo mismos. Por lo tanto, fue gracias al lenguaje, al *logos* y a su esfuerzo por vivir, que estos/as jóvenes pudieron replegarse en sí, para interrogarse y reflexionar acerca de su ser, de sus posibilidades; de hecho, esta inquietud fue el motor del cambio, pues les perturbó la conciencia, generándoles una conmoción interna que les llevó a construir una interpretación de sí, que los lanzó lejos del acontecer cotidiano y las determinaciones que parecían imponer las condiciones en las que se encontraban cada uno/a. Así, algo empieza permanentemente a *susurrarles en el fondo de su ser* que son potencia y apertura, que en cada uno/a de ellos/as puede acontecer lo posible. Este acontecer es aquel que se posibilita cuando logran substraerse del ruido caótico externo y se permiten retirarse en sí a un espacio más íntimo y propicio.

Pero si la comprensión hermenéutica se revela como teniendo sus orígenes en la comprensión y al mismo tiempo en la constitución de sí, y si la narratividad es una forma de comprensión, es posible concebir la constitución de sí como una narración de sí. Esta idea es aún más plausible cuando nos recordamos del carácter temporal de la comprensión, carácter... que está en el centro de la transformación de la epistemología en la ontología efectuada por Heidegger... quien interpreta las estructuras ontológicas del Dasein como estructuras temporales. (Zapata, 2007, p. 41).

Desde esta perspectiva, cuando Chris se hace las preguntas claves, se interroga por su ser, se plantea los interrogantes que potencian su vida y le posibilitan vivir, soñar y renovarse. Juver confrontado ante la fragilidad de su madre, se permite ser, se permite reconocer su propia vulnerabilidad, y desde allí se dispone en total apertura a lo que pueda acontecer, a la compasión. Sofía, aludiendo a su sabiduría, logra resignificar lo femenino y de este modo, se libera de sus viejas identificaciones que la anclaban al lugar de víctima, y es capaz de ponerse distinta en el mundo. Nina nos narra un cuerpo objeto de las violencias,

que cuando se logra significar se transforma en un cuerpo que es experiencia, expresión y por ello una obra de arte. Ciertamente, estos/as jóvenes a través de sus narrativas muestran lo humano como acontecimental, es decir, esos momentos que definen su historia, lo que les afectó el alma y su forma de sanar; en suma, muestran lo que pudieron *hacer* con los que les pasó en la vida, la posibilidad humana de recrearse y volver a empezar.

De ahí, que es viajando hacia sí mismos/as y haciéndose las preguntas necesarias, que lograron reconocer su condición de seres humanos, en medio de la adversidad lograron construir un sentido para sus vidas, y nos muestran como pulsa la vida dentro de ellos/as y por eso son potencia y posibilidad de acontecer. En efecto, la fuerza, la voluntad y la valentía de estos/as jóvenes es indiscutible, pues se atrevieron a cuestionar a sus familias, a la escuela, a sus pares y a su mundo, se atrevieron a pensar por sí mismos/as, de este modo, emergió un estar en sí, desde donde pudieron contemplar sus tristezas, sus miedos, sus inquietudes y sus deseos más profundos. Ellos y ellas se permitieron descender al *Hades* para observar sus muertos y la depredación que se estaba realizando en sus vidas, y desde allí, retornaron a lo propio, a la potencia, para nutrirse y renacer como el *Ave Fénix* de las cenizas.

Como lo confirma el análisis literario de la autobiografía, la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas. (Ricoeur, 2006, p. 998).

En últimas, estos/as jóvenes en medio de sus singularidades y circunstancias, eligieron hacer algo distinto al seguir padeciendo, lograron tomar distancia de sus determinantes y se *autoconfiguraron* por medio del lenguaje; fue un retirarse en sí, un pensar, un diálogo interno, una reflexión que les permitió hacer una mediación entre los eventos externos y lo que acontecía en el fondo de su ser. De esta manera, al narrarse, tomaron conciencia de su *identidad narrativa*, es decir, se permitieron examinar “lo que ellos han sido”, reconocer su carácter, por el que se han hecho identificables a lo largo del tiempo (*ídem*); asimismo, se liberaron y se dieron cuenta que no están condicionados/as por su historia, que hay algo en ellos cambiante, una posibilidad de hacer algo diverso con lo que les pasó en sus vidas (*ipse*), y por esa misma condición son una promesa. En otras palabras, estos/as jóvenes se permitieron construir una interpretación que les permitió organizar su mundo y rescatar su potencia y su voluntad para hacer algo diferente con sus vidas, se *autoagenciaron*, por ello, su metamorfosis fue el producto de una nueva *comprensión de sí*, que les permitió *autocrearse* y asumirse como seres humanos en una apertura infinita, siempre con la posibilidad de acontecer.

7.2 Familia y acogida

A lo largo de la historia, la familia ha sido objeto y precursora del acontecer del ser humano. Es ella, en la mayoría de los casos, cuna de lo más sublimes sentimientos y de la cual emergen las primeras señales de cuidado, protección, atención, amor, compañía, solidaridad. Es pues de esperarse, que sea ella misma la precursora del ser como individuo ético, político y social, ya que como lo plantean Duch y Melich,

El ser humano- todo ser humano- no es alguien que simplemente es, sino que, en realidad, va siendo, configurando o desfigurando su humanidad en la medida en que responde a los interrogantes y a los desafíos que le plantea la convivencia humana (2009, p. 171).

En este escenario, la familia, como ya bien lo han afirmado con insistencia diferentes disciplinas, teje los inicios de la humanidad y del ser, convirtiéndose en la posibilidad o el obstáculo para su desarrollo. En las historias de nuestros/as jóvenes la familia desde su acogida y hospitalidad ha sido una de las precursoras del acontecimiento en sus vidas, en tanto abre sus puertas y las conserva abiertas, para ese ser auténtico y sombrío a la vez, producto de su seno. En este sentido, la acogida se convierte en:

Una atenta intención de vinculación, una respuesta afirmativa a la llegada del otro, no es una posición a medias, es una entrega, que no está libre de decepciones, por eso tiene un carácter de aventura, porque no todo en el otro es lucidez, el otro también es sombrío con todo eso es acogido (Viveros, 2010, p. 26).

En los diferentes relatos, es evidente, con palabras cargadas de emotividad, la exaltación, la admiración y la devoción, por aquellas personas que en su familia, aún en los momentos más difíciles, mantuvieron tendida su mano, señalando la posibilidad de continuar perteneciendo al nido, al calor de un hogar. Es posible afirmar entonces, que en la historia de cada joven, el acontecimiento está íntimamente ligado a la hospitalidad de su familia y a que en los momentos más problemáticos de su historia de vida, especialmente aquellos relacionados con las dificultades escolares, fue su familia representada en ocasiones en uno sólo de sus miembros, la brújula que mostró el camino de retorno y de reconciliación con ellos/as mismos/as. Para Juver fue su mamá; para Nina, su madre; para Chris, el papá y la familia extensa paterna; para Sofia, la mamá, la tía y la abuela, sus “tres madres”.

En resumen, para nuestros/as jóvenes, la familia supone un antes y un después, en tanto posibilita a través de la hospitalidad y acogida que arribe el acontecimiento, al mismo tiempo que genera en cada joven el deber amoroso de una respuesta desde su ser, que es evidenciada en su cambio comportamental. Retomando a Steiner citado por Melich al referirse a la hospitalidad afirma que,

La palabra huésped denota tanto a quien acoge como a quien es acogido. Es un término milagroso. ¡Es ambas cosas! Aprender a ser el invitado de los demás y a dejar la casa a la que uno ha sido invitado un poco más rica, más humana, más bella de lo que uno la encontró. Creo que es nuestra misión, nuestra tarea. (2000, p.193).

En este sentido, se puede afirmar que cada uno de los/las jóvenes participantes de esta investigación, asumió con su cambio su papel de huésped, como una respuesta a la hospitalidad de su familia, lo cual implicó el viraje al rumbo que cada uno estaba trazando.

7.3 La escuela no acontecimental

En este apartado se pretende abordar la escuela y específicamente la convivencia en dicho espacio, para observar qué tan significativa ha sido en los acontecimientos de los/as jóvenes. Para ello, es importante aclarar que para la investigación, la convivencia escolar está asociada con “relaciones de afección, de contradicción, fricción, contigüidad” (Skliar, 2009, p. 3), y no con un espacio fijo, al que los/as estudiantes deben sujetarse, ya que como afirma Ocampo, al referirse a la escuela,

Siempre habrá la posibilidad de contradicciones, desencuentros y desequilibrio de poderes (...) como está pensada en su relacionamiento de diversidades –de género, generación, capacidades, étnicas, económicas-, implica definitivamente la presencia de pugnas constantes entre sus exigencias internas y las vivencias que traen sus estudiantes, docentes y demás personas que conforman la comunidad educativa. (2015, p.11).

Así, para los/as jóvenes participantes de la investigación, la escuela se convierte en un lugar importante para el relacionamiento social con sus pares, más que como lugar de aprendizaje meramente de conocimientos, ellos/as llegan con un bagaje de vivencias anteriores asociadas a la calle y a sus familias, que pareciera que la escuela como está pensada, no quisiera o no fuera capaz de asumir, puesto que es en este desencuentro, donde surgen las dificultades de convivencia, ya que lo que para la escuela es considerado como una falta al manual de convivencia, para los/as estudiantes en muchos casos son sólo parte de la cotidianidad de sus vivencias; que a veces los adultos/as no sabemos manejar adecuadamente, puesto que como asevera Ghiso,

Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social (1998, p.1).

Es decir, podría pensarse que lo que los/as jóvenes pretenden en muchos casos con sus comportamientos, es hacer un llamado de atención al adulto/a para que se dé cuenta que la crisis social invade la escuela, y que es necesario buscar alternativas para afrontar estas dificultades, ya que las anquilosadas normativas que aún son vigentes, parten de un supuesto deber ser, que poco o nada tiene que ver con la realidad escolar, que es la que se vive en la cotidianidad del día a día. Lo anterior, está directamente relacionado a la transición de escuelas disciplinarias a las escuelas contemporáneas, ya que como afirma Lewkowicz, utilizando la figura del galpón,

Los ocupantes de las escuelas posnacionales (maestros, alumnos, directivos y padres) hoy sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades

escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. (...). De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica la suspensión de un supuesto: las condiciones de un encuentro no están garantizadas”. (Lewkowicz, 2011, p. 31-32).

Las escuelas del municipio de Itagüí y en general las colombianas, todavía están haciendo un tránsito lento a la contemporaneidad, pero cada día ven cómo su interior se complejiza por las demandas del medio, en cierto modo, se está empezando a visibilizar la fragmentación en su interior, falta de coherencia entre sus manuales de convivencia y la realidad que se vive allí, estudiantes que ya no siguen al pie de la letra sus exigencias y dejan entrever grietas por las que se cuele la realidad social con sus innumerables retos. Específicamente en la investigación, en las historias de los/as jóvenes, son constantes la presencia de consumo de drogas, de acoso escolar, de conflictos entre docentes y estudiantes, que los llevaron a tener un “prontuario” de anotaciones en sus hojas de vida, recorridos por diversas instituciones, llamados de atención, diálogos con la familia y terminación de debidos procesos, que generaron desescolarizaciones continuas, puesto que la escuela al no saber qué hacer termina utilizando esa vieja conocida solución, que no repara sino que agudiza en muchos casos la problemática, pues esto es entendido por los/as jóvenes, como un rendirse del adulto/a a sus comportamientos y la negativa a un límite que contenga el desenfreno de sus vidas.

Es así como llama la atención, que de los/as cuatros jóvenes participantes de la investigación, sólo para Sofía, su acontecimiento biográfico esté permeado por su paso por la escuela, generado por una huella afectiva relacionada con el encuentro con una docente y la orientadora escolar, que en lugar de asumir una postura tiránica y punitiva, le posibilitaron un lugar de escucha diferente, para empezar el camino de nombrar su dolor y aportaron al encuentro con su ser, más allá de los apelativos negativos a los que ya se estaba acostumbrando. Precisamente, fue este lugar de acogida y afectividad, lo que le permitió iniciar el viaje hacia su interior, aceptar el proceso que la fundación -donde fue derivada por la institución educativa- le posibilitó, para redirigir su trayectoria vital y encontrar formas alternativas de habitar su mundo.

Por último, es importante realizar un llamado de atención a la escuela para que asuma el lugar de educadora, no sólo desde lo académico sino desde lo psicosocial, es claro que su función en la contemporaneidad debe asumir el reto de preparar personas para la vida en común, seres humanos que puedan pensarse en lugar de otro/a y actuar en consecuencia. La apuesta entonces como lo menciona Skliar, debe estar orientada a que la labor de la escuela,

no tiene que ver tanto con la insistencia por unos contenidos, sino más bien con la presencia de quien inaugura el acto de enseñar; no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro” (Bárcena, 2008: 8-11)” (Skliar, 2009, p.3).

Referencias

- Abad, H. (2006) *El olvido que seremos*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Agudelo, V. (2015). *De la marca al significado: La huella y el acontecimiento. Aportes desde la perspectiva Ricoeuriana*. Medellín, Colombia: Maestría Educación y Desarrollo Humano Convenio Universidad de Manizales y CINDE. Sin publicar.
- Allende, I. (2011). *El cuaderno de Maya*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Bárcena, F; y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: editorial Paidós.
- Bustamante, G y Henao. G. (2014). *Voces y silencios. Una investigación comprensiva desde las narrativas de las mujeres*. Medellín, Colombia: Combos.
- Duch, L; Joan-Carles Mèlich. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana. Volumen 2*. Madrid, España: Editorial Trotta S.A.
- Fliess, S. (s.f.). *Cuerpos maltratados, manantiales de vida nueva. Un relato desde historias de mujeres marginales*. Consultado en:
<http://www.loscerzosargentina.com.ar/Bariloche/PDF/CuerposMaltratados.pdf>
- Frankl, V. (1988). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía/Conflicto: Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Medellín, Colombia: Cesep.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Editorial Trotta S.A.
- Hierro, G. (1995). *Estudios de género. La educación matrilineal*. México: Torres Asociados.
- Honneth, A. (1992). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*. Universidad de Constanza. ISEGORÍA15 78-92.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la Hospitalidad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Lagarde, M. (1996). "El género", *fragmento literal: 'La perspectiva de género'*. Recuperado de
<http://www.iberopuebla.edu.mx/tmp/cviolencia/genero/consulta/lagarde.pdf>.
- Lewkowicz, Ignacio (2011). "Escuela y ciudadanía". (Pp 19 – 40) En: *Pedagogía del aburrido: escuelas destruidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Luna, M.T. (2006) *La intimidad y la experiencia en lo público* (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Medellín, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – Cinde.
- Maya, C. (2012). *La muerte, el poder y el amor. Pedro páramo y el discurso como acontecimiento*. Medellín, Colombia: Escritos UPB / Vol. 20, N. 45 / pp. 435-453.
- Melich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, España: Editorial: Herder
- Ocampo, C.A. (2015). *Vivir juntas y juntos en la escuela: un reto entre géneros y generaciones*. Medellín, Colombia: Maestría Educación y Desarrollo Humano Convenio Universidad de Manizales y CINDE. Sin publicar.
- Palacio, M.C. (1999). La socialización masculina: ¿un drama oculto del ejercicio patriarcal? Bogotá, Colombia: *Revista Nómadas*, (11), 167-171.
- Plaza, A.P. (2015). *La Identidad Narrativa: Una comprensión de sí que moviliza a la vida humana*. Medellín, Colombia: Maestría Educación y Desarrollo Humano Convenio Universidad de Manizales y CINDE. Sin publicar.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, Vol. 25, No. 2, p. 9-22. Recuperado de <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI editores S.A.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI editores S.A.
- Skliar, C. (2009). *Educación a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. Red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe. Ponencia del “VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas”, realizadas en La Antigua, Guatemala.
- Viveros, E. (2010). *La alteridad familia. Una aproximación desde el concepto de alteridad en Emmanuel Lévinas*. Medellín, Colombia: Maestría Educación y Desarrollo Humano Convenio Universidad de Manizales y CINDE.
- Zapata, G. (2007) *La subjetividad hermenéutica*. *Revista de ciencias humanas*. Vol. 12, núm. 37. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1129/615>