

**UNA CUERDA PARA LOS FUNÁMBULOS:
REINVENTANDO LA ESCUCHA Y LA CONVERSACIÓN EN EL AULA
DE CLASE**

ANGIE YANEISY MONTAÑA FLÓREZ

**DIRECTORA:
KARINA BOTHER**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA
BOGOTÁ, D.C.
2019**

**UNA CUERDA PARA LOS FUNÁMBULOS:
REINVENTANDO LA ESCUCHA Y LA CONVERSACIÓN EN EL AULA
DE CLASE**

ANGIE YANEISY MONTAÑA FLÓREZ

**DIRECTORA:
KARINA BOTHER**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA
BOGOTÁ, D.C.
2019**

A Claritza, siempre mi escuchable siempre escuchante.

Agradecimientos

Claritza, porque has comprendido y acompañado la profesión de mamá.

Moris y Clara, entrañables guías y cuidadores.

Sebastián, con tu decisión silenciaste tu vida, pero permitiste causar eco en otras, por ejemplo, en la mía.

Adolescentes estudiantes del grado once, promoción 2018, sujetos de investigación a quienes les debo las reflexiones que han cambiado mis dinámicas como profesional.

Alfareros del conocimiento que dirigieron el camino, especialmente, Karina y Gloria.

RESUMEN

Referirnos a la muerte y más específicamente a la que es causada por manos propias sigue siendo un tabú en nuestro entorno social. No obstante, se busca abordar en el texto una propuesta de investigación desde una perspectiva pedagógica y tomando como herramienta primordial la habilidad de la escucha en la práctica de la conversación, para así ofrecer posibles alternativas que ayuden a lidiar con la problemática desde el alcance de los docentes, padres de familia y estudiantes adolescentes.

PALABRAS CLAVE: suicidio, escucha, adolescentes, entorno escolar, conversación.

Tabla de Contenido

SALVÁNDONOS EN MEDIO DEL NAUFRAGIO.....	9
I.....	12
ATISBANDO SOBRE EL ABISMO.....	12
EL MILAGRO DE LA CURIOSIDAD	14
EL PROBLEMA.....	14
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
II.....	16
LOS HÍBRIDOS PARAJES DEL DEJAR – SER ADOLESCENTE.....	16
Muero de libertad mientras el mundo es un incendio	16
Jaque mate de la soledad.....	18
Una apuesta a la escucha comunitaria.....	22
La palabra en el sujeto suicida	26
Niños de cristal.....	27
Tristeza Absoluta: historias detrás del suicidio juvenil	30
II.....	32
TEJIENDO LOS HILOS DE LA ADOLESCENCIA, EL SUICIDIO Y LA ESCUCHA	32
REFERENTES CONCEPTUALES	32
La muerte de la infancia.....	32
La metamorfosis entre el niño y el adulto.....	34
La cultura es lo que, en la muerte, continúa siendo la vida	36

La afectividad, una necesidad indispensable en el desarrollo de la escucha.....	38
La participación como necesidad e instrumento para rescatar la relación con el otro en la infancia y la adolescencia.....	39
Combatiendo los vicios de la educación	42
Cada suicida sabe dónde le aprieta la incertidumbre	46
Reinventado la escucha en la escuela	49
Oír es precioso para el que escucha: ¿Qué es oír y qué es escuchar?	49
Eurídice, la no escuchada	50
IV	52
CARTOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN	52
¿Y, quién es el otro?.....	53
Esos caminos... hay que andarlos.....	54
La escucha y la conversación: instrumentos de la investigación.....	56
V	60
RESULTADOS Y ANÁLISIS	60
5.1 PRIMER CUADRO: RESCATANDO LA ESCUCHA EN EL AULA ESCOLAR	60
5.1.1 Una conversación desde la mismidad	61
5.1.2 El monólogo interior	62
5.2 SEGUNDO CUADRO: ¿DEBATIMOS? NO, MEJOR CONVERSEMOS.....	70
5.2.1 FAMILIA.....	79
5.2.1.1 La estima: una forma de escucha	80
5.2.1.2 Mis padres se divorciaron de mí.....	83
5.2.1.4 La epístola: he vivido estando muerto.....	85
5.2.2 LA CRISIS DE LA SEXUALIDAD	87

5.2.2.1 Sin educación ¡ni pío!.....	88
5.2.2.3 Las relaciones sexuales y el enamoramiento.....	89
5.2.3 UNA CUERDA PARA EL FUNÁMBULO: CONSIDERACIONES SOBRE EL SUICIDIO	92
5.2.3.1 No hay mayor pobreza que la soledad	93
5.2.3.2 El deseo y el amor: aspectos que influyen en el pensamiento suicida ..	95
CONCLUSIONES	99
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	101

SALVÁNDONOS EN MEDIO DEL NAUFRAGIO

El suicida

No quedará en la noche una estrella.

No quedará la noche.

*Moriré y conmigo la suma
del intolerable universo.*

*Borraré las pirámides, las medallas,
los continentes y las caras.*

Borraré la acumulación del pasado.

Haré polvo la historia, polvo el polvo.

Estoy mirando el último poniente.

Oigo el último pájaro.

Lego la nada a nadie.

Jorge Luis Borges

Remitirnos a la muerte nos conduce a una postura de quietud, dolor, incertidumbre y silencio; estados que son imperiosos, pero que a la vez es necesario vivirlos y afrontarlos, pues es en esa reflexión sobre esos acontecimientos del ser humano donde se logra asumir y pervivir a las dificultades que impetuosamente nos ofrecerá dadivosamente la vida con otros, pues es de considerar que el morir sólo adquiere sentido en la sociedad cuando tiene una importancia para otro.

La noticia de aquel día al terminar la jornada escolar me dejó perpleja y sin aliento. Entre rumores mis colegas tanteaban recordar aquel estudiante taciturno, tranquilo y ensimismado... “¿el de ojos claros?, - sí. - ¿el cachetoncito alto? - No, el que tiene la hermana en noveno que son muy parecidos...” Así transcurría el interrogatorio, buscando hacer memoria para darle un lugar a ese otro que pasaba inadvertido hasta ese momento, mientras los recuerdos empezaban hacer mella en mi mente y corazón. *Sebas*, como le decíamos de cariño, había compartido clases y actividades extraescolares el año anterior y el que recién empezaba. En muchas ocasiones le había elogiado sus dotes escriturales; donde no sólo cumplía con las tareas de la clase, sino que, lograba dibujar los fantasmas de su soledad, temores y añoranzas.

Ahora que rememoro, comprendo que la clase de lengua castellana se convirtió para *Sebas* en un confesionario, donde buscaba ser escuchado, lastimosamente, mi escucha no fue lo suficientemente atenta y perspicaz para evitar o al menos, vislumbrar, que tenía programado esa mañana dejar – ser, por decisión y mano propia.

La muerte trae consigo la alusión a la vida, más exactamente, a eso que vivir no se pudo o no mereció ser vivido; una vida que habitará en el recuerdo de algunos, si acaso, o en el deseo añorado de un descanso eterno, una posible reencarnación o una vida más justa después de la muerte. A mi nefasto y joven escritor de dieciséis años, lo ahorcó la depresión y lo asfixiaron las palabras que la soledad inclemente encarceló en su ser.

No tendría sentido el quehacer docente, si estos hechos no formulan un alto en el camino que conduzcan a mirar lo recorrido, el lugar en el que nos posamos y aquello que podemos hacer para que se escriban historias que encarnen personajes capaces de hacerle frente a la vida, a pesar de que vivir nos duela.

¿Quién no se ha quejado de la conducta grosera, ridícula y torpe de un adolescente? Quienes convivimos y, sobre todo, quienes tenemos alguna responsabilidad en el cuidado y educación de los-las jóvenes en la actualidad, creemos tener toda la autoridad para criticar y, muchas veces, menospreciar la actitud de éstos, basándonos en la teoría errada de que ya habiendo vivido esta experiencia de la juventud tenemos las herramientas suficientes para lanzar juicios contundentes sobre el comportamiento de nuestros adolescentes. Precisamente, lo que me motiva a llevar a cabo este trabajo de investigación, es el considerar que poco sabemos sobre las actitudes, aficiones y deseos que emergen en esta etapa de la vida, adicional, a la lúgubre experiencia escolar antes comentada.

Pero, ¿cómo lidiar desde el rol docente con una situación de suicidio escolar adolescente cuando no se cuenta con una formación profesional para tratar estas problemáticas?, ¿a quién recurrir en una escuela plagada de informes que ni siquiera narran sino más bien, cumplen un requisito; conductas regulares y curriculares que desvirtúan la realidad del entorno escolar en ese afán por evadir responsabilidades que ningún actor quiere asumir (familia, escuela y estado)? ¿qué estrategias utilizar para los que se quedan naufragando en el mar de la soledad e intentan sobre - llevar el duelo de la pérdida de uno de sus compañeros de clase? Son algunos de los interrogantes que me asedian y me dirigen a encontrar posibles salidas que me conduzcan a plantear parajes donde sosegar y proponer caminos para orientar algunas formas de tratar la situación esbozada.

En este sentido, en el primer apartado de este trabajo se procuró una búsqueda de antecedentes de investigación que tomaran como punto de partida el suicidio de adolescentes en el ámbito escolar, que tuvieran en cuenta el rol de docente ante estos hechos, así como, se

indagó sobre algunos vestigios que propendieran la habilidad de la escucha para atender estas situaciones en los espacios escolares.

Sobre la muerte y más específicamente, sobre aquella que se da por mano propia, existe un sinnúmero de literatura que intenta dar explicación a la ideación, causas, tipos, entre otras, de los suicidas; no obstante, aunque estos insumos investigativos son determinantes para hacer comprensión de las formas como se entiende y atiende actualmente la problemática, el tema que aquí nos ocupa concierne a los planteamientos que se han propuesto desde la escuela, teniendo presente la voz de los docentes que deben asumir y lidiar en el diario acontecer con hechos de estudiantes jóvenes que no tienen el deseo de seguir viviendo.

En una segunda instancia, se definen los grandes pilares que encauzaron el trabajo investigativo, como lo son la cultura, el desarrollo de los adolescentes, la educación, el suicidio y la escucha. Así pues, aterrizamos la atención en los protagonistas del recorrido que nos ocupa: los adolescentes. De tal manera, entenderemos que la cultura siendo esencialmente un concepto semiótico, se refiere a esa urdimbre, a las tramas de significación que el hombre ha tejido y en la que está inserto. De modo que, la cultura es la fuente de sentidos, con los cuales se da significado a los fenómenos de la vida cotidiana y así se facilita el interactuar social. El análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1989)

En otro momento, se asume desde Dolto (1990) y Carvajal (1993); que la adolescencia es una fase de mutación cargada de angustia e indulgencia: una metamorfosis, que al igual que con el recién nacido, las personas acompañantes juegan un papel indispensable en la educación de los jóvenes, pues pueden favorecer la confianza, ofrecerles los basamentos para superar sus impotencias o por lo contrario estimular el desaliento y la depresión.

En este orden de ideas, puntualizamos en la educación, con Zuleta (2010), le apostamos a una educación humanista que permita y fomente el desarrollo de la persona, y no lo que el mercado instituya. Con Mierieu (2003), desafiamos una pedagogía diferenciada, que asume la clase como un ámbito donde se *hace con* entendiendo a cada ser con un legado histórico cultural que lo define, hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su

trabajo; y retomando la analogía de *Alicia en el país de las maravillas*, de vez en cuando es necesario encontrar a un gato y pedagogo que nos obligue a interrogarnos sobre nosotros mismos; que reactive sueños y deseos, que la mayoría de los casos, son censurados por algún adulto.

Después de tramitar por la adolescencia, la cultura y la educación, se sustenta cómo se entendió el suicidio para comprender las acciones que se dispusieron a lo largo de la investigación. En este sentido, tomando el planteamiento de Améry (2005) “la muerte voluntaria se convierte, pues, en suicidio, la persona que se extingue a sí misma, en suicidante; suicidario será aquel que lleva en sí el proyecto de muerte voluntaria, tanto si se lo plantea seriamente como si tan sólo está jugando con la idea” (p. 16)

Todo lo anterior, consecutivamente, da paso a la metodología, que se encausa en un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico que tiene como campo de exploración la clase de lengua castellana donde el instrumento principal es la conversación haciendo énfasis en la importancia de la escucha.

Finalmente, se analizan los resultados obtenidos donde se identifican las posturas y las propuestas de los educandos ante el suicidio de los jóvenes. Todo ello, con miras a poner en conocimiento las prácticas que son posibles en la escuela desde el trabajo docente que posibilitan un encuentro con el otro en procura de ayudarles a hallar un sentido a su existencia, a mejorar procesos convivenciales a partir de la comprensión de las condiciones familiares que afrontan, los cambios en su desarrollo adolescente y los imaginarios que tienen de la cultura en la cual están inmersos.

I

ATISBANDO SOBRE EL ABISMO.

A MANERA DE JUSTIFICACIÓN

Energía que se desborda, risa eufórica, gestos grotescos, audífonos colgando de orejas, cuellos y bolsillos, celular en la mano; ellos allá, yo aquí, *en silencio*, observándolos, quizá una sonrisa distraída se dibuja en mi rostro, a lo mejor ese gesto afectuoso provoca que

se acercan; a pasos, cual bebé confiado en busca de explorar y conquistar el mundo, llegan, y se hace lugar la palabra, la pregunta sobre algo, ese algo es la conexión que hila y procrea inquietudes. Ahora estamos todos, tal vez la mayoría, conversando, tejiendo ideas y por supuesto, escuchando. Al fondo, merodean los que prefieren callar, huir del aula de clase y desconectarse del mundo.

Y entonces, atisbo sobre aquel abismo, con temor, vértigo y valentía; a lo mejor, ese abismo donde estamos llamados a clavar la mirada los educadores. Esta investigación tiene su razón de ser, en hallarle un lugar al sin fondo de los otros que se erigen, en el quehacer docente que se acerca a la orilla de su relación con el estudiante, le escucha, lo acoge con su palabra y le tiende la mano (dispone la oreja) para que éste entienda que pese a todas las dificultades de la vida no está solo.

No obstante, al otro lado, también están ellos, los inmarcesibles orfeos, los siempre hablantes, siempre escuchados. Al margen atisban con desprecio, pero me percató que no son todos, hay esperanza, no estoy sola conteniendo el salto, y eso me anima a proseguir, a conmovirme, a gestionar para que una fuerza externa no los siga empujando hacia la desesperación.

Al respecto de estadísticas sobre la cantidad de muertes a mano propia, causas, posibles responsables, entre otras variables médicas y psicológicas, abundan en la literatura sobre el tema. Pero, estas variables más que un reconocimiento del estado de la problemática no brinda una alternativa para que quienes se encargan de la educación en el país orienten sus prácticas a contrarrestar el pensamiento suicida en los adolescentes. En esta medida, este trabajo propone algunos aspectos que contribuyen a ofrecer algunas herramientas a los educandos y cuidadores, para que lidien con el duelo de los jóvenes ante un caso de suicidio escolar o con conductas y pensamientos suicidas de los mismos.

De esta manera, el tesis que aquí se muestra pretende dar cuenta de la necesidad de que en la familia y la escuela entiendan algunas particularidades del desarrollo de los adolescentes para orientarles en la toma de buenas decisiones, ayudarles a construir un proyecto de vida que les satisfaga y empoderarles la voz partiendo de la posibilidad de garantizarles un lugar donde sentirse escuchados.

Así mismo, la investigación le apuesta a la reflexión en la prácticas educativas rescatando que el educar es un acto humano, y por tanto, su esencia esta ligada a entender

esas peculiaridades que nos diferencian de la demás especies para encontrar una ruta que fortalezca el encuentro con el otro. De ahí, que se abordan temas tan inherentes e inextricables en lo que a la esfera de lo humano se refiere como la muerte y el amor. Así como, se explora el papel preponderante que juegan los vínculos afectivos entre familiares, amigos y docentes en la ideación y consumación del suicidio en adolescentes para que, mediante ese análisis, se valoren y evalúen actitudes y acciones en la escuela y la familia que convoquen a dirigir apuestas que impulsen otras formas de asumir y comprender la conjetura.

En últimas, esta investigación es relevante porque pretende hacer un aporte significativo en el ámbito pedagógico sobre algunas pesquisas, desde la escucha y la conversación, que puede emplear el docente y/o padres, madres o cuidadores, para que desde sus alcances aporten un granito de arena a la problemáticas que tiene a los jóvenes a punto de lanzarse al abismo.

EL MILAGRO DE LA CURIOSIDAD

EL PROBLEMA

Empiezo a cavilar en el escenario en el que se desenvuelve la cuestión de la investigación: un municipio pequeño ubicado al oriente del Tolima, incrustado en las selvas colombianas, cuna de guerrillas campesinas y víctima de su propio invento, sobreviviente de alrededor de más de medio siglo de guerra, Villarrica. Como muchas regiones del país, la pobreza que asedia a los pobladores campesinos, las pocas oportunidades para quedarse a trabajar el campo y peor aún, el difícil acceso a la educación media y superior con miras a aspirar un futuro mejor ofrece un panorama desolador para los más jóvenes.

Y entonces, ¿qué nos queda? ante un contexto social devastado, una escuela desértica desprovista de verdaderos horizontes que eduquen y un sujeto sediento de atención y necesidades ¿cómo salvarnos en medio del naufragio? Me atrevo a afirmar que ante esta situación queda la esperanza fundamentada en la confianza, que se anidan en propuestas que nos mueven a construir estrategias que nos hagan pensar para vivir de un modo mejor. Por

ello, le apuesto a un arma poderosa, certera y dispuesta, tan dispuesta que le restamos la importancia que tiene en el diario acontecer de la vida: el acto de escuchar.

Alrededor del tema giran muchas inquietudes, sin embargo, quiero aterrizar la problemática en una posible alternativa que podría menguar el sentimiento suicida que agobia a nuestros adolescentes, y tiene que ver precisamente con la habilidad de escuchar. Por tanto, la pregunta que conduce este trabajo investigativo se fundamenta en ¿cómo abordar la escucha en el aula escolar para reconocer las percepciones que tienen los adolescentes sobre el suicidio en la institución educativa Francisco Pineda López de Villarrica Tolima?

Objetivo General

Abordar la escucha en el aula escolar como una herramienta para reconocer las percepciones que tienen los adolescentes sobre el suicidio en la institución educativa Francisco Pineda López de Villarrica, Tolima.

Objetivos Específicos

- Identificar cuáles son las percepciones que tienen los adolescentes sobre el suicidio.
- Analizar la información recopilada con miras a organizar los temas relacionados con el suicidio en adolescentes y que darán lugar a la experiencia pedagógica.
- Propiciar espacios y tiempos en la institución educativa en los que se pueda conversar y escuchar a los jóvenes.
- Analizar las conversaciones e identificar cuáles son las posturas y las propuestas de los educandos ante el suicidio de los jóvenes.

II

LOS HÍBRIDOS PARAJES DEL DEJAR – SER ADOLESCENTE

ESTADO DEL ARTE

De acuerdo a los objetivos trazados en este trabajo de investigación, se establece una búsqueda de posibles antecedentes investigativos que permitan dilucidar el estado de la cuestión a tratar. Así pues, en las siguientes líneas presentaré las posturas de investigadores y teóricos que han abordado el tema del suicidio adolescente desde sus diferentes perspectivas, no sin antes aclarar, que los referentes y las investigaciones emprendidas en lo concerniente al suicidio son abundantes en las ramas de la psicología, psiquiatría, psicoanálisis, medicina y la filosofía, no obstante, desde una línea pedagógica, la cual nos atañe en esta indagación, se tiene un exiguo número de investigaciones. En la búsqueda de sendas que me dirijan hacia parajes que den cuenta del tema del suicidio y la escucha en la adolescencia en el ámbito escolar, han sido pocas las alternativas propuestas, más bien, se vislumbran posibles vestigios que permiten empezar a hacer camino sobre las temáticas mencionadas. A continuación, presento algunas de estas iniciativas.

Muero de libertad mientras el mundo es un incendio

Vladimir Maiakovski

Desentrañando posibles caminos que me posibiliten comprender el encuentro del tema señalado, diviso algunos aportes que parten desde la explicación del suicidio a partir de la biología, para ello, retomo el texto compilado por Barbosa (2011). *Suicidio: un reto para las comunidades educativas*, resultado de una serie de conferencias dirigido tanto al público en general como especializado desde las Facultades de Medicina, Educación, y Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá.

Así pues, desde el punto de vista de la biología, se plantea el interrogante sobre si es posible dar una explicación sobre el suicidio desde la perspectiva biológica, para ello se explica desde el punto de vista de la teoría evolutiva de Darwin que la selección natural consiste en que el medio escoge a aquellos individuos cuyas características les permitan ser

más eficientes en un momento dado, tal eficiencia se traduce en la cantidad de progenie que el individuo deja y por tanto, aquellos genes que logren pasar de una generación a otra, constituyen la carga genética que resultó eficiente. Barbosa (2011)

Actualmente, se niega la evolución biológica y de ahí, como lo alude la autora, que sea difícil creer que el comportamiento está modelado en parte por los genes y que, por tanto, también está sometido a selección natural.

Consecuentemente, se esbozan preguntas como ¿existe en los animales el comportamiento suicida?, ¿cuál es su eficacia?, ¿encontramos en la especie humana la misma eficacia evolutiva respecto de este comportamiento que existe en el resto de los animales? La respuesta a esta última pregunta es afirmativa. Señala la autora que, muchos seres humanos estamos dispuestos de manera altruista a dar nuestra vida por salvar la de un hijo o un hermano. Mismamente, la investigadora muestra que existen al menos tres casos en los que se ha encontrado dicho comportamiento suicida en la naturaleza: es el caso de algunos parásitos como el pulgón del guisante, que, al ser infectado por algunos parásitos, se aísla del grupo y muere, o maximiza las posibilidades de ser capturado por un predador, evitando así contagiar a otros pulgones. También, se encuentra en las abejas que, por defender a su colmena, cuando atacan y clavan su aguijón, dejan junto con este, sus entrañas en la víctima, razón por la cual mueren a continuación. Por último, apunta el comportamiento de los lemmings, pues estos, al superar la capacidad de carga del ecosistema y, por consiguiente, al quedarse sin alimento, busca migrar a otro lugar enfrentando un suicidio colectivo, pues su ruta no puede ser cambiada ni tendrá tiempo de modificarla en caso de encontrarse con un río o un acantilado.

A partir de lo anterior, la autora sustenta este comportamiento debido básicamente a que las especies aumentan su eficacia biológica inclusiva al dar la vida por aquellos con quienes comparten sus genes. Así, de esta forma, se revive en este capítulo la tesis del altruismo en los animales, atribuido por excelencia a los seres humanos. Además, en el caso del ser humano se plantea otro factor fundamental: la cultura. Pues es gracias a esta que los comportamientos descritos adquieren un sentido que va más allá de los biológico, y se es capaz de transformarlos.

Al finalizar el escrito, la escritora asegura que estamos determinados por los genes y que como seres sociales somos prisioneros de nuestra cultura; por tal razón, la única opción de libertad que nos queda es el suicidio.

En otra instancia, Piedad Bonnett, en su libro: *Lo que no tiene nombre* donde narra apartes de la vida y el suicidio de su hijo Robin, alrededor de la libertad refiere lo siguiente:

Comprender de qué magnitud sería la liberación quizá le dio paz momentánea y la fuerza para abandonarse y abandonar el mundo. Dicen, que, así como el dolor físico extremo puede hacer perder la conciencia del espíritu, así el dolor espiritual puede hacer que olvidemos el sufrimiento del cuerpo. Quiero pensar, como el médico, que Robin no dio conscientemente esas batallas; quiero pensar, con Renata, que Robin no saltó, sino que voló en busca de su única posible libertad. (Bonnett, P. 2013, p. 118).

Jaque mate de la soledad

Transitando en busca de posibles parajes que orienten la temática de investigación, retomo el texto de Areiza et al (2010): *El suicidio en la pubertad y la adolescencia un abordaje desde la psicología social*. En la revisión que hacen los autores sobre el estado de la cuestión sobre el fenómeno del suicidio, se retoma a los postulados del reconocido sociólogo del siglo XIX, Durkheim, puesto que este, fue pionero en pensar el suicidio como una problemática de génesis social. Los autores explican, que para Durkheim no hay ideal moral que no se relacione en proporciones variables con el egoísmo, el altruismo y la anomia, de tal manera que para Areiza et al (2010) el suicidio se podría catalogar de tres maneras:

- egoísta (producto de la alienación del individuo respecto de su medio social produciendo una orientación cada vez más exclusiva, sino total, hacia fines individuales),

- altruista (se produce como una respuesta moral del individuo enérgicamente totalizado a los preceptos sociales) y

- anómico (es resultado de una desunión de los valores sociales que conduce a una confusión individual y a un sentimiento de falta de significación de la vida)

Revisando la proposición del texto mencionado, se rescata como se aborda el suicidio desde una perspectiva psicosocial, de modo que, Areiza et al. (2010) propone que “desde el punto de vista psicosociológico, el suicidio es un acto construido en dinámicas sociales que

favorecen la idea de “darse muerte a sí mismo”. Tal construcción se hace sobre la base de significaciones de la muerte con un valor simbólico legítimo en determinado contexto interaccional” (p.30). Consecuentemente, los investigadores conciben a los niños y los adolescentes como personas que se construyen a partir de las interacciones sociales que dan origen y sentido a su existencia, y en las que algunas personas se quitan la vida.

Consecutivamente, en el texto se presentan dos corrientes desde las cuales se emprenden los estudios que se realizan alrededor del suicidio:

- Los deterministas (apoyada en una noción de la acción humana, determinada absolutamente por factores biológicos, psicológicos, sociológicos o una combinación de ellos).

- Los indeterministas (el acto se individualiza en extremo, se muestra una autodeterminación plena de la persona de todo cuanto ella vive).

No obstante, los autores proyectan la necesidad de estudiar el suicidio en niños y jóvenes desde la influencia de los contextos de interacción en la planeación y realización del acto suicida, especialmente influida por su subjetividad lúdica y fantasiosa. Del mismo modo, partiendo del interaccionismo simbólico proponen que la construcción social del suicidio es un acto que se expresa de manera individual y responde a una elaboración colectiva en la que participan otras personas asumiendo diferentes roles.

El encaminar la temática desde el punto de vista psicosocial permite interpelar también a los grupos sociales en los que uno de sus integrantes se quita la vida, evitando caer en la mirada indeterminista que trata de mostrar el suicidio como un gesto de autodeterminación plena, negando con ello la intervención de las significaciones sociales que incentivan el acto o de las interacciones sociales que estimulan o presionan el mismo. También se evita caer en la mirada determinista, que trata de mostrar el suicidio como un acto predestinado o uno en el que no intervienen la voluntad subjetiva y social, suficientemente demostradas a partir de las experiencias conocidas, por medio de los relatos de niños y adolescentes que participaron en la investigación y el análisis interaccionista realizado con base en tales experiencias. (Areiza et al., 2010)

En el segundo apartado del texto mencionado, los investigadores proponen consideraciones interaccionistas para el estudio del suicidio y del intento de suicidio en niños y adolescentes; una de ellas recae en concebir la vida social como un campo de juegos hecho

de símbolos, es decir se idealiza al ser humano como un homo ludens: un ser que juega. Desde esta perspectiva el individuo solamente es y llega a ser cuando mediante el juego se permite crear un rol en el proceso de su socialización.

Por esta misma senda, el juego trae consigo la figura del dejar ser, pues como lo menciona Areiza et al. (2010) “para jugar a algo es preciso abandonar una forma de existencia y vincularse de manera diferente con otras personas que también juegan sus roles” (p.34) por ende, desde la infancia, el niño constantemente está enfrentado y disfrutar el juego pues es en él, donde reafirma su identidad, sus miedos, sus actitudes, y de alguna manera, le encuentra sentido a su existencia.

Desde estos planteamientos interaccionistas se comprende una dimensión lúdica del suicidio, en la que dicha experiencia se plantea como un juego de ser y dejar de ser, los autores explican que existen dos fases del proceso de socialización en el que se desarrolla una verdadera pasión por el juego:

- la primera se da en la temprana infancia la fase del play, en esta fase el niño aprende a ser.

- La segunda, la fase del game o juego organizado.

Consiguientemente, al referirnos a la fase play, se puede hablar de un juego sin límites que representa un factor de riesgo respecto del fenómeno que nos ocupa, pues jugar a suicidarse en ese universo simbólico en el que se construye la subjetividad, puede mostrar un riesgo latente asociado a dicha representación. De acuerdo con los autores, lo que caracteriza las fases más tempranas es la facilidad con la que se pierden las fronteras entre el yo y el otro.

En la fase de los juegos colectivos organizados, el factor de riesgo está asociado a juegos peligrosos en los que el rol del que pierde la vida en el juego puede estar más o menos sobreentendido o manifiesto según las reglas del grupo, dentro de las cuales está prevista la posibilidad de un accidente fatal. Así mismo, los límites difusos entre la realidad y la fantasía se acentúan en aquellos jóvenes que tienden al fantaseo, pero también en aquellos que tienen una mayor sensibilidad y una vida interior más rica y compleja. (Areiza et al., 2010).

De tal modo, para Areiza et al. (2010) “No existe un único perfil que agrupe todos los casos de suicidio y tampoco existe una exclusiva relación entre los casos de suicidio y la psicopatología. Por el contrario, lo más común es la diversidad en la tipología de los casos y de los itinerarios en la construcción del acto (p. 46). Adicionalmente, se plantean y explican

tres contextos con los que se asocia la intención de quitarse la vida. El más importante es el de las interacciones familiares; seguido por los vínculos con otros significativos externos a la familia; y, finalmente, el vínculo consigo mismos.

En otra instancia, Ojeda y Villalobos (2011) dan a conocer una investigación realizada donde se muestran algunos elementos para una política pública basada en la percepción de las comunidades acerca del suicidio en jóvenes del departamento de Nariño Colombia, a partir de entrevistas individuales con diversos sectores poblacionales en los municipios de Pasto, La Unión, Tumaco e Ipiales.

De tal modo, los investigadores plantean que, desde la percepción de los actores sociales, el suicidio es una problemática multideterminada que involucra aspectos cognitivos, relacionales, educativos, económicos, políticos y culturales. Por tanto, para pensar en unas políticas públicas alrededor del suicidio es preciso reconocer que la realidad se construye socialmente y se dinamiza en la medida en que los actores se comprometan con las intenciones construidas colectivamente.

Los elementos necesarios para trazar una política pública acerca del suicidio pensada para los jóvenes, según los autores, recae en la necesidad de una participación responsable de diferentes sectores institucionales y comunitarios, respeto por la diversidad cultural y étnica, reconocimiento de identidades juveniles, calidad y eficiencia de las acciones de intervención, universalidad y equidad en la prestación de servicios y consolidación ejes y acciones estratégicas en la política pública.

Entre algunas conclusiones que vale la pena rescatar del trabajo investigativo, se encuentran que las comunidades participantes reconocieron que la soltería, el bajo nivel educativo y los estresores vitales al estar unidos a una deficiente habilidad para la resolución de problemas, son elementos decisivos significativos de las conductas suicidas. Además, se registra que las conductas suicidas se dan en el hogar y que se recurre al uso de elementos o sustancias de uso doméstico.

Por otro lado, se destaca la necesidad de implementar políticas sociales integradas dirigidas a fomentar factores protectores como el soporte social, la educación integral y la oferta de actividades para el uso del tiempo, e implementar programas que promuevan habilidades y competencias personales, junto con el diseño de estrategias conjuntas para reducir los factores de riesgo.

La propuesta de los investigadores abre paso a pensar la problemática del suicidio desde una perspectiva que implique todos los entes sociales y culturales, adicional a brindar posibles rutas para acercarse al suicidio adolescente y así, de acuerdo a las características de cada comunidad establecer estrategias de intervención. A nivel nacional no se conocen políticas públicas que permitan abordar el tema en cuestión más bien se tienen algunas estrategias aisladas que no se consolidan como una alternativa efectiva para quien necesite una orientación.

Continuadamente, Ovalle y otros (2017), desde un enfoque médico se interesaron por identificar la relación entre depresión y rasgos de personalidad en personas con intento de suicidio. Para ello, partiendo de un estudio correlacional de corte transversal en el que participaron 25 personas entre 18 y 40 años de edad, que intentaron suicidarse durante el 2014 y 2015 en Ibagué, Colombia.

En los recursos empleados para recolectar la información se tuvo en cuenta una ficha de datos sociodemográficos, el cuestionario “Big Five” y el Inventario de depresión Estado-Rasgo. Los resultados que arrojaron dichos recursos evidenciaron que en los participantes existen correlaciones significativas de carácter negativo, es decir, que a mayor depresión como estado o como rasgo, menor estabilidad emocional. Se concluye que las variables trabajadas, depresión y estabilidad emocional, cobran gran importancia al momento de diseñar acciones preventivas en salud.

Una apuesta a la escucha comunitaria

En la exploración de horizontes que muestren un acercamiento a tema planteado desde una perspectiva psicosocial, se halla una investigación realizada por la maestra Adriana Maroto Vargas (2017), en su escrito *el suicidio en el ámbito comunitario: lineamientos para su abordaje*, el objetivo general de la investigación fue contribuir a la discusión en torno al entendimiento teórico del suicidio, sus estrategias de prevención y abordaje en el país de Costa Rica.

La maestra indica que debido a que el suicidio se ha convertido en un problema de salud pública en tanto cada vez se eleva la tasa de personas que escogen morir por su cuenta,

se hace necesario pensar el sujeto como parte de una red vincular, de una sociedad y de una cultura. Desde este enfoque, la red vincular no solo hace referencia a los contactos personales y familiares, sino también a las dinámicas comunitarias y sociales en general, brindando un sentido de pertenencia e identidad, que indudablemente se reafirma desde la infancia. De este modo, el texto es una invitación a pensar estrategias de abordaje que trasciendan el espacio de atención clínica individual y plantea una propuesta con algunos lineamientos para el trabajo desde una aproximación comunitaria.

Maroto (2017) como punto de partida, exhibe que en Costa Rica no se consolidan políticas en la promoción de la salud mental y prevención del suicidio donde se orienten acciones tendientes a crear entornos y condiciones de vida que permitan modos de vida saludables, como una estrategia sostenible en el tiempo y que busque resultados a largo plazo; por el contrario, como ocurre en la cultura colombiana, aún ganan protagonismo los mitos y tabús alrededor de la problemática. Debido a esto, la autora hace una invitación a prevenir el suicidio creando espacios de escucha comunitaria con adolescentes, de tal manera, que se pueda hablar abiertamente y sea posible identificar personas en riesgo suicida sin menospreciar la situación reportada. Asimismo, invita a capacitar a diferentes actores institucionales y comunitarios en primeros auxilios psicológicos, lo cual permitiría no sólo un primer nivel de acompañamiento a la persona, sino también una referencia adecuada.

En el quehacer docente, nos vemos enfrentados a situaciones donde los estudiantes presentan actitudes suicidas, sin embargo, considerar que estas actitudes deben ser manejadas solo por especialistas en el tema, que en la mayoría de los casos no están al alcance de las posibilidades de las familias, conlleva a enajenar la realidad y ser indiferentes ante la problemática.

En la baraja de propuestas de Maroto (2017), propende la urgencia de la investigación o el diagnóstico de los factores de riesgo y los factores protectores específicos a cada comunidad, en la medida que son fundamentales para identificar la red social que puede brindar soporte a la persona. Consiguientemente, se hace oportuno reconocer que desde las diferentes disciplinas se tiene un conocimiento, el cual coadyuva a afrontar el tema y por ende los profesionales desde las diferentes áreas tengan alguna autoridad para intervenir. Indiscutiblemente, se ha de trabajar la voluntad de construir lazos como una condición para romper con los lenguajes especializados y así, buscar formas de interlocución.

Aquí vale reflexionar críticamente sobre el rol de las instituciones y los profesionales colombianos, divisar si al tratar el suicidio en jóvenes y niños, se asume una posición de encuentro de saberes tanto con las personas de la comunidad como con profesionales de otras áreas. Al mismo tiempo, Maroto (2017) procura que se deben respetar las pautas culturales, ya sea en la construcción de las propias categorías de salud y enfermedad existentes en la comunidad, así como las estrategias de organización, participación y acompañamiento que responden a patrones culturales propios.

Por otro lado, la maestra evidencia algunos programas que se han implementado con miras a tratar el suicidio desde los alcances de la comunidad. Entre ellos destaca Casas de Escucha, un proyecto coordinado por la Dra. Laura Chacón Echeverría, y el otro el Centro de Intervención en Crisis y Rehabilitación Psicosocial en la Patagonia Argentina. Estos programas presentan como características un espacio físico propio, tener una política de puertas abiertas, no se solicitan requisitos institucionales para el ingreso y atención interdisciplinaria. En el proceso de consulta de estos programas se encontraron dos elementos fundamentales en el abordaje del suicidio: la escucha y el vínculo.

Para Maroto (2017), sin desmeritar el trabajo de profesionales de la salud mental, se deben generar alternativas de espacios de escucha, indagar en el ámbito comunitario ¿quién o quiénes están cumpliendo este rol de escucha? puesto que los adolescentes y los niños tienden a evitar el espacio psicológico porque lo confunden con la experiencia del regaño que usualmente reciben de las personas adultas y este tipo de estrategias ayudan a cambiar este imaginario.

En otra instancia, la autora enfatiza en que los vínculos son tanto un factor protector o como un factor de riesgo, por ello, las intervenciones psicosociales deben orientarse a fortalecerlos. Tener un otro de sostén permite una posibilidad de correspondencia y en ese sentido, la comunidad es fundamental para el crecimiento del ser humano. De ahí, que cuando alguien se suicida es porque faltó, indiscutiblemente, una red vincular.

Al respecto, García de Alba y otros (2011), en vista del aumento que presenta las estadísticas sobre suicidios a nivel mundial, llaman la atención en la necesidad de revisar e interpretar los procesos socioculturales que subyacen en la construcción del acto, puesto que, si bien es una acción que se efectúa de manera individual se construye en una intercomunicación social-individual. Por tal razón, en el estudio que desarrollan se

circunscribe en la identificación de una organización semántica del dominio cultural, el promedio de conocimiento y el nivel de aprobación cultural que exteriorizan los adolescentes sobre las causas, síntomas y las medidas de prevención del intento de suicidio.

En este estudio se empleó un diseño cualitativo y descriptivo. Mediante el uso de entrevistas semiestructuradas individuales se obtuvieron un listado de supuestos sobre temas de dominio cultural, para tal fin se propusieron preguntas como: ¿Cuáles son las causas por las cuales un adolescente intenta suicidarse? ¿Cuáles son los signos y síntomas previos del suicidio? ¿Qué siente, piensa y hace un adolescente antes de intentar suicidarse? ¿Cuáles serían las medidas de prevención que propone para el intento de suicidio?

La muestra se integró por 27 adolescentes (24 mujeres), entre edades de 13 a 18 años, con escolaridad media de preparatoria en la ciudad de Guadalajara México, sin antecedentes de intento de suicidio. En lo relativo a las causas del intento suicida, los adolescentes precisaron en que los problemas familiares son la causa más significativa, seguida de soledad e incompreensión. El análisis sobre los acuerdos culturales de los jóvenes permitió alternativas para proponer estrategias de prevención de la conducta suicida adecuadas culturalmente para los adolescentes, en las que principalmente emerge el núcleo familiar como el espacio privilegiado en el que se puede intervenir de manera preventiva. Los adolescentes, señalan el diálogo y la expresión de los sentimientos como opciones de prevención del intento de suicidio.

Desde una perspectiva cuantitativa se hace meritorio revisar la estadística sobre el índice de suicidio en Colombia. De esta manera, el Boletín de salud mental Conducta suicida Subdirección de Enfermedades No Transmisibles (2017) emitido por el ministerio de salud colombiano ofrece información que permite orientar las decisiones en salud mental, a nivel territorial y en los diferentes entornos donde se prestan servicios. Según la publicación emitida por el ministerio de salud y protección colombiano, desde el año 2016, en cumplimiento de la ley 1616 de 2013, el Instituto Nacional de Salud (INS), dio inicio a la vigilancia epidemiológica del intento de suicidio. A partir de la apertura de este proceso las cifras reportadas se han incrementado dramáticamente, se pasó de una tasa de intento de suicidio de 4,12 por 100.000 habitantes a una de 36,08 en 2016 y a 52,04 en 2017. En 2015 se reportaron en el SISPRO (Sistema Integral de Información de la Protección Social) 1.987 casos de intento de suicidio, en 2016 el SIVIGILA (Sistema Nacional de Vigilancia en Salud

Pública) dio a conocer que se presentaron 17.587 casos, en 2017 la cifra preliminar fue de 25.835 casos, con un incremento del 46,9% con respecto al año anterior.

El mismo informe, muestra que según el DANE el número de defunciones por suicidios en Colombia entre 2009 y 2016 fue de 17.522, con un promedio anual de 2.190 casos, en 2017 la cifra de suicidios (preliminar) fue de 2.097, esto es 377 casos menos que en 2016, del mismo modo, se esboza que el darse muerte a sí mismo es más frecuente en hombres, en los cuales las tasas de mortalidad son de 3 a 4 veces más altas que en las mujeres, así como, quienes más recurren al hecho son las personas entre un rango de edad de 16 a 20 años. Estas políticas son relativamente nuevas en el país donde se tiene la intención de promover acciones que permitan llegar a la comunidad en general, para identificar cuáles son los grupos poblacionales vulnerables, los signos de alarma y cuáles son los mecanismos para la prevención de la conducta suicida.

La palabra en el sujeto suicida

La investigadora Mondragón (2007) registra en su artículo la necesidad de acercarnos al estudio del suicidio desde otras perspectivas, pues alude que en los últimos años el suicidio a nivel teórico y metodológico ha sido estudiado desde un enfoque cuantitativo específicamente desde la epidemiología (identifica las variables que intervienen en la ocurrencia de la enfermedad) y la psicología social funcionalista (se ocupa de la medición de las características del sujeto).

Aunque han sido valiosos los aportes desde estos enfoques, Mondragón (2007) propone estudiar el asunto del suicidio aproximándonos a la subjetividad del individuo, a través de su palabra, con miras a conocer más acerca del sujeto y del fenómeno mismo del suicidio, y, por ende, precisa encauzar la ejecución de una metodología cualitativa por las características que esta soporta.

En la tentativa de darle lugar a la palabra al suicida se le da el privilegio de poder decir las cosas, un discurso que da cuenta de los significados, de la experiencia del sujeto y la forma en que en él se vinculan otras relaciones de poder, a partir de otros discursos como el médico, ético, jurídico, religioso, familiar, social, cultural. Mondragón (2007) explicita la

intención de escuchar lo que los sujetos suicidas tengan para decir y así, armar un diálogo sobre la experiencia del intento de suicidio.

De continuo, refiriéndonos a la palabra traigo en mención la propuesta investigativa de Tuirán (2008) que discurre sobre la voz del adolescente. De esta manera, establece que el adolescente, que sigue siendo un infans, tendrá que tomar la palabra en su nombre. El campo de la expresión de la palabra donde se pongan en juego todas sus tensiones, incertidumbres y angustia. Por lo cual, no es difícil hallar mudos que creen que los demás lo saben todo por ellos; así como, quienes se enfocan en alimentar y conectar el oído, solo a la voz de los cantantes, pues rechazan la palabra del adulto al parecerles amenazante. De tal modo, es que la adolescencia es tiempo de coyuntura por todas las exigencias que se les atañe y se requiere que el adulto escuche, de tal manera que se plantee la dimensión simbólica del otro; este vacío es el precio a pagar para que el adolescente pueda escuchar resonar su propia voz, pues generalmente los padres, se preocupan por su silencio, o por la violencia de sus palabras, o también del poco caso que parece hacer a lo que ellos pueden decirle.

De acuerdo con la autora, la voz es a la palabra lo que el ritmo y la melodía a un aire musical. Por lo cual, la palabra, y su sostén, la voz, son un desafío entre los adolescentes y los demás, pues el adolescente no habla, pero lamenta que no se le dirija la palabra; no habla, pero expresa incomodidad al no ser tomado en serio.

Niños de cristal

En el siguiente apartado se ubicarán algunos estudios alrededor de como algunas dimensiones, prácticas y estilos de crianza instauradas en la familia influyen en el pensamiento y actos suicidas de los adolescentes.

Inicialmente, es necesario resaltar que el lugar de socialización inicial fundamental y preponderante para el niño lo constituye la familia, de acuerdo con Aguirre (2000). Esta se define como una institución que tiene como función atender las necesidades básicas de las personas además de ofrecer pautas de comportamiento que el contexto social exija.

En este sentido, siguiendo los planteamientos del autor, una de las funciones primordiales de la familia tiene que ver con orientar las acciones presentes y futuras de los

niños. Esta orientación se realiza mediante las prácticas de crianza donde se busca reproducir el ideal de ser niño o futuro adulto en consonancia con las creencias, imaginarios y representaciones sociales de dicha comunidad. Por ende, las prácticas de crianza abren la puerta a la incorporación de los niños como nuevos “socios” de una colectividad, gracias a que mediante estas se busca transmitirles los valores, las formas de pensar y actuar.

Según Aguirre (2000) al referirnos a las dinámicas de socialización es presuroso diferenciar lo que se hace de cómo se hace, es decir, comprender y pensar en las prácticas y modos de implementarlas, puede constituir una herramienta valiosa para los padres en el momento de ejecutarlas en sus propias prácticas al desarrollo de sus hijos, fomentando aquellas que generan mayores beneficios a los niños y desestimulando las que van en contra de su desarrollo integral. Por tanto, revisar las prácticas de crianza conlleva a rescatar los conocimientos populares y así pretender una comprensión más amplia de la sociedad.

Razón por la cual la socialización que se expresa de manera particular en las prácticas de crianza, especialmente realizada por los padres de familia, debe estar encaminada a desarrollar y orientar los niños y jóvenes, a pesar de la diversidad de formas de expresión y los contenidos que se transmiten. Así mismo, el fin último se concentra en asegurar a los niños la supervivencia e integración en la vida social. A partir de lo anterior, se podría asegurar que los pensamientos suicidas en la infancia tienen su raíz en unas prácticas y estilos de crianza enfermizas, claro está, exonerando aquellos casos donde predisposiciones genéticas y de salud mental han sido las causas del suicido.

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que las prácticas de crianza tienen un efecto directo sobre la mejora de comportamientos y características específicas de los niños apoyándonos en Darling (1999) quien presenta un enfoque sobre los estilos de crianza, donde explora cómo los padres influyen en la competencia social e instrumental de los niños; se consideraría que el estilo de crianza de familias autoritarias donde existe un mayor control en la actividades que desempeñan los hijos pero menos apoyo para el logro de éstas, o los padres indulgentes que son permisivos y no provocan ninguna exigencia en la formación de los menores, son características de la crianza que pueden generar que se engendren pensamientos suicidas en los niños y adolescentes.

Es así que, Baetens, et al. (2014) realizaron un estudio que investigó la asociación de la crianza de los hijos y la familia con factores de autolesión no suicida (NSSI) en

preadolescentes. Para ello, tomaron una muestra de 1.439 preadolescentes y sus padres fueron evaluados por medio de: (a) comportamientos de crianza informados por los adolescentes; (b) comportamientos de crianza informados por los padres, y (c) los padres informaron sobre la estructura familiar, el estado socioeconómico (SES) y acontecimientos vitales estresantes entre familiares.

La prevalencia de NSSI era 4.82%, los preadolescentes que participaron en NSSI perciben más ayuda psicológica y control del comportamiento por parte de sus cuidadores. También se estableció que no hay diferencias significativas en el estrés de crianza informado por los progenitores y la estructura del hogar, como tampoco aparecieron asociaciones significativas entre la presencia de NSSI, el funcionamiento familiar informado por los padres y eventos estresantes de la vida.

En tanto, Baetens, et al. (2014) aseveran que la escasa atención de los padres, la sobreprotección y el establecimiento de límites inadecuados se consolidan en variables de crianza que conllevan al niño / adolescente a una psicopatología.

Algunas investigaciones alrededor de los comportamientos de crianza demuestran que el apoyo (calidez, aceptación, comprensión) de los padres y el control (proceder donde el padre desea influenciar el conducta del niño) del comportamiento están relacionados con mayores desempeño en la ejecución de competencias, logros académicos y autorregulación de sí mismo; y la interacción entre la falta de apoyo y el alto control del comportamiento, conceptualizado como control sin afecto, así como, la sobreprotección parental, es un predictor significativo en la depresión adolescente y suicidio. (Baetens, et al. 2014)

Definitivamente, el afán por ofrecer una vida mejor, de poder brindarles lo que nunca tuvimos a nuestros hijos, está tergiversando la razón de ser de la misma, el sentido de lo que implica en-señar, encaminar, preparar para la vida se reduce a la consigna de menguar sufrimientos. Las familias actuales, se muestran interesadas en disponer un camino sin tropiezos, donde no es permitido que ningún escollo haga trastabillar a los caminantes, cayendo en el tremendo traspié de enlodar de fragilidad a nuestros aguerridos andantes y, por ende, encauzándolos en el abandono de la conquista de horizontes y el temor a perderse en las aventuras que perspicaz les concede la vida. Sin ver muy claro, estamos construyendo, con estas prácticas, niños y adolescentes de cristal, tan netos y deleznable que ante cualquier adversidad sucumben.

Posteriormente, de acuerdo con los estudios de Wagner y otros (2015) quienes se toman el trabajo de brindar brevemente la base teórica para la influencia de diversos factores de riesgo del suicidio, seguido de una revisión de los empíricos resultados de la investigación, y una discusión de las limitaciones metodológicas de la literatura; concluyen, que algunas propiedades de todo el sistema familiar como la baja cohesión u organización, alto conflicto, entre otras, aun no demuestran que es la característica de las familias con casos de suicidios completos, pero relativamente, los conflictos y las relaciones insatisfactorias entre padres y adolescentes, particularmente con los padres, si han sido documentados.

Con respecto a los problemas de apego, la pérdida de padres a causa de muerte no ha demostrado aumentar el riesgo de suicidio juvenil, como si ocurre con la separación de los padres, así como en los jóvenes que viven sin uno o ambos padres biológicos son más frecuentes los suicidios teniendo en cuenta el reporte de los controles comunitarios.

Advierten, la interacción con otras personas como la necesidad primaria de la existencia, que el ser humano debe contar con interacciones asimétricas y simétricas, donde es la familia la responsable de ofrecer las mejores oportunidades para forjar estas relaciones. Las habilidades interpersonales son indispensables para vivir en sociedad, pues somos sujetos sociales, somos por otros; de ahí, que el ser humano debe tener como objetivo cultivar buenas habilidades interpersonales para poder comunicarse y relacionarse con los demás, que son procesos adquiridos y no rasgos inmanentes de la personalidad. De esta manera, apremia enseñarle al niño a relacionarse mejor, conversando sobre sus relaciones, valores, sentimientos, entre otros. Del mismo modo, se hace el llamado a estar disponible para nuestros hijos sin intervenir en los contratiempos con los demás, mantener una actitud positiva con respecto a los demás, se debe estimular a los niños y jóvenes a enfrentar retos interpersonales, hablar con ellos y escucharlos.

Tristeza Absoluta: historias detrás del suicidio juvenil

La periodista y escritora Carol Malaver (2018), a partir de su historia de vida y la escucha de otras narrativas de algunas familias bogotanas que se tiñen en el suicidio de sus jóvenes hijos, construye unas narrativas sobre la irremediable soledad, la tristeza y los

comportamientos de quienes deciden levantar la mano sobre sí, pero también, esboza el calvario de las familias que sucumben ante la nostalgia y la imposibilidad de encontrar solución o no haber hecho muchas cosas a tiempo por quienes más amaban.

El compilado de crónicas devela como juegan un papel preponderante las vivencias de la infancia, las características y pautas de crianza de la familia en los pensamientos suicidas de los niños y adolescentes, del mismo modo, el ejercicio que realiza la escritora de escucha a los padres evidencia, asimismo, la necesidad que tenemos los seres humanos de sentirnos acogidos y reconocidos por otros.

La autora plantea, cinco historias que manifiestan diferentes formas en las cuales los suicidas asumieron la muerte como una solución a la vida y el rol que libró la familia antes y después del suceso. De manera que, un estado la depresión severa, la falta de afecto y escucha en el hogar, la curiosidad, las condiciones biológicas, el normalizar los comportamientos de los niños y adolescentes, y no darle la trascendencia que ameritan, son algunos de los puntos de quiebre en los relatos expuestos.

Entonces, compartimos los interrogantes acerca de si el origen de la tristeza acaece de una infancia traumática, de los recuerdos de un niño victimizado en el colegio, de un pasado carente de afecto, o es la tristeza una enfermedad de esas que llegan de repente, sin motivo aparente, sin preludeo.

Sin lugar a dudas, la familia es quien lleva a cuesta la responsabilidad de las acciones de los hijos, pues socialmente es la encargada de erigir y orientar a éstos hacia una vida en comunidad; no es una tarea fácil, pero la sociedad está llamada a pensar sobre las condiciones actuales en las cuales crecen los niños y las formas de hacerle frente a la crisis que vive la familia.

Retomo la expresión de Malaver (2018) en la que describe una de las actitudes de las madres que narra la historia del suicidio de su hijo: “ella lucha para quitarle esa carga emocional que tiene el final de la vida cuando ocurre de esa forma, aunque la frase suene obvia, quiere pensar que el suicidio es solo una manera más de morir” (p. 127).

III

TEJIENDO LOS HILOS DE LA ADOLESCENCIA, EL SUICIDIO Y LA ESCUCHA

REFERENTES CONCEPTUALES

El recorrido de la formación como docente, y ahora ejerciendo esta bella pero exigente profesión, nos direcciona a cuestionarnos sobre el sistema educacional en el cual nos vemos inmersos que sanciona, desvirtúa y discrimina muchas de las dinámicas presentes en el aula escolar.

Ahora se presentarán los hilos que se tejen deliberando alrededor del desarrollo y la educación en la infancia, más específicamente el lapso de la adolescencia, en donde se tendrán presente las diferentes texturas marcadas por las concepciones y significaciones que han surgido y definen el sujeto de investigación. Consecuentemente, se revisarán algunas de las necesidades y satisfactores concurrentes en el entorno social que permiten contextualizar la problemática del suicidio y rastrear el desarrollo de la escucha a los jóvenes, para así, identificar algunos matices que posibiliten mejoras en la calidad de vida de los jóvenes en nuestra sociedad.

La muerte de la infancia

La primera fibrilla que se requiere inscribir tiene que ver con la adolescencia. Al iniciar el ejercicio de documentarme sobre el tema de los adolescentes me preguntaba qué, cómo y cuándo se entienden los adolescentes en el contexto educativo, pues consideraría que una de las tareas fundamentales y pendientes de los educadores, es preocuparse por indagar sobre las características que le competen al ser humano en este ciclo de vida, para así contar con herramientas que le ayuden a propiciar un encuentro con aquellos sujetos a quienes se les acompaña en su proceso de formación educativa.

Así pues, al hablar de adolescencia no sólo se alude a los cambios corporales que sufre el ser humano en su desarrollo, sino también, a su desarrollo psicológico. Adolescer viene del latín *adulescens* o *adolescens* que significa hombre joven, y como participio activo de *adolescere* que tiene que ver con crecer. (Carvajal, 1993).

Según Dolto (1990) la adolescencia es una fase de mutación cargada de angustia e indulgencia, que al igual que con el recién nacido, las personas acompañantes juegan un papel indispensable en la educación de los jóvenes, pues pueden favorecer la confianza, ofrecerles los basamentos para superar sus impotencias o por lo contrario estimular el desaliento y la depresión.

En lo que respecta a desarrollo sexual, la autora alude, que alrededor de los once años de edad se exponen los primeros indicios de una sexualidad que se anuncia con un fortísimo componente imaginario, teniendo en cuenta que, en el muchacho, se evidencia las primeras emisiones involuntarias de esperma y en las muchachas, las primeras reglas.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta, como lo plantea Dolto (1990) que para los jóvenes los modelos e imaginarios sociales a seguir serán los exteriores, aunque sigue contando con su familia como un refugio, sus decisiones y actitudes estarán mediadas por su círculo social. Por tal razón, la escritora asegura que la creencia leal de los adolescentes en la amistad es lo único que no ha cambiado y es lo que les hace la vida soportable en este periodo de crisis. Por ello, la amistad decepcionada es la prueba más difícil en la pubertad; puesto que, si no encuentra la fe en sí mismo y los amigos lo traicionan, quedan desposeídos y frágiles, propensos a buscar alternativas que les ayuden a lidiar la pena: como las drogas, el alcohol y el suicidio.

Lastimosamente, la sociedad les ofrece pocas oportunidades a los jóvenes para que recuperen la confianza en sí mismos, es así como la escuela y la familia ha caído en el error de descalificar las ideas de los jóvenes con actitudes desdeñosas enajenando que es precisamente a la juventud la que le corresponde innovar. Por otro lado, es necesario señalar, de acuerdo con Dolto (1990), la adolescencia como una muda que se encuentra en estado de fragilidad, en la medida que se cataloga como periodo donde el púber vuelve a nacer, y desde luego, no tendrá las palabras para hablar, y más aún, sí deben hablar de lo que sienten; si bien, el adolescente asume que con su silencio cree haber dicho mucho.

Entonces, tenemos un adolescente que no desea hablar y una sociedad que descalifica lo que hace y lo poco que dice. Se ha empleado la represión en lugar de la educación, como alude Dolto (1990): “la educación significa educación en el amor, en el respeto al otro, en el respeto a uno mismo. El sentido de la relación de los dos sujetos que se encuentran en el deseo” (p. 100). Por tanto, vale la pena interrogarnos sobre qué tan dispuestos estamos para escuchar los silencios de los jóvenes, silencios que se perpetúan en el encarcelamiento que producen familias descompuestas, inhibidoras y alienantes.

La metamorfosis entre el niño y el adulto

Dando continuidad al hilo del discurso, el médico y psicoanalista Carvajal (1993) propone tipos y etapas de la adolescencia.

Al referirnos a los tipos de adolescencia indica:

-En primera medida, la **amputada** que tiene que ver cuando el adolescente “se ve impedido, privado, coartado, amputado de manifestar en forma directa sus conflictos esencialmente adolescentes” (Carvajal, 1993, p. 17) esta privación se debe al sometimiento injusto que confiere la cultura debido a las dificultades socioeconómicas que obliga al púber a sacrificar y a negar sus manifestaciones en la transformación de niño a adulto, para poder sobrevivir.

-Seguidamente, explica la adolescencia en **condensación simbólica** que consiste en la manera como patrones culturales como el rito, el mito y el simbolismo condensan y reemplazan en un acto la problemática adolescente.

-En contraparte, se tiene la adolescencia **exuberante** que se caracteriza por las manifestaciones de manera amplia y directa de su desarrollo, donde el joven espera que el medio ambiente, la familia y la sociedad lo va a recibir, contener, comprender y favorecer un desenvolvimiento de sus capacidades y potencialidades intelectuales y afectivas. (Carvajal, 1993)

No obstante, la realidad del modelo cultural occidental dista bastante de los requerimientos del adolescente exuberante, pues el joven debe enfrentarse a la problemática de la desintegración familiar, el carácter narcisístico y deshumanizante que perdura en

nuestra cultura, además de la alta represión y confusión de los deseos sexuales que vician y corroen la libertad en el desarrollo de los adolescentes.

Consecutivamente, a diferencia de las anteriores posturas donde se empodera los ámbitos cultural y social, en nuestra cultura aparece la *adolescencia abortada*, como lo explica Carvajal (1993) “el término abortada corresponde a una adolescencia que no se fraguó y que impidió a su vez, dar a luz a un adulto más o menos integrado. Se queda petrificado un feto adolescencial inmóvil, que posteriormente se convertirá en el centro de la actividad caracterológica defensiva del adulto, con características patológicas, problematizantes de su vida, de su capacidad de goce, y, ante todo, de su capacidad de relacionarse sanamente en pareja” (p. 23). Es importante evidenciar que de esta problemática devienen patologías infantiles y que son conductas que fijan un carácter enfermizo que permanecerá por el resto de la vida.

El último tipo de adolescencia se ocupa de aquellas manifestaciones adolescenciales que aparecen en etapas cronológicas posteriores a lo esperado, la tardía. En esta situación, estas personas deben ser asistidas analíticamente para evaluar las dinámicas de su lento desarrollo.

Después de explicar los tipos de adolescencia, Carvajal (1993), esboza el modelo objetal que será la base para comprender el pensamiento en la etapa que referimos. De este modo:

[...] este modelo tiene como base la hipótesis de que la mente contiene objetos, es decir estructuras totalmente definidas con funciones y maneras de comportarse, siendo totalmente diferentes unos objetos a los otros, pero al mismo tiempo interdependientes entre sí. En este sentido el objeto más importante, el centro de la mente, sería la propia mismidad, es decir, el sí mismo o self que nos haría distintos de los demás, que nos daría identidad y que nos permitiría saber que “yo soy yo”. (Carvajal, 1993, p. 36)

Así pues, al hablar de la ruptura con los padres, independencia y desilusión, Carvajal (1993) muestra que esta es posible gracias a que el púber deja de sobre valorar los objetos exteriores y la atención se dirige hacia el sí mismo y la funciones del “yo” que le permiten un proceso de internalización. Por tal razón, al darle más importancia a su self y a las funciones yoicas, el adolescente se desilusiona de sus padres. Estas actitudes hacen parte del desarrollo de la adolescencia y es un indispensable paso para dar inicio a la independencia,

donde se hace fundamental la capacidad de los adultos de recibir de buena manera este tipo de rupturas y permitir un desarrollo integral en los adolescentes.

En otra instancia, al referirnos al vínculo que formamos unos con otros, el autor lanza la hipótesis de que lo que nos une a los seres humanos es la sensación de ser contenidos por otros, y precisamente ese continente en la etapa de la adolescencia se traslada al íntimo amigo, al grupo, y posteriormente a la figura de pareja escogida en la adultez.

Ahora bien, Carvajal (1993) considera que la adolescencia debe ser abordada desde sus conductas y manifestaciones, para ello, propone una clasificación: la primera etapa la denomina puberal y se caracteriza por que inicia el proceso adolescencial donde se evidencia la ruptura con los fenómenos infantiles y provoca un aislamiento del mundo externo en general. En la segunda, etapa nuclear, se muestra el clímax de la adolescencia y se les da una primacía a las relaciones grupales. La tercera, es la etapa juvenil, y se refiere al periodo de transición hacia el comportamiento similar al del adulto.

Así mismo, da una explicación teórica a las crisis que acompañan cada etapa mencionada. Por ende, manifiesta la crisis de identidad, donde el adolescente busca su self y su objeto con miras a depender cada vez menos del adulto y autoabastecerse por su propia cuenta. También, expone la crisis de autoridad que consiste en oponerse a todas las normas y modelos que le ha impuesto la cultura y que en la niñez no lograron internalizarse en su self. La crisis sexual se centra en la aparición de nuevos impulsos libidinales con el fin de situar una procreación eficaz y defensora de la cría.

La cultura es lo que, en la muerte, continúa siendo la vida

André Malraux

Somos seres culturales, existimos mediante la cultura y este hecho es precisamente el que nos hace humanos, seres con características únicas a la vez que compartimos las que se han establecido socialmente. Por ende, se puede decir; que es la cultura la encargada de asegurar la supervivencia del hombre en la tierra. Quiceno (2016) pretende la cultura como el pensamiento que tiene una sociedad sobre los niños y sus instituciones. Por otro lado, Bothert (2016) citando a Michel Serres, precisa que “la cultura tiene como tarea desconectar espacios y reconectarlos” (p. 20). Así pues, como afirma la autora lo que las culturas tienen

en común es crear conexión y límites entre espacios diferentes, de ahí; que la cultura será una red formal de conexiones y de referencias colectivas e individuales.

Después de hilvanar estos dos conceptos, se hace indispensable relacionarlo con la realidad que acaece en el ejercicio docente. Para tal fin, iniciaré haciendo referencia al municipio de Villa Rica Tolima, un pueblo meramente rural que se repone de la situación de guerra e injusticia de la cual ha sido objeto. Las pocas oportunidades que se ofrecen en la región a los lugareños y el ambiente hostil produjeron gran desplazamiento, algunos obligados, de la población hacia las ciudades.

Así mismo, la pobreza y las escasas oportunidades son el pan de cada día de los habitantes, pues no es de desconocer que la población campesina en nuestro país es una de las más desfavorecida y la labor que éstos desempeñan es permeada por las injusticias sociales y la baja remuneración de su trabajo.

Villarrica, es un poblado que se caracteriza por el auge del patriarcado y una inclinación hacia un pensamiento conservador, aunque paradójicamente allí nacieron muchos de los ideales liberales que marcaron la historia del conflicto colombiano.

La familia villarricense, en las últimas décadas ha venido sufriendo cambios que han impactado el desarrollo de la comunidad. Pues se pasó del auge de familias numerosas conformadas por el padre machista y la madre, ama de casa, sumisa; al incremento de madres solteras o esposas de militares, que de alguna manera tienen que buscar alternativas para sacar adelante a sus hijos, por su propio esfuerzo. Estas circunstancias influyen en que los satisfactores existentes para cubrir las necesidades de la población no sean suficientes. Entendiendo desde la postura de Neef (1993), que “son los *satisfactores* los que definen la modalidad dominante que una cultura o una sociedad imprimen a las necesidades. Los satisfactores no son los bienes económicos disponibles, sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuyen a la realización de necesidades humanas”. (p. 50)

A este escenario se le suma, que desde el año 2015 el municipio fue declarado en alerta máxima debido a los movimientos que viene presentando la tierra, evidenciado en derrumbe de viviendas, calles con grietas y casas a punto de colapsar debido al deterioro de su estructura. En este momento, se encuentran en la segunda fase de estudios para identificar si esta situación se debe a causas geológicas o a una irresoluble condición de salud pública,

puesto que, el municipio no cuenta con un adecuado sistema de alcantarillado y de agua potable. Esta problemática ha incidido en que el gobierno no invierta recursos en el mejoramiento de calidad de vida de los habitantes y que, los políticos de turno aprovechen para lucrar sus bolsillos. En este sentido, hay que tener en cuenta, como lo menciona Neef (1993) que “la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales”. (p. 40)

En este contexto, se ubica la I.E. Francisco Pineda López, la más grande de las dos instituciones con las que cuenta la región. La sede urbana de dicho establecimiento imparte educación de sexto a once grados de bachiller y cuenta con una especialidad técnica en agroindustria alimentaria apoyada por el SENA, las otras 11 sedes del plantel educativo son escuelas rurales.

Seguidamente, los educandos de la sede del plantel educativo cuentan con una edad que oscila entre los 11 y 18 años, en su gran mayoría, trabajan en las fincas ayudándoles a sus padres en las labores del campo y se ocupan en los trabajos de oficios varios que ofrecen algunos locales comerciarles de la región. Un 50% habita en la cabecera municipal y los restantes en las veredas aledañas, aunque la falta de transporte escolar ha incidido en el retiro de escolares, pues muchos de ellos deben caminar bastante para llegar al colegio.

Partiendo de esta efímera descripción, y pensando que el mejor proceso de desarrollo en la infancia será aquel que permita aumentar la calidad de vida de los niños y niñas, y que, como educadores estamos llamados a ser promotores de este desarrollo, se hace preciso conocer y manejar el enfoque de las necesidades humanas para generar propuestas que brinden una mejor orientación y propongan acciones para aportar a un mejoramiento de las condiciones de vida de los infantes. Por consiguiente, tomando como base la matriz de necesidades y satisfactores propuestas por Neef (1993) se mostrará la ruta, que enfatizará en las necesidades básicas de afecto, participación e identidad; para el desarrollo de la propuesta ideada.

La afectividad, una necesidad indispensable en el desarrollo de la escucha

La afectividad tiene que ver con el conjunto de emociones y sentimientos que nos habitan y que transmitimos hacia otras personas. En el aspecto que aquí nos concierne vale

la pena preguntarnos en qué medida se satisface esta necesidad para incentivar la escucha en los procesos comunicativos que se dan en el aula escolar.

Generalmente, se olvida la importancia de la faceta afectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje que se pretende en los ámbitos escolares, pues en muchas ocasiones, la carga académica del docente hace que este se concentre en los aspectos meramente académicos; adicionalmente, venimos de una tradición educativa donde se mantiene una jerarquía del docente sobre el escolar que en la mayoría de los casos oprime al estudiante, donde los gestos de afectividad son condenados porque conllevan a pensar que el profesor pierde el dominio de la clase. Es preocupante ver la falta de conciencia docente alrededor de las ventajas que provee el mostrarse afable con sus estudiantes, pues es precisamente esta actitud lo que rompe las barreras de rango y jerarquía, favoreciendo los procesos de aprendizaje.

El profesor debe propiciar momentos para el reconocimiento de los estudiantes, pues somos por otros y es precisamente este reconocimiento el que genera autoestima, empatía, autocrítica y motivación. (Vásquez, 2012) En este sentido, se afirma que la afectividad influye notoriamente a incentivar la escucha en los procesos de comunicación en el aula escolar y una de las actitudes pendientes a trabajar en la escuela. Así mismo, la escasez de confianza mediada por un trato de amable en casa son algunas de las causas que no contribuyen a satisfacer la necesidad de afecto en los niños y niñas villarricenses.

La participación como necesidad e instrumento para rescatar la relación con el otro en la infancia y la adolescencia

El contexto social en el cual se enmarca la infancia villarricense está determinado por un enajenamiento y desconocimiento total de los adolescentes y niños como sujetos de derechos. En la localidad aún se conserva la concepción medieval de infancia donde los niños son vistos como seres inocentes, que necesitan ser cuidados y, por ende, ellos son objetos a la espera de que el adulto dirija y proyecte todas sus actividades. Por esta razón, las voces de los niños y las niñas no tienen un protagonismo, más bien el silencio es el que triunfa, y no

porque no tengan las capacidades bilógicas, cognitivas y sociales para hacerlo, sino más bien, porque no se escucha lo que dicen, ni como lo dicen o las razones que tienen para hacerlo.

“El otro sólo es otro en la medida en que pueda ser capaz demostrarme, claro que siempre a una distancia prudencial (...), quienes somos nosotros y cuáles ajustes debemos hacer para parecernos, cada vez más, a nosotros mismos” (Skliar, 2002, p.15).). Así, cada vez que rechazamos a otro, sea un socio, un estudiante, un profesor, un padre de familia o cualquier otro ciudadano, no sólo se restringe la capacidad de escuchar, al mismo tiempo nos negamos la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos como personas diferentes que merecemos y debemos promover un trato entre iguales.

Considero que cuando se discorra sobre la infancia y adolescencia, se brindarán las herramientas culturales para que éstos sean sujetos participativos y expongan su visión de mundo; mientras tanto se comportan como objetos pasivos pues la misma comunidad no les brinda el espacio y las herramientas para hacerlo de otro modo. La tarea ardua, recae, como lo expone Larrosa en sus *notas sobre infancia*, en repasar la infancia como lo otro “lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío”. (p.5)

Consecuentemente, se rescata la invitación de Bothert (2016) a reflexionar acerca de las pertenencias multiculturales, acerca de los procesos de humanización y de apropiación de la experiencia del encuentro (y no de desencuentro) con “lo otro”, que posibilite nuevas alianzas con la cultura del niño en un Inter juego de reciprocidades. Para ello, parte de un enfoque metodológico transcultural que se origina inicialmente con los aportes teóricos de la psicología y de la antropología.

De esta manera, se define la antropología como aquella ciencia que se preocupará siempre por el hombre en su contexto y por las interacciones consustanciales y estructurantes que el hombre mantiene con este contexto. En este sentido, se hace necesario un diálogo entre la antropología y la psicología. Consecuentemente, la pregunta que inaugura su propuesta metodológica es: ¿cómo comunicar con ese otro, necesariamente diferente, extraño y desconocido a nosotros mismos?

Para abordar esta pregunta, la autora retoma autores (como Moro y Serres) para aclarar lo que se entiende por cultura, y así apuntar que la cultura permite al sujeto codificar un conjunto de las experiencias vividas por el individuo, anticipar el sentido de lo que puede pasar y un control de la violencia de lo imprevisto y en consecuencia del sin sentido. Por otro lado, la psicología transcultural invita a precisar la noción de infancia en relación a algunos elementos de la cultura: se trata de reflexionar sobre el rol del niño, el estatus y su función en la cultura.

Consiguientemente, para comprender al niño en su dimensión particular, dada por su cultura de origen, por la familia y lo biológico, deben existir ciertas condiciones y un deseo de aprehender al otro y lo otro: es decir otra cultura distinta.

En otra instancia, Bothert (2016) propone discurrir sobre el enfoque transcultural, y para ello propone, primeramente, generar espacios y tiempos en los cuales se dé una comunicación dialogante con los niños. Esta propuesta reposa sobre dos principios: el del universalismo psíquico: el cual define el ser humano y a su funcionamiento psíquico y a su vez, propone entender que si todo hombre tiende hacia lo universal sólo puede hacerlo pasando por lo particular de su cultura de origen.

Seguidamente, la psicología transcultural ha sido construida sobre un principio metodológico más que sobre un principio teórico y es esta una de sus originalidades: el complementarismo. Bothert (2016), alude a una actitud de descentramiento de lo subjetivo, así como también invita a hacer un acercamiento científico al hecho que se pretende explicar. De modo que, aproximarnos a lo universal del sujeto, constituye una aproximación enigmática y sublime del otro.

Siguiendo el hilo discursivo de la autora, se evidencia como la forma en que los adultos vemos a los niños, es decir, las ideas que los adultos tenemos sobre la naturaleza y el psiquismo de los niños determinan el comportamiento hacia ellos y este hacer influye en su desarrollo. El niño debe ser humanizado para devenir un ser humano dotado de un psiquismo, de un cuerpo y de una cultura. Para ello, toma como ejemplo la maternidad. La comparación transcultural de las técnicas de maternidad permite evidenciar, según las sociedades, unos “infaltables” en las estimulaciones propiciadas al bebé y en los modos de contacto que se establecen en el seno de las diadas madre-hijo o familia- bebé.

Finalmente, la autora recalca que es propicio que los profesionales de la infancia no sean negligentes con la dimensión antropológica y cultural de las conductas de cuidados infantiles, tanto en las llamadas sociedades civilizadas como en las mal llamadas primitivas. Actualmente, está de moda hablar de interculturalidad en la escuela, del respeto por el otro que es diferente por su color de piel, su forma de hablar, de vestir, entre otros. A partir de los aportes de la autora, evidenció la necesidad de empoderar, en lugar del término intercultural, lo transcultural, pues no se trata de interactuar con diferentes formas culturales, sino más bien, de revisar si se lleva a cabo un proceso gradual por el cual una cultura adopta rasgos de otra u otras presentes en el contexto. A menudo en las instituciones educativas se evidencian problemáticas de bullying en las interacciones escolares, precisamente porque nos hace falta descéntranos, desarraigarnos de nuestro saber cultural para darle espacio a lo otro que llega, quizá a enseñar algo nuevo o solamente, diferente. Mientras los profesionales en educación no comprendamos la importancia y trascendencia que tiene la cultura en las relaciones que establecemos los seres humanos, se seguirán estigmatizando a aquellos que hacen la divergencia por sus costumbres culturales.

Combatiendo los vicios de la educación

Actualmente, no es posible concebir una sociedad sin educación porque se cree que de ella subyace la supervivencia y avance de la raza humana. Desde la antigüedad el interés por reflexionar sobre cómo, dónde, por qué y en qué se debe instruir, orientar y alfabetizar han ido solidificando paradigmas sobre la manera más adecuada de civilizar a las personas. Pero ¿qué es educación? De acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la lengua española, se define como la formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen. En este orden de ideas, y desde esta concepción, educar se reduciría a la acción de formar personas para que desarrollen capacidades, y esta instrucción, variaría dependiendo de la cultura y las normas de dicha sociedad.

Aquí se podrían citar innumerables y reconocidas eminencias que han abordado el tema, no obstante, la preocupación que emerge en este trabajo de investigación aboga sobre

una educación pensada en el ejercicio de la escucha en la escuela, donde la palabra tenga un protagonismo en el oído, un sentido y se constituya en ese emporio de deseos que definitivamente instituyan en el oyente un placer por aprender y educarse como un ser que convive con otros en sociedad. Sin lugar a dudas, desde la revisión teórica en educación son esquivos los acercamientos a una pedagogía de la escucha, porque como se mostrará a continuación han sido otros los intereses que se infundan en el sistema educativo del país.

Es así, como Zuleta (2010) en sus reflexiones sobre la situación actual del sistema educativo del país arguye que la educación y los maestros cometen un gran error al ahorrarles a los educandos la angustia de pensar. En la necesidad de acoger la niñez se ha llegado al extremo de pensar al infante como el soberano al cual hay que cubrirle todas sus necesidades arrebatándole la inquietud de pensar. De tal manera, Meirieu (2003), haciendo una alegoría con la reconocida obra de Mary Shelley: Frankenstein, expone que a pesar de los intentos de las ciencias humanas por pensar y ejecutar un mejor aparato educativo en el cual se rescata la didáctica como reemplazo de la cirugía, los conocimientos de las bibliotecas como restos de cadáver desenterrados de cementerios, persistimos con la misma pesadilla de fabricar un sujeto que atesore compendios a la espera de que repentinamente la vida le provea de dones para darle animación a ese cúmulo.

En consecuencia, Meirieu (2003) propone que la finalidad de la escuela se encamina a gestar que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento desde el mismo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. El autor invita a promover una “revolución copernicana” donde subraya unas exigencias fundamentales que se apuntaran en las siguientes líneas.

En tanto, entre las exigencias que se plantean para una “revolución copernicana” en pedagogía, tienen que ver con el ideal que se nos ha incrustado a los profesionales en educación como depositarios de conocimiento, olvidando, como lo menciona Meirieu (2003), que no se trata de fabricar el niño a gusto propio sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia y por tanto, representa la promesa de un avance decisivo de esa historia. Lastimosamente, a diario en las aulas de clase se les lava el cerebro a los niños, y como lo sustenta Zuleta (2010), ocasiona un temor, una falta de valentía para atreverse a pensar y hacer. Consecuentemente, en la educación germina una gran

incomunicación, pues es indispensable saber algo, entre más cantidad mejor, pero ese algo es el resultado de un proceso que no se enseña, y entonces, ese saber significa simplemente repetir.

Otra exigencia hace referencia a la experiencia de aprender. Mierieu (2003) promulga que

Aprender es atreverse a subvertir nuestro «verdadero modo de ser»; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es «hacerse obra de uno mismo»” (p. 6).

De ahí, que la tentativa de aprender lleva impregnada la libertad y espíritu de construcción de la mismidad.

Pero ¿qué tan libres somos cuando deseamos aprender? ¿Qué tan dispuestos estamos para hacer de nosotros mismos la obra más sublime de la humanidad? El sistema educativo ha implantado la necesidad de formar un ser humano capacitado para responder a una fuerza de trabajo. Zuleta (2010) cuestiona este hecho y formula que el aprendiz debe ser alguien que no sólo sabe realizar un trabajo, sino que también reconoce quién es él, en qué sociedad vive, qué busca. En este sentido, si la educación no da cuenta de este aspecto, es una tragedia cultural.

En este orden de ideas, aprender supone una reconstrucción por parte del sujeto con miras a contribuir a su desarrollo personal, y esta afirmación trae consigo otra de las exigencias exhibidas por Meirieu (2003): abandonando los prejuicios sobre la empatía, nadie puede ponerse en el lugar de otro y todo aprendizaje conlleva una decisión particular irreductible del que aprende. De tal modo, la acción de aprender está sujeta a una voluntad por parte del aprendiz, y ella sólo es posible si se alimenta el deseo por ese conocimiento. Y si la razón de la educación se erige en alimentar y orientar los deseos de aprender del escolar, y si la escuela no sule este mínimo requisito, todos los esfuerzos encaminados a mejorar el sistema educativo serán en vanos. (Zuleta, 2010)

Es precisamente en este punto donde vale la pena reflexionar sobre el rol de docente ante esta exigencia educacional, si nos hemos consolidado como policías de la cultura o como inductores y promotores del deseo. Nadie puede enseñar lo que no ama, enseñar es incitar a amar lo que uno desea, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dice la

teoría, sino la forma en cómo se transmite. Si los educadores promovemos más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema se hace invivible y, por ende, se crearán otro tipo de dinámicas que posiblemente den paso a derrumbar un sistema que está sacrificando los deseos y la voluntad de las personas de hacerse obra en sí mismos. (Zuleta, 2010)

Después de transitar por la urgencia de empoderar el deseo y el amor por aprender y enseñar, nos posamos en la exigencia de crear ambientes pertinentes para el aprendizaje, que Meirieu (2003) denomina espacios de seguridad, en los cuales un sujeto puede osarse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo y para que esto ocurra, es preciso que el aprendizaje se dé en contextos y problemáticas reales que infundan una disposición de los que aprenden capaz de movilizarlos hacia los saberes.

El propiciar esos espacios de seguridad es responsabilidad inmediata del pedagogo, de modo que, como lo expone Zuleta (2010) la educación es un campo de combate, combatir en el sentido de impulsar las posibilidades de una realización humana de quienes se quiere educar para generar un cambio en los sistemas instaurados, y lograr entornos que valgan la pena ser vividos. Si los educadores aprovechan estos ambientes se “«hace obra de educación» porque reempalma con los dos orígenes de la palabra educar: educare, nutrir, y educere, «encaminar hacia», envolver y elevar”. (Meirieu, 2003, p. 11)

En últimas, se inscribe la exigencia de la revolución copernicana en pedagogía que tiene que ver con la cuestión de la autonomía del sujeto. Desde luego, cabe preguntar ¿qué tan autónomos son los sujetos que educan y se educan? Ya se asume en Zuleta (2010) que las dinámicas escolares son desastrosas en cuanto a la formación de individuos que piensen, que tengan autonomía y creatividad, pues la escuela está pensada en la producción de personas que se ajusten a los requerimientos de las empresas, por tanto, todo ser humano que se cuestione y objete su realidad será desadaptado, por el contrario, quien obedezca será quien se sirva y encaje en la sociedad. La autonomía es esa operación que permite apropiarse de un saber y reutilizarlo en otras circunstancias:

Es, hablando en propiedad, aquello por lo cual una transacción humana es educativa: «hacer comer» y «hacer salir», «alimentar al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle» y «acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera». (Meirieu, 2003, p. 13)

En vista de lo anterior, meditemos sobre la clase de alimento que ofrecemos a nuestros estudiantes, si realmente les permite un desarrollo personal; y qué tanto le acompañamos en ese proceso de adquisición de un saber para que lo exploten en otras circunstancias. Según Zuleta (2010) la educación tiende a producir un individuo heterónimo, debido a que la escuela organiza los ideales de los estudiantes para que se deposite la fe en otros y se desconozca el potencial diverso que cada cual posee.

Sin lugar a dudas, después de este recorrido por el pensamiento de estos autores queda claro que a diario son muchos los crímenes que se cometen en el sistema educativo, sin embargo, es en el reconocimiento del otro, el propiciar ambientes de aprendizaje, la inspiración del deseo de enseñar y aprender y el alimento de la autonomía que se podría proyectar una pedagogía que contribuya a un ejercicio de escucha que module otro tipo de experiencias en la escuela.

Con Zuleta (2010), le apostamos a una educación humanista que permita y fomente el desarrollo de la persona, y no lo que el mercado instituya. Con Meirieu (2003), desafiamos una pedagogía diferenciada, que asume la clase como un ámbito donde se *hace con* entendiendo a cada ser con un legado histórico cultural que lo define, hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su trabajo; y retomando la analogía de *Alicia en el país de las maravillas*, de vez en cuando es necesario encontrar a un gato y pedagogo que nos obligue a interrogarnos sobre nosotros mismos; que reactive sueños y deseos, que la mayoría de los casos, son censurados por algún adulto.

Cada suicida sabe dónde le aprieta la incertidumbre

Mario Benedetti

Como punto de partida, reviso el aporte del psicólogo e investigador colombiano Miguel de Zubiría, en su libro “Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y adolescentes” (2007) donde invita a que se tome conciencia del suicidio como una epidemia que se apodera de nuestro entorno. Así mismo, ofrece herramientas de prevención para aprender a identificar y manejar las situaciones de suicidio con los jóvenes y niños. En las explicaciones que ofrecen acerca de porqué los niños y jóvenes se suicidan, soslaya que el

punto de quiebre se produce en la crianza permisiva, que trae como consecuencia la formación de niños frágiles, inseguros, depresivos y con dificultades para desafiar la vida, para relacionarse consigo mismo y con los demás (Zubiría 2007).

Definitivamente, el afán por ofrecer una vida mejor, de poder brindarles lo que nunca tuvimos a nuestros hijos, está tergiversando la razón de ser de la misma; el sentido de lo que implica enseñar, encaminar, preparar para la vida se reduce a la consigna de menguar sufrimientos. Las familias actuales, se muestran interesadas en disponer un camino sin tropiezos, donde no es permitido que ningún escollo haga trastabillar a los caminantes, cayendo en el tremendo traspíe de enlodar de fragilidad a nuestros aguerridos andantes y, por ende, encauzándolos en el abandono de la conquista de horizontes y el temor a perderse en las aventuras que perspicazmente les concede la vida.

Una de las lecciones que se deben impartir, como lo alude Zubiría (2007), parte de concientizar que la vida no es fácil, pues aprender a sufrir, de alguna manera conlleva al aprender a vivir. El autor enfatiza sobre la fragilidad, que consiste en la imposibilidad para enfrentar y solventar adecuadamente los infortunios de la vida. Por ende, enseñar a vivir bien exige formar, más que complacer. Así mismo, sugiere que se debe trabajar la resiliencia en los niños y jóvenes, que hace referencia a esa habilidad de superar las situaciones difíciles y salir transformado positivamente de ellas. Entre los factores más importantes que estimulan la resiliencia está el crear una relación emocional consistente con al menos, un adulto significativo que le permita que su esfuerzo, sus habilidades y su autovaloración sean reconocidas e impulsadas; igualmente, le da un papel importante el entorno, quien pone límites claros a los jóvenes y a los niños, los motivan a responder activamente ante los problemas y les aviva a encontrar oportunidades en las circunstancias conflictivas.

Por otro lado, son oportunos los aportes alrededor de la soledad. El autor hace énfasis en la diferencia entre sentirse solo y estar solo, pues estar a solas, de alguna manera, es necesario para el desarrollo y crecimiento personal del ser humano; en cambio, sentirse solo tiene que ver con la inhabilidad de establecer o conservar relaciones interpersonales.

Zubiría, (2007) afirma que “la relación que tiene la infelicidad y la soledad es muy directa, pues muchos estudios han demostrado que las personas son felices si tiene suficientes vínculos afectivos y de buena calidad. Por tanto, ser feliz es estar acompañado, y estar acompañado es sinónimo de felicidad. Es lo básico”. (p. 99)

El autor considera que la interacción con otras personas es la necesidad primaria de la existencia, que el ser humano debe contar con interacciones asimétricas y simétricas, donde es la familia la responsable de ofrecer las mejores oportunidades para forjar estas relaciones. Las habilidades interpersonales son indispensables para vivir en sociedad, pues somos sujetos sociales, somos por otros; de ahí, que el ser humano debe tener como objetivo cultivar buenas habilidades interpersonales para poder comunicarse y relacionarse con los demás; estos son procesos adquiridos y no rasgos inmanentes de la personalidad. De esta manera, el psicólogo invita a enseñarle al niño a relacionarse mejor, conversando sobre sus relaciones, valores, sentimientos, entre otros. Del mismo modo, hace el llamado a estar disponible para nuestros niños sin intervenir en los contratiempos con los demás, mantener una actitud positiva con respecto a los demás, y estimular a los niños y jóvenes a enfrentar retos interpersonales, hablar con ellos y escucharlos.

Consecuentemente, el autor hace mención de una de las habilidades más importantes para relacionarse con los demás: el asertividad, pues una persona asertiva suele ser tolerante, acepta sus errores, propone soluciones posibles sin violencia, es segura de sí misma, de lo que hace y les pone límites pacíficamente a las personas que lo agreden.

No obstante, ni la familia ni la escuela han concentrado sus fines en educar seres asertivos; la tolerancia, el respeto por lo otro y el otro, se pierde en la cara oculta que proponen las pantallas cibernéticas actuales, donde se refugia la familia con miras a satisfacer, y en muchas ocasiones, delegar, las responsabilidades de dirigir a sus hijos; esta responsabilidad se disipa, en el afán por dispensar felicidad. Esta última se piensa como sinónimo de mera complacencia y no ponderada en si realmente le propina al niño el sentirse bien consigo mismo; obviamos la necesidad de reconocer a nuestros semejantes y de aceptar las diferencias, lo que conlleva a enfatizar las cualidades que hacen de cada quien un ser excepcional.

En últimas, el escritor se acerca a la *depresión* y explica que el hecho de tener una predisposición genética no significa inexcusablemente que una persona sufrirá de depresión, de igual manera, no tenerla no significa estar protegido. Zubiría (2007) plantea que “la principal causa de depresión es carecer de competencias interpersonales, desconocer qué quiere cada uno de sí mismo (autodesconocimiento), devaluar las capacidades personales que

se poseen, para lograr las propias metas (autodesvaloración) y no saber persistir en proyectos a mediano y largo plazo (autodesadministración)” (p.122).

A partir de lo anterior, se esboza una posible solución para evitar o tratar el flagelo de la depresión en los niños y adolescentes, para ello, se hace necesario desarrollar tres competencias intrapersonales: autoconocerse, autovalorarse y autoadministrarse, que sólo son dables si se ejercita la motivación. (Zubiría, 2007)

Reinventado la escucha en la escuela

Oír es precioso para el que escucha: ¿Qué es oír y qué es escuchar?

Es oportuno distinguir el oír del escuchar. Para ello, se asume la postura de Echeverría, que en su texto *Ontología del lenguaje* (1994) explica que el oír es un fenómeno, una capacidad biológica de algunas especies vivas que reaccionan a las perturbaciones ambientales en forma tal que generen el dominio sensorial llamado sonido. Así mismo, oír, se le asocia a la capacidad de distinguir sonidos en nuestras interacciones con un medio (que puede ser otra persona).

Escuchar es un fenómeno totalmente diferente como lo advierte el autor mencionado (1994), aunque la raíz de escuchar es biológica y descansa en el fenómeno del oír, escuchar no es oír. Escuchar pertenece al dominio del lenguaje, y se constituye en nuestras interacciones sociales con otros. Lo que diferencia el escuchar del oír es el hecho de que cuando escuchamos, generamos un mundo interpretativo. De este modo, el acto de escuchar siempre implica comprensión e interpretación de lo oído.

Andrés (2008) afirma: “Cuanta menor es la capacidad de discernimiento del oído, menor es la autonomía de nuestros actos. La pérdida de oído, (...) incide en una desconexión de la realidad inmediata, propicia el alejamiento y la nostalgia de un mundo perdido al que ya no es posible retornar” (p.20). El oír nos remite al escuchar, al perder esta aptitud quedamos sumidos en la incomprensión del mundo circundante y de alguna manera, desterrados de las dinámicas que en éste ocurren que son las que permiten al ser humano acceder al conocimiento.

Oír es una acción pasiva que se ubica dentro del territorio de la sensación, mientras que escuchar es un proceso activo que se ubica dentro del territorio de la percepción. Los dos son totalmente diferentes. Oír es esencialmente pasivo; escuchar requiere adaptación voluntaria. Cuando el oír da paso a escuchar, la conciencia aumenta, la voluntad se activa, y todos los aspectos de nuestro ser se involucran al mismo tiempo. La concentración y la memoria, nuestra inmensa memoria, son testimonios de nuestra habilidad de escuchar. (Tomatis, 1987).

Sin lugar a dudas, la escucha es una habilidad fundamental que necesita ser protagonista en las actividades de la escuela, como lo insinúa Duschatzky (2017):

Escuchar en la escuela implica quedarse sordo. “Desoír” las retóricas y los lenguajes descarnados que permanentemente la anuncian para no decir nada. *Sordos* para que indiferentes al ambiente saturado (de voces, de ruidos, de jerga institucional o progre). Sordos en la escuela para escucharla mejor. Sordos a la parla escolar – al habla abstracta – escuchas atentas de su ritmo, de lo sensible, de su ambigua vitalidad. Escuchar la escuela, entonces, para habitarla de otro modo, no para interpretarla o intervenirla: escucharla para experimentarla. (p. 11)

A partir de la reflexión anterior, la autora propone una política de la escucha en la escuela que permita la construcción de un lenguaje escolar que desmitifique la escuela, que proponga una conversación de experiencias en el aula de clases, cuando se investiga, se lee y se escribe sobre lo que no es tan evidente o se ha “normalizado”.

Eurídice, la no escuchada

Bordelois (2003) escribe en su texto la *palabra amenazada* "Si pudieras *escucharme en vez de verme*", refiriéndose a la tragedia de Eurídice. La expresión me hace reflexionar sobre la manera en que empleamos la escucha como complemento de lo que vemos, así pues, nos hemos acostumbrado a suplir la necesidad de comprobar con la vista lo oído para tener la sensación de tranquilidad y seguridad de lo escuchado. Considero, que lo anterior, es una de las posibles causas por la cual le damos al sentido de la vista más importancia que al de la escucha. El dicho “todo entra por los ojos” se ha apoderado de la intención comunicativa que

realizamos en sociedad. Por consiguiente, si en las dinámicas actuales todo entra por los ojos, vale la pena preguntarnos ¿qué entra por los oídos?

Por otro lado, se tiene que la habilidad comunicativa de la escucha pareciera no tener oído, es decir, no tener la relevancia que amerita en las actividades cotidianas de las personas, somos tan pocos conscientes de las vicisitudes de una buena escucha que le restamos valor a la facultad que poseemos, hasta el punto que en la mayoría de los casos ni siquiera hacemos uso de ella, nos cuesta trabajo interpretar el mundo sonoro que nos rodea, y todo se reduce en confiar en la primera sensación auditiva que percibimos.

Tal parece que se agotan los medios para siquiera oír al otro, y es ahí donde juega un papel determinante la escucha en la comprensión del otro, en la medida en que si no hay escucha, no hay voz. Se trata de darle un lugar al otro, un espacio y un tiempo, y de alguna manera, de generar un respeto por lo que dice el otro y por tanto, por lo que merece ser escuchado; se suele olvidar que una escucha atenta origina una voz más segura y fuerte, que funda posturas contundentes y propicia un ambiente más conforme para la comunicación.

En lo sucesivo de este perentorio caminar, reparo el aporte de Carolina Victoria Parra Chiang en su escrito *el suicidio e infancia: hacia una sociedad que escuche y reconozca al otro*, compilado en Guajardo (2017). La autora, nos recuerda que el significado de la muerte es definido socialmente, así como los ritos que se practican en relación a ésta y el duelo que las personas elaboran. No obstante, a pesar de que el tema de la muerte es inherente a la vida aun en la sociedad occidental se revisa con un carácter sagrado, impuro y hasta prohibido.

Piedad Bonnett alrededor del tema reflexiona:

Y es que la palabra suicidio asusta a muchos interlocutores. En varios de los correos que recibo se habla de “lo que ha sucedido”, o simplemente se soslaya el hecho mismo con expresiones como “te acompaño en estos momentos”, o “te pienso todo el tiempo”. (...) me asombra constatar que muchos de los intelectuales que conozco se abochornan ante la muerte, no saben abrazar, se paralizan al verme. (Bonnett, P. 2013, p. 39)

Al participar algunas particularidades del suicidio, la principal, radica en que la propia víctima es quien provoca el deceso. En otra instancia, la escritora asegura que el suicidio es un proceso que comprende la ideación suicida, la planificación, el intento suicida y el hecho consumado; además, que es esencial entender que detrás de un suicidio, existe un sufrimiento psíquico y un sujeto que renuncia a su existencia dado ese dolor. Paralelamente resulta

importante considerar que posterior a un suicidio consumado, hay un impacto en los demás y un malestar psicológico en quienes quedan vivos en un mundo en que una persona significativa se dio fin a sí misma. (Guajardo, G. 2017).

Bonnett (2013) retomando a la idea de Jean Améry, plantea:

(...) podríamos hablar de un primer velo, el que cae frente a los ojos del suicida, velo que más bien me figuro como un telón oscuro y pesado que hace las veces de la palabra fin. Pero hay otro velo, más leve, pero sin duda también atrocemente perturbador: el que cae frente a los ojos de los padres o los hijos o el cónyuge o, en fin, frente a los dolientes de quien se ha quitado la vida. A través de él sólo vemos sombras; y cuando, al aguzar la mirada, creemos estar ya enfocando la realidad precisa, esta cambia o se desvanece. (p. 99)

Consecutivamente, la autora retoma el lugar de los niños como sujetos de derechos, percibidos como objetos de protección. Frente al tema del suicidio, los adultos, posiblemente sumidos en sus dolores y miedos provocados por la pérdida, evitan hablar de muerte con los niños, para protegerlos y evitar el sufrimiento en ellos. De esta manera, la muerte se encubre, se niega, se aparta de la infancia. Por tanto, Guajardo (2017) extiende la invitación a reiterar que los niños no son proyectos de personas, sino que son personas de por sí, y que no son destinatarios pasivos de esta realidad, sino que son protagonistas activos, que influyen en su ambiente y se ven influenciados por lo que acontece.

IV

CARTOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí se presenta, ineludiblemente se encasilla en la metodología cualitativa, teniendo en cuenta que ésta se ha definido como multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1994). En este sentido, la indagación tuvo en cuenta diferentes métodos para acercarse a los sujetos de investigación, así mismo, diversas estrategias para recoger información y estudiar detalladamente las situaciones presentadas sin perder de vista el objeto de estudio. De tal manera se inicia el recorrido en el ambiente

natural del aula de clase buscando interpretar los fenómenos y significaciones que le daban los estudiantes a sus actividades y vivencias cotidianas.

Se considera que la riqueza que ofrece el método cualitativo para el trabajo radica en la importancia de construir a partir del mismo entorno social, una amplia interpretación de las formas como la comunidad educativa se comprende, experimenta y produce significación a las temáticas asistidas alrededor del suicidio y la escucha, permitiendo examinar como se piensan estos fenómenos, principalmente, en los adolescentes.

¿Y, quién es el otro?

Considero que pensar en la investigación siempre trae explicito el otro o lo otro que se quiere interpelar, que se desea observar y porque no, donde se pretende aportar un cambio, pero sobre todo generar un aprendizaje mutuo teniendo en cuenta las acciones que se quieran llevar a cabo; de alguna manera, el tiempo que se ofrece hacia esos otros tan diversos, diferentes, atiborrados de mundos complejos, se siente retribuido en el alumbramiento de un nuevo conocimiento que comprende en sí el aliciente de todo investigador.

Treinta y dos estudiantes del grado once se consolidaron en esos otros que alentaron este trabajo investigación. Mis estimados estudiantes, en su gran mayoría conviven en hogares disfuncionales, donde los abuelos, tíos y madres solteras llevan la responsabilidad de su cuidado, o como el caso de tres de ellos ya tienen establecido un hogar de hecho. Por otro lado, tres chicas resultaron embarazadas en el transcurso del año escolar. Estos adolescentes oscilan en una edad entre los 16 y 18 años, con quienes tuve la oportunidad de compartir dos años un mismo espacio, la escuela. Un único deseo, compartir. Una finalidad primordial, aprender.

Y fueron esos otros sujetos que al iniciar el año escolar 2018, después de recibir con desagrado la unión de dos grupos en uno solo, los que tuvieron que afrontar la noticia inesperada del suicidio de uno de sus compañeros. A pesar de la poca afabilidad entre ellos, las disputas despertadas años atrás por diferencias entre grupos de amistades, todos se conmovieron ante la situación que atravesaba la familia del compañero fallecido y el hermano del mismo, que también cursaba grado once.

Así que, el destino los ponía en función de su solidaridad a liderar actividades para recolectar fondos para el funeral del suicida, organizar el espacio para la llegada del féretro y establecer turnos para tratar de ser hospitalarios con quienes acompañaban la familia.

Era la primera vez que la institución educativa debía lidiar con la situación de un suicidio y los días que precedieron al hecho, los docentes y directivas acordaron realizar charlas con los estudiantes sobre la importancia de que “hablaran” de aquello que les entristecía y la necesidad de que confiaran en algún amigo o familiar. No obstante, algunos educadores se mantuvieron al margen, pues según ellos no se sentían capacitados para tratar esos temas con los adolescentes. Pasado unos días la rutina retomó su cauce y no se volvió aludir el tema.

Contrario a la actitud de solidaridad y camaradería mostrada por los estudiantes al iniciar el año escolar, luego fueron pan de cada día las rivalidades y disputas entre ellos por cuestiones de matoneo y falta de tolerancia que conllevaba al irrespeto y provocaba un ambiente tenso fuera y dentro de la institución. ¿Qué medidas se tomaron al respecto? Lo que exige el conducto regular: compromisos en el observador del estudiante que siempre quedan en el papel. Esos otros siempre pidieron a gritos la necesidad de escucha, sin embargo, medito que la escuela sigue siendo un lugar subversivo.

Esos caminos... hay que andarlos

Jorge Luis Borges

En este perentorio caminar se ha optado por seguir la técnica investigativa de la etnografía. Esta se fue vislumbrando como una ruta que permitía definir las acciones realizadas en el aula escolar, teniendo presente que el etnógrafo se construye en el trabajo de campo. De tal forma, de acuerdo con Spradley (1979)

La etnografía es el trabajo de describir la cultura. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que viven [...] Más que «estudiar a la gente» la etnografía significa «aprender de la gente». El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender. (p. 3)

A partir de lo anterior, esta investigación buscó comprender el sentir que evidencian los adolescentes sobre temáticas que giran alrededor del suicidio, no demanda un análisis

exhaustivo que tienda a definir y encasillar sus formas de pensar, sino más bien, acatar – escuchar lo que ellos tienen para aportar sobre la temática en cuestión. Así pues, se soslaya en el trabajo un intento por describir la cultura en la cual están inmersos los sujetos de investigación, dando paso a la necesidad de comprender, desentrañar y discernir sobre las acciones presentadas para finalmente, dar cuenta y reconocer los puntos de vista que asumen los jóvenes.

Esta investigación partió del ejercicio que promueve una construcción del conocimiento, cimentado en la reflexión que llevaban a cabo los actores implicados, siendo esta actividad fundamental en el avance investigativo, pues como lo retoma Vasilachis (2006)

Una reflexión que conduce a una revisión acerca del modo y la forma como los sujetos producen el conocimiento social es imprescindible para la coexistencia en sociedad. El punto de partida de la reflexividad implica considerar así al hombre como parte del mundo social, interactuando, observando y participando con otros hombres en un contexto y una situación espacio – temporal determinada, y desde allí, considerar al investigador como parte del mundo que estudia. (p. 115)

En lo sucesivo, es de rescatar el trabajo de campo como educadora. No es un secreto que los educandos pasen la mayor parte de su tiempo en el entorno escolar, como tampoco es ajeno que muchos de los docentes son totalmente distantes y forasteros empedernidos en su accionar escolar, que están allí sin desear estar, lo que ocasiona que las prácticas educativas se conviertan en verdaderos campos de batalla que no promueven ningún aprendizaje. En esta medida, el trabajo de campo se enfocó en el plantel educativo, pues no solo se limitó a las observaciones y participación en el aula de clase, sino también, se tuvo presente algunos de los comportamientos y actitudes que los sujetos de investigación evidenciaban en otros espacios de la institución.

En últimas, en este trabajo se asumieron tareas propias de la etnografía como disponer de una mirada amplia y profunda del ambiente para posibilitar nuevas interpelaciones que posibiliten apreciaciones de la realidad circundante, del mismo modo, el significado y las implicaciones de la experiencia del encuentro y la interacción con el otro que demanda un ejercicio de escucha mediante las conversaciones registradas en audios y algunos insumos de escritura de reflexión de los estudiantes.

No obstante, dada la misma naturaleza multimetódica de la investigación cualitativa, en el progreso de la misma y atendiendo a las prácticas que permitieron cumplir los objetivos planteados; sin premeditarlo, el diseño etnográfico propuesto dio lugar a reflexiones y transformaciones importantes en los participantes a partir de reconocimientos propios y contextuales de su realidad que no se habían considerado, de tal modo, se instituyeron características propias del diseño de investigación acción participación en el aula¹ enriqueciendo las dinámicas del trabajo investigativo.

La escucha y la conversación: instrumentos de la investigación

*(...) La palabra del hombre
es hija de la muerte.
Hablamos porque somos
mortales: las palabras
no son signos, son años.
Al decir lo que dicen
los nombres que decimos
dicen tiempo: nos dicen.
Somos nombres del tiempo.
Conversar es humano.
Octavio Paz*

En vista de cómo se construyó esta investigación, se optó por tomar como medios para reunir la información en el trabajo de campo, el oído y la lengua; es decir lo que ayuda a la escucha y a la conversación, que se consolidan como los artilugios usados por el artista de la palabra para hacer connotar la melodía de hallazgo del conocimiento que aquí se pretende esbozar.

Indudablemente la oreja siempre trae a colación su amiga inseparable: la lengua. La oreja dotada para percibir lo audible del mundo, desde el sentir de lo oído. La lengua con la destreza de proveerle el lugar a la palabra. De este modo, no se podría entender el rol de la escucha en la conversación sin reconocer las dinámicas orales que se cimentan en la escuela y de ahí, pretender visualizar las herramientas que ofreció el discurso inmerso en el aula de

¹ La investigación acción participación, de acuerdo con Vio Grossi, se define como un enfoque mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad con el objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad, en este sentido, es una actividad educativa, de investigación y de acción social. Citado por De Shchutter y Yoppo (1983)

clase entre los sujetos de investigación; como lo explicita Gutiérrez (2017) “oír que nos narran significa recobrar la propia voz en boca del otro, y escuchar la voz de este, implica asumir la propia escucha como prefiguración de la experiencia narrativa del otro”. p (7)

El principal utensilio del docente en la escuela es la voz, mediante ella orienta, acaricia, acompaña, construye; la voz que anida el pensar del otro que se arrulla con el propio, la voz que invita a la escucha pero que también, puede no ser hospitalaria², porque de alguna manera, la palabra tiene su razón de ser cuando da lugar a que el otro escuchante le habite.

De acuerdo a lo anterior, entonces, la oralidad³ no es una actividad tan sencilla como se cree, “en cuanto implica lograr una construcción conjunta y cooperativa, aprender a ejercer un control sobre lo que se dice y cómo se dice, de acuerdo con el contexto comunicativo” (Gutiérrez, 2017 p. 39), así mismo, la autora argumenta que se le ha heredado la tarea a la escuela de enseñar a leer y escribir, olvidando la importancia de la lengua oral en el desarrollo social y cultural de los sujetos que se educan. De ahí, la queja de los pedagogos por la falta de fluidez en el uso de la lengua oral de los educandos, además, en un contexto donde cada vez hablamos menos, pululan los usos orales que se caracterizan por la discriminación y exclusión.

A partir del trabajo de Gutiérrez (2017) ostenta tres elementos sustanciales de la oralidad, retomando los planteamientos de Contreras (2009), como lo son la capacidad de sensación en el contacto que genera la interacción oral donde rebasa los límites del discurso oral y activa otros. El segundo elemento emergente tiene que ver con el alcance semántico de los gestos, posturas y actitudes como signos culturales de valor simbólico⁴ y el tercer aspecto hace referencia a que no puede reducirse solo a pensar la palabra escrita, sino que ha de convertirla en acciones acabadas, es decir, dejarse atrapar por la acción que expresa la oralidad.

En este orden de ideas, la conversación hace parte de los discursos orales empleados en el ámbito escolar, en tal caso, tal como lo plantea Bajtín (1982), quien hace una distinción

² Entendida como la capacidad de acoger con agrado y amabilidad a personas en su casa.

³ De acuerdo con Gutiérrez (2017) al referirnos a la oralidad, se alude a cultura oral, mundo oral, composición oral, cuestión oral, lo oral, expresión oral, comunicación oral, palabra hablada, lengua hablada, el habla, entre otras expresiones.

⁴ Desde este elemento, Gutiérrez (2017) enfatiza que la oralidad no puede entenderse meramente como enunciación, sino como acción de enunciar, por tanto, el discurso está permeado por elementos sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos, etc.

entre los primeros o libres (interacciones orales espontaneas e informales) de los segundos o estandarizados (interacciones orales más complejas por su carácter reflexivo y formal). Dentro de los géneros discursivos primarios, se pueden identificar géneros de texto producidos en modalidad oral (conversación, entrevista, conferencia, etc.); los segundos se manifiestan principalmente de forma escrita. Teniendo en cuenta esta distinción, al referirnos a la exploración de los textos discursivos⁵ resultantes en la investigación se tuvo presente como lo menciona Gutiérrez (2017), que

El análisis de los textos orales o escritos pasa por relaciones de interdependencia con el mundo social y con la intertextualidad y luego por procedimientos de observación o de lectura de sus elementos de orden semántico, lexicosintáctico y paralingüístico. En el plano semántico, se analiza el efecto global de significación que produce el texto en el interlocutor, el cual se traduce en indicios relativos al contenido referencial, al contexto y al modo en que el autor se sitúa en ese contexto. En cuanto a la lectura lexicosintáctica, esta revela la elección de opciones de lexemas disponibles en la lengua y la aprehensión de categorías y reglas gramaticales. Y el plano paralingüístico en los textos orales da cuenta de procedimientos, como silencios, cambios de tono, acentos prosódicos, etc. (P. 48)

Por consiguiente, la iniciativa de proponer la conversación como instrumento de recolección de la información en el trabajo investigativo se origina en las observaciones que dan cuenta de lo poco que hablan los estudiantes en clase cuando se les pide opinar sobre cierta temática, y más si ésta hace alusión a la muerte, específicamente la que se ejecuta a mano propia, cuando aún la cuestión se mantiene como tabú en la sociedad. Adicional a ello, entregarse a la experiencia de soslayar si es posible conversar con treinta personas en el salón de clase, y, en definitiva, que ocurre cuando la escucha toma protagonismo en estas prácticas.

Así pues, Rojas (2017) hace una invitación a explorar e investigar la escucha desde la conversación que se da en el aula de clase que entraña desde lo ético un compartir de saberes, experiencias y narrativas: un arte de la proximidad; pero al mismo tiempo, el aceptar la diferencia y el distanciamiento, el generar contacto con el otro aun cuando no lo desee o no se esté de acuerdo.

⁵ Se entiende que “los «textos» y/o «discursos» (orales o escritos) son considerados como «unidades comunicativas» que se construyen en el uso que los individuos hacen del lenguaje en situaciones concretas; por tanto, movilizan recursos de la lengua natural, a partir de modelos de organización textual disponibles en el marco de esa misma lengua y determinados por las condiciones historicosociales en las que han sido elaborados” (Gutiérrez, 2017, p. 46)

Desde esta mirada, hacer el ejercicio de escuchar al otro como si este tuviera la razón, no valida la sinrazón del otro (si el otro no tiene la razón es un efecto posterior a tratarlo previamente como si la tuviera), sino más bien, ir sin prevención, sin estar a la defensiva de antemano... “desarmarse” y escuchar para permitir la conversación. (Rojas, 2017, p. 199)

La conversación⁶ es una de las actividades propias de los seres humanos y, por ende, su propósito está mediado por la intención latente de tratar asuntos que conciernen a lo ontológico de los sujetos. Razón por la cual, este tipo de discurso conversacional se tomó como herramienta para reconocer que pensaban los estudiantes sobre temas que giraban alrededor del suicidio como la familia, la sexualidad, la cultura, entre otros⁷. Los implementos utilizados para registrar dichos discursos fue un grabador de audio dispuesto en las aplicaciones del celular, y aunque fueron muchas las disertaciones grabadas en clase, sólo se tuvieron en cuenta para el presente análisis cinco audios correspondientes al trabajo de clase y otros tres, relacionados con conversaciones consignadas por los mismos estudiantes; adicional, se revisaron los textos correspondientes a trece monólogos y algunos documentos escritos por los estudiantes producto de la práctica conversacional.

En este sentido, Mignolo (1987) exhibe algunos presupuestos inherentes a la conversación, de tal modo, aunque esta se establece como discurso oral no todo lo dicho se define como una conversación, así mismo, se necesita de una simetría de roles, una familiaridad entre los interlocutores sociales anudado por un intercambio de turnos, la posibilidad de tratar diversas temáticas simultáneamente, disponer de la libertad en la toma de la palabra, al mismo tiempo que se tiene presente una apertura y cierre del proceso comunicativo que está determinado por el carácter pragmático de la situación.

Atendiendo los presupuestos mencionados se intentó seguir una ruta de análisis de las conversaciones registradas en el aula de clases, que se describirán en el siguiente apartado.

⁶ Es necesario aclarar que en este trabajo la conversación y el diálogo no se consideran sinónimos, aunque tengan algunas semejanzas, (cf. Rojas, 2017), pues la conversación es más abierta, no tiene requisitos previos, puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema que surja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores, sino que son inherentes al proceso dialogal. (Bobes Naves, citada por Álvarez, 2001, p. 24)

⁷ Por tal razón, esta investigación no busca profundizar sobre aspectos estructurales y funcionales de la conversación sino más bien, identificar, significar, comprender lo que los adolescentes mencionan sobre el tema en cuestión.

V

RESULTADOS Y ANÁLISIS**5.1 PRIMER CUADRO: RESCATANDO LA ESCUCHA EN EL AULA ESCOLAR**

Después del luto escolar, ¿qué puede hacer un docente para mediar y orientar el desborde de emociones y pensamientos suicidas? Y entonces me enfrenté con el espejismo de la palabra. Empecé por hablarles sobre la importancia de comentar sobre cómo se sentían para evitar otro caso de suicidio, como lo sugería el protocolo escolar improvisado días antes. Pero pronto me percaté que mis palabras vacilaban en el viento y que se posaban en el asidero de la indiferencia. Y fue allí donde comprendí que la diligencia no estaba en hablar meramente, sino más bien, que mis educandos estaban desprovistos de escucha, que no se reconocían como escuchantes y, por tanto, hablar era una vez más, perder el tiempo.

Y desde este punto de reflexión, emprendí la cruzada al rescate de la escucha en el aula escolar. La expedición tiene sus flaquezas al revisar que las dinámicas occidentales sobre el estudio y enseñanza de la lengua no tienen presente que la palabra hablada tiene lugar en la escucha, por tanto, estoy ante hablantes que desconocen las vicisitudes de escuchar a la par que reconocen que no se sienten escuchados. Lenkersdorf (2008) sustenta que lastimosamente nuestra cultura nos ha enseñado a ser actores, personas actuantes, pero no a recibir, en el caso de la escucha:

El recibir encierra un secreto: es el otro, son los otros cuyas palabras no las hacemos, no son producto de nuestro actuar, sino que vienen de fuera y nos sacan del centro donde nuestro yo prefiere estar para mandar, dirigir y estar arriba. Al sacarnos del centro no nos margina ni nos empuja hacia la periferia, sino que se integra nuestro yo en el nosotros. Formamos una comunidad dialógica. He aquí la obra secreta del recibir. Al escuchar las palabras de los que nos hablen entramos en una realidad hasta ahora escondida. (p. 18)

Qué tan dispuestos estamos para recibir, y qué estamos entregando, pues nos hemos acostumbrado al ruido, a las palabras vacías, dañinas e insustanciales, que no ofrendan; que

perdemos el oído para atenderlas. Cada vez más distantes para comprender la palabra que se pierde y llega a medias para ser recogida optamos por quedarnos en la superficie, es decir, escuchando a medias. Por ende, el primer paso que debía dar para iniciar esta travesía hacía énfasis en la cercanía con los otros, como lo arguye Lenkersdorf (2008) arrimarnos a la voz de la persona, en este caso a la de mis estudiantes.

Seguidamente, desde los planteamientos de Lenkersdorf (2008), Le Breton (2006) Si no aprendemos a callarnos, somos incapaces de escuchar. “La escucha de lo otro requiere del acallamiento del propio ruido, por eso, escucha y aquietamiento, escucha y vaciamiento van de la mano” (Cepeda, 2012, p. 16). En este acercamiento fue necesario como investigadora callar para escuchar y darle protagonismo a la voz de los siempre oyentes – escuchantes; y que, mediante el ejemplo estos reconocieran la necesidad de callar para permitirle hablar al otro, sino también, silenciar la voz interior para comprender lo que se ha dicho y escuchado.

Los adolescentes, no le encuentran un sentido a la escucha porque generalmente están subyugados a un ente que ejerce poder sobre ellos, (padres, docentes, directivos, entre otros) donde se consolidan como los eternos Orfeos, retomando a Bordelois (2003), que buscan ser escuchados, de ahí, que se sientan hartos de siempre escuchar los mismos discursos sin conversación donde no se les reconoce su voz y no se les presta atención⁸. Partiendo de estas premisas se empezó a gestar en clase de lengua castellana alternativas que desplegaré a continuación.

5.1.1 Una conversación desde la mismidad

El aula de clase es un lugar de encuentros de saberes, de experiencias, de otredades, pero también, debe ser instituido como el nicho de construcción de conocimiento en la medida que se establecen relaciones con los otros. En el momento en el que emprendo una sensibilización sobre las actividades que ocurren en las diligencias escolares para determinar los posibles caminos para llevar a cabo actividades que me permitieran una proximidad y escucha, las temáticas propuestas en el currículo para el área de español de grado once, empiezan a tomar otra connotación que tiene que ver precisamente con pensarlas desde las condiciones del educando y no desde las exigencias de la institución. Fue así, que se

⁸ De acuerdo con Cepeda (2012) prestar atención es también entrega y cuidado, es cura.

desarrolló un taller en la clase de lengua castellana que giró en torno a la conversación consigo mismo⁹: el monólogo interior¹⁰.

Tomando los aportes de Carvajal (1993) vale la pena resaltar que, en la etapa de la adolescencia nuclear, juega un papel determinante la intimidad del grupo que solidifica la individual, “el grupo es el centro de la actividad psicológica (...) y por tanto epicentro cohesionador de su mismidad” (p. 58) siendo así, el monólogo no solo fue un decir desde adentro, desde los intereses propios, también de las afinidades que construían en sus colectivos de amistad.

Sin premeditarlo, este cara a cara con lo que les identificaba, ese juego de roles donde estuvieron con su propio yo discutiendo sobre sus frustraciones y deseos, un reconocer sobre aquello que les dolía, lo que producía alegría y que guardan con recelo en el pensamiento, dio paso a identificar algunas de las problemáticas que aquejaban a los estudiantes, donde inevitablemente la muerte tuvo su escenario.

5.1.2 El monólogo interior

Hace parte de una de las formas más representativas y empleadas por el teatro. Entendemos desde Fobbio (2009) el teatro como una posibilidad de intervenir el mundo, una representación de lo humano que comunica y libera desde el juego y el humor, al mismo tiempo que pone en escena el desbarajuste entre la vida y la muerte. Vale la pena aclarar que como docente de lenguaje estos saberes se abordan en clase como nociones, puesto que en la institución educativa no se contó con ningún recurso o apoyo que fomentara la actividad teatral, que les permita a los estudiantes desarrollar otras habilidades como la escritura de textos poéticos, la oralidad, la creatividad del lenguaje, entre otras.

De modo que, el taller tuvo los siguientes momentos: primero se realizó la explicación teórica en una clase magistral apoyada de diapositivas y videos con ejemplos de ejercicios

⁹ En este trabajo no se pretende profundizar y contrastar sobre el termino mismidad desde los distintos ámbitos de estudio, sino más bien se entenderá desde la acepción de la filosófica que la define como la condición de ser uno mismo. Tomado de: https://www.google.com/search?q=mismidad&rlz=1C1CHBF_esCO810CO814&oq=mismi&aqs=chrome.l.69i59l3j69i57j69i61j69i60.3432j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

¹⁰ El monólogo interior es una técnica literaria con la que se reproduce en primera persona los pensamientos de un personaje, tal como brotarían de su conciencia.

de monólogos teatrales, en un segundo momento se dio paso a la construcción de escritos teniendo en cuenta la temática tratada. Los textos fueron plasmados y revisados en la clase y cada cual escogió con libertad el tema sobre el cual quería escribir. Los estudiantes no sólo debían escribir, sino que además convenían en apropiarse del argumento y darlo a conocer mediante la expresión oral. Adicional, se les motivó con el incentivo de que el mejor contenido dramático escrito y de expresión oral concursaría en la declamación de textos poéticos que se llevaría a cabo en la institución.

Para el espacio propuesto de expresión del monólogo, se les pidió organizar el aula en mesa redonda y voluntariamente pasarían a dar a conocer su texto escrito mediante su voz y su palabra, adicionalmente, podían nutrir la experiencia con objetos adicionales. De esta manera se evidencia, cómo el monologo interior es acogido como una experiencia de volver sobre la escucha interior, hacer evidente sus pensamientos y deseos más profundos sobre los que les causa dolor, alegría, pero, sobre todo, aquello que se reprime. Consecuentemente, se evidenció que

El monologante dramático habla solo a solas y se sabe escuchado, observado y discutido por otros. Exterioriza un parlamento [...] con el que quizás pretende convencer o seducir al lector/espectador. Con su silencio a medias refiere a la vida, a la memoria, nos nombra y convoca. Hace preguntas retóricas y da respuestas precisas. Se anima a narrar sus conflictos y los nuestros, a comunicarlos con un gesto, la respiración, la quietud; [...] se atraganta de palabras y abre la boca para liberarse. [...] sabiéndose personaje se apropia de la realidad y nos habla desde la ficción, desde su fragilidad, para que nos reconozcamos, regocijemos y nos duela la misma historia. (Fobbio, 2009, p. 45)

La actividad aconteció con una atenta observación, los protagonistas sin lugar a dudas fueron la escucha, la palabra (dibujada y representada mediante el cuerpo) y la memoria; inmersos en una escena de tristeza y lágrimas, era un ambiente lúgubre con algunos momentos de risa perdida y nerviosa.

5.1.2.1 Develando subjetividades a partir de la escritura

Una de las actividades fundamentales en la creación del monólogo interior se consolidó en el proceso de escritura. Teniendo presente, desde la postura de Levinas (2015)

que “lo escrito es el único producto humano que no me expresa como la habitación¹¹ {prehistóricamente}, sino que descansa en la palabra, animada por la intención de expresar” (p. 142) y esta intención de expresar es la que va impregnada de lo que siento y las experiencias que he vivido. En este sentido, lo escrito prolonga lo subjetivo¹² del pensamiento del ser humano en las palabras, que además carga con la expresión de quien habla y no está presente.

Entre tanto, la palabra actuada, palabra como producto del pensar, “palabra como un fluir, como un decir que irrumpe y exige la acogida de la escucha como fluir que co-responde y da lugar a una conversación sin fin, a la inacabable dialéctica de la experiencia humana. Palabra como unidad de ser, decir, pensar y actuar”. (Cepeda, 2012, p. 18) Tomando lo anterior, se retoma la palabra expuesta en los escritos monologantes creados por los estudiantes, que exhiben subjetividades que fluctúan en los adolescentes y que brindan una luz a la problemática que se viene desarrollando en esta investigación.

5.1.2.2 *La voz silenciosa*

Tomando la postura de Freud, Carvajal (1993) establece las similitudes entre el fantasear y el sueño, actividades que son fundamentales en el desarrollo del púber y que, influyen en consolidación del accionar de los adolescentes. Por tanto, el sueño usa modalidades de desplazamiento, condensación, apartamiento de la realidad de una manera casi alucinante, concibiendo un proceso sensorial auditivo – visual, con una imaginería donde se muestran una connotación de los deseos y temores, exhibe un compromiso visceral y un real estado de accionar pasivo. Este planteamiento se salta a la vista en el siguiente texto¹³:

(...) De repente se calmó por minutos la lluvia, cuando un rayo impacta el ala del avión, el piloto de inmediato perdió el control y empezamos a descender, en mi mente se me vino la imagen de mi familia cuando se entere que he muerto, se me derramaron las lágrimas y dije:

¹¹ La habitación es vista por Levinas como utensilio, es decir, como un instrumental de cosas necesarias para la vida del hombre.

¹² Entendiendo lo subjetivo como aquello que pertenece o caracteriza al sujeto en oposición a lo externo y objetivo. Lo subjetivo también refiere a la forma de pensar o de sentir propia de un individuo.

¹³ Los fragmentos expuestos en el apartado: rescatando la escucha en el aula escolar, hacen parte en su totalidad del producto escrito que hicieron los jóvenes sobre el taller del monólogo interior. Para su comprensión y lectura se hicieron ajuste de ortografía y redacción, sin afectar el contenido y significado de los mismos.

dios no me dejes morir, ayúdame, padre. Desperté asustada y con un grito, y las lágrimas escurriendo (Juanita)¹⁴.

La estudiante narra el sueño donde el avión en donde viaja sufre un accidente, mientras expone su monólogo logra transmitir la angustia de la imagen del accidente que fantasea en su mente. Le Breton (2006) advierte que toda palabra viene precedida por una voz silenciosa, por un sueño despierto lleno de imágenes y de pensamientos difusos que no cansan de trabajar en nuestra mente y que se caracterizan por esa mezcla de fantasmas borrosos, de recuerdos y de deseos donde esa voz silenciosa va circundando el lenguaje y dibujando su campo de acción. Por tanto, “toda palabra se alimenta en ese lugar sin espacio ni tiempo que, a falta de mejor denominación, llamamos la interioridad del individuo: ese mundo caótico y silencioso que nunca se calla, (...) que prepara palabras que incluso pueden sorprender al que las pronuncia” (Le Breton, 2006, p. 6). En el siguiente fragmento se pone en tela de juicio la voz silenciosa sobre los deseos de aquello que se añora para poder tener una vida mejor:

(...) empezaba mi parte favorita del día, soñaba todo aquello que nunca podría tener: dinero, familia, ropa, amigos. Todo era perfecto (Luz).

De la misma manera, el narrar los sueños en los monólogos pone en evidencia la imaginación y las necesidades más profundas de las cuales son desprovistos los jóvenes, en el siguiente apartado, se reincide en el sueño como una confesión sobre los temores que asedian a la chica:

(...) y cuando el cansancio me gana, todo se torna negro, empieza el sueño que me tiene intrigada, aunque sea extraño lo contaré (...) (Olga)

En últimas, se bosquejan los relatos que en los sueños exteriorizan un comportamiento visceral, como el calor, el estado de confusión de la realidad:

(..) todo ha cambiado, empiezo ya a sudar, un calor que no es intenso, pero a cualquiera puede desesperar, mi cuerpo actúa de inmediato, tan eficaz y rápido como los reflejos de mi

¹⁴ Los nombres de los estudiantes fueron cambiados por seudónimos en miras de mantener la confidencialidad de la información.

gato, aquel que empieza a maullar en lo lejano de este sueño que no se difiere de la realidad, sueño que no sé si sea verdad (..) (Hanndy).

O, el ideal de entrar en el sueño donde sin reparo se concede lugar a todos los sufrimientos:

(...) el sonido de mi canción favorita suena suavemente “I found a lover for me Darling, just drive hight in an follow my lead” me transporta de alguna manera, me llena y me hace feliz, ante esta oscuridad inmensa y, en alguna parte estoy luego de abrir mis ojos en mi gran sueño profundo, veo este sol tan brillante y caluroso que quema mi piel, piel adolorida de tantas heridas abiertas que ha dejado su partida (Amelia).

Los monólogos dejan entrever que los adolescentes no sueñan con un mundo feliz, sino más bien, son sus crisis propias del desarrollo y de las circunstancias de la vida lo que les preocupa.

5.1.2.3 Monologando lo afectivo, lo anverso y reverso del amor

Una de las categorías que se evidencian en la creación de los monólogos son las relaciones con los otros; principalmente toma fuerza una característica fundamental en el desarrollo de los jóvenes que tiene que ver con la preocupación y consolidación de las relaciones amorosas. Ya lo había proferido Carvajal (1993) al estimar que en la adolescencia nuclear aparecen los enamoramientos apasionados, como lo deja ver la siguiente narración:

Señor que hago, ayúdame, no sé qué hacer, parezco boba, de verdad que sí. Me llamó, dijo que iba en Melgar, se mojó porque tenía dañado el impermeable, dios quiera y le vaya bien, ¿y si lo trasladan? (...) Y qué pensará de la vida, me elimina y me agrega, qué dirá de mis estados, de mis fotos, qué sentirá, ¿será que le duele? ¿le darán celos?; no, no creo, él tiene novia y la “quiere” es triste ver que ni él se quiere. (Ana)

La estudiante da cuenta de la intensidad afectiva interna que le producen sus dos amores: el novio y el exnovio. Donde se juzga porque reconoce la ingenuidad de sus sentimientos y la incompreensión de darles un adecuado manejo. Así mismo, la pregunta sobre cómo la ve el otro que ha adquirido un valor sentimental en su vida define mucho de sus comportamientos con respecto a las demás personas.

Por otra parte, es característico el intercambio de noviazgos existiendo enorme conflicto afectivo y generando relaciones poco estables, esto se puede visualizar en el monólogo de Vicky:

Estando sola pensaba si debía o no aceptar tu propuesta de amor. Pensaba en si todo lo que me decías era verdad. Y pues ya está. Te diré que no... callé por un momento y me atormenta la idea de y si se va y no regresa... me gusta, estoy segura de que eso no es suficiente. También recordé el rumor de que le gusto a otro chico, él es mi amigo, es simpático, me ayuda, está ahí cuando lo necesito, pero no estoy segura de que él me agrade como hombre (...)

En otra instancia, se idealiza una relación perfecta o fantasear en la búsqueda de este tipo de relaciones, pero que al volver realidad sus deseos afectivos se desilusionan rápidamente.

¿Acaso yo merezco sentirme así? Pasan los días y en mi mente solo esta él, sentía que en ese momento mi felicidad no iba a acabar, me sentía tan bien. Pero solo estaba en la nube más alta, que, de un momento a otro, cuando menos lo esperé, me caí. Y me di cuenta de que estaba ciega de esa belleza que admiraba(..) (Delia).

En otra instancia, las declaraciones sobre los afectos y relaciones ponen al filo la vulnerabilidad de los adolescentes en el momento de sobreponerse a una ruptura amorosa:

Pensaba porque sería que todo habría terminado, que cuando estábamos en el mejor momento, un día se portó como un patán, entonces me pregunte si era amor realmente lo que sentíamos, pero en realidad no, ya todo había acabo, era el final. En el fondo solo se escuchaba un gran vacío entre él y yo, nadie sabía lo que sentía, el vacío tan grande que había dejado (...) (Amanda).

Es en la etapa de la adolescencia donde se empiezan a tomar en serio las relaciones afectivas que se construyen con otros, y es preciso orientarles para que tengan suministros con que hacerle frente al conflicto amoroso que les caracteriza. Cuando estos conflictos amorosos no se asumen con beligerancia provoca profundas desilusiones que en muchos casos desenlazan frustraciones, que impiden buenas relaciones con las personas del sexo opuesto y suicidios.

5.1.2.4 La muerte se asoma al balcón

Tú que me lees, ¿te has, alguna vez, preguntado por la muerte? Muy seguramente sí, pues vivimos con el ideal de hacer lo que muertos no podríamos y muchos de nuestros que haceres remiten a disfrutar la vida mientras la tenemos, porque quizás uno de los desatinos más profundos del ser humano es no poder determinar qué día, ni cómo, ni en dónde elegiría

morir. En esta medida, el suicida asume la libertad de decidir sobre su muerte, pero ello no le garantiza que realmente será consumada, pues cualquier evento ocasional se fraguaría en contra de su plan.

En una entrevista realizada por el periódico el tiempo al Científico Alejandro Jadad (2017) nos define la muerte humana como el cese permanente de nuestra conciencia o capacidad para reconocernos como personas y percibir nuestras acciones e ideas. La muerte es cuando se calla del todo nuestra voz interna.

La muerte se asoma al balcón de mis estudiantes interrogándose sobre la misma:

“¿Qué es la muerte? Esa pregunta resonaba en mi cabeza como una gotera penetrando cada parte de mi ser; pero ¿no podía moverme? Mi cuerpo no respondía, mis músculos se entumecieron y mis huesos se pegaron a la piel. A veces, parecía que yo mismo me veía y volvía a la pregunta ¿qué es la muerte? Tal vez sea el fin o el comienzo, la unión del alma con las estrellas, la suave melodía que consigue el descanso eterno, la descomposición del ser para convertirse en notas musicales, o simplemente, algo sin explicación alguna.

Me sentía frío, como si hubiera un helaje en el lugar, extraños olores recorrían olfato, olores desagradables y poco descriptibles. ¿había alguien más conmigo allí? Mis pensamientos ya se esfumaban como el humo de un cigarrillo y en pocos momentos cayeron mis ojos y comprendí, ya estaba muerto” (Pedro).

Sin embargo, en las posibilidades que brinda el texto literario, el artista se pregunta por la muerte, y reflexiona sobre ella, para reconocerse muerto; propone la peripecia de que esa voz interna tenga un eco en el más allá. Desde esta proposición, la muerte no se definiría cuando se calla la voz interior, sino más bien, cuando no hay posibilidad de que esa voz tenga trascendencia en otro ser, es decir cuando no se escuche. La muerte no se remite solo a un estado corporal, implica la pérdida de presencia: voz y escucha. Desde este punto de vista, ¿cada cuánto nos morimos? O peor aún, ¿con qué frecuencia asesinamos al otro?

Referenciando la entrevista de Jadad (2017), expone que, acuñando el pensamiento de Heidegger, “el ‘dasein’¹⁵ puede reconocer que la muerte es irrepitible, porque sucede una

¹⁵Jadad explica que el ‘dasein’ (término alemán), se comprende como el ser-ahí, con lo que da a entender que el ser humano ha sido arrojado en el mundo al nacer y en un momento dado es capaz de notar su existencia y preguntarse sobre su propio ser.

vez en cada persona; irreferenciable, porque nadie puede morir por otro; inminente, porque puede ocurrir en cualquier momento, e irrebasable, porque no hay nada después”

De esta manera, el miedo a morir se funda en la conciencia de dejar de existir y transformarse en nada. Como lo muestran los siguientes fragmentos de los adolescentes:

“El miedo corre por mis venas, la muerte me besa, el vacío llena mi interior al volar alto bajo este cielo sin color (...)”. (Alicia)

(...) De repente se calmó por minutos la lluvia, cuando un rayo impacta el ala del avión, el piloto de inmediato perdió el control y empezamos a descender, en mi mente se me vino la imagen de mi familia cuando se entere que he muerto, se me derramaron las lágrimas y dije: dios no me dejes morir, ayúdame, padre. (Juanita)

Adicionalmente, en el apartado del monólogo de Juanita, se identifica la preocupación por la trascendencia y el dolor que otros pueden sentir por su existencia o por dejar de existir; mientras tanto, en el pasaje de Alicia se divisa una muerte cercana que la acompaña y un vacío que define su vida.

Desde otra mirada, aparece la muerte a mano propia, que toma fuerza en el origen de los problemas familiares y que más adelante profundizaremos:

Sentada en el borde de mi balcón, pensaba en mis problemas familiares, no sabía que hacer... estaba tan mal que llegué al punto de pensar en el suicidio. (Luz)

Para concluir este aparte, me referiré a la crisis de identidad del adolescente, que tiene su origen en el conversar sobre sí mismo, de sí mismo, para sí mismo. Así pues, la siguiente experiencia escritural nos brindará algunos vestigios para reflexionar:

Estaba yo, en un lugar sombrío y desolado, en una oscura realidad, preocupado por la sensación de soledad, tratando de escapar hacia la luz, caminando en círculos sin salida laguna, huyendo de los fantasmas que acechaban mi alma, rodeado de un sonido constante de tristeza, quebrantando mi corazón, oí el llanto de un niño inocente, el niño interior lleno de ternura siendo dañado por la oscuridad ¿Oscuridad?, pero de donde, me preguntaba una y otra, y otra vez, si de repente fue apareciendo, consumiendo lenta y mortalmente cada rayito de luz que penetraba mi ahora sombría vida. ¿Cómo esparcirla?, ¿Cómo hacer que desapareciera?, eran las únicas preguntas que rondaban por mi mente, una mente asustada

por las tinieblas que solo en ella habitaban. Y así lentamente y un pequeño momento de cordura observe a lo lejos una pequeña luz que agonizante pero aun titilante luchaba por romper la casi total oscuridad que opacaban cada día a este ser inocente, que lo único que anhelaba era volver a resplandecer. Fue como me aferre con fuerza a esta luz, y poco a poco las tinieblas se fueron alejando, y el ser de este pequeño niño empezó a brillar. (Pedro)

Cuando escuché la intervención de Pedro, tuve la sensación de recorrer el infierno, el purgatorio y el paraíso dantesco, como quien transita de la oscuridad en busca de la luz. De alguna manera, esta expresión claramente deja ver una posición frente a lo que le identifica. Carvajal (1993) define identidad como la vivencia o sensación que tenemos los seres humanos de ser nosotros mismos, esa sensación de mismidad que nos distingue unos de otros. Por tanto, lo oscuro asociado con la soledad, la tristeza y lo sombrío que acechan al inocente niño interior que acaba de dejar en la pubertad, va en busca de la luz que le permita renacer – brillar, reafirmar su mismidad.

En síntesis, el discurrir sobre la muerte nos conduce a interpelarnos inevitablemente sobre el sentido de la vida, y es allí donde el peligro de suicidio acecha, en la medida que el sufrimiento que nos causa la existencia nos frustra y nos lleve a sentir como absurdo todo lo que se hace. No obstante, retomando el postulado de Jadad (2017) “la certeza de morir es el mayor incentivo que tenemos para lograr una vida plena, feliz, llena de amor y disfrutada al máximo” .

5.2 SEGUNDO CUADRO: ¿DEBATIMOS? NO, MEJOR CONVERSEMOS

Ya se ha referido sobre la importancia de la oralidad en las relaciones cotidianas y, por ende, de su enseñanza y práctica en los escenarios educativos. Siguiendo las indicaciones del currículo en el área de lengua castellana, decido abordar el debate como una excusa para aterrizar en la conversación.

Pensar el debate nos remite a la argumentación,¹⁶ en la medida, que es la técnica discursiva que da lugar a expresarse, es decir, construir un punto de vista, dar razones que lo respalden, que lo apoyen; interactuar, escuchar a los otros, como también, integrar lo que han dicho de su propio discurso, y de ese modo, combatir el ensimismamiento; desde luego, invita dudar, a hacerle sitio a la incertidumbre que se produce cuando los discursos antagonistas se equilibran. (Plantín, 2004)

Desde esta posición en la escuela se privilegia la práctica del debate para adentrar a los educandos en el ejercicio de discurrir sobre cierto tema de interés con otros. Entonces, desde Plantín (2004) se asume el debate, como una práctica pública de la argumentación sobre una premisa predefinida, en un encuentro cara a cara, en el cual los turnos de habla y la sucesión de los subtemas son más o menos explícita y estrictamente regulados y arbitrados.

De esta manera, después de orientar a los estudiantes sobre las características, funciones y cómo organizar un debate, se hace el llamado para definir qué temas podrían ser propicios para abordar un debate en el aula de clase.

Los temas que deciden tratar son la familia, la sexualidad y el suicidio. Una vez aclarado los temas, se prosigue a organizar los grupos de debates, para lo cual, se hace un sorteo para definir quienes conformaran cada grupo, así como, se echa a suerte el tema que debatirá cada equipo de trabajo. De tal modo, los equipos debatientes tenían la autonomía de pensar y proponer las preguntas para el debate, escoger el relator (a) y el secretario(a).

En este orden de ideas el primer debate en presentarse fue el que abordó la temática concerniente a la familia. Para ello se dispuso del aula de clase de la siguiente manera: el relator y el secretario estaban frente a todo el grupo, a los costados del salón los debatientes y al fondo la audiencia, en este caso quienes observaban y escuchaban lo que decían sus compañeros.

En el ejercicio de los debates se observaron las siguientes características o problemáticas que giran en torno a la definición de la práctica:

El primero tiene que ver, como lo referencia Plantín (2004) con el hecho de que en este discurso argumentativo es fundamental la contradicción, las discrepancias de opiniones,

¹⁶ Desde el punto de vista que nos ocupa, se entenderá a partir de modelo dialógico que argumentar “es defender un punto de vista confrontándolo con un contrincante, en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de ‘terceros’” (Plantín, 2004, p. 5).

o de intereses. Por lo pronto, al argumentar hay que tener una alternativa, un abanico de opciones que se asumen para tomar una postura frente al asunto. Los estudiantes entendieron que debían consolidar una posición sobre el tema a tratar y tuvieron la libertad de elegir que perspectiva apropiaban, no obstante, en los debates se pudo evidenciar que hizo falta construir un discurso alrededor de lo que les suscitaba el tema, a pesar de que ellos habían participado en las preguntas o conocían las preguntas que se discutirían en el debate, en el momento de llevar a cabo la experiencia se dificultó exponer, y aún más, argumentar sobre su punto de vista.

Así se pudo evidenciar en el registro auditivo del debate realizado sobre la temática de *la familia*, donde los estudiantes comprenden la pregunta, pero no saben qué proceder tomar al respecto.

Pablo: *por acá, le repito la pregunta ¿Son culpables los padres de las deficiencias académicas de sus hijos?*

Mary: *Es lo que necesitamos saber es en realidad quien defiende y quién está en contra (...).*

Robin: *Porque nosotros estamos a favor de la familia entonces de alguna manera tenemos que decir que los padres no son responsables y como ustedes están en contra de la familia tienen que decir que los padres sí son responsables*

A pesar de los errores ostentados en el primer debate, al presentarse la segunda discusión sobre el asunto de la sexualidad, se repite la misma circunstancia, adicional, que les cuesta tomar partida y elaborar un argumento dejando de lado la razón primigenia de ejercicio que es argumentar. En el siguiente fragmento conversacional se exhibe dicha situación:

Luis: *¿Las relaciones sexuales a temprana edad afectan el comportamiento en los jóvenes? O sea, me refiero, o sea, yo quiero decir, o sea, las relaciones sexuales, por ejemplo, en personas de más edad, cierto, es normal, es algo muy normal, pero en los jóvenes, digamos un niño normal, cierto, que nunca tiene relaciones sexuales, / y si el niño, / empezará una vida sexual activa ¿Será que su comportamiento se verá afectado? Es lo que quiero decir. Entonces el grupo de la izquierda, por favor (...)*

Luis: *Ok, entonces, bueno el grupo dice que afecta, este grupo de la izquierda dice que afecta pues porque, / corporalmente no está preparado, mentalmente, / sus pensamientos cambian. El grupo de acá, como que, no sé, no entendió bien la pregunta, (...)*

Juan: *Si la entendimos bien, pero es difícil.*

La segunda característica mencionada por Plantin (2004) se refiere a la confrontación de puntos de vista alrededor de una cuestión, que se puede materializar como una pregunta. La pregunta, es fundamental, pues es la unidad intencional que organiza el campo de las

intervenciones y define el espacio argumentativo. De ahí, que todos los acontecimientos semióticos que ocurren en esta situación, se espera que contengan un valor argumentativo.

Una de las grandes dificultades de los debates tuvo que ver con la comprensión oral de las preguntas que dirigían la discusión, esta falencia provocó que la actividad argumentativa se enclaustrara en el repetir la misma pregunta para generar un campo de discernimiento de lo que el otro dice y la propia voz, además del silencio que conllevó a un excluirse de la actividad, anidado en la timidez para defender sus pensamientos:

Pablo: entonces procedemos con la siguiente pregunta: ¿la separación de los padres evita que sus hijos tengan éxito en su vida? ¿la separación de los padres evita que sus hijos tengan éxito en su vida? ¿Qué opinan?

Maye: opino que no, pues... (Risas)

Pablo: ok, escuchamos. Alguien del grupo que le ayude

Olga: Yo pienso que no porque en mi caso, por ejemplo, mis papás son separados y yo ahora estoy acá en el colegio y he tenido un buen, Por decirlo así, un buen rendimiento académico, he tenido buenos éxitos no lo puedo negar, he estado bien con mis comodidades cotidianas Y eso de que hay un dicho que dice que si los padres se separan los hijos se van a suicidar, que depresivos. Yo pienso que no que eso no tiene nada que ver, antes como que lo ayuda a fortalecer a uno.

Pablo: bueno, por favor necesito que ustedes presten atención para que le puedan responder a ellos también.

Varios: repita la pregunta

Profesora: Bueno, creo que no ha quedado clara la pregunta, la pregunta es ¿Los niños toman como excusa la separación de los padres para, por ejemplo, evadir sus responsabilidades académicas? Es decir, la explico, ustedes o los estudiantes, niños, niñas; toman como excusa que mis padres se están separando para yo no rendir académicamente, ¿para no cumplir con las actividades (...)?

Mary: Muchos lo hacen

Profesora: ¿Sí?

Mary: No (risas) bueno, es que es complicada la pregunta porque no todas las personas tienen la capacidad de asumir los problemas de la misma manera a unas personas nos afecta más a otras no (...)

Pablo: Bueno, entonces digo/ para que les quede un poco más claro; excusa: motivo o pretexto para eludir una obligación o disculpar una omisión, nos dan un ejemplo, deja de poner excusas y haz los deberes, yo creo que con esa información queda un poquito más clara para poder entender mejor la pregunta.

Por otro lado, se extrae del fragmento el llamado del moderador (*necesito que ustedes presten atención para que le puedan responder...*) a escuchar para acompañar e interpelar la intervención que hace un compañero sobre el tema. La misma necesidad y comprensión de escucha se solicitó en el debate sobre sexualidad:

Luis: *¿El papel de la educación, en general, es determinante para que los jóvenes inicien una vida sexual activa a temprana edad? Cuando digo: educación en general, es la educación tanto académica, intelectual, cívica, es la educación, ehh, del hogar, la educación en general*

Varios: *¿puede repetir la pregunta?*

Luis: *¿La repito?*

Varios: *sí, por favor*

Carlos: *Más despacio*

Luis: *Ok, ¿El papel de la educación, en general, es determinante para que los jóvenes inicien una vida sexual activa a temprana edad? O sea, lo que quiero decir es si el papel de la educación, es decir, la educación como tal en todos sus aspectos es determinante, es decir, define que un joven quiera tener relaciones sexuales a temprana edad o inicie las mismas a muy temprana edad, si, ¿Entienden? Ok, por favor.*

La tercera particularidad se funda en los roles argumentativos. Plantin (2004) nos recuerda que argumentar es inmiscuirse en un conjunto discursivo complejo, en el cual actúa un proponente que es quien defiende su puesta y lo confronta con el de un oponente, en presencia de terceros, que no saben, o que aún no han tomado posición. Desde esta noción de polifonía de voces, la argumentación define un espacio organizado entre un discurso de oposición y un discurso de proposición.

Este juego de roles, no fue tan claro en los debates expuestos dado que los proponentes no defendían y los oponentes tampoco entendían que debían contraponer, razón por la cual, los terceros perdieron el interés por la actividad y la escucha no tuvo lugar en el escenario como se evidencia en los apartados sucesivos donde la docente abre el debate a los terceros para dar la oportunidad de discusión, y estos, no se remiten al tema tratado sino a las falencias que tienen sus compañeros para llevar a cabo la cuestión:

Profesora: *como la contraparte no tiene respuesta, hay personas en el público, los quiero escuchar (...)*

Juanita: *Yo creo que no tanto la parte de este debate sería que la profe o alguien diga que ellos tienen que apoyar y ellos en contra*

Pablo: *Yo por eso al principio puse el marcador, pues ahorita no lo estoy utilizando, pero es para señalar qué parte empieza, entonces le doy la oportunidad al grupo para que argumenten desde lo que vienen preparados, es cierto que debieron haber investigado, leído o algo sobre la familia y deben estar preparados para dar un pro y un contra, entonces, yo por eso estoy dando la oportunidad para que el que empiece a responder escoja si sí la va a apoyar o la va a negar*

Anita: *Pero es que si era un debate por eso la profesora puso partes, este grupo va en contra y este grupo va a favor, entonces, esa es la problemática, por ejemplo, en esta pregunta, si, por eso ellos dijeron ellos están a favor y estos están en contra, así que como sea, sea inventado o no inventado, deben estar en contra de esa pregunta no pueden estar a favor de la pregunta porque para eso está el otro grupo y eso es lo que nosotros le hemos tratado de*

decir y es lo que ellos están haciendo precisamente en esta pregunta porque ellos están en contra y a favor y ellos están a favor y así no se puede y es que ustedes tienen que estar a favor así sea cierto o no sea cierto

Pablo: *nos estamos saliendo del tema entonces, por favor escuchen, si ellos apoyan a pregunta con sus argumentos entonces ellos por lógica la tienen que negar, ok, para que así se pueda dar el debate entonces ya sacamos eso y continuamos con la pregunta.*

Robin: *es que hay que partir de la pregunta como nosotros estamos defendiendo la familia, entonces defendiendo la pregunta, es que vamos a defender a la familia.*

Robin: *entonces ustedes porque están separados deberían estar unidos así hablan y ya, pero están separados porque el uno es sí y el otro es no*

Mary: *Yo creo que es depende la pregunta (inaudible).*

Pablo: *ya silencio/ /esto si no hace parte del debate, por eso les estoy explicando/ /y les dije// al que le doy la palabra decide si va a estar en contra o a favor, obviamente el otro va a estar en contra con la posición del anterior grupo, ok, entonces por lógica*

Si bien, el debate trae impregnada la característica de la legitimidad de lo dicho, se evidenció que esta experiencia no dio pie a establecer este tipo de contratos debido a que los estudiantes estaban más interesados por responder con una tarea asignada (... *si, por eso ellos dijeron: ellos están a favor y estos están en contra, así que como sea, sea inventado o no inventado, deben estar en contra de esa pregunta no pueden estar a favor de la pregunta porque para eso está el otro*). De otro lado, los educandos entienden que debe haber puntos de vista contradictorios, pero la regulación de los turnos de habla que es un elemento esencial del debate se ve frustrado por la ausencia de la toma de palabra o la poca pertinencia a lo que debe responder la pregunta. En la discusión sobre el tema del suicidio:

Isabel: *entonces tenemos que por este lado nos estuvieron diciendo qué esa parte a los hijos y los afecta, si, si los está afectando porque, bueno lo que acaban de escuchar ahí y por este lado nos dicen, no sé, creo que no está muy claro, porque en parte nos hablaron de que, como que no sé, (...)*

Otras de las dificultades mostradas fue la constante solicitud de pensar en silencio, de callar, de contenerse sobre lo dicho, por parte de los estudiantes para poder llevar un debate armonioso:

Pablo: *por favor muchachos/ /respetemos, / /está hablando ella y necesito que realmente le pongan atención para que esto funcione/ /entonces/ /tanto ustedes/ /vayan pensando sus ideas en su mente y debemos irle poniendo cuidado a ellos/ /para que ustedes puedan responder, / /entonces por favor muchachos/ /les pido que me colaboren con el silencio, / /continúe/...*

Como explica Le Breton (2006), la comunicación sin silencio es impensable; no en vano Pablo hace el llamado - *por favor muchachos/ /les pido que me colaboren con el*

silencio- el bullicio de la clase ocasiona un flujo continuo de palabras que hace imposible el habla, pues en las pausas del discurso es donde se hace lugar el mensaje del hablante y la recepción por parte de quienes escuchan. “Cada palabra pronunciada tiene su parte de sonido y su parte de silencio y, según las circunstancias, resuena con más o menos fuerza según predomine uno u otro” (Le Breton, 2006, p. 6) por tanto, el significado de las palabras puede desvanecerse en el ruido o destacarse con el silencio, o lo contrario, pues la relevancia de una palabra depende de la manera en que llega al que la escucha y la disposición que este toma para acogerla.

Para concluir, al final del segundo ejercicio realizado, se hace un consenso sobre la actividad para reconocer las falencias y tomar partida de ello para las futuras prácticas de discusión:

Profesora: *bueno yo les voy a preguntar a nivel general ¿Ustedes creen que hubo debate?*

Varios: *no*

Profesora: *¿Por qué no hubo debate?*

Varios: *(Inaudible)*

José: *Porque, por ejemplo, yo vi, que Yohan, Carlos, estaban un poquito enterados de las preguntas que tenía Carlos, pero los de aquí son varios y, por ejemplo, Briyid.*

Robin: *porque yo pienso que en un debate debe haber solución del problema, o sea, preguntas y no hubo como tanta contradictoria y se supone que cada uno debe tener su papel y es importante, entonces no hubo tanto como, no hubo tanto para decir que es un debate.*

Juanita: *Porque, o sea, él se centró en qué cada pregunta tenía que ser para un grupo específico y en una pregunta tiene la razón un grupo y el otro no, ya, él se centró en qué una pregunta con el sí y la otra va con el no, y además este tema es como muy, no sé cómo muy complejo.*

Luis: *no lo que pasa es que muchos de ustedes no me preguntaron cuáles eran las preguntas, algunos, y yo no creo que algunos es haya leído acerca de las preguntas, por ejemplo, la segunda pregunta ahí está, la de la educación, ustedes se supone que debieron haber consultado no sólo a nivel del país sino a nivel mundial, cierto, en los mejores países con la mejor educación qué pasa con los jóvenes, qué pasa en Colombia, qué pasa en las partes más vulnerables, nunca, o sea, un debate tiene eso, un debate es algo que, o sea, las personas, un debate las personas deben tener un nivel cierto de experticia en el tema y ustedes no debatieron. Por eso las preguntas les parecía complicadas, pero no son complicadas si usted se documenta, es distinto.*

Juan: *no es que fueran complicadas, por ejemplo, encontrábamos la solución, pero...*

Luis: *pero las preguntas no iban de un solo lado, hay muchas cosas que, digamos, aparentemente la primera pregunta, afecta en el comportamiento, que van, hay muchas cosas que se pueden decir en contra, ¿sí?*

Briyid: *pero es que el problema era que, si encontrábamos la solución para decirlo, es por decirlo*

Robin: *Es que lo que quiere decir Briyid es que siempre un acuerdo entre las dos partes*

Varios: *(risas)*

Abel : *en las preguntas no se encontraba en contra.*

Robin: *si, por ejemplo, ellas como no encontraban un no, buscaron como una solución para contradecir.*

Pablo: *no hubo debate, ahí faltó mucho, pues la mayoría no fue a investigar y al no investigar no tuvieron argumentos para sustentar lo que el otro decía, al final sólo aceptando que dice el otro porque no sabían, ese no es un debate.*

Como se puede observar entre las conclusiones, los estudiantes no pierden de vista las características del debate, aunque asumen su falta de comprensión de las preguntas, su escaso esmero por indagar sobre la temática, actitudes que son el pan de cada día en la practicas del aula de clase, en el cual se aprecia la teoría, pero la praxis no tiene cabida, y aún más si nos referimos al desempeño de aspectos orales. Debe ser trabajado con cuidado en la medida que implica la confrontación que puede ser peligrosa si no se escucha.

De igual manera, se observó que el ejercicio no propició una actitud de atención y cuidado por lo dicho, pues optaron, principalmente, por hablar para obtener una calificación para el área y no con el fin de nutrirse en la discusión de ideas. Sin lugar a dudas, como lo menciona Plantin (2004) “debatir es una actividad plena de trampas” (p. 11) y la escuela no se preocupa por proveer los insumos indispensables para que los niños y jóvenes de nuestro país aprendan a lidiar con esas zancadillas y le saquen provecho a este tipo de técnicas discursivas, pues exponer nuestro sentir ante un público que está dispuesto a poner en tela de juicio lo dicho o que no genera apertura para escuchar conlleva a consolidar miedos en el momento de hablar y pensar.

En vista de lo ocurrido, surge la propuesta de pensar la conversación en el salón de clase, donde el objetivo es a partir de las mismas preguntas formuladas para los debates sentarnos a conversar. Ante esta dinámica tenemos algunas de las conclusiones que se fundamentan, en el reconocimiento del otro y la escucha.

Estas prácticas deberían ser repetitivas ya que no es solo exponer nuestros puntos de vista sino también aprender de nuestros compañeros y adquirir nuevos conocimientos. Después de realizar el ejercicio de escucha es asombroso que decimos y argumentamos en cierto tiempo, aunque sea corto. (Anita)

En estas reflexiones sobre la conversación sale a relucir como el silencio permite a la palabra alcanzar su esplendor, desde el mismo momento en que es emitida para después

desvanecerse en el hecho de la enunciación y transformarse, gracias a la escucha atenta del interlocutor que se apropia y aprovecha su resonancia para perfilar su expresión. Cuando acaba la conversación y se separan las personas, el silencio imperante queda impregnado de un aroma de reflexión interior. (Le Bretón, 2006)

Ese eco de palabras que provoca la conversación es lo que nos dicta a concebir lo mucho que se aprende y comprende en lo otro. El otro como un espejo donde es preciso verse para considerarse diferente y entender esa diferencia, mirarse en el espejo que es el otro para reflejarme otras posibilidades de vida, “el otro en cuanto otro no es solamente un alter ego: es aquello que yo no soy” (Levinas, 1993, p. 127) Así, lo reflexiona la estudiante:

Pienso que este ejercicio es muy bueno ya que, por ejemplo, en mi caso que no tengo nada de experiencia (refiriéndose a las relaciones sexuales) escuchando lo que cada una de ellas dice es para mí como un consejo y pues ellas son como unos espejitos que nos mostraron su historia para evitar que caigamos en el mismo error (...) escuchando a nuestras compañeras con atención pudieron manifestar su dolor, conflicto y desahogarse. (Mary)

Me sentí muy agradable, discutiendo estos temas con mis compañeros, porque, aunque no hable mucho con ellos, siempre hubo una pequeña confianza para tratar dichas afirmaciones, (...). Aprendí que para llegar a una conclusión es importantísimo mirar todos los puntos de vista posibles (...). Me sirvió bastante el ejercicio ya que, gracias a este, resolví una de mis muchas dudas. (Pablo)

En esta actividad aprendí que es muy bueno hacer estos ejercicios porque nos ayuda a tener tolerancia al escuchar otra persona si no está de acuerdo con la opinión. (Julia)

El arte de conversar implica una entrega y un recibir mutuo de las palabras que van recogiendo los hilos del pensamiento, para después, ponerlos sobre el telar de la existencia y empezar a hilarlos, tanteando los matices y las texturas que, entre palabras, tejerán conocimiento, confianza, relaciones, entre otras; es decir, el arte conversación será siempre una confección de mundos posibles.

En los siguientes apartados, se mostrarán los resultados y categorías de análisis que arrojaron dichas experiencias conversacionales.

5.2.1 FAMILIA

Debo confesar que en la profesión como docente nunca una conversación me había conmovido tanto como la que tuve aquella mañana con mis estudiantes, ese día tome conciencia de la necesidad de reinventar la escucha en mi prácticas escolares, comprendí que el arte de conversar no consistía sólo en saber hablar, sino sobre todo, aprender a callar en el momento apropiado, fue en aquel espacio escolar donde el silencio que engendraba la palabra nos permitió vivir la razón misma de atender, de cuidar, de disponerse hacia el par que acompaña mi cotidianidad: escuchar.

De acuerdo con la etimología de la palabra, familia¹⁷ viene del latín Famulus que hace referencia al conjunto de esclavos que pertenecían a una casa, más adelante, el término acuñó a todos los integrantes que habitaban el hogar. De este modo, se entiende que la familia son aquellas personas con las cuales se comparte un mismo lugar de vivienda. Por otro lado, el origen de la palabra se relacionaba con fames – hambre que definía familia como aquellos que sacian su hambre en la misma casa. Actualmente, se podría admitir que el saciar el hambre no sólo se reduce al consumo de alimento para mantener el cuerpo, sino también, el sustento para el alma.

Los educandos habían discutido algunas preguntas sobre la familia en el debate, a pesar de la intención de exponer ideas, como lo mencionaba anteriormente, la dinámica del ejercicio de discusión se redujo al actuar para obtener una nota. De ese modo, se da lugar al primer ejercicio conversacional, donde inicialmente se exhibe el ideal de familia que se está configurando socialmente, entonces, alude Pablo, *estamos viendo la familia principalmente como un sostenimiento económico, pues que se ha tergiversado a través de/ (...) nuestra cultura/ / yo digo que más que un apoyo económico la familia debe ser como un apoyo incondicional y más que la crianza de los hijos yo creo que la familia debe estar/ / tener como una intimidad.* De este modo, el estudiante valora por, sobre todo, la comunicación que pueda existir entre los integrantes de una familia.

Los hechos que transcurrieron después estuvieron caracterizados por intermitentes silencios, desde allí comprendí que la conversación está equipada de palabras y silencios;

¹⁷ Retomado de <http://etimologias.dechile.net/?familia>

que cuando un alumno calla no implica que no tenga nada por decir o no quiera hacer parte de acto comunicativo, como lo comenta Le Breton (2006):

El silencio no es nunca el vacío, sino la respiración entre las palabras, el repliegue momentáneo que permite el fluir de los significados, el intercambio de miradas y emociones, el sopesar ya sea las frases que se amontonan en los labios o el eco de su recepción, es el tacto que cede el uso de la palabra mediante una ligera inflexión de voz, aprovechada de inmediato por el que espera el momento favorable. (p 14)

De tal manera, hay que construirle un sitio al que calla, quizá tenga un torrente de palabras que emanar, pero no se le propicia el momento; la conversación sobre la familia estuvo caracterizada por silencios prolongados, y de acuerdo con Le Breton, cuando el silencio dura se exterioriza la intimidad, en ese callar, pasan a primer plano el rostro, las manos, y el cuerpo se expone para ser escuchado por el otro. Por eso, el docente no solamente llega a escuchar y a ser escuchado de palabras, también debe acatar los silencios, a veces más dicentes y conmovedores.

Ante este ambiente de clase emergieron las situaciones que desglosaré y analizaré a continuación y que posiblemente brinden una luz para comprender la manera en que se ha anidado el pensamiento suicida en alguno de los jóvenes estudiantes.

5.2.1.1 La estima: una forma de escucha

Ante el auge de problemas adolescenciales como pandillaje, drogadicción, sicariato, delincuencia común, suicidio, entre otras muchas; los especialistas en educación y estudiosos del tema, han dirigido la mirada a reflexionar sobre el papel de la familia en la construcción de la sociedad, teniendo en cuenta, que ésta es la encargada de las bases educacionales, la protección, el sustento y protección de los miembros que la conforman, principalmente de quienes son más vulnerables: niños y adolescentes.

Seguidamente, se pondrán en evidencia algunos comportamientos de las familias, narradas por los estudiantes, en miras de sensibilizar sobre hechos que ocurren a menudo y los vamos normalizando hasta el punto de desconocerlos o excusarlos como comportamientos propios de la cultura.

Razonablemente, una de las cuestiones que se emancipan en las conversaciones tiene que ver con la escucha de padres hacia sus hijos, al respecto los adolescentes expresan:

No es que no me escuchen, o sea, // en mi caso/ /en mi casa se hace lo que mi papá dice/ /ni siquiera cuenta lo que mi mamá dice. Es lo que él dice y se hace a la manera de que él dice. Por eso digo no/ /porque de nada vale decir no pa/ /mire/ /tal cosa/ porque él va a decir/ /no es esto y es esto y se va a hacer así/ /tampoco vale que mi mamá le diga/ /venga/ /Eddy/ /no me parece esto/ /hagamos tal cosa/ /porque él va a decir/ /no yo ya dije cómo se tiene que hacer y así toca/ /entonces(...) (Amanda)

La situación anterior, es respaldada por los demás compañeros, son muy pocos lo que comentan ser escuchados por sus padres, por ende, recordemos que para poder hablar hay que tener algo que decir y alguien que escuche con interés y esté dispuesto a entablar una charla. Pero en la familia villarricense, es muy común que la potestad la lleva el padre, así no conviva con la familia, se le idolatra y se le obedece, porque el contexto cultural lo respalda. Como lo comenta la escolar:

pues en una familia hace mucha falta el papá/ /porque es como la mano dura de los hijos/, /por ejemplo/, /usted ya se acostumbró a que su mamá lo esté regañando/ /y le está diciendo las cosas/ /entonces/ /como que se la pasa por la galleta/, /pero su papá le habla y usted le acata la orden // ¿sí? // entonces pues sí es muy importante. (Danna)

Esa figura egocéntrica, que se enaltece por la capacidad de solventar económicamente una familia, así todos trabajen el capital solamente es manejado por el padre, además de la voz de opresor, conlleva a que no se generen lazos de comunicación asertiva, que se mantenga aun la noción de patrón y servidumbre que poco aporta al reconocimiento de las bondades de una actitud de escucha. Esta actitud, desemboca en la pregunta por la propia estima que se cultiva en el hogar y que es determinante para el futuro de los infantes. Al respecto varias voces de los muchachos y muchachas expresan:

Yo pienso que sí afecta la autoestima/ /porque muchas veces los padres ofenden a los hijos y no se dan cuenta de lo que están haciendo/ /o sea/ /lo hacen y no alcanzan a percibir si a los hijos les afecta. (Robin)

Los padres son un modelo a seguir son los que nos inculcan valores desde pequeños// por ejemplo nosotros vivimos con un padre que es borracho/ /que le pega a la mujer/ /a la esposa//que los trata mal/ /o sea/ /están afectando a la autoestima de su hijo porque el niño va a crecer como con/ /con ese, así como con esa cosa. (Olga)

Muchas veces los padres empiezan por su culpa tal cosa, por su culpa la otra y entonces empiezan a decir mis papás no me quieren y la culpa es mía. (Anita)

Las malas palabras o vocabulario grosero transitan de boca en boca por los pasillos de las instituciones educativas, producto del ejemplo que reciben de su círculo social más cercano. Los educandos, en la mayoría de los casos deben sobrellevar los malos tratos en sus hogares producto de las dificultades que atraviesan sus padres, ya sea entre los integrantes de la misma casa o con aledaños, en la medida que, terminan ocupándose de las consecuencias de las frustraciones de los mayores. La falta de tolerancia y prudencia ocasiona que la valoración negativa de los padres hacia sus hijos, se convierta en una excusa para descargar la rabia y displicencia que sienten por la vida que les ha tocado llevar.

El propio concepto que le ayudemos a fundar al niño es fundamental para que este propicie buenas relaciones con los demás y como lo mencionaron los estudiantes, el modelo a seguir es el de sus padres, por lo tanto, la falta de conocimiento y de auto estima tienen su razón de ser en prácticas de crianza que se basan en los malos tratos, falta de afectividad y cuidado por el otro. Estos proceder de velan, que los padres poco se preocupan por escuchar los menesteres de sus hijos.

En lo sucesivo, ante una falta de escucha, cuidado y estima, se le suma el meollo del cumplimiento de las actividades escolares. Los jóvenes, insinúan que los problemas familiares influyen en el desempeño escolar:

Yo creo que sí afecta/ /porque digamos cuando los padres discuten o tienen problemas/ /los padres siempre van a estar ahí en medio/ /sí/ / y si/ uno tiene problemas en la casa/ /uno con qué ánimo va a poner cuidado a las clases/ /entonces yo diría que sí afecta el bajo rendimiento. (Liz)

(...) y si más los problemas de los padres es por/ /digamos/ /que por el rendimiento académico de los hijos/ /entonces esa es la cuestión/ / ¡ah! es que el muchacho no hace tal cosa/ /a ellos también les va a perjudicar/ /mientras más problemas tengan en la casa/ /ellos más problemas van a tener en la cabeza. (Robin)

En ese orden de ideas, las deficiencias en las funciones que se le atañen a la familia originan una gran bola de nieve que va arrasando con lo que encuentre a su paso: desde la identidad del individuo, las relaciones interpersonales y las responsabilidades que debe cumplir como ser social. No obstante, está el interrogante en los adolescentes, acerca de cómo solventar este tipo de situaciones:

Anita: y ¿Por qué no buscamos una solución para evitar esos problemas? Y no pensamos tanto en qué nos afecte sino en solucionar esos problemas

Robin: *porque se necesita más apoyo de la familia*

Mary: *y ¿Por qué no buscamos ese fortalecimiento en la familia?*

Las adolescentes muestran que sus familias no los apoyan, se sienten juzgados por lo que puedan realizar y ello no los alienta a plantear posibles caminos desde sus posibilidades para hacerle frente a sus carencias. ¿Pero cómo cambiar las familias que ya se han constituido así, y que están descompuestas? Pienso que no hay nada que hacer con lo que ya está establecido, y que el llamado, es inexcusablemente, a dirigir e invertir en la educación de los futuros padres y madres de nuestro país.

5.2.1.2 Mis padres se divorciaron de mí

Posteriormente, surgieron los relatos sobre la afectación que les ha ocasionado la ruptura o separación de los padres. En un primer lugar, describen que el divorcio de sus padres origina falta de orientación y apoyo en las decisiones que deben tomar:

Pues la verdad en mi caso es complicado porque a veces es: ¡ay! lo que diga su papá/ / o vaya le pregunta a su papá y lo que diga su papá/ /o vaya y le pregunta a su mamá/ / y lo que diga su mamá/ /a veces no se toman las decisiones por los dos y pues ahí/ /como están algo separados/ /entonces no sé para qué lado ir/ /es lo que diga su papá o vaya le dice su mamá entonces/ /y si mi mamá dice que si / /mi papá no está de acuerdo/ /entonces la verdad es algo muy raro/ /pues porque no están unidos los dos/ /entonces la verdad ahí no sé qué hacer. (Robin)

Tomamos malas decisiones/ /siempre el camino más difícil/ /así que tomamos malas decisiones/ /porque no está como la mamá o el papá que le diga/ /no sé/ /no sale/ /usted no va a hacer eso/ /es decir/ que no está quién esté pendiente de uno (...) (Julia)

A pesar de que los adolescentes en su etapa nuclear trasladen su atención al grupo de amistad, están a la espera de encontrar quien los oriente y les aconseje para tomar buenas decisiones, cuando los padres se ausentan debido a la ruptura de la relación, los hijos quedan a la deriva y ellos manifiestan que se sienten desprotegidos, y que este abandono, los encamina a refugiarse en actividades que no les convienen para su desarrollo.

En segundo lugar, hacen mella las declaraciones sobre el abuso de los padres alcohólicos sobre las madres, maltrato físico y psicológico, depresión y deseo de muerte:

Yo le cogí como miedo/ (...) /no quiero saber nada de él/ /quiero que éste lo más lejos posible/ /le tengo fobia a los borrachos y le cogí furia al alcohol/ /por eso mismo/ /entonces/ el estudio ha sido como olvido/ /cuando yo estudio a mí se me olvidan muchas cosas o cuando yo juego baloncesto/ /es como la hora feliz/ /pero cuando yo llegaba a mi casa ya todo se me bajaba. (Juanita)

Pues sí yo viví con mi papá/ /fueron 13 años que yo viví con él y mi mamá/ (...) mi papá era el que llegaba cada 8 días borracho/ /y era dele, dele, dele/ /péguele delante de nosotras y todo/ /a él no le importaba/ /él antes me decía que yo no era su hija/ (solloza) siempre me decía eso/ /cuando llegaba borracho/. El solucionaba todo con que no se acordaba de nada/ /solucionado todo con eso. Entonces Yo digo que sí afecta/ /porque yo me quedé tres años viviendo con mi papá/ /viviendo sola/ /y en esos días él me trataba horrible, horrible/ /entonces eso afecta mucho. (Rosa)

Y desde ahí la cogió con mi mamá anoche llegó borracho/ /y empezó arriba a decir hasta mico/ /y mi mamá aguante porque qué más va a hacer/ /y porque por los niños/ /y yo le digo no tiene por qué aguantar/ /porque ellos van a entender, ellos también sufren de ver como mi papá/ /es porque él es así con todos, hay a muchos que les afecta que los papás se separen/ /yo sé que/ /o sea lógicamente tiene que afectar// pero en mi caso/ /para mí/ /por mi mamá sería muy bueno/ /pero pienso que ella jamás lo va hacer por ellos/ /porque hemos intentado muchas veces//yo por ejemplo le he dicho mamita no sea así/ /no se aguante/ /hasta hace poquito le daba unas muendas/ /qué ¡ay Dios mío! a mí me da pesar/ /y me da pena contar esto/ (solloza) /porque no es fácil/ /pero cómo tratan a la mamá de uno y ella es cómo que no ha pasado nada/ /porque por mis hijos. (Amanda)

Yo quisiera hablar quiero desahogarme. Yo viví 18 años con mi papá y mi mamá, 18 años de maltrato/ /de mala vida/ /cuando cumplí 2 años/ /yo me quedé con mi papá/ /mi papá era mi todo/ /me fue mal, me golpeaban, aguante hambre, horrible/. (Llorando) /Ese día no lo voy a poder olvidar nunca/ /yo cogí un sartén/ /y se lo di por la cabeza y él tiró a pegarme con la peinilla//que porque lo había hecho/ entonces le dije que mi mamá estaba mal y que ella no tenía la culpa de que él llegara borracho (...) Hay momentos en que me siento tan sola/ /que sólo hago recordar el pasado/ /y no tengo a nadie con quien pasar/ /que me coja y me diga: qué tiene o que está sintiendo/ /hubo un tiempo en que yo me quería morir/ /porque no sabía qué hacer/ /estaba sola/ /y mi papá mantenía con esos cuchillos afilados y yo cogía esos cuchillos/ /y pasaba la mano por el filo/ /pero mi intención era matarme porque la situación estaba horrible/ ellos nunca se dieron cuenta (...) aquí se han dado cuenta que yo llegaba y me acostaba en los costales que habían ahí/ /y me la pasaba sola/ (...) de la misma soledad que yo sentía, andaba sola y mantenía mucho tiempo sola/ /pero cuando llegaba acá hacia lo imposible para mantenerme contenta/ /y tratar de olvidar todo, pero era muy duro/ /nunca le conté a nadie por temor a que me rechazaran. (Delia)

Después se volvió a emborrachar y me comenzó a decir un poco donde cosas/(llorando) /y yo le dije: pero si yo no estoy haciendo nada malo/ /entonces porqué me tiene que tratar así/ y me dijo/ /es que usted no tiene porqué pasar por encima mío porque yo soy el que mando/ (...) yo le dije/ /hace mucho tiempo dejé de quererlo porque en vez de usted ser un apoyo para mí/ /parece mi enemigo/ /porque yo no me lo puedo encontrar en la calle porque tenía que correr/ /me tenía que esconder. (Liz)

Los relatos de las chicas dejan claro el maltrato en todos los ámbitos hacia la mujer. Lastimosamente, mientras estas actitudes sigan prevaleciendo en las familias y no se pongan límites muy difícilmente, se podrá empoderar a la mujer para que no siga siendo víctima de las injusticias de su pareja. La mujer sigue callando, porque en muchos de sus intentos por dar a conocer su padecimiento no es escuchada, la palabra se diluye en la indiferencia y entonces, pierde la fe en lograr mejorar su condición de vida. Y en esa avalancha de desesperanza se lleva a sus hijos a sufrir el mismo tormento.

En últimas, quisiera cerrar este aparte con la reflexión de Luis: *“si nuestros padres no nos apoyan, y no nos quieren, entonces ¿qué significo yo?, ¿cómo soy para las demás personas? si ni siquiera me quieren mis papás, ¿cómo me voy a querer yo mismo?”*

5.2.1.4 La epístola: he vivido estando muerto

Para concluir el ejercicio de conversación, aterrizamos en la escritura. Les solicité a los educandos que hicieran una carta para sus padres, en este sentido, la escritura fue como el depósito de las emociones que quedaron flotando. Algunos de los escritos, evidencian rabia y reproches, otros gratitud y solidaridad. Sin embargo, teniendo en cuenta la pertinencia para la investigación realizada, he destacado cinco de ellas para el análisis respectivo.

La primera, evidencia una gratitud hacia los padres, lo que nos indica que no todo se ha perdido y que se han edificado familias que se esfuerzan por hacer su mejor trabajo. Se debe rescatar, la crítica que hace el joven al papel que ejercen los maestros, la solidaridad hacia los compañeros y la invitación a seguir escuchando:

Sé que he sido un chico difícil, hasta un chico problema, pero con su sabiduría y amor han logrado crear un chico con valores. Sinceramente hoy siento gran tristeza, no por mí sino por mis compañeros, a esos que considero como hermanos. Es triste saber, por el infierno que pasan, es triste ver una sociedad en decadencia y no por los hijos, sino a los padres. Los maestros solo saben juzgar, pero no saben por la tempestad por la que pasan sus estudiantes. Vivimos en una sociedad que demuestra lo que todos quieren ver, una cara sonriente. Pero esta reciproca sociedad está marcada por los hijos destrozados que buscan la luz, solo encuentran el tema ser juzgados. Me duele que la soledad abunde en cada esquina. Mis padres han sido ejemplares quisiera que todos fueran así, espero profe que leas mi carta, hayas escuchado cada tempestad. Gracias a Dios y mis padres. (Juan)

La segunda, advierte sobre la desilusión por la vida, el desconsuelo de la violencia que ha padecido su familia, el reconocimiento de lo que le ha destrozado las burlas por su

inclinación sexual y en medio de esa tempestad, un reproche a la espiritualidad encarnada en un Dios:

He vivido estando muerto, toda mi vida desde que tengo memoria. Al igual que mi hermano es imposible olvidar ese disparo a la 1:30 de la mañana ese escalofriante día cuando yo tenía 13 y el 12. Cuatro años más tarde recordando la súplica de mi padre en una horrorosa y hp cantina llena de bohemios sinvergüenzas, y los insultos hacia a mi posible orientación sexual, hay comprendo que a pesar de que me han subestimado y dañado mentalmente en absoluto. Trato olvidar los coros en la iglesia, los ayunos, las oraciones y, sobre todo, mi amor aun latente hacia un Dios inexistente. (Luis)

La tercera, expresa el deseo de perdón anudado al abandono, la falta de atención y el dolor que le causa el desprecio de su madre, ahora que está embarazada.

Quiero decirle que me perdonen porque es lo tengo en deuda contigo, pero es algo que no le podido hacerlo por muchos motivos tu querías que yo fuera una persona, grande, exitosa, pero no lo fue, porque quede embarazada y pues estoy esperando un bebé del hombre a quien menos quiere. Pero bueno, así es la vida siempre nos sorprende con cosas diferentes. Pero a pesar de todo he sido una buena hija contigo, aunque casi no compartimos, todo el tiempo estamos peleando, pero no importa quiero que sepa que en algunos momentos fuiste una buena mamá, pero lástima que fue muy poco tiempo. (Bella)

La cuarta, reprocha a su madre el no haber estado pendiente para evitar que hubiera sido abusada, le increpa la falta de amor, los golpes, el abandono que la ha llevado a sentirse sola y vulnerada; pero, le acongoja, sustancialmente, sobre llevar a costas un pasado que no ha logrado olvidar y le hiere.

En esta carta les quiere decir que me hubiese gustado una familia más unida, que tú, mamita, me fuese cuidado mucho más, tal vez... Con eso nunca hubiera abusado de mí, de mi inocencia, de mi soledad, tal vez fuera otra persona. Aunque todo esto pasó y me lastimó y aunque ya he tratado de superar, los perdono porque sé que ustedes jamás quisieron hacerme daño y aunque tu mamita casi me matas a golpes, y esa vez que me mandaste un cuchillo, te perdono que nunca me hallas dicho te amo, perdono que nunca me hallas abrazado y perdonado, y que me hayas dejado a la deriva. Mamita, te amo mucho y aunque muchas cosas me han pasado nunca podría guardar rencor, mamita yo no me quiero desgraciar por mi pasado mi autoestima esta por el suelo y todos los errores cometidos fue porque solo buscaba un supuesto cariño en alguien más, aunque tengo 19 años mamita, sigo siendo una niña que le falta mucho amor, que sufre día a día, y aunque trato no puedo sacar de mi cabeza cada escena, cada mano tocándome y haciéndome daño. He escogido mi mal genio como herramienta para alejar a las personas de mí, porque aún tengo miedo (...) (Alicia)

La última, tiene que ver con una confesión sobre su homosexualidad acunado en el temor de perder el amor y aceptación de su familia y amistades, estos últimos, que no han desconocido sus comportamientos y le juzgan sin comprender como le afecta.

(...) Por otro lado, y mis dolores

Toda mi vida estuvo marcada por discriminación, agresiones, burlas y ofensas por mi forma de ser. Nunca te lo conté porque no quería darle más problemas y desilusiones, pero esa es la realidad.

Ahora siento mucho miedo, temor de tu rechazo, de tu negación y de tu decepción al momento que sepas la verdad. Si lo soy, soy diferente a todos los hombres, intente cambiar, intente ser un chico normal, tener una familia y ser padre algún día, pero la vida nunca miente ni engaña, tarde o temprano la verdad sale a flote y lo último que quiero es perder a los seres que más amo.

Lo intenté, créeme, pero ser diferente es algo con el que nacemos, que no se puede remediar con una formación drástica. Solo quiero que me aceptes como soy, que siempre te voy a amar por todo y que me sentiré orgulloso de ti, solo espero hacerte orgullosa al momento en que te enteres de la verdad, aquello triste, pero realidad y si soy homosexual”.

En este orden de ideas, las confesiones expuestas dan cuenta de las diferentes formas de maltrato que deben lidiar los adolescentes, esta condición que es permitida e inmanente en el núcleo familiar ocasionando que los jóvenes sientan miedo a ser, a construirse como sujetos empoderados de sus más profundos deseos.

5.2.2 LA CRISIS DE LA SEXUALIDAD

Cuando se planteó la sexualidad como tópico a discutir se realizó, entre los estudiantes un sondeo sobre qué inquietudes tenían acerca de su sexualidad o la sexualidad en general. En vista, de que en nuestra sociedad hablar de sexualidad implica una serie de tabúes al respecto, y que al explorar el asunto de manera abierta en clase provocó silencio y poca participación, les sugerí que escribieran sus preguntas para que después retomáramos esas dudas en una discusión. Los interrogantes, mayormente, se enfocaron en la actividad sexual: métodos de planificación, enfermedades de transmisión sexual, embarazos, abortos, ciclo menstrual, fantasías; por ejemplo, ¿qué pasa si una mujer no tiene un orgasmo?, ¿por qué algunas personas tienen miedo de iniciar una vida sexual activa? ¿Las fantasías sexuales

son algo común? ¿Es cierto que planificar cambia el cuerpo? ¿Qué genera en nuestro cuerpo tomar pastillas para el aborto?

Por otro lado, mostraron inquietudes sobre la orientación sexual ¿por qué hay confusiones en muchas personas respecto a su orientación sexual? ¿Se nace o se hace una persona homosexual?, entre otras. Estas preguntas, de alguna manera, reflejan los miedos y dudas que asedian a los adolescentes.

Para conversar sobre el tema de la sexualidad, posterior al debate, organicé al azar grupos de trabajo con los estudiantes de cinco y seis integrantes. En esta oportunidad ellos tenían la libertad de escoger el lugar para sentarse a conversar sobre las preguntas, cuya única solicitud era grabar la conversación y después reflexionar sobre la actividad realizada. Inicialmente se sorprendieron sobre la posibilidad que se les daba de conversar sobre cierto tema sin la supervisión de qué se dice o cómo se dice, en un espacio donde se sintieran cómodos, y, sobre todo, escuchando lo que su igual podía exponer sobre la cuestión a tratar. A raíz de esta situación emergieron los siguientes postulados a considerar.

5.2.2.1 Sin educación ¡ni pío!

Quisiera poner en consideración el pensamiento de Skliar (2017) que define el hecho de educar como una conversación entre desconocidos que pueden ser: anónimos, con nombres propios, que acaban de llegar y con los cuales se comparte un espacio común en que se ponen puntos de encuentro acerca del mundo, la existencia y el tiempo, para provocar un transitar de pensamientos en busca de construcción de conocimiento. Desde este planteamiento educar tiene que ver con recibir a cualquiera y mirársele como quienquiera que fuese, sin adelantar prejuicios y comprendiendo su diferencia.

Conversando con aquellos desconocidos, discernimos sobre la influencia de la educación en cómo se les orienta su sexualidad, reconociendo que las mayores oportunidades las disfrutaban las clases élites de la sociedad y siempre, quedan rezagadas las de menos posibilidades. Las tasas más altas de adolescentes en embarazo se encuentran en los grupos marginales de la sociedad, y entonces, ¿qué alcance tienen los entes educativos para dirigir los jóvenes en el inicio de su etapa reproductiva? Fiel espejo, fue que en el grado que se tomó

como muestra de esta investigación, tres de las estudiantes estaban en embarazo. ¿Y qué gestionan las entidades educativas al respecto? Extensas charlas sobre métodos de planificación, carteleras y figurines, que, aunque son una excelente evidencia para las secretarías de educación se contradicen con las estadísticas del plantel donde el año 2018, seis adolescentes quedaron embarazadas.

De este modo, una de las preguntas abordadas en las discusiones fue: ¿el papel de la educación, en general, es determinante para que los jóvenes inicien una vida sexual activa a temprana edad? Al respecto los estudiantes deliberaron que una vida sexual activa a temprana edad se refería a tener sexo cuando aún el cuerpo no estaba completamente desarrollado y la mente no estaba en condiciones de ocuparse de las implicaciones de una relación sexual. Además asumieron la educación en el sentido restringido de las instituciones, como se puede observar en el siguiente aparte:

Juan: *Si, ehh, si nos damos cuenta en los lugares que de pronto la educación es más baja hablando de educación digamos como escuelas y esto, ehh, nos damos cuenta que los casos de embarazos, de, de pronto de enfermedades es de pronto más común que encontrarlos en lugares que han sido de pronto educados con una moral religiosa, ehh, creo que, la educación si afecta el que una persona empiece su vida sexual ya que si está bien orientada creo que tomará sus decisiones correctamente y no a la carrera, a lo que una persona que no conoce muy bien el tema, desconoce y pues, si, tomará decisiones erróneas.*

Los jóvenes le atinan a pensar que el problema no recae en saber sobre métodos de planificación, o las consecuencias de empezar una vida sexual, sino, que no cuentan con un proyecto de vida que les ayude a visualizar otras metas en la vida y, por ende, tomar decisiones correctas que les beneficien. Ya decía Meirieu (2003) que aprender lleva la consigna de subvertir nuestro modo de ser, hacerse obra de sí mismo; lamentablemente, este espíritu de construcción se desbarata en una familia resignada y una escuela que no propicia una maniobra de escape a los estándares sociales que visualiza a la mujer como la insalvable ama de casa que cuida de los hijos y de cuyo destino no tiene escapatoria.

5.2.2.3 Las relaciones sexuales y el enamoramiento

Indiscutiblemente, la adolescencia es una etapa donde el desarrollo de lo corpóreo, el cambio genital y la preparación del cuerpo hacia la reproducción, dan paso a la experimentación y exploración del erotismo, en un primer momento dirigido a sí mismo y después con objetos parentales, para desembocar en objetos reales externos que conducen a una sexualidad relacional.

Esta correspondencia, trato o unión que se da entre las personas con el objetivo de dar y recibir placer mediante el contacto corporal¹⁸ sopesa el surgimiento de afectos que pueden desembocar en el enamoramiento. Desde la teoría de Carvajal (1993) se reconoce que el objeto de enamoramiento en los adolescentes es una proyección de un objeto ideal en un objeto externo, y que entre más carencia de necesidades primarias perduren más fuerte será el enamoramiento y más frustrante el sobrellevar la desilusión amorosa.

En vista de lo anterior, los estudiantes se inquietaron en interrogarse si los adolescentes inician una vida sexual activa a temprana edad porque ven esto como una salida a los problemas, a lo que ellos expusieron puntos de vista como:

Hay que tener en cuenta entonces que las dos personas están claras de que se quieren satisfacer nada de enamoramiento sino sólo satisfacción sexual/ (...) // pero si digamos no tienen ese consentimiento/ /de que una persona va solo por satisfacción y la otra persona/ /la otra no va/ /va por enamoramiento/ / entonces ahí pueden iniciar los pensamientos suicidas/ /es que eso depende también de la persona.

Los jóvenes si optan por estos actos para olvidarse de los problemas// tales como la ausencia de amor y la depresión. (...) Se siente más refugiados y queridos. (Carlos)

Algunos casos de niñas de trece y catorce años que quedan embarazadas y les trae grandes consecuencias como ya no pueden volver a estudiar y tienen que quedarse cuidando los niños. (Carlos)

Yo creo que no porque si la persona con la que va a estar en su relación sexual está de acuerdo y lo quiere hacer, así sea la edad, no creo que afecte el comportamiento, ya que, lo quiso y no está siendo obligado por la otra persona. (Olga)

Si, afecta la parte en, yo digo que mental, ya que una relación sexual implica/ /implica entregarse tanto corporalmente como mentalmente/ /entonces creo que sí afecta/ /en cierto modo la/ /el comportamiento de la, de los jóvenes que inician su sexualidad a temprana edad. (Juan)

¹⁸ Sin embargo, se debe tener en cuenta, que gracias al auge de los medios de comunicación y empleo de nuevas tecnologías han emergido nuevas formas de relacionarnos sexualmente.

Tener relaciones a temprana edad es una distracción. (...) Entre más información sobre sexualidad uno más quiere experimentar. (Abel)

Niñas viven es suma pobreza, deben trabajar como objeto sexual para resolver sus problemas. (Pedro)

Muchas veces los jóvenes mezclan la sexualidad con parte del sentimiento y del amor, entonces creo que cuando un joven inicia su vida sexual porque siente que la otra persona le va a brindar seguridad, le va a brindar protección, le va a brindar amor, (...) quizás no en todos los casos, pero en algunos casos/ /al iniciar su vida sexual lo toman para evitar sus problemas/ /ya que se fundamenta en que la otra persona va ayudar a sus problema/ / no directamente pero mediante el placer hace que olvidé lo que está pasando.

En este orden de ideas, los educandos plantean que los adolescentes en muchos casos si recurren al sexo para olvidarse de los problemas y lo hacen de una manera irresponsable, que los medios de comunicación, la crianza, la situación económica y otros muchos aspectos influyen en que ellos se apresuren a explorar su sexualidad. No obstante, también sale a relucir la relación sexual como una práctica experimental que busca sólo satisfacer sus placeres.

En síntesis, los jóvenes reconocen y admiten muchas de las situaciones que están determinando sus relaciones sexuales. Aquí merece el cuestionamiento acerca de la manera en que están entendiendo los padres y las instituciones educativas el desarrollo y la crisis sexual que atraviesan los adolescentes, para brindarles orientaciones que les permita hacerles frente a los cambios corporales, psicológicos que los ocupan y las paradojas que los asedian.

En esta medida, a la cultura se le atribuye la responsabilidad de encausar propiciamente la sexualidad en los adolescentes. Geertz (1989) considera la cultura como una urdimbre y por ello, formula, que su análisis debe estar encaminado a la interpretación de esas significaciones. En la materia que aquí nos compete, entraríamos a revisar que precisamente el ejercicio de la conversación, sustentado en una escucha activa, en la trama de relaciones que se entretujan en el diario acontecer de la comunidad les posibilitará a los adolescentes experiencias que les suscite a consolidar una identidad. Si hay quien escuche, habrá compañía que sirva como detonante para impulsar su creatividad, para desatarles

originalidad, cambio y entusiasmo, de modo que, sean partícipes en la cimentación de un entorno que les convoque a un desarrollo pleno.

5.2.3 UNA CUERDA PARA EL FUNÁMBULO: CONSIDERACIONES SOBRE EL SUICIDIO

El recorrido que se ha trazado a lo largo de esta investigación ha mostrado como se les ha tensionado la cuerda a los funámbulos escolares adolescentes, para sostenerles el camino, sortearles del ventarrón inclemente de la vida, escucharlos para saber en dónde la driza se vuelve trizas y así, empezar a remendar. El escuchar trae consigo el recomponer en el reparo de las palabras dichas, desde la escucha de sí mismo, de otro y del otro. Así pues, el docente debe erigirse como ese punto de apoyo donde se posiciona la cuerda para que el funámbulo cruce, camine, y disponga de herramientas que le doten de habilidades para ser el malabarista de su propia vida soslayando la caída al abismo.

Precisamente, sobre esa caída al abismo, los estudiantes preguntaron cómo la familia, las relaciones amorosas y la situación económica conducen a que los adolescentes piensen en suicidarse o lo hagan. En vista, de que se han abordado algunos de estas temáticas en los capítulos anteriores, en este aparte de quiere hacer énfasis en las proposiciones que presentan los escolares sobre como las condiciones socio económicas, el amor, la amistad y el deseo influyen en concebir pensamientos suicidas.

En este punto, quiero aterrizar, que los estudiantes si piensan en la muerte, y más en la que se consuma a manos propia, no obstante, ellos ven estos hechos como actitudes de valentía y cobardía:

Mucho coraje/ uno mismo matarse/ (...) es como depresión también. (...) Capaz de uno matarse, eso no lo hace cualquiera, o por lo menos, yo no lo haría. (Juanita)

Cobardía/ lo ven como una salida fácil/ y valentía, al momento de sí mismo atentar contra la vida. (Pablo)

En otra instancia, consideran que los jóvenes se suicidan por la falta de afecto, por no tener la capacidad para aceptar y afrontar las dificultades de la vida y que en la familia no se les enseñen y orienten en valores para tomar mejores decisiones:

Porque no tienen la capacidad para afrontar los problemas, muy débiles. (Juliana)

En los hogares no nos enseñan valores, no estamos preparados porque nadie nos ha dicho eso, como afrontar las dificultades. (Pablo)

Las personas se suicidan por falta de afecto. (Pedro)

Personas que lo han tenido todo, todo/ y a momento que les falta algo, entonces yo me voy a matar porque nada me sale como yo quiero, porque nada es como yo quiero. No les ha tocado sufrir como algunos. (Alicia)

5.2.3.1 No hay mayor pobreza que la soledad

Madre Teresa de Calcuta

Hace un año había llegado la familia a la región, desplazada de la ciudad por los innumerables inconvenientes socio – económicos que los aquejaban. Llegaron a una finca en rastrojada a sembrar café, yuca y plátano. Los tres hijos nunca habían estado en el campo, y las características del pueblito no eran muy alentadoras para ellos. El acomodarse a las nuevas rutinas, dejar los amigos, y, sobre todo, lidiar con la escasez de dinero, no fue un panorama alentador para los adolescentes de 13, 15 y 17 años.

Esa mañana, me habla la madre con palabras que se le anudan en la garganta:

“Sebas dijo que se sentía mal, que le dolía el estómago, por eso no fue al colegio. Sus hermanos se tomaron un aguapanela con un pan y se fueron a estudiar... Con mi marido estábamos terminando de desyerbar unas maticas de café, entonces él me dijo que quería un huevo y comerse un plátano asado, yo le propuse que pusiera los plátanos a asar sobre la estufa mientras nosotros íbamos a adelantar trabajo un rato, y ya veníamos a desayunar.

A Sebas, le gustaba mucho esa música que suena duro, y puso a sonar el radio a todo volumen, cuando de pronto ya no escuchamos más la radio. Se sonrió. Yo le dije a mi marido, se le fue la luz a Sebas porque ya no se escucha la música. Pero, nos entró la corazonada, así que decidimos irnos para la casa a ver cómo seguía el muchacho y desayunar.

Llegamos a la casa y no estaba. Los plátanos estaban sobre la estufa ya asados. Empezamos a llamarlo, a buscarlo. ¡Sebas! ¡Sebaas! Y no contestaba, no aparecía. Él se fue

para a una enramada donde dejamos el café, y lo vimos allá a lo lejos colgando de un palo de guayaba, se había ahorcado...” (Madre de Sebastián, el adolescente que inspiró esta tesis)

En los corredores de la institución circuló la noticia de la causa del suicidio: depresión y pobreza. Sebas no quería estar en Villarrica sobre llevando las necesidades económicas, y esto ligado a los problemas de depresión lo llevaron a tomar tan drástica determinación.

Quizás por eso los educandos se preguntaron si una mala situación económica influye en que los jóvenes quieran suicidarse y en las discusiones surgieron premisas como:

Yo diría que no afectaría/ por ejemplo, una persona de un estrato más alto ella no se pone a pensar en que,/ en que los padres/ si no que por la necesidad de tener plata ellos no piensan en hacer algo bueno/ y hacer como el papa empezar de cero a trabajar poco a poco para tener las cosas/ /sino que se van/ (...) por un lado que no es bueno, un camino que no deberían escoger y por eso es que muchos de esos casos hay consecuencias y todo eso. (Robin)

No pensemos por estratos, porque así vamos a tener distintas definiciones (...) sino por la parte constructiva de la familia. Entonces, si claro, genera un desequilibrio y sobre todo porque creo que nos genera un poco de impotencia y un poco de rabia el no poder ayudarle a nuestros padres con eso, sabiendo que nuestros padres siempre buscan la manera de sacarnos adelante y ellos no tienen esto, a mi pensamiento general, una, ¿Cómo decirlo? Nos falta, quisiéramos ayudarlos, pero nunca pensamos en, por decirlo así, nunca pensamos en. (Juanita)

Pues digamos, yo tengo amigos que les afecta y uno le dice, "vamos a esto" y dicen "no porque tal cosa" o lo otro y empiezan a alejarse y entrar pues como en depresión, pues puede tener muchos cambios, entonces ahí digamos uno dice "pues vamos, yo lo invito" pero creo que sí afecta bastante. (Pedro)

Limita la vida de la persona. (Julia)

Limita de hacer bastantes cosas, así él quiera no va a poder. (Edgar)

A partir de lo expuesto por los adolescentes, sale a relucir el hecho de cómo la cultura de nuestro país le limita a los jóvenes su libertad y campo de acción. Tenemos la certeza de que ellos no tienen la madurez suficiente para tomar partida de las decisiones del diario acontecer. Por ello, constantemente les hurtamos la voz, los hacemos callar, les negamos la oportunidad de que sean partícipes y fortalezcan su identidad. El hecho de no poder trabajar, y que al hacerlo, no sean bien remunerados, los hace sentir impotentes, desprovistos de capacidades y una carga para sus padres o cuidadores.

No en vano, la familia y la sociedad son los causantes de la falta de iniciativa de los jóvenes, en la medida, que, al aumentar las prevenciones por parte de los cuidadores, más incapaces son los muchachos y muchachas de tomar el timón de sus vidas; tanto así, que ahora es común hallarse con adultos que no se sienten con la osadía de independizarse de sus padres.

Entre los deseos más profundos de los escolares se encuentra la ambición de irse del pueblo a estudiar, capacitarse o/y trabajar para cumplir sus sueños y sus metas; pues conviene que el ambiente que les circunda no les provee de una gama de alternativas que satisfaga sus necesidades y les ayude a salir adelante. Tal vez, Sebas tuvo ese mismo sentimiento de frustración, de liviandad, que lo consumió en esa pérdida de motivación por la vida.

En últimas, a Sebas, no lo acongojó tanto la idea de la pobreza material como la miseria emocional, carente de amor propio, del reconocimiento de sus potencialidades y la forma de sacarle provecho a cada una de las circunstancias de su cotidianidad. Hace unos días ante un caso de matoneo, una estudiante pedía que la dejarán en paz, para no sentirse más miserable. Y, por ende, reflexiono, “uno es para el otro, lo que el otro es para uno, no hay lugar excepcional para el sujeto. Se conoce al otro por empatía, como a otro-yo-mismo, como alter ego” (Levinas, 1993, p. 126)

Tanto esta estudiante como Sebas sentenciaron no significar nada para el otro, un alter ego que se desconfigura cuando la identidad se encuentra en crisis y, en consecuencia, se trastorna la fe de creer en sí mismo. Se pierde la esperanza de empatizar con el otro cuando se reduce a la nada la existencia y se disipa el valor del hacer con otros: no soy nada para el otro, por lo tanto, no tiene razón mi existencia. ¿Acaso no es el otro quien causa tal desesperanza? ¿Quién es el otro para usurpar el sentido de la existencia a su congénere? y si el otro me condena, ¿a dónde recurrir para salvarme?

5.2.3.2 El deseo y el amor: aspectos que influyen en el pensamiento suicida

Somos sujetos de deseos y es ello lo que nos permite pervivir a las exigencias de la cultura. El deseo nos lleva a alucinar una vida mejor, a construir mundos diferentes, desear

implica ir en busca de aquello que nos falta, y que, a lo mejor, nunca podremos tener a cabalidad por la misma “trama” que caracteriza la raza humana.

De ahí, que el desear siempre trae consigo la ausencia de algo añorado, sea abstracto, tangible, posible o utópico; cuando se intuye esa carencia, iniciamos una búsqueda insaciable para nutrir el porvenir, y es esa perturbación lo que admite un progreso en la sociedad. El problema recae en que deseamos la perfección desdeñando que estamos investidos de imperfecciones y que, por ello, tendremos que hacerles frente a las dificultades para lograr dichos objetivos.

Consecuentemente, se argumenta desde Zuleta (2015) “que nuestro problema no consiste sola ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. Deseamos mal”. (p. 13) Por ejemplo, deseamos libertad sin detenernos en que la razón misma de desear nos vuelve prisioneros de nuestras aspiraciones.

La realización de los deseos tiene su dependencia en el ahínco que deposite el sujeto, por eso, se frustra el deseo de sentirse amado porque aquello depende de otros. La cuestión se acrecienta ante la liquidez que vivimos, la preocupación de las personas radica en que los amen y no en amar, en ser objetos dignos de amor y no en sujetos que vivencian ese amor.

Los adolescentes se preguntaron si una decepción amorosa era determinante para desear acabar con sus vidas y entre los aportes se dibuja una definición de amor producto de las dinámicas culturales: *Al aferrarse a una persona va a sentir ese apoyo, (...) va a ser duro que terminen o pase algo o alguien se le meta a la relación y va a tener que cambiar sus pensamientos/ hoy en día en la sociedad como esta es muy normal terminar, estar con otras personas, que otra persona también se conozca, es algo muy normal.* (Mary). Aunque los jóvenes suelen cultivar relaciones poco estables, la estudiante admite que cada vez menos hay un compromiso por establecer una relación de pareja duradera.

Se debe tener en cuenta que, con el auge del consumismo, el amor también se ha vuelto una necesidad que suplir así sea de manera superflua. Fromm (2016) apunta que el capitalismo moderno forma hombres que cooperen mansamente y en gran número, que consuman, y cuyos gustos estén estandarizados, sean modificables, que se sientan libres y dispuestos a ser manipulados y así poder encajar sin dificultades en la maquinaria social, a

los que se pueda impulsar sin finalidad alguna excepto la de cumplir: “La gente capaz de amar, en el sistema actual, constituye por fuerza la excepción; el amor es inevitablemente un fenómeno marginal en la sociedad occidental contemporánea” (p. 53)

Así pues, definimos amor como un poder dinámico, una actividad, un arte, en el ser humano; que atraviesa las barreras que nos separan, a la vez, que nos une a los demás. Gracias al amor se supera el sentimiento de aislamiento y separación, al mismo tiempo que se conserva la identidad y se mantiene la integridad. Además del elemento de dar, el amor se vuelve evidente en el hecho de que implica ciertos elementos básicos, como: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento. (Fromm, 2016)

Pero ¿qué percepción tienen del amor los adolescentes? Sin lugar a duda, el concepto de amor de los estudiantes dista mucho del que se acaba de referir, por ejemplo: para Juanita *“esa persona es como el apoyo de uno, siempre va a estar ahí/ /y ya uno que/ / ya lo cambien por otro/ / por ejemplo/ /es duro/ /y ahí yo he visto casos en que pasa eso, que se suicidan”*.

Desde esa expresión entenderíamos el amor desde lo que el otro me pueda ofrecer: tiempo, apoyo, permanencia. Y amamos por costumbre, adicional a sentirse como una prenda de vestir que una vez desgastada se deberá desechar. A partir de ello, “si amamos sin producir amor, es decir, si nuestro amor como tal no produce amor, si por medio de una expresión de vida como personas que amamos, no nos convertimos en personas amadas, entonces nuestro amor es impotente, es una desgracia” (Fromm, 2016, p. 13)

Para Julia, *hay personas que se pegan mucho a otras, entonces al no estar con ellas no le ven sentido a la vida, ni saben qué sienten*, y entonces, el amor se reduciría a una actitud de dependencia, que nada tiene que ver con cuidar del otro, ya menciona Fromm(2016) que se ama aquello por lo que se trabaja, y se trabaja por lo que se ama, así como, sólo es posible amar cuando se está listo y dispuesto a responder por lo que debo ofrecer y se me es dado; en este intercambio desinteresado, surge el respeto por el cual se le permite a la otra persona crecer y desarrollarse tal como es. Por ende, se está al frente de una condición enfermiza cuando no permito, ni me es permitido, crecer y desarrollarme por mí mismo, desde mis posibilidades, sino que amo para que me sirvan o me aman porque soy útil para algo.

Generalmente se asocia el deseo sexual a la idea del amor, y es una creencia que está bastante infundada en los adolescentes, y por ello, una vez el deseo es consumado o alcanzado, el interés por esa persona se acaba como lo menciona Delia *si usted está con una*

persona y no se dieron las cosas para qué lo va a forzar a estar ahí, entonces uno tiene que aprender a asimilar las cosas. (...) nada es para siempre y que todo tiene un ciclo y que todo tiene un límite.

Desde lo planteado por Fromm (2016), el deseo sexual, deja ver entre otras cosas la necesidad de amor y la ilusión de unión, no obstante, tal unión deja a los desconocidos tan separados como antes, llevándolos a avergonzarse u odiarse recíprocamente, porque, cuando la ilusión se desvanece, sienten su separación más agudamente que antes. Lo anterior se puede constatar en la narración que hace una estudiante sobre la experiencia de la primera vez que tuvo relaciones sexuales con su novio: *él fue mi apoyo, me ayudó en las buenas y en las malas y cuando me entregué, no sé, eso fue lo que me hizo alejarme de él (risas) cuando me entregué a esa persona, no sé, fue tanto que me hizo que me alejara, cambié yo con él, él cambió conmigo.*

Hasta el momento, se ha referido al amor como satisfacción sexual, como trabajo en equipo y como un refugio de la soledad, que muestran la desintegración y lo manoseado que se tiene el ideal de amor donde se expresa sentimientos por vanidad, por utilidad o por moda.

En definitiva, Fromm (2016) medita que “no sólo los demás, sino nosotros mismos, somos «objeto» de nuestros sentimientos y actitudes; las actitudes para con los demás y para con nosotros mismos, lejos de ser contradictorias, son básicamente conjuntivas” (p. 55). De modo que, en toda exhortación de amor hacia los otros se hallará una actitud de amor propio. Luis, en las conversaciones con sus compañeros, exponía que idear el suicidio *depende la mentalidad de la persona, si se dice que no tiene las metas trazadas, entonces si a mí me deja la mujer que tengo al lado ya me voy a matar, pero si yo tengo mis metas trazadas no lo voy a hacer*. Es decir, si yo me valoro, me autoconozco y organizo mi vida, podré lidiar con una ruptura amorosa, pensando también en el crecimiento y felicidad de sí mismo y la persona amada.

Con las ideas anteriormente esbozadas, los adolescentes concluyen que una decepción amorosa les ocasiona mucho dolor cuando los sentimientos son verdaderos, además, que el tener baja autoestima y no sentirse correspondido influye en el deseo de acabar con la vida.

CONCLUSIONES

Una vez se ha transitado por los momentos de la investigación se logra detener el paso, levantar la mirada hacia el horizonte, volver los ojos hacia el camino recorrido y desde luego, reflexionar sobre las huellas que se formaron y las evidencias que procuraron, a lo mejor, otras posibles rutas para que el docente emprenda en la comprensión de las actitudes, percepciones y modos que tienen los estudiantes adolescentes sobre la vida.

El objetivo principal de la propuesta investigativa tuvo como referente abordar la escucha en el aula escolar, no como una regla de la clase, sino más bien, como una práctica que se elaboró y consolidó en los educandos con constancia para que tuvieran presente que esta habilidad les permitiría reconocerse y reconocer las percepciones que tienen de sí mismos, y de los otros, con quienes compartían el diario vivir. Por tanto, las muestras de la investigación corroboran que se pudo mediante la escucha, en actividades como la conversación, comprender y acoger muchas de las representaciones que tienen los jóvenes sobre las principales problemáticas y motivaciones que les caracteriza y les define en la sociedad.

En otro sentido, pensar la muerte, y más aquella que se da a mano propia, es una tarea dispendiosa, y se procura exorbitante cuando se pone en el escenario de la clase, no obstante, son precisamente estos ejercicios que permitieron que los estudiantes asumieran otras posturas frente al suicidio, adicional a poder encontrar un espacio para sentirse escuchados sobre un tema que nadie desea hablar pero que causa tanta mella en muchos de los comportamientos propios del desarrollo adolescente. Tal vez por ello, reconozco que uno de los consecuciones más significativos de la investigación se engendró en el cambio de actitud y comportamientos que procuré en las experiencias como docente.

Escuchar no es fácil, porque cómo ya se ha mencionado antes, requiere unas condiciones y disposiciones que en la mayoría de los casos no estamos preparados para asumir. Para tratar un tema tan espinoso, primeramente, fue necesario escuchar, y al escuchar se genera empatía, confianza y un ambiente que propicia una apertura para que el otro se sienta con la tranquilidad de que no pierde su tiempo expresando lo que quizá tanto ha

esperado para decir o a lo mejor, sin querer decir lo ha dicho en la mera complacencia de encontrar un nicho para su voz.

Una de las apuestas ambiciosas de la investigación se instauró en proponer la conversación en el salón de clase como una posibilidad de tejer discursos que dieran lugar a aprendizajes y donde la palabra (voz) y el acto de escucha, promovieran experiencias que enriquecieran las relaciones entre estudiantes, entendiendo que pese de los disímiles modos de pensar y actuar se deben respetar esas diferencias, pues son estas, las que de alguna manera, complican las relaciones humanas pero también las dota de innumerables fortunas en las cuales se encuentra la verdadera razón de vivir en sociedad.

Al realizar las conversaciones en clase comprendí que una de los principales inconvenientes y motivos por los que no se conversa en el aula de clase es porque nos cuesta escuchar y callar. En la escuela no se propician espacios ni tiempos para conversar porque inicialmente los docentes carecen de osadía para atreverse a escuchar, y de humildad para callar. Del mismo modo, en los entes educativos se está muy ocupado buscando que los niños y jóvenes obtengan conocimientos y se preparen para el trabajo en sociedad, de manera que conversar se visualiza como una pérdida de tiempo pues se considera que no aporta nada valioso y que es una actividad propia del ocio del ser humano.

Sin embargo, fue gracias a las actividades conversacionales que emergieron hallazgos, entre ellos, que la familia es una los entes en los que recae principalmente responsabilidad de los comportamientos y pensamientos suicidas de los adolescentes. Sin embargo, también es necesario reconocer que el suicidio es un fenómeno que tiene su razón de ser en un sinnúmero de causas (contexto social, relaciones afectivas, genética, entre otras) por tanto que se encasilla en lo profundamente humano, como ya se ha dicho; por consiguiente, es irreductible a situaciones únicamente socio culturales.

Otro de los grandes aportes de este trabajo, tiene que ver con dirigir una mirada diferente hacía el acto de morir, y más bien, comprender que es una realidad que esta subyugada a la vida y, en este sentido, el levantar la mano sobre sí, es una decisión y postura que admite el suicida ante la vida, que muchas veces deriva de motivaciones que van más allá de las comprensiones que tratamos de hacer de él o de los responsables que queramos encontrar.

En otra instancia, se evidenció que la cultura villarricense, espejo de la realidad colombiana, influye en la perpetuación de la violencia intrafamiliar donde las mujeres siguen siendo las principales víctimas, y que precisamente, estos hechos violentos aumentan las crisis que viven los adolescentes generándoles deseos de darse su propia muerte. Alrededor de esta situación se engendran otra serie de problemáticas que vale la pena profundizar en futuras investigaciones donde se concientice sobre un trato digno, se promuevan y fortalezcan las prácticas de escucha en la familia, que conlleven a brindar una vida más digna a nuestros niños y jóvenes.

Así mismo, se constató que los docentes y padres de familia no conciben ni buscan comprender las características de las etapas del desarrollo de los adolescentes, a lo mejor, por tal razón buscan racionalizarlos en las mil formas en que es factible hacerlo; provocándoles angustia, depresión y aislamiento social. Prueba de ello, se manifiesta en las directrices superfluas que se ocupan sobre cómo tratar el suicidio en las instituciones escolares (que se enfocan en registros escritos, seguir conductos regulares y delegar funciones a agentes externos que nunca están) cuando debe emerger desde la misma práctica docente y desde el reconocimiento de las características culturales el acercamiento a la comprensión de las crisis de la población juvenil.

Finalmente, estamos en una sociedad enferma que no sabe amar. Debemos amar nuestra labor y transmitir ese amor a otros, para que se le halle un sentido a la vida. Amar es poder, no sabemos amar, no sabemos gobernarnos, y siempre estamos sometidos a la perversidad que algunos seres humanos imponen sobre los otros. Es tarea de la educación orientar los deseos y erigir una pedagogía del amor, pero no un amor romántico, idílico y fantasioso, sino, un amor que escucha, trabaja y no se condiciona a las exigencias de una sociedad consumista.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán. Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud. Santafé de Bogotá: CES - Universidad Nacional de Colombia.

- Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica, lengua y literatura*, vol. 13, p. 17-42.
- Amery, J. (2005). *Levantar la mano sobre uno mismo. Discurso sobre la muerte voluntaria*. España: Pre – textos.
- Andrés, R. (2008). *El mundo en el oído. El nacimiento de la música en la cultura*. Barcelona: Acantilado Quaderns Crema.
- Areiza Y. A., Carmona J. A, Jaramillo J. C., Tobón F. (2010) *El suicidio en la pubertad y la adolescencia. Un abordaje desde la psicología social*. Colombia, Medellín. Fondo editorial Funlam.
- Baetens, I. Claes, C. Martin, G. Onghena, P. Grietens, P. Van Leeuwen, K. Pieters, C. Wiersema, J. Griffith, J. (2014). Is Nonsuicidal Self- Injury Associated With Parenting and Family Factors? *Journal of Early Adolescence*, Vol. 34(3). DOI: 10.1177/0002764202250661
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Barbosa, L. (1a ed.). (2011). El suicidio desde el punto de vista de la biología. En María del Pilar Salazar Balen (1a ed.). *Suicidio: un reto para las comunidades educativas*. Pp. 31 -38. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 106.
- Boletín de salud mental Conducta suicida Subdirección de Enfermedades No Transmisibles (Boletín No 2, julio de 2017). *Ministerio de salud y protección social de Colombia*, Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>
- Bonnett, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Bogotá D. C. Alfaguara.
- Bordelois, I. (2003) *La palabra amenazada*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Bothert, K. (2016). Variaciones culturales en los saberes acerca de los niños. *Infancia e imágenes*. Vol. 15 (2), p.18 – 24.
- Carvajal, G. (1993). *Adolecer: la aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Bogotá, Colombia. Printing service network.
- Cepeda, M. (2012). En torno a una ética de la escucha. Tesis doctoral, Universidad Nacional, Bogotá D. C. Colombia
- Contreras, I. (2009). Vestigios de la oralidad. En: I. Contreras y A. D. García (Coord.). *Escritos sobre oralidad* México: Universidad Iberoamericana

- Darling, N. (1999). Estilos de crianza y sus aspectos correlacionados, *Parenting Style and Its Correlates*. *ERIC Digest*, recuperado de: (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427896.pdf>)
- De Schutter, A. y Yopo, B. (1983). Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa, en Vejaran, G. (comp) *La investigación participativa en América Latina*. México: Centro regional para la Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.
- De Zubiría, M. (2007). *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes. Un manual para que sus hijos vivan mejor*. Bogotá, Colombia. Editora Aguilar.
- Denzin, L. & Lincon, Y. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. *Handbook of qualitative research*. thousand oaks. Osaka, California Sage.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes. Un verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Traducción del francés por R.M. Bassols. Barcelona, España. Seix Barral, S.A.
- Duschatzky, S. (2017) *Política de la escucha en la escuela*. Argentina, editorial Paidós.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Fobbio, L. (2009). *El monólogo dramático: interpelación e interacción*. Córdoba, Argentina. Editorial Comunicarte.
- Fromm, E. (2016). EL arte de amar. *Psicolebon*. Recuperado de: <https://psicolebon.files.wordpress.com/2016/07/erich-fromm-el-arte-de-amar.pdf>
- García de Alba, J., Quintanilla, R., Sánchez, L., Morfín, T., Cruz, J. (2011). Consenso Cultural sobre el Intento de Suicidio en Adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, vol. 20 n.º 2, p. 167-179
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guajardo, G. (Ed.) (2017). Suicidio e infancia: hacia una sociedad que escuche y reconozca al otro. En Carolina Victoria Parra Chiang. *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones socioculturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*. Santiago de Chile. FLACSO-Chile.
- Gutiérrez, Y. (2017). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. Colombia. J
- Jadad, A. (11 de noviembre de 2017). La gente debería aprender a morir. (Entrevista con Carlos Francisco Fernández). *El Tiempo*. Recuperado de: www.eltiempo.com/vida/salud/entrevista-con-el-cientifico-alejandro-jadad-quien-dice-que-la-muerte-es-parte-del-bienestar-general-150296

- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. Madrid, España: Sequitur.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Levinas, E. (2015). *Escritos inéditos 2. Palabra y silencio y otros escritos*. Madrid, España: edición Rodolphe Calin y Catherin Chaliier.
- Malaver, C. (2018). *Tristeza absoluta. Historias detrás del suicidio juvenil*. Bogotá, Colombia. Intermedio Editores.
- Maroto, A. (2017). El suicidio en el ámbito comunitario: lineamientos para su abordaje. *Revista reflexiones*. Vol. 96 (1), p. 27-39.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones.
- Mignolo, W. (1987). Diálogo y conversación. *Acta poética*, vol. 8(1-2), p. 5-40.
- Mondragón, L. (2007). La palabra del sujeto suicida: una mirada diferente para el estudio del intento de suicidio. Recuperado http://132.248.9.9/libroe_2007/1057069/A13.pdf.
- Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, España. Editorial Nordan Comunidad.
- Ojeda, D & Villalobos, F. (2011) Elementos para una política pública desde la percepción del suicidio en Nariño. *Revista colombiana de psicología*. Vol. 20 (1), p. 57-73.
- Ovalle, O., Alejo, A., Tarquino, L., Prado, K. (2017). Relación entre depresión y rasgos de personalidad en jóvenes y adultos con conducta intencional suicida de Ibagué, Colombia. *Facultad de medicina*, N° 65(2), p.211- 217, Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.59004>
- Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Revista Signos*, 37 (55), 1-11.
- Quiceno, H. (2016). Experiencia, infancia y cultura. *Revista infancia imágenes*. Vol. 15 (2), p.1 – 9.
- Rojas, G. (2017) Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11930>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação&Sociedade*, vol. 79, p.85 – 123.
- _____ (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Spradley, J. (1979): *The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

- Tuirán, M. (2008). La voz, (la vía) y el adolescente. *Revista de psicoanálisis*, N° 8, p. 167-172.
- Vasilachis, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona España. Editorial Gedisa S.A
- Vásquez, F. (2012). Buen trato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Revista científica psicogente*. 14(23), p. 37 – 46.
- Tomatis, A. (1987). *La oreja y la voz*, Paris: ed. Robert Laffont. Tuirán, M. (2008). La voz (la vía) y el adolescente. Desde el Jardín de Freud, vol No. 8, Bogotá, p. 167-172.
- Wagner, B. Silverman, M. Martin, C. (2015). Factores familiares en conductas suicidas juveniles. *científico conductual americano*, vol. 46 No. 9, p. 1171 – 1191. DOI: 10.1177 / 0002764202250661
- Zubiría, M. (2007). *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes*. Bogotá D.C. Editorial Aguilar.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia*. Bogotá D.C. Omegalfa biblioteca libre.
- Zuleta, E. (2015). Elogio a la dificultad y otros ensayos. *Planetadelibros*. Recuperado: https://www.planetadelibros.com.co/libros_contenido_extra/31/30482_1_Elogio_zuleta.pdf