



LAS HORAS CRECIENDO CONTIGO:

Discursos de un grupo de adolescentes
sobre la naturalización de la violencia
en la vida cotidiana de una
institución educativa

Angela María Arce Cabrera



**LAS HORAS
CRECIENDO CONTIGO:
Discursos de un grupo de adolescentes
sobre la naturalización de la violencia
en la vida cotidiana de una
institución educativa**

LAS HORAS CRECIENDO CONTIGO:

**Discursos de un grupo de adolescentes
sobre la naturalización de la violencia
en la vida cotidiana de una
institución educativa**

Autora

Angela María Arce Cabrera



Arce Cabrera, Ángela María

Las horas creciendo contigo: discursos de un grupo de adolescentes sobre la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una institución educativa / Ángela María Arce Cabrera.-- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2017.

128 páginas : tablas ; 27 cm.

Incluye índice

ISBN 978-958-8920-4-3

1. Violencia en la educación 2. Sociología de la educación I. Tít.

371.782 cd 21 ed.

A1579122

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



EDITORIAL

Las horas creciendo contigo: discurso de un grupo de adolescentes sobre la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una institución educativa.

© Universidad Santiago de Cali.

© Autor: Ángela María Arce Cabrera.

1a. Edición ejemplares.

Cali, Colombia - 2017.

ISBN: 978-958-8920-44-3 ISBN (digital): 978-958-8920-45-0

Cuerpo Directivo

Juan Portocarrero

Presidente Consejo Superior

Juliana Sinisterra Quintero

Vicepresidenta Consejo Superior

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Arturo Hernán Arenas Fernández

Vicerrector

Lorena Galindo

Secretaria General

Julio César Escobar Cabrera

Director Seccional Palmira

Jorge Eliécer Olaya Garcerá

Director Extensión y Proyección Social

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Zonia Jazmín Velazco Ramírez

Gerente Administrativa y Financiera

Oscar Albeiro Gallego Gómez

Gerente de Bienestar Universitario

Patricia Medina Agredo

Decana de la Facultad de Educación

Camilia Gómez-Cotta

Decana de la Facultad de Comunicación y Publicidad

Comité Editorial

Arturo Hernán Arenas Fernández

Rosa del Pilar Cogua Romero

Diego Fernando Tarapués Sandino

Martha Cecilia Valbuena Tenorio

Jorge Antonio Silva Leal

Camilia Gómez-Cotta

Patricia Medina Agredo

Ivonne Góngora Lemos

Sandra Patricia Castro

Edward Javier Ordóñez

Coordinación Editorial

Edward Javier Ordóñez

Diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 405 - 489

Sugerencias y Comentarios al autor:

angela.arce00@usc.edu.co

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital, incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

A mi madrina Mariela De Los Ríos
en reconocimiento a la dedicación
con la que me enseñó
la armonía y la musicalidad del lenguaje

AGRADECIMIENTOS

A las complicidades que facilitaron las condiciones para la escritura de algunos párrafos de más de cuatro líneas con la esperanza de que se conviertan en aportes a la construcción de una escuela más sensible y humana:

A mi madre Luz Haydeé Cabrera de Arce y a todo el linaje de Maestras de mi familia, por las semillas sembradas en cada encuentro.

A Martha Lucía Gutiérrez Fontal por resignificar la compañía y la paciencia en las interminables jornadas del camino.

En especial agradezco a las Doctoras Teresa Ríos Saavedra y Magnolia Aris-tizábal, maestras, amigas y ahora colegas, que sin barreras de tiempo ni espacio viven presentes en cada uno de los momentos de la escritura.

CONTENIDO

Prólogo	13
Presentación	15
Capítulo 1	
Protocolo de la investigación	23
1.1 Planteamiento del problema de investigación y su justificación en términos de necesidades y pertinencia.....	23
1.2 Pregunta de investigación	31
1.3 Objetivos	31
1.3.1 Objetivo general.....	31
1.3.2 Objetivos específicos	32
1.4 Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes adolescentes escolarizados entre los años 2000 – 2012.....	32
1.4.1 Aportes al replanteamiento del problema y construcción del marco teórico	43
Los rituales de cuarto medio (Larrotonda 2005).....	43
1.4.2 Aportes a la definición de la opción metodológica.	44
Algunos aportes metodológicos para acercarse al mundo de la vida y las transformaciones culturales de la juventud (Baeza 2007).....	44
La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación educacional (ríos 2005, p. 51).....	45
Proyecto Atlántida, Adolescencia y Escuela.....	47

Interpretación de los comportamientos violentos en los jóvenes de grado sexto del Colegio Nacional Liceo Celedón de Santa Marta, Magdalena.....	48
La comunicación asertiva, una opción frente a la agresividad en los adolescentes del Liceo la Virginia.....	50
1.4.3 Aportes a la distinción de diversas formas de violencia en las instituciones educativas	50
Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. (paredes, m & otros 2008)	51
Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes (potocnjak, m & berger, c 2011).....	52
Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en Violencia Escolar (Chaux 2011)	53
Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaiso (López V. & otros 2011)	54
La diabla y otras historias escolares (Morales 2011)	55
Educación, convivencia y agresión escolar (Chaux, 2012)	55
1.5 Diseño Metodológico	56
1.5.1 Fase 1 – fase exploratoria descriptiva	57
1.5.2 Fase 2 – fase etnográfica	58
1.5.3 Fase 3 – fase de análisis y reconstrucción de sentidos.	61
Selección de textos para el análisis	62
Esquemas de análisis – estructura paralela	65
Interpretación preliminar de los datos obtenidos.	66
Análisis actancial	68

Capítulo 2

Con las horas contadas..... 73

2.1 la institución educativa un espacio con-sentido:	
Caracterización de la Institución Educativa.....	73
El plano perceptivo del espacio físico de la institución educativa	75
Todo lo que está prohibido es exactamente lo que pasa	76

Relaciones entre discursos, espacios y sujetos.	77
Fragmentos de las entrevistas.....	80
2.2 No soy “el que adolece”... ¡Estoy creciendo entre rutinas y rituales!	84
2.3 El camino de las palabras profundas	90
2.3.1. El discurso violento, entre la fantasía del juego y las consecuencias reales	90

Capítulo 3

Epílogo - Creciendo contigo 105

3.1 Los sentidos otorgados a una forma particular de relacionarse a través del lenguaje.	105
3.2 La escuela (institución educativa), en la urgencia de renovarse en concepción y prácticas.	108
3.3 Docente ausente. Tan lejos de tí que mis palabras no te alcanzan ni siquiera a delinear.	111
3.4 El Sistema de Gestión de Calidad, una falacia para la educación de los adolescentes.	116
3.5 La tarea de la escuela (institución educativa), es enseñar a desaprender la violencia.	116

Bibliografía..... 119

Webgrafía 123

PRÓLOGO

Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro.

Edgar Morin.

Históricamente, educación es fundamento y apropiación cultural del mundo, como también, tiempo vivido en el porvenir de la naturaleza humana. Con ella, se forman y se diferencian las relaciones interpersonales y las condiciones en las que es expresado el lenguaje en comunidad. Desde esta perspectiva, se puede considerar el concepto de educación concebido etimológicamente por los griegos bajo el vocablo *phyo* derivado de verbo *physis* que significa llegar a ser, producir engendrar o hacer crecer. Asimismo, bajo este rótulo, se hace evidente la afinidad establecida entre *physis* y *paideia*, devenidas educación y saber, y en tanto, saber es condición que se hace humanidad y educación, institución se vuelve pedagogía en torno al fundamento del ser que, en sí misma, se puede implementar como criterio para el deber ser.

En estas relaciones, se expone además el *logos* como dispositivo de pensamiento en el sistema educativo, con el que, también se puede determinar el discurso que se halla vinculado tanto al fundamento intersubjetivo como a la forma de representación en los adolescentes que, con frecuencia, se hace impronta lingüística capaz de ocasionar formas de representación y percepción simbólica, las cuales constituyen mediante el propio discurso el sistema de significación que le confieren a través de su propio comportamiento las diferentes actividades y escenarios de la realidad.

Al mismo tiempo, en el desarrollo del proceso pedagógico del adolescente se configura entre otros campos su transducción al mundo. En este pasaje se incorpora la pedagogía, que también es práctica simbólica que encierra la actividad posibilitadora de la interacción con el ente humano pues, a través de ella, se delinea una forma de límite interior o exterior -lo que Heidegger distingue como 'marca fronteriza', la cual sirve para designar ese otro espacio, que no es más que la marca del *sujeto-otro*, mediante la cual funda su inserción en la vida social con un propósito incesante de intercambio y/o representación, que también se puede describir mediante la violencia presente en la vida cotidiana,

y que le sirve para demarcar, significar y construir mediante su propia historia el sentido de su existencia.

En este sentido, el presente libro resalta con singularidad y a manera de diálogo diversas situaciones sobre la ‘naturalización de la violencia’ entre adolescentes, enmarcada en el propio ámbito académico y diversas razones por la que es causada. Para lograr dicho objetivo, la Dra. Ángela María Arce, indaga y examina minuciosamente y con claras motivaciones, sucesos de violencia inscriptos en un colegio de la ciudad de Santiago de Cali, en el que precisamente entre diversas representaciones, se va produciendo el discurso que permite expresar y revelar todas aquellas divergencias manifestadas en el marco e intercambio de hechos puestos en práctica entre adolescentes en el ámbito académico.

Ahora bien, la autora asume con rigor el motivo central del problema implicado, reconociendo que “el estilo que propone la investigación en la que se asocia el estilo narrativo con el análisis del mismo, además de la necesidad (implícita y explícita), de recuperar la voz de los actores en todo el extenso del documento, la caracterización del problema y su justificación en términos de pertinencia, se presenta a partir de datos que se complementan para mostrar el escenario de configuración de un problema que aunque estudiado, no se le ha dado respuesta”.

Sin duda, “Las horas creciendo contigo: Discursos de un grupo de adolescentes sobre la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una institución educativa”, título de la presente obra, es un trabajo investigativo de corte etnográfico, mediante el cual, la autora transita por el contexto en mención, haciendo un análisis centrado en un eje de significación que se desarrolla semánticamente entre historia y narración, entre enunciado y metáfora, entre palabra y texto, pero articulando de manera descriptiva en el mismo análisis un complejo teórico. Aquí se establece, por ejemplo, la significación de la palabra. Al respecto dice Castoriadis: “La palabra es unívoca: no es la palabra empleada que presenta una polisemia indivisible, sino las múltiples resonancias que surgen inmediatamente, todas llenas de significaciones”.

Asimismo, bajo la correspondencia lingüística, se integra de forma significativa la razón hermenéutica reflexiva, para dejar en el propio motivo de las representaciones una serie de transposiciones interpretativas que gravitan metafóricamente en el imaginario de Institución. Esto nos permite señalar con la autora: “En la metáfora de los días se cuentan las historias de vida cotidiana

de la Institución Educativa, entre colores, olores y sudores cotidianos, en los que se muere cada día para renacer en el deseo de una sociedad más humana y justa en la que se evidencie el “crecer contigo” como una forma real de acompañarnos a todos a crecer un poco”.

Ahora bien, al examinar los capítulos vemos que esta obra integra de forma compleja y entre otros los siguientes temas: Protocolo de investigación; Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes adolescentes escolarizados entre los años 2000-2012; Epílogo-creciendo contigo, en los cuales, los subcapítulos formulan condiciones de pensamiento que dan cuenta del objeto de análisis desarrollado mediante varios enfoques, permeados de urgencia para reactivar cambios en función de las perspectivas pedagógicas.

Por otra parte, la Dra. Arce, confronta el nivel de jerarquías al interior de la institución educativa, considerando varios aspectos y la correspondencia con la que se despliegan sus propósitos convertidos en una totalidad de intereses mediados por la idea de poder. En torno a ello la autora escribe: “La institución visitada al igual que las demás instituciones educativas, ya sea de educación básica, media o superior, están organizadas de acuerdo con la distribución jerarquizada del poder que a la vez jerarquiza el dominio del saber, asignando espacios físicos específicos para los que saben (Rectores-Coordenadores-Profesores) y para los que no saben (Estudiantes)”.

El conjunto de la obra sintetiza un trabajo caracterizado por una estructura pedagógica a tono con un pensamiento sociológico, permeado de criterio gnoseológico, en virtud de la actividad misma en la que se revela el problema, pero, reconociendo en él múltiples fronteras en torno al análisis estructural del discurso. Asimismo, desde el plexo de significaciones del problema planteado, el teatro se liga a las determinaciones de la práctica pedagógica como vía de comunicación intersubjetiva para, también reorganizar desde el desarrollo del texto el significado de la información.

Tal como expresa la autora, “la complejidad de los hallazgos en el proceso de recolección de la información y la necesidad de encontrar una vía para la construcción de una atmósfera de confianza, que además de permitir profundizar en la comprensión del fenómeno, aportara a la descripción del mismo, nos llevó a que se replantearan algunos aspectos de las técnicas de la etnografía construyendo nuevas alternativas de recolección de la información, entre la que se destaca la transformación del grupo de discusión en un taller de teatro” (...)

En síntesis, la actividad pedagógica demanda como en el teatro, un retorno a la 'puesta en escena' mediante la jurisdicción del lenguaje que de manera significadora faculta una razón para la percepción y el entendimiento humano. Pero, ¿qué lugar ocupa el lenguaje en la experiencia cotidiana, en tanto, es capaz de revelar el sentido de violencia que está subsumido a la relación dialéctica y conjunta de sujetos adolescentes dentro y fuera del contexto educativo? La respuesta puede suponer el análisis y la especificidad del lenguaje vinculado más allá del contexto pedagógico; es decir, la subjetivación y su referencia, así como la implicación interactiva entre el sujeto, sus acciones y su relación con el saber, y lo que a través del lenguaje sobreviene sentido de significación en el estatuto social.

Observemos bajo este enfoque lo que la Dra. Arce señala: “En esencia, ser adolescente, es ser un sujeto en busca de su autonomía que se debate entre “lo sagrado y lo profano”, entre el “ahora sí pero todavía no”, que “está creciendo” entre rutinas y rituales; no es sólo la rebeldía contra los adultos y la escuela, la sensación de la ausencia de propósitos de un grupo humano que por encontrarse en una etapa de transición se vuelve vulnerable, es también un grupo que crea y hace cotidiano un nuevo lenguaje que se construye en el día a día y que va más allá de la simple expresión oral conceptualizada, un lenguaje regulador de las relaciones, capaz de crear los conflictos, pero también capaz de resolverlos” (...)

Resumiendo. La estructura de la educación se vuelve una figura compleja que define la noción sociológica de sujeto, pues de manera concreta es el sujeto quien configura a través de la actividad del aprendizaje su relación con el saber. Ahora bien; la educación diría Bernard Charlot, “es una producción de sí por sí, pero esta autoproducción no es posible sino a través de la mediación del otro y con su asistencia”.

Finalmente, este libro en particular abre las puertas hacia la proyección humana donde el espíritu de socialidad pedagógica se ha abordado mediante un haz de razones proyectas epistemológicamente alrededor de su propia institucionalidad.

Doctor Perucho Mejía García.

PRESENTACIÓN

Los individuos, consumidos y exhaustos por la seguidilla de interminables y nunca concluyentes exámenes de aptitud, y aterrorizados hasta el tuétano por la misteriosa e inexplicable precariedad de su suerte y la niebla global que se cierne sobre su futuro, buscan desesperadamente a quién culpar de sus padecimientos y tribulaciones.

Zygmunt Bauman

Las Horas Creciendo Contigo lleva inmerso en sí mismo la metáfora de las veinticuatro horas que duran los días, el tiempo de permanencia en la escuela y el imaginario de ella que acompaña el afuera de la misma. Es el relato de la vida cotidiana de una institución educativa cualquiera, de la vivida, de la visitada, de la añorada y en muchos de los momentos de la soñada; sin embargo, más allá del sueño se alcanza a divisar el relato de la inventada.

La historia contada se concibe como el relato de una observación de muchos minutos que se agrupan en mil horas porque aunque haga calor o frío, porque aunque el sol haga ver más verdes las hojas de los árboles y en algunos momentos la lluvia empañe mis lentes, estar en la Institución Educativa, es una experiencia que hace crujir los huesos a punto de estallar. Cada día el corazón se acelera duplicando la cuenta de los minutos, que se convierten en noches de duermevelas, pensando y repensando cada una de las imágenes que como piezas de teatro se entrecruzan en los pasillos del sueño, se abrazan a la desesperanza y al amanecer se sorprenden con el renacer de los días.

En la metáfora de los días se cuentan las historias de vida cotidiana de la Institución Educativa¹, entre colores, olores y sudores cotidianos, en los que se muere cada día para renacer en el deseo de una sociedad más humana y justa, en la que se evidencie el “crecer contigo” como una forma real de acompañarnos a todos a crecer un poco. No hay distinción en el tiempo, es igual en la mañana y en la tarde, y no importa si es lunes o miércoles, el tiempo no se mide según el calendario, simplemente se vive, se habita y se es habitado por el entorno construido superando el espacio físico para trascender en el relacional.

Atendiendo a lo anterior y con el objetivo de comprender los sentidos otor-

1 Los nombres son cambiados para proteger las identidades de los participantes en el estudio realizado.

gados por los adolescentes a sus discursos acerca de la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, se comienza el proceso que, a la postre, dejó ver que la inmersión en la vida cotidiana de una Institución Educativa es una aventura plena de emociones.

La primera parte está concentrada en la presentación del protocolo de la investigación en el que se destacan los siguientes aspectos:

Una de las características de la producción de nuevo conocimiento, desde una tesis doctoral de corte cualitativo se evidencia en el ajuste del problema, de esta manera, la presentación del problema se complementa con la inclusión de diversos elementos recopilados durante el recorrido de la investigación.

Desde el estilo que propone la investigación en la que se asocia el estilo narrativo con el análisis del mismo, además de la necesidad (implícita y explícita), de recuperar la voz de los actores en todo el extenso del documento, la caracterización del problema y su justificación en términos de pertinencia se presenta a partir de datos que se complementan para mostrar el escenario de configuración de un problema que aunque estudiado, no ha tenido respuesta.

Aparece entonces la articulación entre los antecedentes investigativos sobre adolescentes en general y sobre adolescentes en contextos violentos en particular; la recuperación de la voz de los actores en la presentación de narraciones y ejemplos de las entrevistas enmarcadas en la propuesta misional de la institución elegida que, en contraste con las referencias de los antecedentes, justifica la investigación desde la evidencia de un problema no resuelto que de igual manera se corrobora en la información recopilada del observatorio social y en el reporte de noticias que sobre el tema se encontraron durante un periodo de tiempo determinado.

La pregunta de la investigación es formulada en relación directa con los adolescentes escolarizados; sin embargo, teniendo en cuenta la concepción de que el sentido es siempre un constructo compartido, se consideró dejar expuesta la noción que tienen los docentes sobre el fenómeno estudiado. Material que puede servir de punto de partida para otras investigaciones.

De igual manera y en consideración a la importancia que tiene el uso del lenguaje en la comunicación entre pares, se estudiaron los “discursos violentos” entendidos como discursos que manifiestan y a la vez son productores de violencia.

Aunque por el ya mencionado estilo narrativo elegido para la presentación de los resultados, se puede afirmar que el cumplimiento de los objetivos se encuentra a todo lo largo del texto, el siguiente esquema –a manera de guía de lectura–, representa la forma como se organizó la información:

Tabla 1 – Objetivos de la investigación y síntesis del contenido

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SÍNTESIS DEL CONTENIDO
<p>Comprender los sentidos otorgados por los estudiantes adolescentes a sus discursos acerca de la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, ubicada Santiago de Cali.</p>	<p>Describir los ambientes de aprendizaje que constituyen la vida cotidiana de los adolescentes en una Institución Educativa, ubicada en Santiago de Cali.</p>	<p>La Institución Educativa un espacio con-sentido</p> <p>Desde el lugar de enunciación a partir del cual cada individuo le otorga un sentido especial y significativo a los espacios que habita, los ambientes de aprendizaje se constituyen en el espacio del sueño y el deseo en los que la realidad se teje de la mano de la fantasía inmersa en rutinas que buscan perpetuar una cultura escolar establecida.</p>
	<p>Analizar los discursos con los que los adolescentes explican la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, ubicada en Santiago de Cali.</p>	<p>El camino de las palabras profundas</p> <p>Concretando la experiencia de vivir en o a través del lenguaje, los discursos violentos (que producen violencia), presentes en las relaciones entre los grupos de adolescentes como parte de la vida cotidiana, se caracterizan por la responsabilidad que tienen en la construcción de un espacio de relación en el que se violenta la integridad física, moral y psicológica afectando en línea directa al agresor, a la víctima, al testigo y al entorno de relación. En donde la explicación que ellos mismos dan se configura como discurso de naturalización de la violencia.</p>
	<p>Interpretar los discursos de los adolescentes sobre la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, ubicada en Santiago de Cali.</p>	<p>Epílogo: Creciendo contigo</p> <p>La violencia es un constructo heredado y, por supuesto, aprendido en el proceso de socialización de los adolescentes, tanto en la casa como en la escuela. La estructura escolar y las prácticas particulares de quienes la habitan, hacen de la escuela un espacio propicio para la generación de violencia entre los grupos de estudiantes adolescentes. La tarea de la escuela es, entonces, enseñar a desaprender la violencia.</p>

La reconstrucción de los conceptos que aportan a la disertación sobre el tema se realizó desde diferentes perspectivas teóricas, que si bien es cierto pueden dar la sensación de un collage –con toda la pertinencia estética que posee en el mundo del arte contemporáneo–, también responde a la necesidad de indagar nuevas posibilidades de acercamiento a la construcción de conocimiento. De esta manera, los conceptos son presentados en el contexto de la discusión propuesta en cada capítulo apoyados en los estudios de los autores elegidos.

A todo lo largo del texto se considera la investigación como un proceso creativo que, en la propuesta de complementariedad de métodos de investigación, permite involucrar varios elementos asociados a la creación artística, tales como la narración, los juegos teatrales, la producción audiovisual, entre otros. De esta manera, la segunda parte *Con las horas contadas*, está compuesta por tres capítulos concentrados en la caracterización de la vida cotidiana de la Institución Educativa, la transformación del uso del lenguaje en discursos violentos, entendidos como los discursos que transmiten violencia creando un sistema “natural” de comunicación no solamente entre los adolescentes, como se pensaba en el inicio de la investigación, sino como lenguaje cotidiano entre las personas que participan en la reconstrucción de los entornos relacionales al interior de la Institución Educativa, de donde se derivan los hallazgos que dan respuesta a la pregunta de investigación planteada, develando los sentidos que un grupo de estudiantes adolescentes le otorga a sus discursos acerca de la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa.

En la tercera parte aparece *el epílogo: Creciendo contigo*, presentado como cierre de la investigación que puede ser considerado como el contenedor de palabras de apertura a otras búsquedas, en las que se recoge el aporte de la investigación, los sentidos que el grupo de adolescentes le otorga a sus discursos acerca de la violencia y la propuesta de inclusión de las artes en los ambientes de aprendizaje, como un camino posible para enseñar a desaprender la violencia.

Para finalizar esta introducción, es importante destacar que a lo largo del documento se presentan algunos apartes de las narraciones recopiladas en el diario de campo de la investigadora, reconstruidas en la metáfora del tiempo compartido que le da el título al presente libro: *Las horas creciendo contigo*,

en dónde se recupera el proceso de investigación desde la vivencia, apoyado en la estructura narrativa, mostrando al docente (lector), la importancia que adquiere la dinámica de convertirse en narrador de las vivencias inmersas en las prácticas pedagógicas para comprenderlas e ir las transformando de acuerdo con las necesidades de los grupos a cargo, como una manera de reconocer que cada día crecemos un poco mientras acompañamos a nuestros estudiantes.

CAPÍTULO 1

PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN²

1.1 Planteamiento del problema de investigación y su justificación en términos de necesidades y pertinencia

El mundo es un gran escaparate. En él se exhiben hechos, tendencias, ilusiones, pronósticos, imitación de dioses, ausencias imborrables, héroes que nunca fuimos, especies de nostalgia, corazones ajenos, etcéteras repletos. A esas minucias las contemplamos casi hipnotizados, sin reconocerlas como propias, pero sabiendo que son nuestras.

Mario Benedetti

En 1995 un equipo de investigadores de diferentes disciplinas entregó a Colombia el informe final del Proyecto Atlántida³, informe que consta de cuatro volúmenes teóricos y un libro en el que se recogieron las historias de vida de algunos de los adolescentes entrevistados durante el proceso. Acorde con la metáfora del continente sumergido, el Proyecto Atlántida se configuró como la inmersión en el universo desconocido de los adolescentes, estableció patrones de comportamiento, indagó sobre los sueños, las expectativas de vida profesional y las relaciones de los jóvenes adolescentes con el contexto escolar:

2 Tesis Doctoral – Doctorado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano –Santiago de Chile 2016.

3 En la última década del Siglo XX, por iniciativa de la Fundación FES, se realizó en Colombia el “Proyecto de investigación Atlántida”, un Proyecto de carácter interdisciplinar que durante dos años y medio, agrupó profesionales de las universidades de diferentes regiones del país, que trabajaron en asocio con maestros y estudiantes – adolescentes – de las instituciones educativas, indagando el universo de los adolescentes escolarizados. La investigación, centrada en el papel de la escuela se desarrolló en dos dimensiones, la dimensión social de la escuela y la dimensión cultural.

El milenio que culminó fue testigo, en los últimos cincuenta años, de varias adolescencias: trabajadora, hippie, intelectual, utópica, revolucionaria, escolar, consumista, violenta, determinadas en gran medida por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos, el nacimiento y la muerte de las utopías sociales, el auge de los medios masivos de comunicación, las desigualdades sociales y el surgimiento de una economía signada por el narcotráfico. Estos sucesos, sumados a la incertidumbre que genera la agonía del milenio, nos llevaron a preguntarnos sobre la suerte de nuestros adolescentes, ratificando la fe en ellos y, en consecuencia, la esperanza de construir desde ya y para el próximo siglo una Colombia menos violenta, más armónica y, en últimas, más estética. (Castañeda & Otros 1995, p.249).

Han pasado más de 20 años desde que el equipo de Atlántida puso sobre la mesa dos grandes problemáticas que tipifican la relación de los jóvenes adolescentes con el contexto escolar: la temporalidad distante de la escuela con relación a los avances del mundo real de los adolescentes y el comprensible pero no disculpable divorcio entre el mundo adulto y el mundo de los jóvenes adolescentes⁴.

El deseo de una sociedad más humana, que se tradujera en mejores condiciones de vida para los pobladores del planeta, que estaba presente en los sueños de todo el equipo comprometido con el proyecto (docentes universitarios, profesores de las instituciones educativas y estudiantes adolescentes), aún no se vislumbra; el siglo XX sucumbió, y con él la utopía, los entonces adolescentes, son ahora los adultos "...habitantes de un país en guerra, en el que la lucha de poderes y las relaciones mediadas por la corrupción han gestado un ambiente de tensión, en el que cada día aumentan los índices de violencia, pobreza y antropofagia social". (Arce 2000, p.3).

Transcurrida la primera década del siglo XXI y sobrepasada la mitad de la segunda, nos encontramos con una adolescencia escolarizada que en la configuración de su mundo de la vida (Berguer y Luckman), incluye una problemática más a las ya definidas por Atlántida, expresada en la presencia constante de hechos asociados a violencia entre pares dentro y fuera de la institución educativa.

4 En el presente documento se considera adolescente a hombres y mujeres jóvenes entre 14 y 17 años de edad. Para una mayor claridad en el concepto, se recomienda leer el punto 2.2 "No soy el que adolece... Estoy creciendo entre rutinas y rituales".

La configuración del mundo de la vida cotidiana de los adolescentes en el contexto escolar, marcada por la presencia de discursos violentos⁵, termina por convertirse en un “presente eterno”, en el que víctimas, agresores y testigos van estructurando relaciones que podríamos equiparar a la estructura del conflicto colombiano, la división de los escolares en grupos (bandas y/o parches), la lucha por el dominio del territorio (en este caso de la institución educativa), y la construcción de imaginarios de respeto y poder ganados por la fuerza, son ejemplos que coinciden en los dos escenarios de conflicto mencionados.

Ser adolescente en contextos educativos con presencia de expresiones de violencia, tiene un sentido diferente al que le otorgaban las sociedades tribales al paso de la niñez a la edad adulta, en las que eran muy importantes los rituales de crecimiento –rituales de paso-, ceremonias en las que se celebraba la vida con la entrega y recibimiento de los saberes y responsabilidades necesarias para la vida.

Caso contrario sucede en las instituciones educativas en las que prevalece la consideración de que los adolescentes son receptores acríticos de los saberes propios de los adultos, de esta manera se apropian de ellos en la ausencia de rituales que les sensibilicen sobre la responsabilidad que tienen sobre sí mismos, los otros y los entornos de relación. Las nuevas generaciones de adolescentes escolarizados aprenden ahora a celebrar la muerte como un acontecimiento cotidiano, habitan la escuela en una cotidianidad signada por diferentes manifestaciones de violencia entre las que se cuentan el relacionarse a través de los discursos violentos, que además de participar en la interrelación entre pares, construyen y legitiman las expresiones de violencia.

Para ejemplificar lo anterior, a continuación se cita la narración de un caso, realizada por los dos estudiantes implicados en el hecho⁶, en la que se pueden

5 En el contexto de la presente investigación, se reconoce como discurso violento, el discurso que transmite violencia entre los adolescentes, en el que se escenifican las experiencias del mundo vivido de los participantes en los hechos, violentando no sólo la integridad física, moral o psicológica de un individuo, sino la del agresor, la del testigo y también la del entorno en el que construyen su realidad social. Para una mejor comprensión del concepto, se recomienda leer el punto 2.3.1 “El discurso violento, entre la fantasía del juego y las consecuencias reales”.

6 Las narraciones y las entrevistas presentadas como ejemplo a lo largo del documento corresponden a los datos recogidos durante el trabajo de campo. En este caso se transcriben tal como ellos las consignaron “de puño y letra” conservando los errores de ortografía. De igual manera se reitera que atendiendo a las disposiciones legales, los nombres se cambian para protección de la identidad de los sujetos de investigación.

ver las especificidades de un problema que aparece y reaparece en diferentes períodos de tiempo: los hechos violentos en los que se ven involucrados adolescentes de las instituciones educativas y su expresión de violencia como parte de la vida cotidiana en los discursos con que relatan los hechos, sus motivaciones y las acciones que acompañan cada una de sus decisiones.

Narración No. 1 – Fanor y Lina

FANOR – 13 AÑOS: Lo que pasó es que yo estaba en el descanso, entonces esa niña empeso a tirar sus frases entonces de esa sapa no me voy a dejar, entonces a la salida la peladita paso toda picada a loca riendoce, pero bueno yo no le pare bolas entonces yo me fui con llanos para la casa de ella, entonces ella estaba yamando. Me tiro una frase, yo me le devolví ya no estaba yo corri hasta que la vi, entonces yo la cogí del pelo le metí un puño en la cara, después la rincone contra un reja y la encendí a puño y después la nacha se metió disque soltala o te chuso, y yo le dije chusame pues ella pensaba que yo estaba solo, cuando salió todo el mundo cuando ella nos separo y empeso a decir cógela de frente, bueno lina marcela ya no quería peliar entonces la nacha dijo pegale o te pego yo a voz entonces nosotros nos vinimos, y ella empeso a tirar frase y yo también le dije a la nacha venite pues y te saco ese hijo”.

LINA – 15 AÑOS: Pues vea lo que paso fue q’ el dia de ayer yo salí después de descanso y me quede esperando a mi hermana Nacha con la compañera Gloria Gómez, las dos últimas horas cuando sono el timbre para salir a las casas me fuy con mi hermana una compañera de ella Leidy Rojas y Zuly Rivas íbamos las 4 a llamar bueno llamamos y nos fuimos para las casas de camino íbamos hablando cuando de un momento a otro oímos una bulla y voltiamos todas a mirar cuando vimo venia el niño Fanor corriendo como desesperado y un poco de personas atrás seguimos caminando normal cuando de repente me cogió del cabello y me agredió física y verbalmente sin explicación alguna por q’ yo con el no tenia ningún problema mi hermana lo empujo y el me soltó mas sin embargo cuando me soltó se vinieron encima todos los demás q’ lo acompañaban entonces mi hermana se distrajo alejando a las otras personas para q’ no me agredieran y el me cogió otra vez de cabello cuando mi hermana me lo quito otra vez de encima mientras Leidy alejaba a los otros nos separamos y yo no quería peliar yo le preguntaba que por qué me atacaba y me respondió que yo delante de la coordinadora le había dicho el día lunes 8 de marzo yo lo había ido a buscar a la casa no dijo si por bien o por mal solo respondió eso entonces mi hermana muy enojada por lo que había hecho el de haberme cogido por la espalda sin explicación, me quito el maletín y me dijo le pagas o si no te pego por q’ tenia mucha rabia entonces Fanor me seguía insultando entonces yo lo agredí y seguimos peleando. Yo hice esos por q’ mas de una persona me dijo q’ me hiciera respetar por q’ si no lo hacia cada ves q’ me viera me iba a montar.

Bueno y hay nos separaron se acabo el problema unos amigos que estaban presentes le preguntaron a mi hermana que si lo chusaban y ella dijo que no. Bueno cuando seguimos pararon en una casa y decían cosas desde lejos. Y ya normal. Att: Lina Marcela.

Esta breve narración, similar en algunos casos a las aportadas en diferentes investigaciones previas, tales como las realizadas por Paredes, M. & otros (2008); López, V. & otros (2011); Chaux E. (2011); Potocnjak, & Berger (2011); Chaux, E. (2012), dan cuenta de lo que es el día a día de los grupos de adolescentes en la vida cotidiana de la institución educativa, delimitando el contexto desafiante al que se enfrenta la educación en Colombia para el siglo XXI. Una educación que tiene la responsabilidad de propiciar espacios que favorezcan, en los adolescentes, la construcción de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo sobre los problemas que nos aquejan, como seres humanos en general y como colombianos en particular. La necesidad de reconstruir la institución educativa como un espacio físico y relacional que responda a las necesidades reales del contexto, en la que se viva en tiempo real y de cara a la realidad. En este orden de ideas, se reconoce como uno de los elementos que constituye la vida cotidiana de los adolescentes en la Institución educativa, y quizás el más importante el lenguaje, que al analizarlo como discurso

...nos remite a su hablante, al mismo tiempo que se refiere al mundo. Esta correlación, no es fortuita, puesto que es finalmente el hablante el que se refiere al mundo al hablar. El discurso en acción y en uso remite hacia atrás y hacia delante, a un hablante y a un mundo (Ricoeur, 2006b).

La comprensión del discurso como generador, partícipe, narrador y a la vez constructor de las realidades de los grupos de adolescentes en la vida de la institución educativa en la que la escenificación de la violencia aparece reiteradamente como parte de la vida cotidiana, requirió de un proceso de investigación que indagó por los sentidos que le otorgan los directamente implicados en los hechos, a lo que hacen, a lo que dicen y a lo que dicen de lo que hacen en un contexto determinado.

Además de la presencia de la violencia como parte de la vida cotidiana de la institución educativa, es pertinente anotar que la escuela como institución, a pesar de toda la historia recorrida, aún sigue siendo el espacio de reproducción de los sistemas de poder y control. De acuerdo con lo expresado en la Misión de la Institución Educativa visitada durante la fase etnográfica de la

investigación, el discurso pedagógico que sustenta el modelo de formación en el que se inscriben los estudiantes, está orientado a propiciar el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas que asentadas en lo que podría llamarse un modelo de formación para la vida, desarrolla por un lado el componente instruccional específico (definido para cada una de las áreas del conocimiento según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional) y por otro el componente regulativo que es el que se encarga de proponer al sujeto un accionar que le permita alcanzar el objetivo de mejorar las condiciones para habitar el planeta con responsabilidad y un alto grado de conciencia social, como estrategia para la construcción de una comunidad más pacífica y respetuosa de los derechos humanos.

La Institución educativa, es pues, un espacio de reproducción de los sistemas de poder y control (Ortega, J. 2005) que desde el Estado fijan las normas y determinan las acciones a seguir en los procesos educativos. Así, la participación de la Institución educativa en la resolución de los conflictos que se presentan entre los estudiantes, está mediada por el cumplimiento de la norma, tal como lo expresan los entrevistados quienes describen de la siguiente forma la intervención de la escuela:

Fragmento de la entrevista No. 1

Género: Masculino - Edad: 15 años

A veces no se dan cuenta. Cuando se dan cuenta los traen a este lugar (la coordinación) y la Coordinadora habla con ellos, si es muy grave mandan a llamar a los papás y los suspenden dos o tres días y si es muy grave, hasta una semana y pues le bajan en la disciplina.

Fragmento de la entrevista No. 5

Género: Femenino - Edad: 14 años

Si es muy grave, porque hay estudiantes que ya cogen como cotidiano de estar “pegiando”, entonces o lo expulsan del colegio o al otro lo suspenden y al otro le llaman al padre de familia o así. O si no es muy grave, se le manda un memo o cualquier cosa. Depende de la gravedad también.

La realidad expuesta en los textos de las entrevistas deja ver que la norma es cumplida, que el control es ejercido a cabalidad y el poder expresado en toda su plenitud; sin embargo, también nos deja ver que para los grupos de estudiantes el sentido es otro, e incluso, ellos y ellas mismas expresan la ne-

cesidad de nuevas propuestas menos dominantes y más participativas de intervención de la escuela en la resolución de conflictos, que cumpla de verdad un papel transformador de la situación y motiven al estudiantado a repensar sus conductas:

Fragmento de la entrevista No.1

Género: Masculino - Edad: 15 años

Yo a mi parecer diría que primero escuchar bien. Porque es que hay unas peleas que... Ahh! Y también por robos, porque en el salón hay mucho robo, entonces en el robo lo meten a uno y uno sin saber que se robó. Entonces lo traen a uno aquí y le dicen que usted queda suspendido y yo no fui el que me robé las cosas y no escuchan, sino que fue él, fue él, viendo que yo sé cuál fue el que se robó tal cosa, entonces no me dejan hablar a mí, solo eso que primero lo escuchen a uno. Que traigan la sicóloga aquí y con la coordinadora y verán que así cambian las cosas, porque es que ya tienen identificado el ladrón, el que se roba las cosas, entonces ya uno cuando ese man se acerca, uno se pone más pendiente de las cosas de uno. Y ya.

Así pues, en el espacio de la Institución Educativa, en la que aparentemente todo está “bajo control”, es sorprendente encontrar que en la cotidianidad las relaciones entre los estudiantes adolescentes se caractericen por discursos y comportamientos violentos, que inclusive trascienden el espacio escolar, tal como se ve en los fragmentos citados anteriormente.

La convivencia pacífica y la promesa de enseñar a vivir juntos, expresadas en la Misión de la Institución Educativa, confrontada con la realidad expuesta en los textos de las entrevistas muestra una estructura automática de funcionamiento del poder, propia de cualquier institución educativa, en la que la distribución espacial “...se concibe como un mecanismo disciplinario que permite la localización de los cuerpos, la vigilancia de los sujetos, la organización jerárquica, el control de la actividad, del tiempo, la información y los saberes...”(Ortega 2005, p.90). De igual manera, esta estructura caracteriza y da sentido a las relaciones entre los grupos de estudiantes desde dos aspectos: la convivencia y la norma. Aspectos que se interrelacionan y regulan las acciones y más allá de lo que puede ser un postulado ético, la disyunción actuar bien/actuar mal, controla y regula la convivencia, a la vez que es controlada y regulada por la norma.

Los grupos de estudiantes adolescentes, saben o por lo menos expresan argumentos que permiten inferir que consideran “actuar mal” la forma como

conviven en el espacio escolar; a la pregunta ¿cómo son las relaciones entre los estudiantes?, el mayor porcentaje de los entrevistados, responde que no son buenas y que el “actuar mal” está expresado en las diferentes formas de agresiones físicas y verbales, que acompañan los encuentros cotidianos. En su discurso, expresan que su forma de actuar colabora con la construcción de un ambiente violento, reconocen que ese ambiente violento, creado y recreado por ellos no es el adecuado para convivir, pero no tienen la facultad de controlar las emociones que los impulsan a actuar de la forma que lo hacen.

De igual manera, la información recopilada a través de las entrevistas realizadas, muestra las características de su forma particular de convivir en y con la norma al interior de los ambientes de aprendizaje; el mayor porcentaje expresa que la intervención de la Institución Educativa en la resolución de los conflictos es la adecuada, pese a que la aplicación de la norma no tiene injerencia en el “actuar bien”, dado que siempre aparece como acción posterior al evento de agresión y según los registros, está orientada exclusivamente a regular la permanencia en la Institución.

El panorama de la educación de los adolescentes colombianos, al interior de las instituciones educativas del sector oficial, no es muy alentador en lo que se refiere a la configuración de una cultura de convivencia pacífica, sobre todo, si como en el caso de la institución visitada, la población atendida hace parte de una comuna con altos índices de mortalidad por hechos violentos.

Para citar sólo un ejemplo, de acuerdo con el Observatorio Social de la Alcaldía de Santiago de Cali⁷, en el estudio realizado entre los años 2000 - 2012, en la Comuna donde se ubica la Institución Educativa en la que se realizó la presente investigación, ocupa el tercer puesto en el índice de homicidios. De igual manera, los barrios aledaños, que pertenecen a la misma Comuna, en el estudio comparativo entre la primera mitad del año 2012 con relación al 2011, reportan un considerable aumento en el índice de muertes violentas por homicidio.

Educar en contextos de violencia requiere entender que a la hora de repensar la educación de adolescentes de cara a la realidad expuesta en los párrafos anteriores, se debe considerar que en el sistema de

7 <http://www.cali.gov.co/observatorios/>

...producción-reproducción del saber existen pocas instancias intermedias, personas e instituciones, dedicadas a meditar, investigar y producir iniciativas relacionadas con las repercusiones que tienen para la educación en general y para las etapas obligatorias en particular los cambios que acontecen en los niveles de producción del saber, relacionándolos con las necesidades de los alumnos y de la sociedad (Gimeno Sacristán 1996, p.106).

y que esas “instancias intermedias” a las que nos convoca el autor, no se refieren precisamente al espacio físico de la escuela, sino al espacio relacional que constituye el cuerpo docente. Puesto que son los docentes los que en el día a día crean y recrean con sus estudiantes adolescentes el mundo de la vida cotidiana de la Institución Educativa.

Considerando lo expuesto y como una alternativa para dar un paso más en el ejercicio de comprender los sentidos que los adolescentes le otorgan a un aspecto de la vida cotidiana en la institución educativa, en este caso a sus discursos acerca de la violencia, es necesario plantear orientaciones que enfrenten la inminente necesidad de encontrar elementos transformadores de las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden la formación de los adolescentes en Colombia⁸. Para esto se realizó una investigación de carácter cualitativo que dio respuesta a la pregunta planteada a continuación.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes adolescentes le otorgan a sus discursos acerca de la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, ubicada Santiago de Cali?

1.3 Objetivos

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Comprender los sentidos otorgados por los estudiantes adolescentes a sus discursos acerca de la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, ubicada en la Comuna 16 de Santiago de Cali.

8 Necesidad evidenciada en el hecho de que a pesar de las incontables investigaciones y propuestas de intervención realizadas a nivel nacional e internacional, en diferentes momentos de la historia, el fenómeno de la violencia escolar sigue presente en la vida cotidiana de las Instituciones Educativas. Paredes, M. & otros (2008) y Chau, E. (2012).

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir los ambientes de aprendizaje que constituyen la vida cotidiana de los adolescentes en una Institución Educativa, ubicada en Santiago de Cali
- Analizar los discursos con los que los adolescentes explican la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, ubicada en Santiago de Cali
- Interpretar los discursos con los que los adolescentes definen la violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, ubicada en Santiago de Cali.

1.4 Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes adolescentes escolarizados entre los años 2000 – 2012

...Huellas y huellas, rastros y señales, vestigios y utopías. El mundo está allá y está aquí, los prójimos contiguos y remotos. Las próximas huellas serán nuevas, fresquitas. A duras penas crearán otro camino y otra forma de ser y de pisar...

Mario Benedetti

Para la elaboración del estado del arte, se parte de considerar este como el repisar sobre las huellas dejadas por diferentes investigadores en distintos momentos históricos, buscando en ellas la medida justa de las pisadas que permita encontrar los rastros, las señales y los vestigios de lo que puede llevarnos a volver realidad la utopía de “Comprender los sentidos otorgados por los adolescentes a sus discursos acerca de la violencia, presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa” y contribuir con ello al mejoramiento de la calidad de vida de los adolescentes y sus entornos de relación tanto dentro como fuera de la escuela.

En una primera instancia se aborda la tarea centrándose en el registro de las temáticas abordadas y la especificidad de la población estudiada, tanto en los estudios nacionales como en los internacionales, para después describir con detalle las investigaciones más relevantes para la presente investigación.

El panorama nacional que se presenta a continuación recoge los principales estudios realizados en Colombia entre 1985 y 2010:

En primer lugar, encontramos el *Estado del Arte del conocimiento producido sobre Jóvenes en Colombia entre los años 1985-2003* (Escobar, M. & otros

2004), investigación realizada por el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central con el apoyo del programa presidencial Colombia Joven, las Agencias de Cooperación Alemanas – GTZ y la UNICEF, en la que con base en tres preguntas iniciales⁹, asumidas por los investigadores como ejes analíticos, se centra en establecer el tipo de conocimiento producido sobre jóvenes, los actores productores de dicho conocimiento y la noción de joven que se construye a partir de los estudios realizados.

Agrupando los datos recogidos en nueve ejes temáticos¹⁰ y sometiénolos a un análisis crítico se lograron precisar elementos de contexto importantes para la presente investigación, entre los que se destacan el aumento del número de investigaciones sobre jóvenes en Colombia entre los años 1993 y 2004, época en la que se encuentran materiales que corresponden al 91.5 % de la producción acopiada para el estudio, y el hecho de que en la organización de la información por regiones se destaque que la producción realizada en la ciudad de Santiago de Cali corresponda apenas a un 7.7%, de todo el material recolectado durante dieciocho años.

De igual manera, permitió determinar los vacíos teóricos previos a la presente investigación, escenificados en tres aspectos: uno tiene que ver con “... una descontextualización de gran parte de los estudios, caracterizada por dos aspectos: ausencia de especificidad local y/o regional; e inexistencia de un contexto sociotemporal” (Escobar, M& otros, 2004) El segundo con los “...procesos socioculturales que se viven en los contextos donde está la institución educativa, y el desconocimiento de parte de sus autores acerca de los saberes y las expresiones de los jóvenes que en ella conviven” (Ídem. Pág. 211) y el tercero, aunque no se refiere específicamente a la categoría de adolescentes se infiere que la incluye dentro de su discurso al enunciar las investigaciones sobre jóvenes–, plantea la “...inexistencia de una conceptualización acerca de lo juvenil, la juventud o las juventudes o los-las jóvenes en el contexto escolar, lo que permite la permanencia de nociones que conciben al joven como un sujeto pasivo, en estado de formación” (Ídem. Pág. 211).

Considerando que de acuerdo con el estudio realizado por la Universidad

9 ¿Qué conocimientos se han producido sobre los y las jóvenes en Colombia? ¿Quiénes lo han producido? ¿Qué sujeto joven se ha construido desde las investigaciones?

10 Visión de futuro – Familia – Cuerpo - Inserción socio laboral – Educación - Convivencia y conflicto - Culturas Juveniles - Producción y consumo cultural – Participación social y política y políticas públicas.

Central, la mayor producción de conocimiento sobre jóvenes en Colombia se ubica en los años transcurridos entre 1993 y 2003, en segundo lugar se presenta el Estado del Arte del conocimiento producido sobre adolescentes en Colombia de acuerdo con el Sistema Nacional de Información sobre la Situación y la Prospectiva de la infancia y la Juventud Colombiana SIJU 1993 - 2004¹¹. Para la búsqueda se seleccionó el link que recoge el Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia, acotando el rango de búsqueda a informes de investigación que incluyeran “ADOLESCENTES”¹² como palabra clave, en el periodo de tiempo comprendido entre 1993 y 2004 (se incluyó el año 2004, por ser el último año de actualización de la página)¹³, encontrando 160 registros, distribuidos como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2

Año	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Investigaciones registradas en el SIJU	6	5	13	8	2	9	27	20	20	26	22	2

A continuación, la información se presenta organizada por temáticas y periodos de tiempo, mostrando así las tendencias en investigación sobre jóvenes en general y adolescentes en particular en Colombia en un periodo de 12 años ubicado en la transición de final del siglo XX y comienzo del XXI. Se destacan los estudios más relevantes en relación con la comprensión del mundo de la vida del adolescente en la cotidianidad de la institución educativa y la manifestación de discursos acerca de la violencia.

11 El Sistema Nacional de Información sobre la Situación y la Prospectiva de la infancia y la Juventud Colombiana, SIJU, es una iniciativa del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, que en asocio con el Programa Presidencial Colombia Joven y con el apoyo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, en Colombia y la Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ, que pretende – ofrecer información cualificada y actual que propicie la comprensión de las condiciones y características de la población juvenil – www.siju.gov.co.

12 A pesar del acotamiento del rango de búsqueda, los trabajos encontrados, en su mayoría, se refieren al joven y no específicamente al adolescente, de donde se infiere que la mayor parte de los estudios sobre adolescentes están inmersos en la categoría jóvenes, dejando un vacío en el estudio específico de los adolescentes, excepto en los registros agrupados en las temáticas de salud sexual y reproductiva y en la de desórdenes alimenticios, que en su mayoría se refieren específicamente a los adolescentes entre 14 y 17 años de edad.

13 Una de las debilidades de la página del SIJU, es que la información no se actualiza constantemente, los últimos registros corresponden al año 2004. Sin embargo, la información encontrada complementa la ya descrita en el Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003 y por lo tanto es importante considerarla dentro de la construcción del estado del arte que corresponde a la propuesta de investigación.

Tabla 3

	Temática	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1	Salud sexual y reproductiva	6	2	3	1			7	4	6	2	8	2
2	Salud, desarrollo, riesgo y vulnerabilidad		1		1			6	4	6	7	5	
3	Construcción de identidades, Culturas juveniles y medios de comunicación		1		3	1	6	4	3	5	5	2	
4	Adolescentes en el contexto escolar		1	9	2			3	2		4	3	
5	Políticas de juventud y participación política juvenil						1	4	3	2	4	4	
6	Perfiles Psicosociales y estudios en centros de reeducación				1		1	3	3	1			
7	Consumo de sustancias psicoactivas			1		1			1	1	2		
8	Desórdenes alimenticios										2		

Las ocho temáticas se eligen teniendo en cuenta dos aspectos; uno la frecuencia con la que aparecen en los estudios y dos, la relevancia que tuviesen en la descripción del joven “adolescente” en contextos escolarizados y la participación de los discursos acerca de la violencia en el sistema de comunicación cotidiano al interior de la Institución Educativa.

Antes de definir las temáticas, es importante resaltar que muchos de los estudios registrados en el SIJU, corresponden a estados del arte, es decir que la preocupación investigativa se centra en la recopilación y análisis de documentos escritos sobre algunos de los temas, agrupados en periodos de tiempo. De igual manera, algunas de las agrupaciones podrían dar lugar a subdivisiones importantes en el ejercicio de la comprensión de los problemas abordados e incluso el límite que existe entre una temática y otra llega a ser casi imposible de percibir; sin embargo, considerando que el objeto de la investigación está centrado en la comprensión de los discursos acerca de la violencia entre adolescentes como parte de la vida cotidiana en la Institución Educativa, se mantiene la agrupación de acuerdo con la siguiente descripción:

- a. Salud sexual y reproductiva¹⁴, en los doce años del estudio, es la temática que más ha interesado a los investigadores, se encontraron 41 registros que

14 Agrupa todos los registros de investigaciones encontradas que tuviesen como problemas centrales la prevención del contagio de enfermedades de transmisión sexual y la prevención del embarazo en edad adolescente. De igual manera, se incluyen todos los trabajos orientados a la educación para padres adolescentes.

corresponden al 25% de los documentos revisados.

- b. Salud, desarrollo, riesgo y vulnerabilidad¹⁵, en la que se encontraron 30 registros, que corresponden al 19% de los documentos revisados, estas investigaciones aparecen a partir de 1999, coincidiendo con el recrudecimiento de la violencia en Colombia, asociada al conflicto interno entre narcotraficantes, guerrilla, paramilitares y las fuerzas del Estado.
- c. Construcción de identidades, culturas juveniles y medios de comunicación¹⁶, en la que se encontraron 30 registros, que corresponden al 19% de los documentos revisados. Desde 1996 en adelante, comienza una nueva forma de ver y percibir el mundo juvenil, a partir de reconocer que la lucha por la “independencia y la autonomía”, presentes en la búsqueda de identidad de los jóvenes ha trascendido los modelos tradicionales y ha comenzado a resignificar el mundo, remplazando las relaciones familiares y fortaleciendo comportamientos identitarios y las agrupaciones entre pares.
- d. Adolescentes en el contexto escolar¹⁷, en la que se encontraron nueve investigaciones que corresponden apenas a un 15% de la información recopilada, dejando ver el vacío teórico que todavía existe en la investigación sobre adolescentes en Colombia. En los estudios sobre esta temática se destacan los registros encontrados referentes al proyecto Atlántida, que abordaremos más adelante y que fueron publicados en 1995, año de mayor producción de conocimiento sobre adolescentes en Colombia. De igual manera, abordaremos otros trabajos, resaltando las distancias y cercanías que justifiquen el desarrollo de una propuesta de investigación que busca comprender el sentido que le otorgan los adolescentes a los discursos acerca de la violencia en la vida cotidiana de la institución educativa.
- e. Políticas de juventud y participación política juvenil¹⁸, en la que se en-

15 Agrupa las investigaciones que tienen que ver con todas las problemáticas que ponen en riesgo la salud del joven adolescente, en especial las problemáticas asociadas al narcotráfico, el conflicto armado y demás acciones que resultan de la realidad socio política del país, en donde se incluyen el desplazamiento forzoso, la pobreza, la marginalidad, la inserción en el mundo laboral a temprana edad, la explotación sexual, la violencia intrafamiliar, el suicidio, etc.

16 Recopila los trabajos orientados a delimitar los espacios de relación en las diferentes agrupaciones juveniles conocidas como –tribus urbanas–. Así como también, los trabajos que relacionan los medios de comunicación como entes formadores y transformadores del mundo juvenil y su cultura.

17 Agrupa todos los registros encontrados que se refirieran específicamente al adolescente en el contexto escolar, se incluyen tanto las investigaciones que develan las relaciones agresivas de los y las estudiantes, como las investigaciones que corresponden a materias específicas como la enseñanza de la educación física y las propuestas didácticas para el trabajo de la lectura, la escritura y el desarrollo del pensamiento científico en las ciencias naturales.

18 Agrupa los trabajos tendientes a aportar a la definición de políticas públicas para atender las problemáticas de los jóvenes y además las investigaciones orientadas a interpretar la participación de

contraron 18 registros que corresponden al 11% de la documentación recogida, que al igual que la información recopilada en la temática salud, desarrollo, riesgo y vulnerabilidad, comienzan a aparecer en el año 1998 y se fortalecen en 1999, como respuesta a la necesidad de reconocer y establecer políticas públicas que atiendan los problemas de los jóvenes enmarcados en la nueva condición de violencia del país generada por el conflicto interno.

- f. Perfiles psicosociales y estudios en centros de reeducación¹⁹, en la que se encontraron nueve registros que corresponden al 6% de la documentación revisada. Estos estudios, no son muy frecuentes, apareciendo con mayor intensidad en los años 1999 y 2000.
- g. Consumo de sustancias psicoactivas²⁰, en la que se encontraron seis registros que corresponden al 4% de la documentación revisada y son estudios que aparecen con muy poca frecuencia.
- h. Desórdenes alimenticios²¹, en la que se encontraron dos registros que corresponden al 1% de la documentación revisada. No se incluyeron en la temática que se refiere a los jóvenes y medios de comunicación, porque en los trabajos encontrados la referencia se hace directamente a la categoría adolescentes y además porque como veremos en la aproximación al panorama internacional, ocupa un lugar importante dentro de las preocupaciones investigativas a ese nivel.

Hasta aquí hemos realizado una aproximación a la construcción de conocimientos sobre jóvenes en Colombia desde 1985 hasta el año 2004. Sin dejar de lado las consideraciones sobre los vacíos teóricos presentados, entre los que se destaca la ausencia de estudios que se acerquen específicamente a la conceptualización del adolescente y su rol en la construcción de un entorno escolar pacífico desde los discursos con los que se relaciona cotidianamente con sus pares, continuaremos nuestra pesquisa con la presentación del estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes adolescentes en Colombia de acuerdo con las tesis doctorales desarrolladas en el Doctorado en Ciencias

los jóvenes en la vida política de las regiones.

19 Agrupa los registros que refieren a investigaciones realizadas sobre comportamientos y procesos de reeducación a jóvenes infractores.

20 Agrupa las investigaciones orientadas a establecer las condiciones del consumo de psicoactivos entre los jóvenes y las propuestas de prevención.

21 Agrupa las investigaciones que tienen como preocupaciones principales la anorexia y la bulimia como fenómeno que se asocia a la construcción de la identidad del adolescente y que está directamente relacionada con los estereotipos ofrecidos por los medios de comunicación.

Sociales, Niñez y Juventud²² 2005–2010 de esta manera, estaremos culminando el recorrido por 25 años de producción de conocimientos sobre jóvenes en Colombia.

En la búsqueda realizada a través de la página web del Doctorado²³ referenciado en el párrafo anterior, se encontraron 39 tesis doctorales en un periodo de cinco años. En este caso en particular, no se puede afirmar que exista una disminución o aumento en la producción intelectual por años, puesto que el CINDE como Centro de Estudios mantiene una producción constante y el Doctorado sólo constituye uno de los espacios de construcción de conocimientos sobre niñez y juventud.

Tabla 4

Año	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Tesis Doctorales	1	12	8	9	7	2

Una mirada a la relación existente entre los años de publicación de las tesis y las temáticas recurrentes encontradas en ellas, nos permite establecer las tendencias en investigación sobre jóvenes en general y adolescentes en particular, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 5

	Temática	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1	Formación política y propuestas de políticas públicas.	1	5	2	3	4	2
2	Problemáticas exclusivas de la niñez		3	2	3	2	
3	Jóvenes en el contexto de la educación superior		2	1	1		
4	Necesidades educativas especiales			1		1	
5	Jóvenes y medios de comunicación		2				
6	Jóvenes y construcción de imaginarios			2			
7	Saberes Disciplinarios				2		

22 El Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es ofrecido por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, en convenio con la Universidad de Manizales. El programa académico de tres años, cuenta con dos grupos de investigación: El grupo Perspectivas Políticas y el grupo Educación y Pedagogía; cada grupo ha definido tres líneas de investigación que orientan la construcción de conocimientos nuevos en torno a la niñez y la juventud colombiana.

23 http://www.cinde.org.co/ceanj/wp/?page_id=2840

Al igual que en la revisión hecha a través de la página del SIJU, las siete temáticas que se describen a continuación, se eligen teniendo en cuenta dos aspectos, primero la frecuencia con la que aparecen en los estudios y en segundo lugar, la relevancia que tienen en la descripción del joven “adolescente” en contextos escolarizados y la participación de los discursos acerca de la violencia en el sistema de comunicación cotidiano al interior de la institución educativa.

- a. Formación política y propuestas de políticas públicas²⁴, corresponde al mayor número de registros encontrados, 17 en total, que constituyen el 44% de la información recopilada. De lo anterior, se puede inferir que la tendencia en investigación del Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud, está fuertemente orientada a la producción de documentos que aporten a la participación en la generación de políticas públicas.
- b. Problemáticas exclusivas de la niñez²⁵, corresponde al 26% de la información recopilada con diez títulos, convirtiéndose en otra tendencia importante del Doctorado en mención.
- c. Jóvenes en el contexto de la educación superior, en ella se recopilan cuatro tesis centradas en el estudio del joven en dicho contexto y corresponden al 10% de la información recolectada.
- d. Necesidades educativas especiales, en la que se ubicaron dos registros encontrados que se refirieren específicamente a los procesos educativos para niños con algún grado de discapacidad, ya sea cognitiva o motora y que corresponden al 5% de la información acopiada.
- e. Jóvenes y medios de comunicación, en ella se revisaron dos trabajos en los que se investiga la relación entre los medios de comunicación y los jóvenes, y cómo los medios se convierten en participantes activos dentro de los procesos de formación de los jóvenes; se identificaron dos trabajos que corresponden al 5% de las tesis revisadas.
- f. Jóvenes y construcción de imaginarios, en la que se incluyen dos registros, que también corresponden al 5% de los registros y que centran su atención en la construcción de los imaginarios juveniles en las denominadas culturas juveniles urbanas.

24 Agrupa las tesis tendientes a aportar a la definición de políticas públicas para atender las problemáticas de la niñez y la juventud. También se incluyen, en esta temática, las tesis que trabajan el análisis de las políticas educativas tanto en la educación básica como en la educación superior.

25 Agrupa las investigaciones que tienen que ver con todas las instancias de la población infantil, abarca trabajos que van desde el análisis de las percepciones sobre la lactancia materna, hasta el análisis de los procesos educativos en instituciones de educación preescolar.

- g. Saberes disciplinares, en la que se agrupan las investigaciones que tienen como preocupación principal la enseñanza de un saber determinado, como por ejemplo las ciencias naturales. Se encontraron dos registros que corresponden al 5% de las tesis revisadas.

En este “final” del recorrido por el panorama colombiano, encontramos que las investigaciones exploradas no se concentran específicamente en la población adolescente (14 a 17 años) en el contexto escolar y tampoco corresponden a estudios que centrados en la indagación sobre el sentido del uso de discursos acerca de la violencia en las relaciones comunicativas de los adolescentes como parte de la vida cotidiana en la institución educativa.

Precisados los hallazgos en Colombia, nos desviaremos ahora para intentar recorrer el camino repisando las huellas más allá de Latinoamérica.

Con la ayuda de la base de datos ProQuest, que es una herramienta que permite el acceso a una de las colecciones más completas, en la que se encuentran más de dos millones de referencias que corresponden a tesis elaboradas en diferentes lugares del mundo, se inició la búsqueda de la huellas más allá de Latinoamérica.

Para la búsqueda se seleccionó el link correspondiente a Dissertations & Theses y se acotó el rango de búsqueda de las referencias que aparecieron a partir de la palabra *adolescentes*, seleccionando 45 registros que aparecen en el periodo de tiempo comprendido entre el año 2005 y 2010, época coincidente con las tesis elaboradas en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Esta revisión nos muestra que tampoco se atiende el vacío temático; nuevamente se reitera el predominio de los estudios sobre adolescentes centrados en las preocupaciones asociadas a la temáticas descritas²⁶ al inicio del presente apartado, organizadas como lo muestra la siguiente tabla:

26 Descriptas para la organización estado del arte del conocimiento producido sobre adolescentes en Colombia de acuerdo con el Sistema Nacional de Información sobre la Situación y la Prospectiva de la Infancia y la Juventud Colombiana, SIJU 1993 - 2004

Tabla 6

	Temática	Tesis
1	Salud sexual y reproductiva	18
2	Desórdenes alimenticios	7
3	Salud, desarrollo, riesgo y vulnerabilidad	5
4	Perfiles psicosociales y estudios en centros de reeducación	5
5	Consumo de sustancias psicoactivas	5
6	Saberes disciplinares	3
7	Construcción de identidades, culturas juveniles y medios de comunicación	2

En primer lugar aparecen los estudios centrados en la salud sexual y reproductiva de los adolescentes, se encontraron 18 tesis dedicadas al estudio de esta temática, que corresponden al 40% de la información recolectada; destacándose los estudios sobre maternidad y paternidad adolescente como factores de riesgo para el desarrollo de la personalidad tanto del adolescente como del niño que nace.

En segundo lugar, los estudios sobre desórdenes alimenticios de los adolescentes, se encontraron siete tesis que corresponden al 16% de la información recopilada.

Seguidamente, los registros agrupados en tres temáticas, cada una de ellas corresponde al 11% de la información recopilada con cinco registros encontrados: *Salud, riesgo y vulnerabilidad; Consumo de sustancias psicoactivas y Perfiles psicosociales y estudios en centros de reeducación.*

Las otras temáticas encontradas Saberes Disciplinares (tres tesis) y Construcción de Identidades, Culturas Juveniles y Medios de Comunicación (dos tesis), corresponden al 7% y al 4% de la información recolectada, respectivamente.

En este proceso de recopilación de las huellas más allá de Latinoamérica, encontramos que la mayor parte de los estudios son realizados a través de metodologías cuantitativas, estudios que están orientados a medir variables a través de la aplicación de cuestionarios validados desde la psicología.

En los registros revisados, solamente se encontró una tesis que aunque esté ubicada dentro de la temática de *Consumo de sustancias psicoactivas*, que no corresponde a la búsqueda de los sentidos otorgados por los adolescentes a los discursos acerca de la violencia y tampoco se refiere a la vida cotidiana de una

institución educativa, propone una metodología de corte cualitativo cercana a la que se utilizó para la comprensión de los sentidos que los adolescentes le otorgan a sus discursos acerca de la violencia. La tesis titulada *Les expériences de victimisation telles que vécues par des adolescents délinquants et consommateurs de drogues*²⁷ desarrollada en la Universidad du Quebec a Trois-Rivieres en Canadá, menciona y evidencia la necesidad de tomar en cuenta la voz del actor adolescente para establecer el sentido que le dan a sus actos y desde ahí desarrollar mejores programas de intervención.

En este breve recorrido por fuera de Latinoamérica es importante anotar que la mayor producción de conocimiento sobre adolescentes no se sitúa directamente en el espacio escolar, sino que es elaborado desde diferentes especialidades de la psicología (Clínica, Social, Educativa y del Desarrollo) y que además se despliegan como diseños y evaluaciones de impacto enmarcados dentro de los espacios de la psicoterapia.

Siguiendo las pistas para rehacer el camino en Latinoamérica, comenzaremos por aclarar que a diferencia de los resultados presentados anteriormente que se obtuvieron en el repisar de huellas a partir de la revisión documental, el primer acercamiento a la producción de conocimientos sobre el tema de los adolescentes en contextos escolares latinoamericanos, se realizó por la ruta de los encuentros.

Durante mi estadía en la ciudad de Santiago de Chile (octubre a diciembre de 2009), en la pasantía internacional, de la mano de la tutora internacional Doctora Teresa Ríos Saavedra²⁸ se estableció contacto directo con doctores especialistas en diferentes líneas de investigación, entre los que se destacan: Hugo Zemelman (q.e.p.d), en la línea de investigación *El sujeto y la construcción de subjetividades*, Crithian Larrotonda en la línea de investigación *Cultura escolar y rituales juveniles* y Jorge Baeza en la línea de investigación *Identidades y roles en la escuela*.

Durante los encuentros con los expertos chilenos, a través de la palabra compartida, se fueron develando los aportes de los recorridos realizados, y se repisaron las huellas que posibilitan el replanteamiento del enfoque del problema

27 <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1917038041&sid=1&Fmt=2&clientId=69739&RQT=309&VName=PQD>

28 Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano con sede en Santiago de Chile.

de investigación, la enunciación de conceptos necesarios para la elaboración del marco teórico, además de la definición de la opción metodológica.

A continuación se presentan algunos de los hallazgos referenciados por los autores en las entrevistas, organizados de acuerdo con el lugar del aporte en la estructura de la investigación que ahora se presenta.

1.4.1 Aportes al replanteamiento del problema y construcción del marco teórico

***LOS RITUALES DE CUARTO MEDIO (LARROTONDA 2005)*²⁹**

El subtítulo corresponde a una tesis de la Universidad de Chile (2003). Los resultados presentados corresponden a una revisión minuciosa de las expresiones rituales de los estudiantes que están próximos a egresar de la escuela secundaria (en Santiago de Chile) y que se han convertido en prácticas tradicionales que preocupan tanto a directivos como a los profesores de los establecimientos educativos, pero que sin embargo no habían sido tratados desde una perspectiva comprensiva del fenómeno.

Desde el mismo título, la investigación es sugerente del abordaje de un aspecto del mundo de la vida de los adolescentes, presente en todas las culturas y en todos los momentos de la historia de la humanidad y que no se ha tenido en cuenta en las diferentes investigaciones revisadas en los apartados anteriores. Las prácticas rituales como parte de la vida en general y en particular las prácticas rituales asociadas a los ritos de paso, entendidos como el conjunto de actividades que marcan la transición entre la niñez y la edad adulta y que son constitutivas de los rasgos de personalidad y comportamientos en cada uno de los contextos de relación que establecen los adolescentes.

El fenómeno estudiado presente en la cotidianidad de los liceos de Santiago de Chile, muestra que ha sido atendido por la vía de la aplicación represiva de la norma, coincidiendo con la forma de atender la manifestación de discursos violentos y las acciones consideradas violentas expresadas en los discursos de los adolescentes al interior de las instituciones educativas en Santiago de Cali. Esta coincidencia en la atención de dos prácticas cotidianas en diferentes países latinoamericanos, aunada a la preocupación, también coincidente en

29 Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Chile.

los dos espacios, por comprender el mundo de la vida de los adolescentes, hace que se tome como referente la propuesta hecha en la tesis mencionada, de mirar los discursos violentos y los discursos acerca de la violencia de los adolescentes al interior de las instituciones educativas como una forma ritual de habitar el mundo cotidiano de la escuela. Para ello se siguen las huellas de la tesis del Dr. Christian Larotonda, construyendo un apartado en el marco teórico dedicado a la reflexión de los mundos sagrados y profanos que constituyen la cotidianidad en la que los adolescentes crecen entre rituales y rutinas en la Institución Educativa.

1.4.2 APORTES A LA DEFINICIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA.

ALGUNOS APORTES METODOLÓGICOS PARA ACERCARSE AL MUNDO DE LA VIDA Y LAS TRANSFORMACIONES CULTURALES DE LA JUVENTUD (BAEZA 2007)

El documento referenciado está dividido en seis apartados: en los tres primeros, precisa los aspectos relevantes que caracterizan la investigación sobre jóvenes, de cara a plantear estudios comprensivos que apuesten a la resolución de las problemáticas juveniles a ser atendidas desde una visión académica. En los dos apartados siguientes, el autor propone una estructura metodológica ubicada en el paradigma interpretativo como la ruta adecuada para la construcción de conocimientos sobre los jóvenes y, finalmente, como cierre del capítulo, presenta un ejemplo de aplicación de la metodología propuesta.

El autor propone la importancia de entender que el estudio por la vía de la homogenización de los jóvenes y sus contextos de relación, debe ser trascendido a estudios en los que se considere la vida cotidiana como un espacio de construcción colectiva en la que convergen diferentes tipos de jóvenes que configuran así mismo diferentes contextos de relación, de acuerdo con el espacio y el tiempo en el que son estudiados los fenómenos.

En el caso de la institución educativa

El espacio cotidiano... es el escenario de los procesos de apropiación donde cada sujeto conoce de nuevos saberes, confronta los nuevos saberes con aquellos que lo anteceden, rechaza algunos e integran otros para generar, con éstos, otros saberes, los cuales al ponerlos en práctica, inician nuevamente el ciclo de integración o rechazo. (Baeza, 2007).

De igual manera ocurre con los discursos acerca de la violencia como práctica cotidiana y es aquí donde se reconoce la huella para la construcción del diseño metodológico de la investigación cuyos resultados se develan en el presente documento.

Atendiendo a lo anterior, y de acuerdo con el Doctor Baeza, el recorrido del estudio del fenómeno se considera desde el paradigma interpretativo toda vez que permite la comprensión del mundo de la vida del adolescente en el contexto de relación, construyendo, deconstruyendo y construyendo nuevos sentidos en cada acercamiento. Así pues, una de las posibilidades metodológicas, enmarcada dentro de las metodologías cualitativas es la de plantearse un estudio etnográfico que permita guiar la investigación a partir de

...reconocer que, para lograr un conocimiento de un actor social, llámese en este caso un alumno, el camino no se agota en un estudio de la transmisión e internalización de un rol, como tampoco en el estudio aislado e individual de la construcción de la identidad personal. Es necesario adentrarse en el “juego” de la interacción entre el rol prescrito y la vivencia personal de este por parte de cada sujeto (Baeza, 2017)

LA HERMENÉUTICA REFLEXIVA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL (RÍOS 2005, P. 51)

El documento presenta una ruta metodológica para la construcción de conocimientos al interior de las instituciones educativas, que articula la *hermenéutica* de Paul Ricoeur, con la *antropología hermenéutica* de Clifford Geertz, tendiendo lazos entre las dos a través del método fenomenológico de Alfred Shutz.

En el recorrido del texto se van articulando las propuestas de los autores referenciados en el párrafo anterior, la autora comienza por aclarar que para ella, en este caso la hermenéutica no constituye ni una metodología ni un instrumento de investigación. La hermenéutica es entonces para la autora del artículo una filosofía de la comprensión que

...ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás (Ríos, 2005).

Comparando la ruta metodológica planteada por el Doctor Baeza en el apartado anterior, con la propuesta de la Doctora Ríos, podemos afirmar que la *hermenéutica reflexiva* como derrotero metodológico para la construcción de sentidos en las investigaciones que se desarrollan al interior de las escuelas, también está enmarcada dentro del paradigma interpretativo, pero trasciende la etnografía, sobre todo en el ejercicio de la interpretación de los textos narrados, toda vez que la "...la propuesta hermenéutica de la comprensión no está dirigida a captar, en primer lugar, el habla que está detrás del texto, sino aquello de lo cual se habla..."(Ríos, 2005).

De igual manera, es importante destacar que en el documento citado, encontramos la ruta metodológica que nos permitió comprender los sentidos otorgados por los adolescentes a los discursos acerca de la violencia usados como parte de la vida cotidiana, descrito en el apartado dedicado a la metodología, que se concentra en diseñar un camino hermenéutico de investigación educacional articulando coherentemente una *filosofía hermenéutica* (Ricoeur) con una *antropología hermenéutica* (Geertz) cuyo puente es un método reflexivo fenomenológico (Shutz). Esta asociación de elementos de tres autores y teorías distintas, pero convergentes, permite abrir un camino develador de sentidos encubiertos en acciones y discursos que dicen algo de alguien, que en este caso estará encarnado por los actores de la vida escolar (Ríos, 2005).

En el apartado dedicado a la metodología, encontramos una ampliación de los aspectos tratados anteriormente, tomando como base el texto *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social: Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire* (Ríos, 2013).

Aunque la presentación del estado del arte haga parte del informe final, es necesario reconocer que todo final es un nuevo comienzo y en este orden de ideas, parafraseando a Serrat, el camino se seguirá haciendo al andar y en algunos casos el avanzar estará supeditado a las inmensas posibilidades que ofrece el detenerse y en algunos casos hasta devolverse para redescubrir elementos que podrían haber quedado ocultos en este u otros estudios similares en la una línea de tiempo que se dibuja y se desdibuja en el horizonte del conocimiento.

De esta manera, a continuación se hace referencia a los tres trabajos más relevantes por sus similitudes, aportes y hasta diferencias con la investigación rea-

lizada, encontrados en Colombia, trascendiendo la mirada sobre lo temático y lo etario, para hacer referencia a los aspectos metodológicos y a los aportes de los resultados.

PROYECTO ATLÁNTIDA, ADOLESCENCIA Y ESCUELA

El proyecto Atlántida publicado en septiembre de 1995, es sin duda alguna el proyecto de investigación que marca un hito en la historia de la construcción de conocimientos sobre los adolescentes y sus vivencias particulares a lo largo del territorio colombiano.

Lo obra completa, publicada en cuatro tomos³⁰ más un libro de relatos, recoge los resultados del ambicioso proyecto de investigación que:

...inició en 1992 con el objetivo de indagar sobre la cultura del adolescente escolar en Colombia, a partir del grupo de investigación de la División de Educación de la Fundación FES. Durante dos años y medio, un numeroso grupo de profesores universitarios, maestros, estudiantes de educación y psicología y adolescentes entusiastas, se embarcaron en la aventura de una investigación que recorrió dieciséis ciudades del país, cerca de 120 colegios y más de 10000 jóvenes que relataron historias, escribieron autobiografías, mostraron sus poemas y sus agendas diarias para expresar lo que viven y sienten ante el mundo en el que les ha correspondido vivir³¹.

En el párrafo anterior encontramos una diferencia sustancial que se manifiesta no sólo en este importante trabajo de investigación, sino en muchos que lo anteceden y en estudios posteriores y corresponde a una diferencia conceptual, se nombra a los jóvenes como sinónimo de adolescentes y viceversa, sin precisar que los adolescentes corresponden a un pequeño sector que se encuentra dentro de la población denominada joven.

En los cuatro tomos del informe de investigación de Atlántida encontramos que metodológicamente, responde a la necesidad de contextualización y especificidad local y regional a la hora de producir nuevo conocimiento sobre los jóvenes/adolescentes. Es así como enmarcados en una metodología cualitativa, privilegiando los principios de la etnografía, en particular el uso de

30 Tomo I: "La cultura fracturada". Tomo II: "Todo lo que nos gusta se evapora". Tomo III: "La ciudad nos habita". Tomo IV: "El silencio era una fiesta". Adolescentes Colombianos, antología de historias y testimonios.

31 http://www.siju.gov.co/earte/index.php?opt=1&accion=2&rae_id=166.

informantes calificados, cada región implementó, en las distintas ciudades, diferentes técnicas para la recolección de la información, entre ellas las historias de vida, las conversaciones informales, las entrevistas y la observación participante, todas ellas muy pertinentes a la hora de plantearse la comprensión de los sentidos otorgados por una determinada población a un fenómeno particular, y que se constituyen en un aporte al diseño metodológico de la propuesta de investigación.

Dentro de los hallazgos del proyecto Atlántida, en la percepción de los adolescentes frente a la escuela encontramos en la institución educativa: el atraso del tiempo social de la escuela, la marcada ruptura entre el mundo adulto y el mundo de los adolescentes y el reconocimiento de la escuela como espacio de encuentro, que si bien es cierto no responde a las expectativas de ellos, se constituye en el escenario para interactuar con los pares³².

INTERPRETACIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS EN LOS JÓVENES DE GRADO SEXTO DEL COLEGIO NACIONAL LICEO CELEDÓN DE SANTA MARTA, MAGDALENA

El libro publicado en 1996 dentro del marco de la Especialización en Desarrollo Infantil de la Universidad del Magdalena en convenio con Universidad INCCA de Colombia, presenta los resultados de la investigación sobre los comportamientos violentos en los jóvenes de grado sexto del colegio Nacional Liceo Celedón de Santa Marta, Magdalena.

La investigación se presenta con dos propósitos. Uno, es identificar las concepciones que manejan los adolescentes con relación a los adultos y a la normatividad de la escuela; y el otro está encaminado a concretar una propuesta que posibilite a los estudiantes de grado sexto superar lo que los investigadores llaman “conflictos propios de la adolescencia”³³ y disminuir sus comportamientos violentos.

En el entrecomillado del párrafo anterior, se observa que los autores de la investigación acuden a la concepción tradicional que ha hecho la escuela del adolescente, definiéndolo como un ser que vive inmerso en conflictos que le son propios por su edad, y esta concepción marca una gran distancia con los

32 http://www.ucentral.edu.co/sites/tienda/images/stories/iesco/revista_nomadas/4/nomadas_4_6_atlantida.pdf.

33 http://www.siju.gov.co/earte/index.php?opt=1&accion=2&rae_id=164.

resultados de la investigación a presentar en los capítulos siguientes. El adolescente no vive inmerso en conflictos generados por su edad particularmente, es más la concepción errada de la adolescencia como “etapa difícil” no ha permitido que se le dé el valor adecuado a la época de vida en la que se reciben los saberes más importantes para la configuración de la personalidad.

A pesar de que la concepción del adolescente no es la adecuada para el estudio que se propone y por lo mismo difiere de la concepción en la que se enmarca nuestra investigación, esta aporta dos ideas desarrolladas dentro del estudio comprensivo de los discursos acerca de la violencia de los adolescentes en la institución educativa; la primera es que

el adolescente es configurado como un sujeto vulnerable, ya que su comportamiento violento hacia sus pares y mayores se encuentra fundado en las reglas prohibitivas y autoritarias presentes en la escuela y en sus propios hogares, lo cual impide tener un desarrollo adecuado y pacífico de su personalidad³⁴.

Y la otra coincide con lo planteado en el proyecto Atlántida, cuando se refiere al atraso de la escuela con relación al mundo del adolescente, expresado por los investigadores de la Universidad del Magdalena de la siguiente manera:

Las relaciones entre los alumnos y profesores, son incompatibles con la Ley General de Educación, cuyo objetivo principal es la formación del alumno como persona, y no sólo la transmisión de conocimientos como sucede con los profesores del Liceo Celedón, quienes no fomentan la igualdad en todos los educandos sino la desigualdad en los grupos. El actual maestro debe ser un orientador tendiente a la socialización y transformación del alumno³⁵.

Finalmente, la revisión de este trabajo dejó una inquietud latente que se atendió como parte de la presente investigación, una vez comprendidos los sentidos que le otorgan los adolescentes a sus discursos acerca de la violencia entre ellos en la vida cotidiana de la institución educativa, se proponen una serie de orientaciones para un Plan de Formación de Maestros, centrado en el conocimiento profundo de los sentidos que los adolescentes le dan a sus espacios y contextos de relación.

34 http://www.siju.gov.co/earte/index.php?opt=1&accion=2&rae_id=164.

35 http://www.siju.gov.co/earte/index.php?opt=1&accion=2&rae_id=164.

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA UNA OPCIÓN FRENTE A LA AGRESIVIDAD EN LOS ADOLESCENTES DEL LICEO LA VIRGINIA

La monografía de grado publicada en el año 2000, en la Universidad Católica Popular de Risaralda muestra en primer lugar, que nuevamente se asocia como sinónimo el concepto de adolescente con el de joven y no destaca a los adolescentes como grupo que pertenece a la población joven, pero que tiene características específicas a la hora de enfrentarse a las problemáticas que lo aquejan; sin embargo, por la descripción del contexto de estudio, se puede inferir que el trabajo se realizó con niños y adolescentes, pues menciona que la población estudiada se encuentra entre los 11 y 14 años.

Para los autores de la investigación, el planteamiento central a la hora de proponer una estrategia pedagógica que atienda las problemáticas de violencia entre los adolescentes se ubica en la necesidad de enseñar la asertividad como contenido básico para mejorar las relaciones interpersonales entre ellos y ellas, definiendo la asertividad como "...la habilidad del ser humano para relacionarse y convivir con las demás personas, ser asertivo es expresar lo que se siente, piensa y quiere en el momento oportuno y sin agresividad"³⁶.

El aporte se concretó en la descripción de los ambientes de aprendizaje que constituyen la vida cotidiana de los adolescentes en una institución educativa, porque en las conclusiones del estudio citado nos habla de la importancia de tener en cuenta que:

...la vivencialidad de aquello que se enseña y se aprende en la cotidiana relación con los demás no se puede concebir como una transformación de conocimiento, sino como un proceso de socialización en los cuales las personas que los van a promocionar o dirigir deben poseer cualidades comunicativas especiales³⁷.

1.4.3 APORTES A LA DISTINCIÓN DE DIVERSAS FORMAS DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Culminado el siglo XX y transcurrida más de la primera década del siglo XXI, aparecieron importantes estudios sobre los temas asociados a la violencia escolar entre los que se cuentan los referenciados a continuación, destacables

36 http://www.siju.gov.co/earte/index.php?opt=1&accion=2&rae_id=164.

37 http://www.siju.gov.co/earte/index.php?opt=1&accion=2&rae_id=361.

por tener en común la lógica de construcción de conocimiento situado –contextualizado a una realidad determinada– y la preocupación explícita por precisar conceptualmente la violencia en la escuela y sus diferentes manifestaciones, destacando la *intimidación escolar* como preocupación central.

Si bien es cierto el fenómeno de la Intimidación escolar no era específicamente el interés académico de la presente investigación, los aportes de los trabajos previos –artículos publicados en revistas científicas–, que se describen a continuación, reiteraron la necesidad de comprender los discursos acerca de la violencia en la vida cotidiana de los adolescentes, dado que aparecen como mediadores tanto de la acción de intimidación, como en el hecho del reconocimiento de la misma como parte de la cotidianidad del espacio escolar.

Las investigaciones destacadas, realizadas en dos países latinoamericanos que comparten la presencia del fenómeno con características comunes, se presentan como cierre y a la vez como nuevo comienzo en el camino de encontrar las pistas y los rastros que nos lleven a entender el fenómeno de los discursos acerca de la violencia como parte de la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL FENÓMENO DEL “BULLYING” EN LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA. (PAREDES, M & OTROS 2008)

Considerado como el primer estudio sobre el fenómeno del *bullying* en la ciudad de Santiago de Cali, corresponde a un estudio de tipo cuantitativo en el que se encuestaron 2.542 estudiantes, 1.029 de género masculino y 1.513 de género femenino distribuidos en los grados sexto, séptimo y octavo, de catorce colegios de la ciudad.

Aunque los datos demográficos aportados por las investigadoras, ubican la población estudiada por fuera del rango definido para la presente investigación, es importante destacar que en los resultados se ratificó la necesidad de hacer un estudio que permita la comprensión del fenómeno de los discursos acerca de la violencia como parte de la vida cotidiana de los adolescentes.

Las cifras presentadas por las autoras dan cuenta de la escenificación de hechos violentos asociados a la intimidación escolar en la que se distinguen aspectos como la colectividad y la participación de todos los que se encuentran en el contexto donde ocurren los hechos, ya sea como agresor, agredido o

espectador. De igual manera, las investigadoras reportan que: "...la manera más común de agresión es de naturaleza verbal..." (Paredes, M. Álvarez, A. Lega, L. & Vernon, A. 2008, p.310), reiterando el discurso como agente de la intimidación, como agenciador de la violencia en la escuela, configurándose así como discurso violento.

UNA APROXIMACIÓN RELACIONAL A LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES EN ADOLESCENTES CHILENOS: PERSPECTIVA ADOLESCENTE DE LOS FACTORES INTERVINIENTES (POTOCNJAK, M & BERGER, C 2011)

Estudio de carácter cualitativo que, desde una perspectiva ecológica y relacional, profundiza los factores intervinientes en la violencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes. Para ello se realizaron entrevistas individuales y grupales a una muestra de 28 estudiantes que al igual que en la investigación referenciada anteriormente, no se encuentran dentro del rango elegido para la presente investigación. Los resultados constituyen un valioso aporte a la conceptualización de la violencia escolar y sus principales características, dado que la forma como se articula la descripción del fenómeno (sin ser este el objetivo del equipo investigador), va justificando su presencia en la vida cotidiana de la institución educativa, como algo normal, natural y en cierto sentido necesario, validado a través de los discursos de los adolescentes.

La investigación da cuenta de que los adolescentes³⁸ nominan de diversas formas las relaciones enmarcadas por actitudes que lesionan³⁹ ya sea de manera intencionada o no a sus compañeros; de igual manera, los investigadores encontraron que solamente identifican como violento el acto que tiene la intención de dañar y por el contrario no distinguen como acto violento actitudes que a pesar de ser violentas, hacen parte de los juegos o de las formas cotidianas de resolver los conflictos.

Dentro del análisis relacional, se ratifica lo mencionado anteriormente y se complementa con la referencia a la reproducción en las relaciones entre los adolescentes, de los sistemas de poder y control establecidos por la escuela y otras organizaciones sociales como la familia y el Estado: "La organización social generada con la violencia jerarquiza a los adolescentes a través de dinámicas de poder donde se tiende a naturalizar el ejercicio de la violencia" (Potocnjak, M. & Berger, C. 2011, p.45).

38 Que para el caso de la investigación referenciada se encuentran entre los 11 y 14 años de edad.

39 Física o psicológicamente.

Así mismo, en este estudio se reconoce la violencia como lenguaje de confirmación del lugar que se ocupa en el mundo: "...la violencia permite conocer los 'verdaderos amigos', porque defienden o apoyan psicológica y emocionalmente." (Potocnjak, M. & Berger, C. 2011, p.45).

Igual que lo anunciaba en 1995 el proyecto Atlántida y reiterado en muchas de las investigaciones referenciadas, "para los estudiantes en general los adultos no logran detectar sus necesidades de desarrollo emocional y social" (Potocnjak, M. & Berger, C. 2011, p.47), porque no comprenden los sentidos que le otorgan a sus formas de relacionarse.

MÚLTIPLES PERSPECTIVAS SOBRE UN PROBLEMA COMPLEJO: COMENTARIOS SOBRE CINCO INVESTIGACIONES EN VIOLENCIA ESCOLAR (CHAUX 2011)

Partiendo del análisis de cinco investigaciones sobre violencia escolar, realizadas en Santiago de Chile, el autor hace énfasis en la presencia del fenómeno de la violencia en la escuela y en la necesidad de buscar constantemente nuevas opciones no sólo para comprenderlo, sino también para atenderlo en la búsqueda de lograr su disminución y por qué no su desaparición del medio escolar. "Es decir, es un problema serio y muy prevalente, que debemos comprender mejor para identificar, ensayar y evaluar constantemente nuevas alternativas para prevenirlo" (Chaux, E. 2011, p.79).

De este estudio se destacan dos grandes aportes a la investigación que se está presentando y que posibilitaron la definición del tercer objetivo que orientó la definición de las principales características para la creación de un programa de formación inicial y de maestros en ejercicio.

Si bien es cierto, que "la prevención de la violencia debe ser una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad en general y se necesita que cada uno cumpla su parte para que se puedan realmente lograr cambios de manera integral" (Chaux, E. 2011, p.81), también es cierto que dadas las condiciones sociopolíticas del país, la familia no está en condiciones de cumplir con el rol adecuado y es ahí donde la escuela debe asumir la responsabilidad de que el adolescente logre formarse de manera lo suficientemente adecuada para que pueda tener posturas críticas frente a la violencia en diferentes contextos y esa responsabilidad de la escuela sólo puede ser asumida por docentes preparados para hacerlo:

Los procesos de formación de profesores deberían prepararlos para que puedan identificar los distintos tipos de agresión, comprender las graves consecuencias que todo tipo de bullying puede generar y estar dispuestos a intervenir para que ningún tipo de maltrato ocurra entre sus estudiantes (Chaux, E. 2011, p.82).

El otro aporte es de orden metodológico y corresponde a la invitación a no dejar de probar diversas metodologías para la comprensión del fenómeno.

INDIVIDUALIZANDO LA VIOLENCIA ESCOLAR: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE LA REGIÓN DE VALPARAISO (LÓPEZ V. & OTROS 2011)

La investigación de carácter cualitativo planteada con el “objetivo de identificar y caracterizar las prácticas cotidianas simbólicas y discursivas en la interacción entre los actores de la escuela que inciden en la violencia escolar” (López, V. & otros, 2011, p.9). Aunque no se centra particularmente en las representaciones discursivas que tienen los estudiantes en su cotidianidad, se convierte en un aporte destacable, dado que metodológicamente valida el análisis del discurso de los actores como camino a la comprensión del fenómeno.

Uno de los datos más importantes que se resalta en los resultados presentados en la investigación, es la prevalencia del discurso en cierto sentido descalificador por parte de los docentes al referirse a los estudiantes como “casos” o “alumnos problemas” (López, V. & otros, 2011, p.9), ubica el fenómeno de la violencia escolar en sujetos con nombre propio, que generalmente terminan excluidos del sistema escolar:

El recurso lingüístico utilizado es la argumentación, esgrimiendo los profesores y el equipo directivo las razones por las cuales la escuela poco puede hacer para abordar el problema, puesto que este no está en la escuela, sino en algunos estudiantes agresivos, que lo son debido a razones ajenas a la misma (López, V. & otros, 2011, p.16).

Esta forma de ver el fenómeno aparece reiteradamente en otras investigaciones ya referenciadas en el presente apartado, tales como el “Proyecto Atlántida” y el estudio sobre la “Interpretación de los comportamientos violentos en los jóvenes de grado sexto del colegio nacional Liceo Celedón de Santa Marta, Magdalena”.

De igual manera el estudio coincide en lo ya anotado por la investigación de (Potocnjak, M. & Berger, C., 2011) y en otras referenciadas, planteando que “...es en la voz de los estudiantes donde es posible identificar fisuras en el discurso dominante, que apela al papel de la escuela en la emergencia y alternativas de solución de la violencia” (López, V. & otros 2011, p.21).

LA DIABLA Y OTRAS HISTORIAS ESCOLARES (MORALES 2011)

La publicación está compuesta por dieciocho relatos en los que se muestran diversas formas de violencia que afectan a los jóvenes escolarizados, el tratamiento que da la institución educativa en cada uno de los casos y cómo a la luz de los principios de la *justicia restaurativa*, es posible encontrar una nueva alternativa para enfrentar la problemáticas de la convivencia escolar entre pares.

EDUCACIÓN CONVIVENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR (CHAUX, 2012)

Por su parte el Doctor Chaux, en el trabajo sobre las *competencias ciudadanas*, muestra una interesante alternativa para atender las problemáticas que presenta una educación en contextos de violencia. Su amplia experiencia en el campo de la investigación educativa, le permite abordar en el texto referenciado los estudios realizados por más de diez años, en los que ha analizado al detalle la violencia entre pares al interior de la institución educativa y otros elementos contextuales como lo son la violencia en el barrio y la familia, para desde ahí realizar una propuesta de intervención pedagógica ubicada en la enseñanza, el aprendizaje y la práctica de las *competencias ciudadanas*, como parte de la creación de un clima de aula e institucional adecuado para atender el fenómeno de la violencia en la escuela.

Se destaca dentro de la publicación la referencia a los alarmantes resultados estadísticos, de investigaciones previas en donde se ratifica que a lo largo de la historia se ha presentado el fenómeno de la intimidación escolar de forma cotidiana, pero que sólo hasta ahora –última década–, se comprenden las graves consecuencias de esta práctica, que se ha convertido en un interés académico definiendo propuestas concretas para intervenir en la escuela como la descrita en su libro.

De igual manera, aportó a esta investigación la conceptualización elaborada de la violencia escolar y sus diferentes manifestaciones, destacándose entre

ellas la *intimidación escolar* caracterizada ampliamente desde el concepto hasta las consecuencias, pasando por las formas y las creencias inadecuadas que han hecho de esta práctica algo normal y cotidiano en las Instituciones Educativas.

1.5 Diseño Metodológico

Sólo después me he dado cuenta de que nunca aspiré a ser una científica sino una especie de escritora. Cuando hablen conmigo sobre mi investigación, no me pregunten qué hallé, pues no hallé nada. Pregúntenme qué he inventado, qué creé a partir de los datos y por fuera de ellos. Pero es bueno que sepan que al pedirles que me pregunten esto, no estoy confesando que cuento mentiras sobre las personas o los acontecimientos de mis historias o estudios. He contado la verdad. La prueba para ustedes está en las cosas que he hecho: cómo se ven en nuestra mente, si satisfacen nuestro sentido del estilo y del oficio, si uno las cree y si le llegan al corazón.

Sandelowsky.

Para el diseño de la propuesta metodológica se considera que tal como lo exponen Berguer & Luckmann (2003, p.58), cada uno de nosotros experimentamos el vivir

...en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. Más aún: sé que los otros comparten al menos parcialmente ese conocimiento, y ello saben que yo lo sé. Mi interacción con los otros en la vida cotidiana resulta, pues, afectada constantemente por nuestra participación común en ese acopio social de conocimiento que está a nuestro alcance.

En este saber compartido de la enunciación y cumplimiento de las reglas que condicionan mi actuar, el actuar del otro y nuestro actuar en los diversos momentos de la vida cotidiana, se realiza un primer acercamiento a la institución educativa en general y a los estudiantes adolescentes en particular.

Este acercamiento de carácter exploratorio deja al descubierto la necesidad de optar por un diseño metodológico que permita indagar en torno a las subjetividades sociales, dado que investigar al interior de la escuela, implica pensar en el sujeto como ser social que se interrelaciona con los otros a partir de las subjetividades que cada uno construye en los espacios de relación. Lo que Hugo Zemelman llama “subjetividad social” (1997, p.21).

De esta manera, atendiendo a la naturaleza del problema, se opta por un diseño metodológico comprensivo interpretativo cimentado en el paradigma crítico social en el que

...se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis; para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. (Sandoval 2002, p.29).

En este orden de ideas y con el propósito de alcanzar la comprensión profunda del fenómeno a estudiar, para la fase final del diseño metodológico se siguen los derroteros de la *hermenéutica reflexiva* planteados en la investigación educativa y social por la Doctora Teresa Ríos Saavedra (2013).

1.5.1 FASE 1 – FASE EXPLORATORIA DESCRIPTIVA

Como parte del diseño de la investigación, en la fase uno se realizó el acercamiento a la Institución Educativa a través de dos estudios exploratorios descriptivos que permitieron justificar la pertinencia de la investigación y a la vez sirvieron para contextualizar el problema.

En el primero, por la vía de las entrevistas semiestructuradas (Hernández Sampieri & otros, 2007), se recopilaron las impresiones de estudiantes adolescentes sobre el fenómeno, de donde se estableció que los adolescentes se constituyen en sujetos del mundo de la complejidad que tienen unas necesidades, una experiencia y unas visiones del mundo que están en continuo movimiento; de igual manera se encontró que los sujetos viven una realidad que es una construcción de voluntades sociales que no responde a una lógica determinada ni está fuera de los sujetos constructores de la misma.

También se hizo una reunión con los docentes en la que se utilizó el recurso literario de la metáfora como detonador de la conversación, proponiendo a los docentes expresar sus sentires frente a la situación actual de los estudiantes en relación con los hechos que involucran acciones violentas entre ellos como si fuese una “papa caliente” que tenemos en la mano, pero que no sabemos qué hacer con ella. Esta conversación permitió reconocer que la escuela como institución formadora continúa en el presente eterno en el que la distancia entre el adulto y el adolescente escolarizado es cada vez mayor y en el que se

le adjudica al contexto familiar la responsabilidad sobre los comportamientos de los adolescentes, tema en el que la escuela “hace lo que puede”, aunque a veces “logre muy poco”.

El segundo estudio partió de la necesidad de encontrar la visibilización del fenómeno como una parte de la realidad social y dado que los medios son formadores de opinión en la sociedad (Martini, S, 2007), a la vez que legitimadores de la misma, se definió como fuente de información el periódico El País, por ser el diario de carácter nacional de mayor circulación en la ciudad de Cali. La revisión de la publicación por periodos de tiempo coincidentes con los años lectivos de las instituciones educativas de la ciudad de Santiago de Cali, permitió establecer la frecuencia con la que se presenta el fenómeno y la ratificación de que a pesar de los esfuerzos de diferentes sectores de la educación no desaparece y en algunos casos se puede evidenciar su tendencia al aumento.

1.5.2 FASE 2 – FASE ETNOGRÁFICA

El contexto de estudio definido desde la formulación del problema de investigación es la Institución Educativa, en la que se propone indagar sobre la subjetividad social de los adolescentes a partir del uso de los discursos acerca de la violencia como práctica cotidiana en las relaciones entre pares. De esta manera, el estudio de la subjetividad social desde una perspectiva sociocultural implicó analizarla desde la realidad de las organizaciones colectivas a las cuales pertenecen los sujetos, para dar cuenta de un sujeto que está en un continuo cambio y es producto de un tiempo y un espacio determinado, que particularmente en la investigación propuesta concibe como una práctica cotidiana, el relacionarse a través de los discursos violentos (discursos que transmiten violencia), en el contexto escolar.

Atendiendo a lo anterior, en la segunda fase se abordó la descripción e interpretación de los ambientes de aprendizaje que constituyen la vida cotidiana de los adolescentes al interior de la Institución Educativa a partir de la propuesta de una etnografía aplicada a la escuela planteada por Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2009), en su texto, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. De donde se recuperan tres características indispensables para la recolección, organización y análisis de la información: la localización, el extrañamiento y la descripción densa.

La importancia de la localización tal como lo proponen los autores Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2009), radica en la posibilidad de establecer las relaciones en el mundo de la vida cotidiana de la escuela, mundo en el que los adolescentes construyen los sentidos compartidos que les permiten ser y estar en un mundo que si bien es cierto no es reglamentado por ellos, si es reconstruido a partir de los sentidos que le otorgan a cada una de sus acciones y a cada uno de sus discursos. “Las conductas y los discursos se producen también en lugares sociales (por ejemplo, frente a otros) que mediatizan los ejercicios de la conciencia individual” (Velasco & Díaz de Rada 2009, p. 221).

De acuerdo con los hallazgos de la fase de etnográfica, lo que para los adultos es considerada una conducta reprochable, para los adolescentes es su forma natural de comunicarse, los discursos violentos (discursos que producen violencia) y su interpretación (discursos acerca de la violencia) aparecen en el mundo de la escuela como parte de las vivencias cotidianas de los adolescentes, razón que le da importancia a la característica del extrañamiento, es decir a esa actitud del etnógrafo de la escuela que le posibilita

...conocer las circunstancias que hacen que las prácticas sean naturales para los sujetos de la sociedad estudiada, a pesar de ser anómalas para el investigador. El modo de estudiar esas circunstancias es acercarse, con voluntad analítica, a la forma de vida en que se producen, depurando así al máximo los estereotipos iniciales y entrando en diálogo con los agentes de la cultura investigada. (Velasco & Díaz de Rada 2009, p. 217).

La coincidencia en los hallazgos del estudio sobre las noticias de prensa, en las que aparentemente las características de las problemáticas asociadas a comportamientos violentos es similar o igual en las distintas instituciones educativas que se mencionan, podría llevarnos a reafirmar el pensamiento tradicional de que la institución educativa como ente es una sola independientemente de dónde esté ubicada y que por lo tanto lo que ocurre en una es igual a lo que ocurre en otra.

Sin embargo, las formas particulares con las que cada Institución Educativa interpreta no sólo las normas que rigen su desempeño, sino también los sucesos que en ella ocurren, generan unas dinámicas internas que difieren de una institución a otra.

Si bien es cierto que las características de cada institución educativa pueden aportar elementos diferenciadores al estudio propuesto, también es cierta la

importancia de profundizar sobre el problema planteado, de ahí la decisión de que la fase etnográfica de la presente investigación corresponda al estudio del caso de un grupo de adolescentes escolares y sus discursos sobre la violencia, en la vida cotidiana de una institución educativa. “El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes” (Stake, 1999, p.16).

La complejidad de los hallazgos en el proceso de recolección de la información y la necesidad de encontrar una vía para la construcción de una atmósfera de confianza, que además de permitir profundizar en la comprensión del fenómeno, aportara a la descripción del mismo, nos llevó a que se replantearan algunos aspectos de las técnicas de la etnografía construyendo nuevas alternativas de recolección de la información, entre las que se destaca la transformación del grupo de discusión en un taller de teatro, que siguiendo los planteamientos de Augusto Boal (2011), permitió la creación de una atmósfera de confianza en la que los estudiantes aportaron información clave para la respuesta al interrogante de investigación planteado.

De esta manera, el estudio de carácter etnográfico permitió caracterizar la Institución Educativa desde los diferentes elementos y actores que configuran la vida cotidiana en la escuela.

Para el estudio etnográfico se definieron cuatro categorías iniciales, ambientes de aprendizaje; rutinas y rituales en la Institución Educativa; discursos violentos (discursos que transmiten violencia); discursos acerca de la violencia y escenificación de los valores en las relaciones entre los adolescentes que dieron origen a las categorías emergentes con las que se construyeron los capítulos del presente informe: La institución Educativa un espacio con-sentido; El discurso violento, entre la fantasía del juego y las consecuencias reales; La voz de los actores en la perspectiva de la construcción de sentidos.

Tabla 7

Categorías Iniciales	Categorías Emergentes – Fase Etnográfica	Categorías Complementarias (Tramas Actanciales)	Categorías Definitivas (Interpretación Profunda)
Ambientes de aprendizaje	La Institución Educativa un espacio con-sentido	Solidaridad	Todo lo que está prohibido, es exactamente lo que pasa
Rutinas y rituales en la Institución Educativa		Autonomía Compañía / Soledad	No soy el que adolece... Estoy creciendo entre rutinas y rituales
Discursos acerca de la violencia y escenificación de los valores en las relaciones entre los adolescentes	El camino de las palabras profundas	Reconocimiento Social	El discurso violento, entre la fantasía del juego y las consecuencias reales
		Habilidades para la supervivencia	
		Uso del leguaje	

1.5.3 FASE 3 – FASE DE ANÁLISIS Y RECONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

Para el desarrollo de la fase final del estudio que nos permitió caracterizar los discursos acerca de la violencia de los adolescentes en la vida cotidiana de una institución educativa, y comprender los sentidos otorgados por los adolescentes a esos discursos, se siguió la propuesta metodológica planteada por la Doctora Teresa Ríos Saavedra en su libro *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social* (2013).

La hermenéutica reflexiva planteada por la Doctora Ríos (2013) propone una articulación entre la antropología hermenéutica de Clifford Geertz y la hermenéutica de Paul Ricoeur, tendiendo lazos entre las dos a través del método fenomenológico de Alfred Shutz.

Siguiendo a la Doctora Ríos (2013), se considera como parte importante para la reconstrucción de sentidos, entender los discursos desde los postulados filosóficos de Paul Ricoeur. De esta manera, los discursos recogidos en situación de diálogo en la fase etnográfica (durante el trabajo de campo), se elevaron a la categoría de textos, transformando al hablante en autor y al investigador en lector, como camino para ir más allá de la comprensión del acontecimiento que es, en palabras de Ricoeur, “...un hecho fugaz” (2006, p.98), y acercarnos a la comprensión del significado que es perdurable. El texto, en este sentido queda independizado del autor y es una obra viva en sí misma.

El paso siguiente consistió en aplicar a estos nuevos corpus de textos un análisis estructural del discurso, que siguiendo lo planteado por la Doctora Ríos (2013), se concibe como una técnica de análisis de relatos (2013, p.65), de donde se tomaron dos estrategias, la estructura paralela (p.71) y el análisis actancial (p.82).

Con el propósito de develar la percepción del mundo que tienen los estudiantes adolescentes de la vida cotidiana en la Institución Educativa, el análisis de los corpus de textos que surgieron de la primera fase, se realizó siguiendo lo planteado por la Doctora Ríos (2013, p.71) a través de la estructura paralela.

A continuación se presenta un ejemplo del análisis estructural aplicado a corpus de textos extraídos de las entrevistas hechas a los estudiantes, con el propósito de aproximarse a la caracterización de las relaciones entre los estudiantes desde dos aspectos relevantes que marcan la convivencia escolar y que están en fuerte relación con la normatividad de la institución educativa y la vivencia de la misma por parte de los estudiantes.

SELECCIÓN DE TEXTOS PARA EL ANÁLISIS

Entrevista No.1

Género: Masculino

Edad: 15 años

I: ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes en general?

E: En general mal. Porque hay muchas islas en ese salón. El grupo no es unio y entonces entre un grupo y otro se tienen rabia, se tienen tirria, no se pueden hablar porque se agarran a pelear.

I: ¿Cómo son las peleas?

E: Pues por lo menos hace como dos semanas, el grupo de una amiga pelearon porque una se tropezó con la otra, entonces la otra se le devolvió y qué por qué me haces eso y se agarraron a pelear y como una le estaba pegando a la otra, entonces las amigas se les unieron y se agarraron también, como cuatro, mejor dicho como ocho peliando ahí.

I: ¿Y cómo pelean?

E: Pes se cogen del pelo, se arañan, se tiran al suelo y como hay una amiga que sabe pelear como hombre, entonces le dio una golpiza a otra y después dijeron nos vemos a la salida, que no sé qué, que nos vamos a dar cuchillo. Entonces la profesora Amparo se dio cuenta y se las llevó a las ocho y las reunió por allá y habló con ellas, les dijo que eso no podía pasar entre las del mismo grupo y ahí quedó la pelea. Después de eso ellas no se pueden ni ver. Una se llama

Jenny y la otra se llama Diana, la que se llama Diana es amiga mía, esa es la que pelea como hombre.

I: ¿Qué es pelear como un hombre?

E: Bueno, pes por lo general uno que es hombre se va por los puños y las mujeres se cogen del pelo y se van por las uñas, en cambio mi amiga si da puño, pelea como un hombre, la mayoría de mujeres no pelea así.

I: Cuando pasan ese tipo de situaciones ¿Qué hace el colegió?

E: A veces no se dan cuenta. Cuando se dan cuenta los traen a este lugar (La coordinación) y la coordinadora habla con ellos, si es muy grave mandan a llamar a los papás y los suspenden dos o tres días y si es muy grave, hasta una semana y pues le bajan en la disciplina.

I: Y .. ¿Crees que esa es la forma adecuada de resolver este tipo de problemas o crees que existe otra?

E: Yo a mi parecer diría que primero escuchar bien. Porque es que hay unas peleas que... Ahh! Y también por robos, porque en el salón hay mucho robo, entonces en el robo lo meten a uno y uno sin saber que se robó. Entonces lo traen a uno aquí y le dicen que usted queda suspendido y yo no fui el que me robé las cosas y no escuchan, sino que fue él, fue él, viendo que yo sé cuál fue el que se robó tal cosa, entonces no me dejan hablar a mí, solo eso que primero lo escuchan a uno. Que traigan la sicóloga aquí y con la coordinadora y verán que así cambian las cosas, porque es que ya tienen identificado el ladrón, el que se roba las cosas, entonces ya uno cuando ese man se acerca, uno se pone más pendiente de las cosas de uno. Y ya.

Entrevista No.2

Género: Femenino

Edad: 16 años

I: ¿Y cómo son las relaciones entre los estudiantes?

E: Muchos, la mayoría se lleva bien, pero a veces si hay unos problemas, pero no tanto, así a cada rato no.

I: ¿Cómo son esos problemas?

E: Pues a veces hay, que a las niñas a veces son...Que por que les caen mal, van y buscan los problemas, así.

I: ¿Cómo los buscan?

E: Que, pues yo no sé, pues ahí que se tratan mal, que se ponen ahí a peliarse, que ellas se creen que son muy maduras, viendo que todos son unos culicagados ahí que no son maduros por nada. Hay uno que a él lo recochan, el cree que es el papi del salón (la entrevista se interrumpe unos segundos por el ingreso de una profesora al espacio)

I: Me contabas de un compañero al que lo recochan...

E: No me acuerdo... Ah!! Ya!! El cree que todo lo sabe, que todo lo sabe hacer, que nunca se equivoca, a él le gusta recochar, pero cuando lo recochan a él, arma la pelea.

I: Cuando él pelea, ¿cómo son esas peleas?

E: Pues ellos se pelean ahí, que porque ellos mismos se recochan... No entienden su realidad, si entre ellos mismos se recochan, entonces tienen que aguantarse la recocha y no armar problema.

I: ¿Y cuándo se agarran qué pasa? ¿Cómo se arregla el problema?

E: Le ponen la queja al profesor, llaman a los padres a veces

I: ¿Y crees que está bien que se resuelvan los problemas así, o existe otra forma?

E: Sí, está bien.

Entrevista No.4

Género: Masculino

Edad: 17 años

I: ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes?

E: AH!!! Pregúntele a la Coordinadora cómo soy yo y verá que Rojas por allá y Rojas por acá. A mí por lo menos no me gusta que me aleteen así, que parcero que por aquí, por acá, yo soy un hombre que a mí que me aleteen y yo respondo.

I: Aletear... ¿Qué es aletear?

E: Por lo menos, la última pelea que tuve por aquí, yo estaba con mis amigas y por un chisme que había un man que estaba en mi salón antes, que le estaban diciendo gay, y entoes ese man llega con otro man y me abofetió la cara de una. Yo le dije, yo en el colegio no peleo, vámos a peliar es afuera y entones nos agarramos, después eso sí se formó entre bandas, la banda de acá, contra la banda de allá, todos contra todos, de ahí la coordinadora paró eso.

I: Aquí en el colegio cuando tienen algún problema ¿qué pasa?

E: Pues si a mí me amenazan, pues uno lo toma como una amenaza, que los van a atacar a uno a cuchillo o a plomo, yo sé que yo hablo con un man grande ahí, el me lo presta...pero pa' que yo me voy a ensuciar las manos así tan feo. Porque ese día ese man dijo yo te voy a zampar un tiro y ahí estaba un man que es el que me respalda a mí pa' todo, parece que yo fuera el hermano pequeño del. Y ahí mismo dijo: qué es lo que pasa con el gordo y le pegó una pacha en la cabeza.

I: ¿Qué es una pacha?

E: Una pacha es como un revólver pero de dos tiros...Pero no le pegó un tiro no. Se la puso en la cabeza y le dijo. Qué pasa con mi primo

I: ¿Cuando hay esos problemas, qué hace la institución?

E: ...Pes me traen aquí y la coordinadora me hace esperar a que venga mi amá, no me dejan ir solo, llega la profesora Marlene, que por qué hay peleas, si todos somos de un mismo colegio. Yo con ella estoy confiado porque Marlene es relajada como uno, y por eso así no más le cuanto, la coordinadora en una buena coordinadora, ella me ha ayudado por los muchos problemas que he tenido yo aquí.

Entrevista No.5

Género: Femenino

Edad: 14 años

I: ¿Por qué pelean los estudiantes?

E: Yo he visto que...hace poquito hubo una pelea, no sé quiénes, porque yo salgo derecho para mi casa, dos peladas que se agarraron por un pelado, pero no sé qué muchachas, si se cuál es el muchacho, pero no sé cuáles eran las muchachas.

I: Cuando hay peleas, ¿qué hace el colegio?

E: Si es muy grave, porque hay estudiantes que ya cogen como cotidiano de estar peliando, entonces o lo expulsan del colegio o al otro lo suspenden y al otro le llaman al padre de familia o así. O si no es muy grave, se le manda un memo o cualquier cosa. Depende de la gravedad también.

I: ¿Crees que esa es la forma adecuada o puede existir otra?

E: Pues sí está bien, lo que pasa es que los muchachos necesitan, bueno, necesitamos como un tratamiento psicológico en eso porque...

I: ¿Cómo sería ese tratamiento?

E: Los estudiantes...tratar de no... o sea un taller para entre todos, todos los salones para tratar de no llegar pues a pelear y tratar de resolver las cosas con palabras.

1.5.3.2 ESQUEMAS DE ANÁLISIS – ESTRUCTURA PARALELA

Esquema Estructural 1

Deseo y cumplimiento 1

NORMAS ESCOLARES – LA INSTITUCIONALIDAD	
+	-
Concertadas	Impuestas
Ideal	Real

Esquema Estructural 2

Deseo y Cumplimiento 2

NORMAS ESCOLARES – LOS ESTUDIANTES	
+	-
Cumplirlas	No cumplirlas
Actuar Bien	Actuar mal
Premiado	Sancionado

Esquema Estructural 3
Comportamiento adecuado

CÓDIGOS DE CONTEXTO	
+	-
Dentro de la Institución Educativa	Fuera de la Institución Educativa
No se pelea	Se pelea
Las bandas existen pero no ejercen	Las bandas existen y ejercen

Esquema Estructural 4
Motivación para la acción

EXPRESIONES NATURALES	
+	-
Sentimientos	Emociones
Reflexión	Estímulo - Respuesta

Esquema Estructural 5
Vida cotidiana

CONVIVENCIA	
+	-
Buena	Mala
Tolerancia	Intolerancia
Madurez	Inmadurez
Conocimiento	Ignorancia
Colectivo	Individual
Cariño	Desamor
Justicia	Injusticia

1.5.3.3 INTERPRETACIÓN PRELIMINAR⁴⁰ DE LOS DATOS OBTENIDOS.

El análisis estructural como punto de partida, permite identificar las posturas de los estudiantes en relación con lo que ocurre en la vida cotidiana de la Institución Educativa. La convivencia pacífica, la promesa de enseñar a vivir juntos, expresada en la Misión de la Institución Educativa, confrontada con la

⁴⁰ La interpretación completa se encuentra en la caracterización de la Institución Educativa.

realidad expuesta en los textos de las entrevistas, evidencia que los estudiantes reconocen que “algo pasa”, que sus actos afectan la convivencia y que ella misma es tierra fértil para la generación de comportamientos violentos, mediados por las emociones y sufridos por los sentimientos.

De igual manera aparece la normatividad de la Institución Educativa como la confrontación entre la concertación y la imposición, un espacio de reproducción de los sistemas de poder y control, que desde el estado fijan las normas y determinan las acciones a seguir en los procesos educativos.

Así, la participación de la Institución Educativa en la resolución de los conflictos está mediada por el cumplimiento de la norma, tal como lo expresan los estudiantes entrevistados, no cumple un papel transformador de la situación y tampoco ofrece alternativas que motiven a los estudiantes a reevaluar su conducta agresiva.

Otra característica hallada en el desarrollo del presente estudio, es que la norma es cumplida por imposición, sin tener en cuenta el deseo, que es el motivador fundamental para cualquier acción en la vida, lo que conlleva a un desconocimiento (desprecio) de la misma.

Finalmente, más allá de lo que puede ser un postulado ético, la disyunción actuar bien/actuar mal, controla y regula la convivencia, a la vez que es controlada y regulada por la norma.

Los estudiantes saben o por lo menos expresan argumentos que permiten inferir que consideran “actuar mal” la forma como conviven en el espacio escolar. A la pregunta ¿cómo son las relaciones entre los estudiantes?, el mayor porcentaje de los entrevistados responde que no son buenas y que el “actuar mal” está expresado en las diferentes formas de agresiones físicas y verbales, que acompañan los encuentros cotidianos

De igual manera, los estudiantes entrevistados tienen su forma particular de convivir en y con la norma; el mayor porcentaje de los entrevistados manifiesta que la intervención de la Institución Educativa en la resolución de los conflictos es la adecuada, pese a que la aplicación de la norma, no tiene injerencia en el “actuar bien”, dado que siempre aparece como acción posterior al evento de agresión y según los registros analizados, está orientada exclusivamente a regular la permanencia del estudiante en la Institución.

ANÁLISIS ACTANCIAL

Una vez descrito (realizado) el análisis a través de la estructura paralela, se pasó a realizar el análisis de los corpus de textos de la segunda fase, con base en el análisis actancial basado en la semántica de Greimas (Ríos, 2013, p.82).

Igual que en una estructura teatral, los discursos de los adolescentes, ahora convertidos en textos (Ricoeur, 2006), fueron analizados siguiendo el modelo de análisis actancial basado en la semántica de Greimas, visualizando las principales fuerzas del drama y su rol en la acción (Saniz, 2008). Este tipo de análisis utilizado tanto en el cine como en el teatro para la interpretación de los libretos, posibilita la resolución de los problemas asociados a la comprensión de la situación dramática, la participación de los personajes y la resolución de los conflictos para cada una de las escenas de la historia narrada, en la que las características psicosociales asignadas a los personajes –por los sistemas culturales–, desaparecen para dar paso a una nueva interpretación de la situación que constituye un universo referenciado pleno de sentidos desconocidos o ignorados.

En 1966, Greimas propuso un modelo actancial de seis funciones (Saniz, 2008), que a continuación referenciamos, analizando un corpus de textos tomados de las entrevistas.

La selección de los corpus de textos de los diálogos para estudiar se hizo siguiendo las categorías de análisis que resultaron del proceso en la fase etnográfica, especialmente en el taller de teatro. Sin embargo, para hacer la exposición del modelo, antes de registrar la selección de las tramas se presenta un ejercicio con base en un corpus de textos.

En el modelo de Greimas, un *sujeto* desea un *objeto* (ser amado, el poder, el honor, felicidad, etc.). En el ejemplo del esquema actancial – 1ra parte - el sujeto “pertenecer al grupo”, desea el objeto “tener el respaldo del grupo”; continuando con el modelo, el sujeto es ayudado por un *ayudante*, que siguiendo el ejemplo es “compromiso con el grupo y la estructura escolar” y orientado por un *oponente* que para el caso lo constituye el “no compromiso con el grupo y con la estructura escolar”; el conjunto de los hechos es orientado y regulado por un *destinador* que en el ejemplo aparece como “Búsqueda de identidad” en beneficio de un *destinatario* ubicado en el ejemplo como

“Ser alguien”. *Destinador* y *destinatario* a menudo son de naturaleza social, ideológica o moral.

Esquema Estructural 6
Esquema Actancial «Solidaridad» (1ra parte)

		<i>Destinador</i> + Búsqueda de identidad
	Ayudante + Compromiso con el grupo estructura escolar	<i>Destinatario</i> (+) Ser Alguien
<i>Sujeto</i> + Pertener a un grupo		<i>Objeto</i> + Tener el respaldo del grupo
	<i>Oponente</i> – No compromiso/ estruc- tura escolar	

En el esquema de Greimas se le da mayor relevancia a los aspectos positivos de la trama, pero lo inverso también es posible y en la construcción de la segunda parte del esquema, en el riesgo de que la acción prevista por el *destinador* fracase, amplía el análisis, dejando a la vista nuevos de sentidos para la interpretación. Así pues, en el eje *destinador* – *destinatario* se ubica el control de la ideología que mueve las acciones de los personajes, y constituye el eje del poder y el saber o de los dos al mismo tiempo. El eje *sujeto*–*objeto* delinea el camino de la acción del protagonista, que está lleno de obstáculos que debe vencer para avanzar, es el eje del deseo.

El eje *ayudante*–*opponente* produce las circunstancias y las modalidades de la acción, que no son ni positivas ni negativas, pero que para el análisis propuesto, se ubican en el eje negativo y positivo, pero sin asignárseles un juicio de valor. Dicho por Greimas (2006), ayudantes y oponentes son las proyecciones de la voluntad de actuar y de las resistencias imaginarias del sujeto mismo.

Esquema Estructural 7
Esquema Actancial «Solidaridad» (completo)

SOLIDARIDAD		
		Destinador + Búsqueda de identidad
	Ayudante + Compromiso con el grupo Estructura escolar	Destinatario (+) Ser alguien
Sujeto + Pertener a un grupo	Acción + Agruparse/Empujar, gritar, insultar, arañar, coger del pelo/Participar en las peleas	Objeto + Tener el respaldo del grupo
	Eje del deseo →	↑ Eje del deseo - poder ↑
Sujeto - No pertenecer a un grupo	Acción - Mirar y no hacer nada / No comprometerse / No participar	Objeto - Arreglárselas solo
	Oponente - No compromiso / estructura escolar	Destinatario (-) Sobrevivir
		Destinador - Instinto de conservación

En la trama actancial presentada en el esquema se oponen los sujetos pertenecer a un grupo y no pertenecer al grupo; en primera instancia, encontramos que el sujeto (+) tiene como objeto –deseo– tener el respaldo de un grupo: “... el grupo de una amiga pelearon porque una se tropezó con la otra, entonces la otra se le devolvió y qué por qué me haces eso y se agarraron a peliar y como una le estaba pegando a la otra, entonces las amigas se les unieron y se agarraron también, como cuatro, mejor dicho como ocho peliando ahí”; empujado por la fuerza de la búsqueda de identidad y ayudado por el compromiso con

el grupo, es capaz de hacer cualquier cosa: “se cogen del pelo, se arañan, se tiran al suelo y como hay una amiga que sabe peliar como hombre, entonces le dio una golpiza a otra y después dijeron nos vemos a la salida, que no sé qué, que nos vamos a dar cuchillo”, y así el sujeto (+) logra ser alguien; sin embargo, tal como lo observamos en la trama, esta misma fuerza del instinto de conservación, obliga al oponente de la trama sujeto (-) a no pertenecer a ningún grupo, a arreglárselas solo, a no tener compromiso con lo que ocurre en la escuela: “Pues yo no sé. Porque cuando hay peleas yo me quedo sentado, yo no le doy importancia a eso”, logrando sobrevivir y de esta forma en cierto sentido, pasar desapercibido.

Una vez que las tramas actanciales fueron interpretadas, el texto narrado – interpretado-, fue llevado nuevamente al contexto en el que fue producido, permitiendo el develamiento de nuevos sentidos, que a pesar de la profundidad de la fase etnográfica, aún permanecían ocultos y que contribuyeron al reconocimiento de la presencia de discursos que producen violencia como forma cotidiana de comunicación, para dar paso a la comprensión profunda del fenómeno de naturalización de la violencia, en los sentidos que le otorgan los adolescentes a sus discursos acerca de la violencia presente en la vida cotidiana de la institución educativa.

Desde la voz de los actores, desde la experiencia vivida de habitar en la Institución Educativa, desde el sentir y el ser en el entorno, se reconoce la violencia como un constructo cotidiano que es aprendido tanto en la escuela como por fuera de ella, de ahí que su vivencia sea en la más cotidiana naturalidad.

CAPÍTULO 2

CON LAS HORAS CONTADAS

2.1 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA UN ESPACIO CON-SENTIDO: Caracterización de la Institución Educativa

Del número de ciudades imaginables hay que excluir aquellas en las cuales se suman elementos sin un hilo que los conecte, sin una regla interna, una perspectiva, un discurso. Ocurre en las ciudades como en los sueños: todo lo imaginable puede ser soñado pero hasta el sueño más inesperado es un acertijo que esconde un deseo, o bien su inversa un miedo. Las ciudades, como los sueños, están construidas de deseos y de miedos, aunque el hilo de su discurso sea secreto, sus reglas absurdas, sus perspectivas engañosas, y toda cosa esconda otra.

Italo Calvino

Al igual que el *Marco Polo* de Calvino, que en el relato de sus viajes deja al descubierto la relación que establece el ser humano con la ciudad que habita y construye a partir de sus formas particulares de ser en el mundo, los adolescentes habitan con los adultos la institución educativa como el lugar del sueño y del deseo, un espacio cotidiano en el que la realidad se teje de la mano de la fantasía inmersa en rutinas que buscan perpetuar una cultura escolar establecida.

Pensar en la vida cotidiana de la escuela es pensar en esos cuerpos de saberes que se adquieren en las diferentes etapas de la vida y que a la vez son constructores de la misma, saberes que se alcanzan por la vía de la experiencia tanto dentro como fuera de la escuela. En palabras de Agnes Heller (2002), podemos leerlo de la siguiente manera:

Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo «entero» alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me lo he apropiado en el curso de la vida cotidiana... Por lo tanto, no se trata tan sólo de que la acción ejercida en mi ambiente continúa repercutiendo de modo imperceptible e invisible, sino también de que yo mismo, sin las capacidades de que me he apropiado en este ambiente, sin mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello. (Heller, 2002, p.48).

En las etapas de la historia de la humanidad, cada grupo social se ha encargado de resignificar los espacios que habita, convirtiéndolos en el lugar del deseo, en el lugar soñado, en la idea metafórica del hogar, como el lugar de comodidad y seguridad, experimentado como realidad en la vida cotidiana. De esta misma forma, cada sociedad ha definido ciertos sistemas de relación entre los seres humanos y su responsabilidad en la construcción y reconstrucción del entorno. La escuela como institución, en su compromiso educativo, ha tenido como base la conservación de las tradiciones a través de la reproducción de los comportamientos y además, en algunos momentos de la historia ha dado apertura a la posibilidad de repensar su accionar con base en la observación y el análisis de las transformaciones sociales.

A lo largo de la historia de la humanidad encontramos que la educación en primera instancia, se encarga de fomentar la reproducción de los modelos de comportamiento a partir de la transmisión de los mismos y en su forma más avanzada brinda los elementos para transformarlos:

Bajo el mismo rótulo de “educación” se acogen fórmulas muy distintas en el tiempo y en el espacio. Los primeros grupos humanos de cazadores-recolectores educaban a sus hijos, así como los griegos de la época clásica, los aztecas, las sociedades medievales, el siglo de las luces o las naciones ultra tecnificadas contemporáneas. Y ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad. (Savater, 2001, p.145).

Es claro que “los aprendizajes que realizan los alumnos en ambientes escolares no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal institución, debe cumplir con los individuos que la frecuentan” (Gimeno Sacristán, 1996, p.106). De ahí que en la institución educativa persistan rituales tan complejos como el de las estruc-

turas de poder y control que tipifican las relaciones entre los docentes adultos y los estudiantes adolescentes, que se asumen de formas diferentes desde el universo de lo simbólico de cada uno.

EL PLANO PERCEPTIVO DEL ESPACIO FÍSICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Todas las personas que habitan y son habitadas por el espacio compartido, en este caso la institución educativa, tienen distintas percepciones sobre los lugares que cohabitan con las diferentes formas de distribución espacial.

Yi-Fu Tuan, el geógrafo chino-estadounidense propone un estudio del espacio a partir de lo que él llama la geografía de la percepción (Tuan, 2007), en donde comprendiendo las estructuras mentales con las que cada persona crea una interpretación del espacio que habita, comprendemos en realidad el sentido compartido que edifica la institución educativa más allá de las estructuras físicas que la componen.

La configuración del espacio que hace cada habitante de la institución educativa está directamente relacionada con las construcciones mentales producto de su experiencia vivida ya sea en la misma institución o en otras, aún en las que no son de carácter educativo. Así, la familia, el barrio, las prácticas familiares y/o culturales y en general todos los aspectos que hacen parte de la historia personal del individuo reconstruyen el espacio a la vez que lo habitan.

En la escuela las múltiples percepciones del espacio dan cuenta de la responsabilidad de cada uno en la construcción del mismo. Así por ejemplo, mientras para los estudiantes es el lugar del encuentro y la conversación, para los docentes es el lugar de la escenificación de la soledad, en tanto los estudiantes desarrollan en la escuela comportamientos agresivos, ya sea entre ellos o con los docentes.

Técnicamente y siguiendo el plano físico podemos describir la escuela (institución educativa) como un espacio compuesto por bloques de salones, bloques de oficinas, espacios para la ubicación de las tiendas, un par de zonas verdes, algunas bancas (que simulan un parque), y una cancha de cemento con sus demarcaciones y respectivas graderías, descripción que aún ausente de plano puede coincidir o coincide con la estructura arquitectónica que se plantea para la construcción de las instituciones educativas en casi todas las ciudades de nuestro país.

Sin embargo, la descripción de los espacios nunca será completa si no comprendemos que cada espacio es construido por los sujetos que los habitan y a la vez son habitados por ellos, de ahí que no existan “...dos personas que perciban de forma precisamente igual la misma realidad ni dos grupos sociales que hagan exactamente la misma valoración de su medio.” (Tuan, 2007, p. 15); entendiendo ese medio como el espacio relacional que condiciona el uso de los espacios físicos de acuerdo con la construcción mental-emocional que cada individuo hace de ellos. Así aparece una nueva institución educativa creada y recreada por cada individuo en el morar cotidiano de los días de escuela.

TODO LO QUE ESTÁ PROHIBIDO, ES EXACTAMENTE LO QUE PASA

Ya hemos visto cómo en la institución educativa la vida cotidiana se construye en la articulación de las subjetividades de quienes en ella conviven y que son quienes le otorgan la condición de realidad a cada una de las experiencias vividas, a partir de las significaciones que le asignan a los hechos, las acciones y sus respectivas consecuencias; en palabras de Berger & Luckmann (2003): “... La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (p. 34).

Adolescentes y adultos coexisten en un espacio-tiempo determinado, en el mundo de la vida cotidiana de la institución educativa, que es “...un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos” (Berger & Luckmann, 2003, p.35), pero que no coincide en sus interpretaciones; así para los adultos es el espacio de la normalización y la apropiación de saberes académicos, mientras que para los adolescentes es el lugar de encuentro con sus pares, para la creación de mundos posibles que se entrelazan con los reales y dan sentido a su existencia.

En esta realidad cotidiana compartida, es evidente que los adolescentes viven en espacios y tiempos controlados por otros, a cada espacio y tiempo se le asigna una actividad determinada, que los adolescentes deben realizar; sin embargo, ellos resignifican esas asignaciones que les da el mundo adulto y entre el hacer las cosas bien y hacerlas mal, van construyendo un esquema de vida cotidiana en la Institución Educativa, en la que predominan nuevos espacios de relación con nuevas reglas y códigos propios, espacios cargados de nuevos rituales que corresponden a los supuestos comunes definidos por McLaren (2003) para caracterizar los rituales en la vida escolar:

... los rituales proporcionan la base generadora de la vida cultural; que un ritual es una relación subsistente cuya naturaleza está determinada por el carácter y las relaciones de sus símbolos; que la manera en que construimos la realidad está ligada a nuestras percepciones, las cuales son mediadas a través de símbolos y sistemas rituales compartidos; y que estamos subjetivamente ubicados en el orden social como agente y actores mediante compromisos en performance rituales particulares. (McLaren 2003, p.30).

De esta manera, podemos concluir que en la institución educativa existen muchos espacios que favorecen la presencia de motivaciones asociadas a la generación de comportamientos violentos entre los estudiantes dentro y fuera de esta, en la escenificación del *poder* y el *control* en las relaciones entre discursos, espacios y sujetos en la institución educativa.

RELACIONES ENTRE DISCURSOS, ESPACIOS Y SUJETOS.

La estructura de poder-saber la entendemos como el dispositivo que reúne un conjunto de discursos, instituciones, regulaciones, leyes, moralidad, medidas administrativas, axiomas científicos, proposiciones filosóficas, disposiciones arquitectónicas, etc., para moldear a los sujetos, la sociedad y sus modos de acción

José Olmedo Ortega

De acuerdo con lo expresado en la Misión de la Institución Educativa visitada⁴¹, consignado en el manual de convivencia, el discurso pedagógico que sustenta el modelo de formación que normatiza la educación de los adolescentes entrevistados, está orientado a propiciar el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas que, inscritas en lo que podría llamarse un modelo de formación para la vida, desarrolla por un lado el componente instruccional específico (definido para cada una de las áreas del conocimiento que se trabajan en el grado noveno, según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional) y por otro el componente regulativo que es el que se encarga de proponer al sujeto, un accionar que le permita alcanzar el objetivo de mejorar las condiciones para habitar el planeta con responsabilidad y un alto grado de conciencia social, como estrategia para la construcción de una comunidad más pacífica y respetuosa de los derechos humanos.

41 “La Institución Educativa forma a la comunidad Educativa procurando su desarrollo humano integral a través de la implementación de estrategias que le posibiliten aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”.

A continuación se muestra la relación entre el discurso pedagógico expresado en la Misión y las apreciaciones de los estudiantes con relación al manejo de los conflictos que se presentan entre ellos:

La institución educativa es un espacio de reproducción de los sistemas de poder y control que desde el estado fijan las normas y determinan las acciones a seguir en los procesos educativos. Así, la participación de la institución educativa en la resolución de los conflictos que se presentan entre los estudiantes está mediada por el cumplimiento de la norma, tal como lo expresan los entrevistados quienes describen de la siguiente forma la intervención de la escuela:

A veces no se dan cuenta. Cuando se dan cuenta los traen a este lugar (la coordinación) y la coordinadora habla con ellos, si es muy grave mandan a llamar a los papas y los suspenden dos o tres días y si es muy grave, hasta una semana y pues le bajan en la disciplina (Hombre – 15 años).

Sí es muy grave, porque hay estudiantes que ya cogen como moda de toos los días de estar peliando, entonces o lo expulsan del colegio o al otro lo suspenden y al otro le llaman al padre de familia o así. O si no es muy grave, se le manda un memo o cualquier cosa. Depende de la gravedad también (Mujer – 14 años).

De las apreciaciones de los estudiantes se puede inferir que ellos en la vivencia cotidiana de la relación poder-saber y en las expresiones del control ejercido por la institución, perciben que el discurso aplicado a la realidad, no cumple un papel transformador de la situación de violencia en los ambientes de aprendizaje y tampoco ofrece alternativas que motiven a los estudiantes a reevaluar su conducta frente a los conflictos que se puedan presentar entre ellos.

La realidad expuesta en los textos de las entrevistas deja ver que la norma es cumplida, que el control es ejercido a cabalidad y el poder expresado en toda su plenitud, sin embargo, también muestra que los estudiantes requieren de nuevas propuestas menos dominantes y más participativas para que la intervención de la escuela en la resolución de conflictos cumpla de verdad un papel transformador de la situación, motivando a los estudiantes adolescentes a reflexionar sobre su actuar y desde ahí, propender por transformar su conducta.

La Institución visitada, al igual que las demás instituciones educativas, ya sea de educación básica, media o superior, están organizadas de acuerdo con la distribución jerarquizada del poder que a la vez jerarquiza el dominio del saber, asignando espacios físicos específicos para los que saben (rectores – coordinadores-profesores) y para los que no saben (estudiantes).

Haciendo una analogía con una unidad de vivienda, podríamos decir que en la institución educativa existen zonas de uso privado (exclusivas para los dueños del saber y obviamente dueños del poder) y zonas de uso común, en las que los dueños del poder y del saber permiten que los estudiantes adolescentes permanezcan cumpliendo con la obligación de actuar de acuerdo con las normas preestablecidas, absteniéndose de utilizar los espacios de “uso privado” y aceptando que en dichos espacios se ejerce el poder a través de la represión y el desconocimiento de las características individuales de los que ahí conviven.

La convivencia pacífica, la promesa de enseñar a vivir juntos, expresada en la Misión de la Institución Educativa, confrontada con la realidad expuesta en los textos de las entrevistas, muestra una estructura automática de funcionamiento del poder propia de cualquier institución educativa, en la que la distribución espacial “...se concibe como un mecanismo disciplinario que permite la localización de los cuerpos, la vigilancia de los sujetos, la organización jerárquica, el control de la actividad, del tiempo, la información y los saberes...”(Ortega, 2005).

Pues... Aquí la dentrada es a las seis y media, cuando no hay profesores nos adelantan y si no no, son seis horas, las tres primeras, descanso, las que siguen. Hee! Usted si quiere dentra a clase, o si no quiere, pues no dentra, capa clase, se queda ahí en el parque de la virgen o ahí en las escaleras, si lo ven, pierde el año, porque le llaman al padre de familia. (Hombre – 15 años).

Todo el mundo llega, el que llega tarde, que llega tarde después de las seis y media, espera ahí al lado de la reja, como diez o quince minutos, después de ahí cada uno va a clase, si no hay profesor se adelantan horas o si no pues nos toca esperar y ya. Y sí, salimos a las diez y media al descanso y después seguimos... y cuando hay jornada de fútbol, pues campeonato, pues en la hora del descanso se hace el partido y se toma más tiempo y dentramos ya casi a las once a clase (Mujer – 14 años).

Sin embargo es sorprendente evidenciar que a pesar de tener “todo bajo control”, las relaciones entre los adolescentes al interior de la Institución Educativa estén caracterizadas por expresiones de agresión entre ellos, tal como lo expresa uno de los entrevistados al responder a la pregunta ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes? “En general mal. Porque hay muchas islas en ese salón. El grupo no es unio y entonces entre un grupo y otro se tienen rabia, se tienen tirria, no se pueden hablar porque se agarran a peliar.” (Hombre – 15 años).

La educación como acto comunicativo se hace manifiesta en la relación entre los sujetos al interior de los ambientes de aprendizaje (entendidos como espacios físicos y también relacionales), en los que emerge el control como portador y legitimador de las relaciones de poder que a través del establecimiento de formas normatizadas de comunicación entre los sujetos controlan y regulan las acciones de los adolescentes.

El panorama de la educación de los adolescente colombianos al interior de las instituciones educativas del sector oficial no es muy alentador en lo que se refiere a la configuración de una cultura de convivencia pacífica, sobre todo, si como en el caso de la institución visitada, la población atendida hace parte de una de las comunas con altos índices de pobreza y mortalidad por hechos violentos (según el Observatorio Social de la Alcaldía de Santiago de Cali).

Las relaciones de poder, su correspondencia con la producción del saber y la conservación de los modelos culturales que constituyen las sociedades, se manifiestan al interior de los ambientes de aprendizaje de distintas formas, descritas por ellos mismos, de la siguiente manera:

FRAGMENTOS DE LAS ENTREVISTAS

Entrevista No. 1 (Hombre – 15 años).

I. ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes en general?

E: En general mal. Porque hay muchas islas en ese salón. El grupo no es unio y entonces entre un grupo y otro se tienen rabia, se tienen tirria, no se pueden hablar porque se agarran a pelear.

I. ¿Cómo son las peleas?

E: Pues por lo menos hace como dos semanas, el grupo de una amiga pelearon porque una se tropezó con la otra, entonces la otra se le devolvió y qué por qué me haces eso y se agarraron a pelear y como una le estaba pegando a la otra, entonces las amigas se les unieron y se agarraron también, como cuatro, mejor dicho como ocho peliando ahí.

I: ¿Y cómo pelean?

E: Pes se cogen del pelo, se arañan, se tiran al suelo y como hay una amiga que sabe pelear como hombre, entonces le dio una golpiza a otra y después dijeron nos vemos a la salida, que no sé qué, que nos vamos a dar cuchillo. Entonces la profesora Amparo se dio cuenta y se las llevó a las ocho y las reunió por allá y habló con ellas, les dijo que eso no podía pasar entre las del mismo grupo y ahí quedó la pelea. Después de eso ellas no se pueden ni ver. Una se llama Jenny y la otra se llama Diana, la que se llama Diana es amiga mía, esa es la

que pelea como hombre.

I: ¿Qué es pelear como un hombre?

E: Bueno, pes por lo general uno que es hombre se va por los puños y las mujeres se cogen del pelo y se van por las uñas, en cambio mi amiga si da puño, pelea como un hombre, la mayoría de mujeres no pelea así.

Entrevista No. 2 (Mujer – 16 años)

I: ¿Y cómo son las relaciones entre los estudiantes en general?

E: Muchos, la mayoría se lleva bien, pero a veces si hay unos problemas, pero no tanto, así a cada rato no.

I: ¿Cómo son esos problemas?

E: pues a veces hay, que a las niñas a veces son... Que por que les caen mal, van y buscan los problemas, así.

I: ¿cómo los buscan?

E: Que, pues yo no sé, pues ahí que se tratan mal, que se ponen ahí a peliarse, que ellas se creen que son muy maduras, viendo que todos son unos culicagados ahí que no son maduros por nada...

I: .. ¿Cómo son esas peleas?

E: Pues ellos se pelean ahí, que porque ellos mismos se recochan... No entienden su realidad, si entre ellos mismos se recochan, entonces tienen que aguantarse la recocha y no armar problema.

I: ¿Cómo son esos problemas?

E: Pues que a veces se insultan o se agarran, pero no es tanto a veces, no.

Entrevista No. 4 (Hombre 17 años)

I: ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes?

E: AH!!! Pregúntele a la Coordinadora cómo soy yo y verá que Negret por allá y Negret por acá. A mí por lo menos no me gusta que me aleteen así, que parcero que por aquí, por acá, yo soy un hombre que a mí que me aleteen y yo respondo.

Inv. Aletear... ¿Qué es aletear?

E: Por lo menos, la última pelea que tuve por aquí, yo estaba con mis amigas y por un chisme que había un man que estaba en mi salón antes, que le estaban diciendo gay, y entoes ese man llega con otro man y me abofetió la cara de una. Yo le dije, uo en el colegio no peleo, vámos a peliar es afuera y entones nos agarramos, después eso sí se formó entre bandas, la banda de aca, contra la banda de allá, todos contra todos, de ahí la coordinadora paro eso.

I: Aquí en el colegio cuando tienen algún problema ¿qué pasa?

Est: Pues si a mí me amenazan, pues uno lo toma como una amenaza, que los van a atacar a uno a cuchillo o a plomo, yo sé que yo hablo con un man grande ahí, el me lo presta...pero pa' que yo me voy a ensuciar las manos así tan feo. Porque ese día ese man dijo yo te voy a zampar un tiro y ahí estaba Escarpeta que es el que me respalda a mí pa' todo, parece que yo fuera el hermano pequeño del. Y ahí mismo dijo: qué es lo que pasa con el gordo y le pegó una pacha

en la cabeza.

I: ¿Qué es una pacha?

E: Una pacha es como un revolver pero de dos tiros... Pero no le pegó un tiro no. Se la puso en la cabeza y le dijo. Qué pasa con mi primo

Entrevista No.5 (Mujer – 14 años)

E: Bueno un día normal... Todo el mundo llega, el que llega tarde, que llega tarde después de las seis y media, espera ahí al lado de la reja, como diez o quince minutos, después de ahí cada uno va a clase, si no hay profesor se adelantan horas o si no pues nos toca esperar y ya. Y sí, salimos a las diez y media al descanso y después seguimos... y cuando hay jornada de fútbol, pues campeonato, pues en la hora del descanso se hace el parido y se toma más tiempo y dentramos ya casi a las once a clase. Y normal, todo el mundo sale y no falta el día en que se forma el tropel allá afuera, o los estudiantes se alebrestan, las peleas no faltan en un colegio ¿no?... y así...

I: ¿por qué pelean los estudiantes?

Est: Yo he visto que...hace poquito hubo una pelea, no sé quienes, porque yo salgo derecho para mi casa, dos peladas que se agarraron por un pelado, pero no sé que muchachas, si se cual es el muchacho, pero no sé cuales eran las muchachas.

I: ¿Y cómo se resuelven esas peleas?

E: Se dan duro y se dicen cosas hasta que llega la policía, los entran acá, los echan o los suspenden, llaman al padre de familia y se los entregan y ya.

Entrevista No. 6 (Hombre 14 años)

I: ¿Cómo son las relaciones entre los compañeros?

E: Normales, aunque hay unos compañeros que son muy irritables.

I: ¿Qué pasa con esos compañeros?

E: Pues que se meten con uno y arman pelea

I. Cuando hay peleas ¿por qué hay peleas?

E: Por insultos...

A primera vista y exclusivamente atendiendo a lo expresado por los estudiantes, se podría afirmar que los principios de comunicación que regulan las relaciones sociales al interior de la escuela, no cumplen con la promesa de enseñar a “vivir juntos”, consignada en la Misión de la institución.

Sin embargo, es necesario aclarar que este “aparente incumplimiento”, no es responsabilidad exclusiva de la escuela, pero sí es la escuela la llamada a atender el problema.

Cualquier análisis al respecto de los comportamientos violentos de los adolescentes debe considerar otros factores sociales que inciden en la estructuración de las personalidades de los sujetos que interactúan en los ambientes de aprendizaje, tales como pobreza, disfuncionalidad en las familias, menores trabajadores y desplazamiento forzoso, entre otros. Todos ellos fenómenos sociales que identifican a la Colombia que habitamos y que indudablemente se convierten en urgentes problemáticas que los profesores deben conocer para que les sea posible atenderlas desde su práctica pedagógica.

El análisis de las entrevistas permite aproximarse a la caracterización de las relaciones entre los estudiantes desde dos aspectos, la convivencia y la norma, aspectos que se interrelacionan y regulan las acciones –buenas o malas– que determinan las relaciones entre los adolescentes de grado noveno de la Institución Educativa visitada.

Más allá de lo que puede ser un postulado ético, la disyunción actuar bien/actuar mal, controla y regula la convivencia a la vez que es controlada y regulada por la norma.

Los adolescentes saben o por lo menos expresan argumentos que permiten inferir que consideran como un “actuar mal” sus formas de convivencia en el espacio escolar; a la pregunta ¿cómo son las relaciones entre los estudiantes?, el mayor porcentaje de los entrevistados responde que no son buenas y que el “actuar mal” está expresado en las diferentes formas de agresiones físicas y verbales que acompañan los encuentros cotidianos. En su discurso expresan que su forma de actuar colabora con la construcción de un ambiente violento, reconocen que ese ambiente violento es creado y recreado por ellos, reconocen además que no es el adecuado para convivir, pero no tienen la facultad y/o los elementos para controlar las emociones que los impulsan a actuar de la forma que lo hacen.

De igual manera, los estudiantes entrevistados tienen su forma particular de convivir en y con la norma al interior de los ambientes de aprendizaje; el mayor porcentaje de los entrevistados manifiesta que la intervención de la Institución educativa en la resolución de los conflictos es la adecuada, pese a que la aplicación de la norma no tiene injerencia en el “actuar bien”, dado que siempre aparece como acción posterior al evento de agresión y según los registros analizados, está orientada exclusivamente a regular la permanencia del estudiante en la institución.

A manera de conclusión y teniendo en cuenta que “La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida” (Morin, 2003), podemos señalar que a lo largo del texto se describieron las diversas formas de expresión de las relaciones de poder y control en la vivencia cotidiana de los estudiantes al interior de una institución educativa. En la descripción se evidencia la necesidad de una reestructuración de la forma de administración del poder y el control que trascienda la imposición del cumplimiento de la norma y propenda realmente por ofrecer a los estudiantes la oportunidad de construirse como seres autónomos, críticos y responsables de sí mismos, de los otros y del entorno.

2.2 No soy “el que adolece”... ¡Estoy creciendo entre rutinas y rituales!

Los ritos de paso desempeñan una función fundamental en toda cultura. Se trata, en definitiva, de que los miembros de la sociedad se inicien a un nuevo estado, adquieran un estatuto social distinto al que poseían anteriormente. Los adolescentes púberes, por ejemplo, entrarán a formar parte a través de los ritos de paso, a ser miembros de pleno derecho de la comunidad. La iniciación tiene por objeto introducir al joven en la vida social.

Joan-Carles Mèlich.

Las temáticas sobre la adolescencia han sido abordadas desde diferentes perspectivas teóricas que responden a las necesidades y contextos de cada una de las épocas en las que se inscriben los estudios sobre el tema. En la primera mitad del siglo XX, se destacan los estudios orientados desde la perspectiva del psicoanálisis ortodoxo, en los que el célebre austriaco Sigmund Freud y su hija Ana Freud, sostienen que la adolescencia es la etapa más importante en la construcción de la autonomía de los sujetos, que se presenta entre los 11 y los 18 años y que está caracterizada por diferentes conflictos internos ocasionados por las pugnas entre el ello, el yo y el superyó, que son atendidos por el adolescente creando una serie de mecanismos de defensa que le ocasionan conflictos relacionales con las otras personas, especialmente con los adultos.

Las teorías de Freud, son complementadas por Peter Bloss, (psicoanalista alemán, con formación en educación), quien en 1962, tomando como base el concepto de libido, divide la etapa de la adolescencia en cinco estadios que corresponden a cada una de las manifestaciones de la libido en el desarrollo de la personalidad, a saber: preadolescencia (despertar de la libido), prime-

ra adolescencia (complejos edípicos), adolescencia (desprendimiento de los primeros objetos de amor–madre y familia), final de la adolescencia (consolidación de las funciones e intereses del yo), post adolescencia (entrada a la vida adulta).

Siguiendo el enfoque psicoanalítico, Erik Erikson en 1970 habla de la epigénesis de la identidad. En la teoría de Erikson el desarrollo se produce por acumulación de experiencias, de esta manera, aparece la adolescencia como la etapa de integridad del Yo, en la que el individuo, a partir del reconocimiento y aceptación de los cambios físicos, integra las ambiciones y las aspiraciones vocacionales con las cualidades adquiridas a través de las identificaciones con “personajes” en las etapas previas (padres, amores, héroes, etc.).

En la segunda mitad del siglo XX, los estudios sobre la adolescencia comienzan a desprenderse de las concepciones asociadas a la sexualidad y van incluyendo la participación de la influencia de las sociedades en la configuración de la personalidad de los adolescentes. Así, aparece la teoría cultural de la adolescencia en la que Edward Spranger, filósofo alemán, en 1955, centrado en el interés de comprender el desarrollo de los procesos mentales, establece que al ser la comprensión una actividad que atribuye a los acontecimientos una carga de significados en relación con un contexto, la adolescencia es un periodo de transición fisiológica en el que también se alcanza la madurez mental.

De igual manera, los estudios sobre adolescencia reciben los aportes de la teoría antropológica desarrollada por las antropólogas estadounidenses Ruth Benedict en 1954 y Margaret Mead en 1969, quienes agregan nuevos puntos de discusión a la hora de definir y caracterizar la adolescencia. La primera de ellas, considerando los hallazgos de sus investigaciones sobre diferentes grupos indígenas, afirma que las conductas que adoptan las personas (en este caso, los adolescentes), y que son determinantes en el desarrollo de la personalidad, dependen de las organizaciones sociales de cada uno de los grupos; y la segunda, muy conocida por su célebre estudio sobre las adolescentes en Samoa (Pacífico Sur), niega la universalidad de las pautas conductuales y establece una nueva perspectiva en la que la adolescencia no es concebida como una etapa de ruptura, sino de continuidad y que por lo tanto no da lugar a ninguna crisis.

En 1970 aparece la teoría psicogenética en la que Jean Piaget explica que las transformaciones de la adolescencia son el resultado del desarrollo de ope-

raciones intelectuales de diversas estructuras cognitivas que cada individuo construye a partir de esquemas biológicamente heredados y elabora a través de procesos de adaptación y equilibrio.

Las coincidencias y las discrepancias de los estudios referenciados anteriormente, proporcionan una serie de elementos para abordar el estudio de los adolescentes, entre los que cabe destacar, la necesidad de establecer el contexto de estudio, en este caso la población colombiana en general y en particular los sujetos escolarizados en la ciudad de Santiago de Cali.

Como se mencionó en la construcción del estado del arte del problema, al igual que en muchos momentos de la historia y lugares del mundo, en Colombia en el siglo XX, persiste la inclusión de la categoría adolescentes como parte de la acepción “jóvenes”. De esta manera se desconoce que los desarrollos psicofísicos no son iguales en los adolescentes –jóvenes entre 13 y 17 años– y los otros jóvenes – 17 años en adelante. Un ejemplo de ello lo constituye la preocupación de la población adulta centrada por la salud sexual y reproductiva de los adolescentes, constatada en la elaboración del estado del arte de la presente investigación, en la que el mayor número de estudios reportados sobre el tema hace referencia a los embarazos no deseados y a las enfermedades de transmisión sexual en jóvenes de edades inferiores a los 18 años.

A mi modo de ver, ubicar a los adolescentes como parte de la categoría jóvenes les invisibiliza, porque les otorga actuaciones que no son propias de ellos, la relación con los espacios laborales; la reflexión sobre la maternidad/paternidad es un ejemplo de ello.

Para comprender a qué sujetos nos referimos cuando le llamamos adolescente, es necesario encontrar la significación de la palabra en ella misma, en la historia de su significación etimológica.

La palabra adolescencia viene del latín *adolescere* (Fullat, G 2008) verbo que indica comenzar, crecer, estar creciendo, adolescente deriva entonces de *adolescens-entis*, participio presente de *adolescere* cuyo significado es entonces “estar creciendo”. Debido a una concepción tradicional que estigmatiza los cambios psico-físicos de los sujetos; durante mucho tiempo se ha relacionado la palabra adolescencia con la raíz también latina, *adolecer* que significa padecer alguna dolencia.

Desde la perspectiva de considerar la adolescencia en su dimensión simbólica que caracteriza “al que está creciendo”, se define como el proceso de transición entre la niñez y la edad adulta, proceso en el que el ser humano vive diferentes cambios, el primero de ellos, que marca la salida de la niñez y el ingreso a una nueva etapa, se identifica fácilmente, puesto que corresponde a los cambios corporales propios del desarrollo biológico y en segunda instancia aparecen los cambios mentales propios del proceso de acercamiento a la madurez cognitiva, la búsqueda de identidad y el enfrentamiento con la toma de decisiones, sin la participación de los “adultos”⁴².

En este período, los adolescentes como sujetos individuales y seres sociales, se enfrentan a su mayor tarea, el logro del sentido de autonomía, que se expresa en la capacidad de autodeterminación, toma de decisiones y en el hacerse responsable del cuidado de sí mismo, tanto en lo corporal como en lo emocional, además de la ratificación de su pertenencia al grupo social.

Algunos autores consideran que una de las dificultades que deben enfrentar los adolescentes en el proceso de construcción de la autonomía, surge de la tensión entre el yo y la sociedad, de una incompatibilidad entre lo que son y lo que piensan que la sociedad desea de ellos; en este punto, suelen sentirse ambivalentes no sólo ante el orden social sino ante sí mismos.

Los cambios corporales, cognitivos y sus respectivas representaciones emocionales, propias de esta etapa, se interrelacionan con los modelos culturales característicos de cada contexto de relación, regulando los procesos de aceptación del yo y de los otros, en donde:

... la adquisición de comportamientos adecuados para la supervivencia es el resultado de cadenas de aprendizaje muy complejas que incluyen un proceso de transmisión de información cultural cuidadosamente diseñado y que, al administrarse en forma colectiva a todos los miembros del grupo, permite la cohesión social alrededor de significados comunes. (Cajiao, 1995, p.06).

Desde la dimensión simbólica que contiene toda acción humana, la adolescencia, como la etapa del “estar creciendo”, corresponde a un rito de paso. Dependiendo del espacio social, escuela, familia, amigos, los adolescentes del siglo XXI (incluso los de finales del siglo XX), han vivido y viven los ritos

42 Esta primera referencia a la relación adolescentes adultos corresponde únicamente a la diferenciación de tipo biológico marcada por la edad y el grado de madurez cognitiva.

de paso entre la visión sagrada de la reconstrucción de normas establecidas por los adultos y la vivencia –también sagrada– de los ritos de iniciación que profanan esas reglas, pero que les permite construirse como seres sociales en identidad con los otros miembros de grupos que se hacen “libres” en las prácticas de otros rituales. Estas incursiones en prácticas sagradas y algunas veces profanas, son el motor con el que el adolescente se enfrenta a la construcción existencial de sí mismo en relación con los otros (adultos y pares), en palabras de Cajiao (1995), podemos leerlo de la siguiente manera:

La tradición de todos los pueblos halla la explicación última a los más grandes interrogantes humanos en el ámbito de lo sagrado: allí donde la razón cede su paso a la creencia, al sentimiento, a la búsqueda de una respuesta emocional ante lo inexplicable, la vida, la muerte, el sufrimiento, la tristeza, el fracaso. (Cajiao, 1995, p.19).

Dentro de los rituales de iniciación presentes en la cultura occidental, que hacen parte del universo de lo sagrado, puesto que son repeticiones tradicionales de comportamientos regulados por los adultos (familia y escuela), que legitiman el paso de un estadio a otro, se cuentan la celebración de los 15 años en las mujeres y la ceremonia de graduación del colegio (para los que alcanzan ese momento antes de los 18 años), e incluso la relevancia que se le da a la iniciación de la vida sexual de los varones en edades entre los 15 y 17 años (que no funciona de la misma manera en las mujeres); todos estos ritos de paso se viven plagados de imágenes simbólicas de diversas culturas (el uso de la toga en la ceremonia de graduación), rememoran tradiciones antiguas (el cambio de zapatos y el vals de las fiestas de quince años), e incluso tienen rasgos de ceremonias tribales (el acompañamiento de los adultos hombres a que sus hijos, sobrinos y ahijados se “hagan hombres” a través de la iniciación sexual). Sin embargo, son rituales que no ofrecen a los adolescentes una verdadera respuesta a sus necesidades existenciales de pertenencia y de encuentro de su yo profundo en el universo cultural al que pertenecen. Si atendemos a lo expresado por Elíade:

...la iniciación está tan estrechamente ligada al modo de ser de la existencia humana, que un número considerable de gestos y acciones del hombre moderno repiten aún escenarios iniciatorios. Más de una vez la “lucha con la vida”, las “pruebas” y las “dificultades”, que obstaculizan una vocación o una carrera, reiteran en cierto modo las pruebas iniciatorias: con los “golpes” que recibe, con el “sufrimiento”, con las “torturas” morales, o incluso físicas que padece, el joven “se prueba” a sí mismo, conoce sus posibilidades, se hace consciente

de sus fuerzas y termina haciéndose a sí mismo, espiritualmente adulto y creador. (Elíade 1981, p.127).

Se puede afirmar que por oposición a esa construcción simbólica, en cierto sentido “prestada” y que los adultos regulan, los adolescentes entre pares construyen otra manera de vivir sus ritos de paso, que generalmente se asocian a la construcción de su identidad sexual, así los vemos “viviendo a toda”, cumpliendo los ritos que proponen sus pares, en los que se demuestran las condiciones de masculinidad y feminidad a partir de “seguirle el paso” a las condiciones pactadas tácitamente en cada grupo de adolescentes, de acuerdo con Cajiao (1995).

En muchas ocasiones son ceremonias relativamente inofensivas, en las cuales se debe probar la hombría a través de actos como la ingestión de grandes cantidades de alcohol, la capacidad de asumir los desafíos de combate que se lanzan a través de la mirada o el gesto, o la realización de ciertas penitencias humillantes que demuestren su irrestricta disposición a aceptar las reglas del grupo. Pero muchas veces, las pruebas dan inicio a una carrera delincencial que va desde el consumo de drogas y el hurto menor, hasta la violación y el homicidio. (Cajiao, 1995, p.09).

En esencia, ser adolescente, es ser un sujeto en busca de su autonomía que se debate entre “lo sagrado y lo profano”, entre el “ahora sí pero todavía no”, que “está creciendo” entre rutinas y rituales; no es sólo la rebeldía contra los adultos y la escuela, la sensación de la ausencia de propósitos de un grupo humano que por encontrarse en una etapa de transición se vuelve vulnerable, es también un grupo que crea y hace cotidiano un nuevo lenguaje que se construye en el día a día y que va más allá de la simple expresión oral conceptualizada, un lenguaje regulador de las relaciones, capaz de crear los conflictos, pero también capaz de resolverlos, toda vez que:

... lo interesante de anotar en estas manifestaciones es su carácter de adhesión ritualizada, dentro de esquemas y reglas muy rígidas que llevan a destacar de manera especial, valores como la lealtad, el respeto a las jerarquías, el espacio de la vida individual con relación a la primacía del grupo, la adopción de valores grupales por encima de cualquier otro valor externo al de la fraternidad. Parece que el ingreso a estos grupos estuviera mucho más motivado por la necesidad de reconocimiento y pertenencia que por el goce y la diversión. (Cajiao, 1995, p.10).

2.3 EL CAMINO DE LAS PALABRAS PROFUNDAS

2.3.1. EL DISCURSO VIOLENTO, ENTRE LA FANTASÍA DEL JUEGO Y LAS CONSECUENCIAS REALES

Hablamos de “mundos de la fantasía” porque no se trata de uno solo, sino de varios ámbitos finitos de sentido. Aunque, en contraste directo con el mundo de la vida, parecen relacionarse estrechamente unos con otros –ya que todos ellos ponen entre paréntesis determinados estratos del mundo de la vida cotidiana–, son sin embargo heterogéneos, y no reductibles mutuamente. Esto se hace claro si consideramos como ejemplos las estructuras de sentidos internamente congruentes de los mundos del ensueño, los juegos, los cuentos de hadas, las bromas, la poesía.

Shutz & Luckman

Para encabezar este apartado en el que nos ocupamos de precisar a qué nos referimos cuando caracterizamos un tipo de discurso como discurso violento al interior de la institución educativa, he comenzado por tomar como título el mismo nombre que le da Alex Grijelmo, al primer capítulo de su libro “La seducción de las palabras” (2004), con la intención de delimitar el campo de estudio del lenguaje al interior de la institución educativa: las palabras, su carga semántica y su uso en las relaciones que establecen los adolescentes a través del lenguaje en la vida cotidiana de la institución educativa.

En el capítulo anterior vimos cómo cada individuo desde su lugar de enunciación le otorga un sentido especial y significativo al espacio en que habita, concretando la experiencia de “vivir en” o vivir la escuela a través del lenguaje:

El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí.

Vivo en un lugar que tiene nombre geográfico; utilizo herramientas, desde abrelatas, hasta autos deportivos, que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas (Berger & Luckmann, 2003, p.37).

Las palabras poseen múltiples significaciones e interpretaciones en cada uno de los contextos en que son usadas, por lo tanto viven en el mundo y son a la vez constructoras del mismo, al tiempo que están encargadas de traducirlo e interpretarlo. De igual manera, pertenecen al hablante y al oyente, puesto que

son los usuarios de las mismas y es en ellas que se tejen los sentidos que revelan las acciones humanas en el mundo.

Nada podrá medir el poder que oculta una palabra. Contaremos sus letras, el tamaño que ocupa en un papel, los fonemas que articulamos con cada sílaba, su ritmo, tal vez averigüemos su edad; sin embargo, el espacio verdadero de las palabras, el que contiene su capacidad de seducción, se desarrolla en los lugares más espirituales, etéreos y livianos del ser humano. Las palabras arraigan en la inteligencia y crecen con ella, pero traen antes la semilla de una herencia cultural que trasciende al individuo. Viven pues, también en los sentimientos, forman parte del alma y duermen en la memoria (Grijelmo 2004, p.13).

El lenguaje está compuesto por palabras que se usan siguiendo unas reglas determinadas por el contexto de relación en el que están inscritas, que para el caso del presente estudio es la institución educativa. Sin embargo, cualquiera que sea el acuerdo que reglamente el uso de las palabras, ya sea de forma explícita o implícita, el lenguaje en uso transformará las reglas dependiendo de los sentidos que le otorguen tanto el oyente como el hablante, así pues en el contexto escolar existen tantos lenguajes como usuarios del mismo.

Con las palabras podemos proponer, ordenar, interpretar, sugerir, pedir, otorgar, odiar, amar, ocultar o develar, e incluso, hacer cosas con ellas, tal como lo propone Austin en su célebre obra *Cómo hacer cosas con palabras*⁴³. Con las palabras construimos el mundo, pero por sobre todas las cosas, es con ellas que lo habitamos. Entonces tenemos aquí que el lenguaje es un cuerpo de conocimientos compartido entre los sujetos que interactúan con él y se sirven de él para darle sentido al mundo que habitan, siguiendo a Berger & Luckmann, "...el lenguaje hace más real mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mí mismo" (2003, p.58).

En la vida cotidiana de la institución educativa están organizados los espacios de relación de manera que el lenguaje tenga ciertas reglas a cumplir de acuerdo con unos principios formativos que propenden por garantizar una convivencia pacífica. Adultos y adolescentes viven "...en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento." (Berger & Luckmann, 2003, p.58).

43 <http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>.

Sin embargo, esos cuerpos específicos de conocimiento que regulan los usos del lenguaje desde el sentido otorgado por los adultos, son transgredidos por los adolescentes, creando nuevas reglas que convierten el espacio de la escuela en un espacio de relación a través de un nuevo lenguaje, un lenguaje en el que intercambian emociones y sentimientos, que se contraponen a los principios de la convivencia pacífica, un lenguaje nuevo en forma de discurso violento en el que se escenifican las experiencias del mundo vivido de los participantes en los hechos, violentando no sólo la integridad física, moral o psicológica de un individuo, sino la del agresor y también la del entorno en el que construyen su realidad social, tal como se evidencia en el ejemplo que se presenta a continuación:

Camino al salón nos encontramos nuevamente con la escena del grupo de jóvenes que tiran la moneda y le dan patadas al que intenta recogerla, mientras otros ríen, gritan y animan la escena. Suena el timbre, los pateadores (por llamarlos de alguna manera) se distraen un poco y el pateado recoge la moneda y sale corriendo mientras los otros le gritan: “Marica ya había sonado el timbre, pasá la moneda. Hijueputa...” Le hacen señas amenazantes con la mano. Sin detenerse contesta: “Nooo la chimba –ríe– en el descanso me compro un combo-papa”, ríe y sigue corriendo hasta cruzar la reja que conduce al auditorio. En medio de la carrera hemos descubierto que es uno de los asistentes a la sesión de trabajo de ayer.

Nos organizamos en el salón, los estudiantes del juego de la moneda han seguido hasta la puerta al otro que desde dentro del salón se ríe mientras repite varias veces –como un cantico– combo-papa.

I: Hola, qué pasó, ¿por qué subiste corriendo y qué pasa con tus compañeros?

E (Hombre): Nada profe, es que estamos jugando.

I: Yo vi que te estaban pateando, ¿querían quitarte la moneda que se te cayó?

E (Hombre): No profe, estábamos jugando tapón y yo me lo gané (sonríe con aire de victoria).

I: Cómo se juega “tapón”.

E (Hombre): Nada profe, uno tira una moneda y el que aguante más pata la coge pa’el y ya.

I: ¿Y se patean duro?

E: Más o menos.

I: ¿No te duele nada después de esa tunda?

E (Hombre): Heee, sí y no. ¿Cómo le digo? Pues duele pero no pasa nada juego es juego.

I: ¿Por qué te persiguieron hasta aquí?

E (Hombre): Porque quieren que vuelva a poner la moneda en el descanso, pero yo me voy a comprar mi combo papa porque no desayuné y tengo hambre. Por eso le digo que duele pero no pasa nada porque yo estaba pensando en mi papita con salchichón (se saborea).

I: ¿Y de quién era la moneda?.

E (Hombre): Yo no me acuerdo porque la empezamos a jugar ayer y uno la tenía que traer, yo no la hubiera puesto hoy porque el que ganó ganó –Sonríe– Un estudiante le hace una seña fuera del salón, “el ganador de la moneda” sale del salón sin mediar palabra conmigo. Nunca más vuelve al taller.

El juego descrito que algunos llaman “tapón” es muy común dentro de la Institución Educativa, tan común que muchas veces pasa desapercibido en medio de las otras prácticas cotidianas al interior de la Institución, incluso en una de las observaciones pudimos ser testigos de la participación de los docentes cumpliendo el rol de animadores durante el juego:

Un grupo de adolescentes “comparte” en círculo el juego de tirar una moneda al piso y lanzar patadas al que se decida recogerla, un profesor pasa por el lado y alienta al que intenta coger la moneda, ríe y se va.

En la descripción del “juego del tapón” se evidencian varios elementos asociados al discurso como discurso violento y a la interpretación del mismo por parte de los actores involucrados en el contexto de la interacción que dejan ver la incidencia de las características psicosociales de cada individuo participante. Inicialmente se encuentran las palabras que tradicionalmente hacen parte del lenguaje agresivo: “Marica ya había sonado el timbre, pasá la moneda. Hijueputa...”; posteriormente aparece la naturalización de la violencia en el discurso de aceptación y justificación de las motivaciones para jugar:

E (Hombre): Nada profe, es que estamos jugando.

I: Yo vi que te estaban pateando, ¿querían quitarte la moneda que se te cayó?

E (Hombre): No profe, estábamos jugando tapón y yo me lo gané (sonríe con aire de victoria).

I: ¿No te duele nada después de esa tunda?

E (Hombre): Heee, sí y no. ¿Cómo le digo? Pues duele pero no pasa nada juego es juego.

I: ¿Por qué te persiguieron hasta aquí?

E (Hombre): Porque quieren que vuelva a poner la moneda en el descanso, pero yo me voy a comprar mi combo papa porque no desayuné y tengo hambre. Por eso le digo que duele pero no pasa nada porque yo estaba pensando en mi papita con salchichón (se saborea).

Es evidente que el sentido otorgado al discurso entendido como el lenguaje en uso, corresponde al acumulado de palabras que van dirigidas a alguien, surge

en las relaciones que establecen los adolescentes a través de la palabra, cada uno, hablante y oyente experimentan “algo” que en ningún caso es igual para los dos y tampoco corresponde a la experiencia vivida como tal, sino al significado que cada uno le otorga y desde esa experiencia hablada se configuran hechos violentos entre pares al interior de la Institución Educativa.

En los intercambios orales confluyen muchos elementos de carácter diverso que pueden influir, a veces de manera decisiva, en el buen o mal funcionamiento de la interacción. Una buena parte de esos elementos tienen que ver con las características psicosociales de quienes participan en la interacción, con la forma en que esas características se seleccionan, se activan y se interpretan en el curso concreto del intercambio en cuestión. La manera como las personas se “ponen” a interactuar, los roles o papeles que eligen de entre sus posibilidades, qué posición adoptan respecto a la situación en que se encuentran, de qué manera van manifestando sus cualidades –y cuáles manifiestan– y cómo van interpretando las posiciones de los demás son aspectos muchas veces cruciales para el inicio y el desarrollo de las interacciones orales cara a cara. (Calsamiglia & Tuson, 2008, p.33).

El concepto de discurso violento, en el contexto de la presente investigación, es un concepto complejo y a la vez simple, puesto que parte de la concepción que tienen unos sobre los discursos de los otros y no sobre la interpretación de la intención comunicativa con la que el discurso es enunciado, de esta forma, se reconoce como discurso violento, el discurso que transmite violencia entre los adolescentes, aquello que los adultos –docentes– calificamos como tal y que para ellos no lo es, por ejemplo los juegos de palabras con los que se convocan a peleas (por jugar) y las consecuencias que traen dichos juegos, como veremos a continuación en la narración de un mismo hecho, realizada por dos estudiantes, la que se presenta a continuación:

Narración No.4 – Tobías y Carlos

Carlos - 13 años - No pues lo q' sucedió fue q' el joven Tobías Olave, me dijo q' si ivamos ha peliar entonces como a mi no me gusta q' me toreen por q' yo respondo, con hechos yo le dije q' si pero yo no sabia q' el estaba bromiando tonces lo comense a molestar y le tire los lapiceros al suelo y no se los quería recoger por toriarme entonces el se lleno de rabia y me agredio con un lapicero y me puntio la mano y el cuello y eso no me gusto entonces le tire unos puños a la cara y comensamos a peliar y la profesora Beatriz nos separo y me sacaron del salón y y cuando el iba saliendo yo le mande un puño superfuerte y el rebo-to con la puerta de taller creativo y se callo al piso y de ahí me llevaron para la

sala de profesores para q' me calmara y ya eso fue todo. Att: Carlos Cuartas a. Compromiso: No pues dejar de joder y de peliar con los compañeros y los profesores y me comprometo ha comportarme bien y trabajar y ojala no volver a peliar en la Institucion fuera de ella.

Tobias – 14 años - El hecho de la “pelea” fue: Estabamos el joven Cuartas y yo en el salón de artística y yo me sente en un puesto detrás de dicha persona (cuartas) y yo no más le dije “recochando” que si íbamos a darnos un “round” (pelear) y entonces él como que cojio con mucha seriedad lo dicho y me dijo que le hiciera pues que fuéramos a pelear. Y yo le dije que no más era recochando y no. Tomó tan en serio lo dicho que me arrebató los lapiceros de la mano y los tiro al suelo. Luego le pregunte 3 veces que me hiciera el favor de recogerme los lapiceros y me respondió : “No se cayerón y que” y después a mí como que se me fue entrando la rabia encima y me dio tanta rabia que le lance un lapicero y en ese momento fue que nos encendimos a puño y peliamos. Después: nos llamarón a que fuéramos a rectoría y yó tratando de salir del salón calmado mi rabia en la puerta del salón de “arte” el con la rabia que tenia me balancio un puño que me lo pego en la frente y me sento. Después de lo ocurrido me fui a la cancha a calmar mi rabia. Después llevo a mi mama y me llevo o nos fuimos para la casa. Pero yó digo que no. Que no fue nada grave. Firma: Tobias Olave Grado 9.

Compromiso: yo me comprometo a portarme bien, excelentemente académicamente y a aprender a convivir con mis compañeros y a respetar y a comportarme seriamente y a aprender a aprender. Yó me comprometo a comportarme bien en lo social, académicamente y personalmente.

Como vemos en la narración anterior, los adolescentes en la vida cotidiana de la Institución Educativa no consideran que sus relaciones estén mediadas por discursos violentos (discursos que generen y a la vez transmitan violencia), simplemente hacen parte de su actitud natural, entonces los adolescentes actúan dentro de sus propias pautas, esas que construyen ellos mismos, esas que son sagradas y a la vez profanas, está el tratarse, el hablarse de forma violenta (grosera, soez, irrespetuosa).

La mirada está afuera y no conoce los elementos que le dan sentido a las prácticas discursivas “violentas”, a la experiencia viva que está detrás de esos discursos, de esas formas de uso de las palabras que para ellos cobra múltiples sentidos y que para los adultos se simplifica en el adjetivo calificador de “violento”. Así, pues, podemos afirmar que los discursos de los estudiantes sobre la violencia, sobre la presencia de violencia en la vida cotidiana de la institución educativa, es una práctica natural de relación que no pasa por la reflexión y por lo tanto no se considera una problemática digna de ser revisada y atendida desde la misma percepción de los actores,

En la vida cotidiana de la Institución Educativa, las relaciones entre los sujetos se vive a través del lenguaje que para el contexto de estudio supera la categoría de transmisión conjunta de información que se asocia al modelo tradicional del código donde un emisor “dice” un mensaje para que sea decodificado por un “receptor”; porque cuando uno o más adolescentes se relacionan cotidianamente a través del lenguaje, en sus discursos no sólo intercambian signos mutuamente comprensibles, además intercambian emociones, sentimientos, pasados y presentes, realidades y fantasías que se entremezclan para dar sentido a su existencia, “... la vida cotidiana por sobre todo es la vida del lenguaje que comparto con mis semejantes”. (Beguer & Luckman, 2003, p.63).

2.3.2 VIOLENCIA: UNA PALABRA, UNA ACCIÓN. PARA COLOMBIA UN CONCEPTO EN CONTINUA RESEMANTIZACIÓN

Ya nos hemos acercado a la conceptualización del discurso que transmite violencia, visto como aporte a la construcción de los sentidos compartidos y la naturalización del mismo como parte de la vida cotidiana de la Institución Educativa.

Partiendo de la “naturalización” de la violencia a través de las prácticas discursivas de los estudiantes y en el camino a la comprensión en el contexto de la investigación, presentamos las transformaciones de la carga semántica de la palabra violencia, desde su construcción social en dos momentos coyunturales de la historia política del país, que dan cuenta de cómo para los colombianos la palabra violencia es un concepto en continua resemantización, y su vivencia en la escuela evidencia los rasgos de una cultura de la violencia heredada desde comienzos del siglo pasado y que hace parte de los referentes sociales con los que los adolescentes dan sentido a sus discursos sobre la violencia presente en la vida cotidiana de la Institución Educativa.

La violencia como concepto en el desarrollo de los procesos sociales, trasciende la visión simplista en la que el acontecimiento recae exclusivamente sobre los agredidos, puesto que al igual que en el discurso, en ella se escenifican las experiencias del mundo vivido de los participantes en los hechos, violentando no sólo la integridad física, moral o psicológica de un individuo, sino la del agresor y también la del entorno en el que construyen su realidad social.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta de resemantización del concepto de violencia, se justifica en la tradición histórica de los países latinoamericanos en general y de Colombia en particular, que han construido sus realidades

sociales en medio de “ríos de sangre” (frase que el lector bien puede leer literalmente o darle una significación metafórica).

En los párrafos siguientes, nos ocuparemos de la historicidad de la violencia en Colombia en dos grandes momentos: la violencia de 1947 a 1958 y la violencia de los 80, haciendo mayor énfasis en esos años, porque a pesar de su lejanía cronológica con la época actual, aún pueden considerarse muchos eventos como causas próximas a las condiciones socio-violentas de la Colombia de hoy. Cabe aclarar que la presentación de la cronología de “hechos violentos” se hace exclusivamente con el objetivo de vislumbrar la carga semántica del término violencia en el momento histórico referenciado.

Monseñor Germán Guzmán Campos (1964, p. 45), refiriéndose al período entre 1947 y 1958, en su etiología de la violencia, asimila violencia al concepto de conflicto y la clasifica en dos: “Conflicto telético” o dirigido, que corresponde a asonadas y crímenes, aislados hechos de sangre, juzgados y castigados por la rama judicial y cuya principal característica fue la de no tener efectos patológicos sociales. La otra clasificación de conflicto, corresponde al “conflicto pleno”, compuesto por cadenas de hechos violentos que se desarrollan en diferentes sectores de la sociedad sin un orden jerárquico y cuya principal característica se centra en la ausencia de justicia, en donde todos los hechos quedan sumidos en profunda impunidad.

El periodo comprendido entre 1947 y 1958, corresponde a un periodo de conflicto pleno, conocido como “época de la violencia”, en el que literalmente dos partidos políticos se enfrentaron a muerte. En esa época la carga semántica de la palabra violencia está dada exclusivamente en la “relación muerte-partido político”, a tal punto que la aparente solución al conflicto se plantea a partir de la negociación de los jefes de los partidos, quienes establecen un pacto de convivencia, instituyendo el Frente Nacional⁴⁴; de esta manera se redujeron las muertes, sin embargo la construcción de una Nación en paz sigue siendo una problemática que permanece hasta nuestros días.

Para la lectura de los años 80, tendremos en cuenta la presentación en tres actos⁴⁵ que realiza el profesor Alberto Valencia Gutiérrez:

44 De 1958 a 1974 en Colombia, se realizó un acuerdo de tipo político entre los dos partidos de la época (Conservador y Liberal), en donde se pactó la distribución de los periodos presidenciales alternadamente, como alternativa pacífica a la construcción de país.

45 La presentación referenciada se encuentra consignada en el documento de trabajo titulado *VIO-*

En el Primer acto (1978-1982), la propuesta de atención a las necesidades socio políticas del país emanada de la presidencia de la república de la época, está sustentada en la acción militar sin control como estrategia de represión que intenta controlar los brotes de subversión gestados al interior de los grupos opositores a las políticas del Gobierno nacional.

Este predominio de la acción militar sobre la acción política, marcada de igual manera por la idea de la aparición de un necesario ordenamiento de las relaciones logrado por la fuerza, establece lo que puede llamarse una estrategia de persecución de los actores de la violencia y nuevas manifestaciones de la misma, que a la vez transforman no sólo las relaciones entre el Estado y la población civil, sino, la connotación del término que cada vez va cambiando su plurisignificación.

A esta altura, ya no sólo es sinónimo de violencia la relación muerte-partido político, sino que comienzan a desplegarse otras acciones que, como se ve a través de la historia, no solo afectan al agredido (llámese en este caso opositor al Estado, grupo subversivo), sino también, las estructuras mentales del agresor (poder militar), que posee autorización para violentar. La tortura, el asesinato y las desapariciones forzosas son ahora la nueva carga semántica de la violencia con el agravante de contar con el respaldo gubernamental para ejercerla: “violencia con permiso”.

En el segundo acto (1982-1986), la propuesta pacifista del presidente de la época, fracasó por diversas razones que no son objeto del presente estudio, simplemente nos detendremos a mencionar que mientras los grupos guerrilleros se reconocen como interlocutores válidos para el establecimiento de un proceso de paz a través del diálogo, se instauran otras instancias de violencias que se mantienen hasta nuestros días, la guerra sucia, el paramilitarismo, los grupos de limpieza, entre otros. De igual manera, la inclusión y posicionamiento definitivo del narcotráfico en la construcción del tejido social del momento emprende acciones que dejan ver que todo opositor al desarrollo económico narcotraficante será eliminado, generando una indiscutible transformación del entorno.

LENCIA Y CONSTITUYENTE Propuestas para un estudio de la violencia en Colombia, elaborado por Alberto Valencia Gutiérrez, Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle.

A pesar de los esfuerzos del Gobierno por alcanzar la paz para el país, con la instauración de los Diálogos de Paz, para 1985, el proceso había fracasado y nos encontramos con una nueva acepción de la violencia que trasciende las esferas de la lucha por la legitimación y la participación política e involucra de una manera más contundente a la sociedad civil en la estructura de “hacer justicia por sus propias manos”. La mayor expresión de esto la encontramos en las mal llamadas “limpiezas sociales”, que prevalecen hasta nuestros días, escenificadas en asesinatos masificados de indigentes, prostitutas, delincuentes comunes, entre otros. Como cierre del segundo acto se puede considerar la masacre del Palacio de Justicia⁴⁶, hecho que instaure una nueva acepción al concepto de violencia en Colombia y es la consideración de la “violencia masiva como control político”.

Siguiendo la ruta planteada por el profesor Valencia Gutiérrez, el tercer acto inicia en 1986 época en la que se instaure un sistema social marcado por una multiplicidad de expresiones de violencia cuya carga semántica trasciende las acepciones presentadas en los párrafos anteriores y se generaliza como un lenguaje de relación entre los colombianos: el fortalecimiento de los grupos armados; los asesinatos de líderes políticos, intelectuales y la mal llamada gente del común; el exterminio de grupos políticos y demás actos violentos que hacen de los 80, un hito histórico en lo que a construcción violenta del país se refiere.

A “sangre y fuego” como si se estuviera escenificando el periodo de la conquista, nuestra sociedad fue entregando uno a uno sus tesoros: el respeto por la vida y los derechos humanos. Ahora cuando hablamos de violencia no sólo nos referimos a cualquier acto que atente contra la integridad física y psicológica de un individuo, sino a la afectación indiscriminada tanto al agresor como al agredido y al contexto en el que se relacionan, haciendo de Colombia un país no sólo rico en flora y fauna, multiétnico y multicultural, sino también *multiviolento*.

Paradójicamente, si nos ocupamos de realizar una lectura del estado actual de la violencia en Colombia, podríamos afirmar que guardadas las proporcio-

46 Hecho que tuvo una duración aproximada de 27 horas, que se inició con el ingreso de un comando guerrillero del desaparecido grupo revolucionario M-19, el día 6 de noviembre de 1985 y culminó con la retoma del control de la edificación por parte de las Fuerzas Armadas, el día 7 de noviembre del mismo año.

nes seguimos reproduciendo el modelo de relación planteado y resinificado a lo largo del siglo XX y sofisticado para el nuevo siglo a través de la legitimación que posibilita el lenguaje.

Así pues, de la mano de los hechos violentos y los actores que escriben la historia de Colombia en el siglo XXI, aparecen nuevas formas de nominarlos (algunas de ellas adaptadas de otros contextos): “Bacrim”, “Falsos Positivos”, “Barras Bravas”, “Matoneo”, entre otros. Palabras que de alguna manera van legitimando comportamientos a través de su existencia en el lenguaje hasta convertirse en parte de la vida cotidiana. Nuevas palabras y frases –algunas de ellas incompatibles desde la argumentación–, que se acuñan en el afán de encontrar sentidos, pero que aún no logran descifrarlos y se convierten en eufemismos que no representan la realidad vivida.

Este recorrido histórico-semántico nos permite inferir lo que los colombianos podemos identificar como un discurso violento, un discurso que aunque expreso y cargado de significación histórica, en su sentido referencial en el presente vivido de los adolescentes en la cotidianidad de la institución educativa, delimita las fronteras del pensamiento del que construye su mundo en el día a día no sólo de la escuela, mientras lo reafirma en el lenguaje con el que se expresa y expresa su mundo.

El lenguaje no es un mundo propio. No es ni siquiera un mundo. Pero porque estamos en el mundo, porque nos vemos afectados por las situaciones, y porque nos orientamos comprensivamente en estas situaciones, tenemos algo que decir, tenemos experiencia que traer al lenguaje” (Ricoeur, 2006b, p34).

Así pues, en el contexto de un país que vive múltiples expresiones de violencia se levanta ante nuestros ojos una forma particular de construcción de sentidos entre los adolescentes escolarizados a partir de los discursos con los que se relacionan en la vida cotidiana, que desde la distancia de “sociedad adulto-céntrica” (Duarte & Tobar, 2003), se califica como violento, pero que mirado como un discurso tal como lo propone Ricoeur, nos enfrentamos a una unidad de análisis con todo un universo de sentidos por develar:

El discurso nos remite a su hablante, al mismo tiempo que se refiere al mundo. Esta correlación, no es fortuita, puesto que es finalmente el hablante el que se refiere al mundo al hablar. El discurso en acción y en uso remite hacia atrás y hacia delante, a un hablante y a un mundo (Ricoeur, 2006b, p36).

En síntesis, retomando lo planteado anteriormente, el discurso que refiere a violencia nos remite a un hablante que configura su mundo con acciones que pueden considerarse expresiones de violencia que afectan los espacios de encuentro entre los adolescentes, definiendo el *discurso violento* como el discurso que por sus características afecta tanto la integridad moral y psicológica del individuo agredido como la del agresor y de igual manera replantea la configuración cotidiana del entorno de relación de los discursantes.

Un discurso cargado de sentidos que se tipifica como violento, que no está solamente en el uso de las palabras descalificadas en el trato cordial, sino en la narración de la vida, en la vida narrada a través de la suma de hechos que configuran su cotidianidad dentro y fuera de la escuela. Un discurso que naturaliza la violencia y la legitima como parte de la vida cotidiana de los adolescentes.

En la vida cotidiana de la institución educativa las relaciones entre los sujetos se viven en el lenguaje entendido desde la dimensión fenomenológica, más allá de la categoría de transmisión conjunta de información que se asocia al modelo tradicional del código donde un emisor “dice” un mensaje para que sea decodificado por un “receptor”; porque cuando uno o más adolescentes se relacionan cotidianamente a través del lenguaje, en sus discursos no sólo intercambian signos mutuamente comprensibles, además intercambian emociones, sentimientos, pasados y presentes, realidades y fantasías que se entremezclan para dar sentido a su existencia, “... la vida cotidiana por sobre todo es la vida del lenguaje que comparto con mis semejantes”. (Berguer & Luckman, 2003, p.63).

Discursos plenos de sentidos que sólo pueden ser comprendidos si para su estudio se trasciende de la lingüística del código a lo que Ricoeur (2006b) establece como la lingüística del mensaje en su texto *Teoría de la interpretación*, del cual a continuación se presentan los postulados más importantes y su relación con la investigación.

En la antigüedad, autores clásicos como Aristóteles y Platón, anunciaban desde sus diferentes posturas y corrientes, la preocupación por una unidad de análisis del lenguaje con mayor profundidad en la expresión de la “verdad”, una unidad con mayor responsabilidad en la clarificación del “decir”, manifiesta en la imposibilidad del “error”, y en la indefensión de las “expresiones

que no vienen al caso”; una unidad de análisis en la que se evidencia que “...el nombrar no agota el poder o la función del habla” (Ricoeur, 2006b, p.15). Así pues para Platón, la unidad se centra en la oración, en donde el logos-discurso es una unidad compuesta de un nombre y un verbo, mientras que para Aristóteles ese nombre tiene un significado y ese verbo hace referencia a la indicación del tiempo en el que es usado, sea cual sea su condición de aseveración o negación, la significación del nombre, aunada al tiempo, es la que define el logos como discurso.

Como vemos en el párrafo anterior, los discursos de los adolescentes no podrían ser tratados exclusivamente como las unidades propuestas por Platón y Aristóteles, porque si bien es cierto las oraciones que componen sus referentes al mundo en el que viven, están cargadas de palabras con significados y son expresadas en tiempos determinados. También es cierto que hemos definido el espacio de la institución educativa como un espacio con un sentido asignado por quien lo habita, encontramos entonces que en la relación nombre y verbo, queda por fuera el espacio, el contexto de relación, que en el caso de la presente investigación es fundamental para la comprensión de los sentidos que otorgan los adolescentes a sus discursos cotidianos.

El acercamiento al estudio del discurso, como unidad del lenguaje, definida por los filósofos antiguos como logos y que se escenifica en la relación nombre-verbo se opone a lo que la lingüística moderna conoce como código lingüístico y que a la postre se convertiría en el principal objetivo de investigación de la lingüística, dejando de lado el discurso; así pues se estudian los códigos lingüísticos que determinan las características de cada una de las lenguas, entendidas como un sistema lingüístico particular, pero no por su posibilidad comunicativa y reconstructiva del mundo a través del lenguaje, es decir, que el lenguaje estudiado desde la perspectiva lingüística planteada, no tiene en cuenta el sentido que es la preocupación fundamental de la presente investigación que lo comprenderá desde Ricoeur como “un acontecimiento del lenguaje” (2006b, pág.25).

Los aportes que hace Saussure a los estudios del lenguaje, en su reconocida obra *Curso de lingüística general* (publicada en 1916) y la distinción propuesta entre *langue* y *parole*, en donde *langue*, se refiere al conjunto de códigos, su dimensión sincrónica y el carácter de colectividad en la que un hablante produce *parole*, que viene a ser un mensaje individual en la dimensión diacrónica

del tiempo, son muy importantes en la historia de la lingüística. Sin embargo, como podemos notar para el caso de la presente investigación, esta dimensión del estudio del lenguaje no alcanza a brindarnos la posibilidad de comprender el sentido de un discurso para quien lo produce, puesto que los estudios lingüísticos que se desprenden de la propuesta de Saussure están centrados en el sistema y la estructura de la lengua que permite establecer diferencias y rasgos comunes entre las representaciones de la realidad que se hacen a través de ellas y no en el uso del lenguaje como expresión y reconstrucción del mundo cotidiano de los hablantes. Parafraseando a Wittgenstein (1999), podemos afirmar que la búsqueda de los sentidos está directamente relacionada con la concepción del lenguaje como una forma de vida.

Los adolescentes son creadores de su propio mundo, de sus propias formas de vida y por supuesto de sus discursos, y para su estudio, tal como lo propone Ricoeur, es necesario pasar de la lingüística del código, cuyos presupuestos básicos fueron descritos en los párrafos anteriores, a una lingüística del mensaje, como condición para enfrentar el discurso como una nueva unidad del lenguaje en la que está impreso el sentido de quien lo produce, dado que "... el sentido mental no puede encontrarse en ningún otro lado más que en el discurso mismo. El sentido del interlocutor deja su marca en el sentido de lo expresado" (Ricoeur, 2006b, p.27).

Esta lingüística del mensaje aporta varios elementos a la conceptualización del discurso mismo y a su vez otorga pistas para el estudio de los elementos constitutivos del discurso enunciado por Ricoeur:

Tomaremos en primer lugar, la distinción entre semiótica y semántica a la que se refiere como "...la clave para abordar el problema total del lenguaje" (Ricoeur, 2006b, p.22). Así, define las dos como ciencias que aún perteneciendo a la lingüística se encargan del estudio de dos unidades características del lenguaje que son diferentes. La semiótica se encargará del estudio de los signos, mientras la semántica tomará la responsabilidad del estudio de la oración, que es en sí el acontecimiento mismo del habla.

En segundo lugar tomaremos la condición del discurso de permanencia, que le da no sólo la identidad propia del contenido proposicional, sino también por el sentido de lo dicho, es decir en la articulación entre acontecimiento y sentido que a la postre nos permitirá establecer los principios de comprensión

de un lenguaje particular que se construye en la cotidianidad de la escuela por un grupo de pares adolescentes.

A manera de conclusión, podemos decir que la teoría del lenguaje que aportó al desciframiento de los ámbitos que componen la fantasía y la realidad y dan sentido a los discursos de los adolescentes que expresan violencia y a la vez a los discursos que ellos construyen para explicar la presencia de la misma en el mundo de la vida cotidiana de la institución educativa, se construyó desde la lingüística del mensaje, toda vez que la pregunta planteada buscó develar los sentidos ocultos de éstos discursos.

CAPÍTULO 3

EPÍLOGO - CRECIENDO CONTIGO

En las fronteras del futuro hay un control estricto. Solo son admitidos los sobrevivientes.

Mario Benedetti

Pensar en concluir es siempre el momento de pensar en volver a comenzar, así los días se concluyen cuando comienza la noche y la noche concluye en el amanecer del siguiente día; de esa forma se van concluyendo y comenzando las semanas, los meses, los días y los años. Quizás por esa razón muchas de las conclusiones presentadas a continuación tengan el tinte de un final recomendado y las proyecciones de la tesis, el color de la utopía.

3.1 Los sentidos otorgados a una forma particular de relacionarse a través del lenguaje.

En la naturalización de la violencia como parte de la descomposición del tejido social al que asistimos todos los colombianos en el siglo XXI, los adolescentes no consideran que sus discursos tengan un sentido explícito de ser violentos o de propiciar la violencia. Le otorgan el sentido de un lenguaje emancipado que coherente con el libre desarrollo de su personalidad es admisible en cualquier contexto, sin importar las consecuencias del uso del mismo.

En la misma línea de reflexión, la violencia se concibe como un constructo aprendido; de ahí que los adolescentes que hicieron parte del estudio le otorgan a la carga semántica de las palabras con las que construyen sus discursos acerca de la violencia el sentido de un estilo de comunicación propio, acorde con el entorno en que viven: barrial, familiar y escolar.

En la concepción del escenario escolar como el lugar del sueño y del deseo, los adolescentes se interrelacionan en la búsqueda de satisfacciones por la vía del lenguaje en uso a través de discursos que transmiten y generan violencia, a los que le otorgan el sentido de mecanismos de poder, que implícita y explícitamente perpetúan las relaciones desequilibradas.

Dado que tal como lo mostró el estudio, el uso del lenguaje a través de discursos que transmiten violencia es una forma particular de comunicación que comparten tanto adultos como adolescentes en el espacio escolar, los adolescentes le otorgan el sentido de una forma natural de comunicación.

En este orden de ideas, los adolescentes construyen sus discursos acerca de la violencia presente en la vida cotidiana de la institución educativa, a través de un estilo de comunicación propia que pese a que está compuesto de un lenguaje emancipado, se sirve de marcados mecanismos de poder que perpetúan las relaciones desequilibradas.

Durante el tiempo de realización del trabajo de campo de la presente investigación murieron cuatro adolescentes socios (amigos) de las participantes; en el relato que presentamos a continuación se ve claramente la presencia de las relaciones ritualizadas en la vida cotidiana de los adolescentes, que si bien no ocurren dentro de la escuela, regulan las construcciones de su personalidad. De ahí que cualquier manifestación de violencia se reproduzca dentro de la escuela con la misma naturalidad que se vive en la calle.

Dormir en un lugar ajeno al propio puede tener un costo dependiendo del “dueño del hospedaje”, tener un “socio” (amigo), aparentemente es garantía de respeto, aunque esté muerto:

E5: Profe, yo no voy a hacer nada, estoy muy triste porque me mataron al socio.

E6: ¿El man que mataron en la rumba de (nombre del barrio) el viernes era el socio tuyo?

E5: Pues claro no ve que yo estaba ahí con el man.

E6: Hay!!! Marica.

E5: Nojotras no habíamos ido a buscar más trago y nos metimos a la casa de D, pa'ir al baño y estábamos sentaas en la cama de ella. Ahí llegó el hermano de ella con otros dos manes toos aceleraos y quizque se me pelan toas porque acá nadie duerme de gratis. Entonjes yo le ije no papito yo tengo donde dormir y ya nos vamos. Cuando íbamos saliento eje man le ijo algo a la hermana y

ella le ijo que fresco que no se demoraba, de toos modos ella agarró duro por el brazo y la dentro. Nojotras nos juimos corriendo porque ese pedazo es pesao y sin D, pues no teníamos a nadie que hablara por nojotras si algo. Cuando llegamos a la rumba estaban toos los del parche de J y yo le conté al socio lo que había pasao y él me dijo que fresca que amanecía a lo bien en la casa de él, que todo bien, pero que lo tenía que esperar porque iba primero a hacer una vuelta y venía por mí. Yo me senté en el andén de la esquina y él prendió un cigarro y cuando me lo estaba pasando sonó tas tas tas y el man cayó y yo no sabía si correr o cogerlo, de la rumba toos salieron tas tas tas pa'todos los lados yo metí la cabeza entre las piernas, cuando sentí jue que me agarraron del brazo y me ijeron abrámonos que mataron al socio y esto se dañó, me llevaron casi arrastrada pa'la casa de una socia mía y mientras me llevaban yo lo veía quietico con la mirada fija como si me mirara y me diera permiso de dejarlo solo, el socio mío me cuidaba, como él era parao a mí nadie me hacía nada y ese día me dijo yo hago una vuelta y vengo y no alcanzó ni a soltar el humo del cigarro. La profe de ... me dice que no lo moleste más, que el que se va no vuelve, claro como ella no tiene lo que se llama un socio.

El: (riéndolo) yo no creo que nadie sea capaz de ser socio de eja jeñora.

En la naturalidad con la que la estudiante narra los hechos que ocurrieron en la muerte de su “socio”, nos pone en la escena de la naturalización de la violencia en la vida cotidiana del barrio, los amigos e incluso la familia, fácilmente trasferible a la vida cotidiana de la institución educativa en la que los adolescentes, obviamente, no consideran que sus relaciones estén mediadas por discursos que producen violencia, simplemente hacen parte de su actitud natural. Entonces los adolescentes dentro de sus propias pautas, esas que construyen ellos mismos, esas que son sagradas y a la vez profanas, está el hablarse de una forma particular que puede considerarse violenta, no por la especificidad de las palabras, sino más bien por su carga semántica y por la derivación en hechos considerados dentro de los parámetros de la violencia escolar.

El *discurso violento*, discurso que transmite y a la vez puede convertirse en productor de actos violentos, no está solamente en el uso de palabras descalificadas en el trato cordial, sino en la narración de la vida, en la vida narrada a través de la suma de hechos que configuran la cotidianidad, en los discursos sobre la violencia presente en la vida cotidiana, discursos que naturalizan la violencia y por lo tanto la legitiman en la construcción del mundo de la vida del adolescente en el espacio escolar.

El estudio muestra que los adolescentes claman por un cambio, saben y

enuncian que la violencia presente en la vida cotidiana de su escuela no es la única forma de convivir. Dejan ver que en el universo del deseo compartido, viven esperando que pase “algo nuevo” y del análisis de sus discursos se pueden extraer las siguientes pistas para que la escuela atienda sus problemáticas particulares las cuales se presentan a continuación como proyecciones de la tesis.

3.2 La escuela (institución educativa), en la urgencia de renovarse en concepción y prácticas

Lo complejo del asunto del retorno a la responsabilidad de la enseñanza está en la capacidad que tiene la escuela de asumir su verdad actual, una verdad de promesas incumplidas en “manuales de convivencia” redactados a espaldas de la realidad que deben enfrentar y sobre todo, por muy espeluznante que suene, está en la capacidad que tenga la escuela en asumir que cerca de llegar a la mitad del siglo XXI, la institución educativa ha perdido el rumbo.

La concepción tradicional la ubica como el segundo escenario de socialización de los educandos, a ella se le atribuyen funciones tan importantes como las de complementar la formación inicial (que supuestamente se da al interior de las familias), abriendo los espacios adecuados para que en una apropiada relación entre pares, los estudiantes aprendan a leer, escribir, hablar y en general a reconstruir conocimientos que les permitan convertirse en ciudadanos del mundo.

Pues bien, esa es la primera concepción que estamos obligados a repensar, desde nuestra condición de educadores, puesto que en ese segundo espacio de socialización no vamos a complementar una formación inicial. En la mayoría de los casos nuestra tarea es acompañar a desaprender los principios de formación transmitidos de una generación a otra en el espacio de la nueva familia (que no es la nuclear) y en la que se evidencia (en muchos de los casos) una descomposición del tejido social acorde con las condiciones de violencia que afectan nuestro país.

De igual manera, es necesario trabajar duramente por motivar a la recuperación de la “pasión de enseñar” de nuestros docentes en ejercicio y el fortalecimiento de la misma en los programas de formación de licenciados. Además de revisar las políticas y programaciones que desde las secretarías de educación establecen para los docentes.

No solamente en las palabras de los estudiantes de la Institución Educativa visitada con las que abiertamente expusieron su percepción sobre la falta de respeto y la poca responsabilidad de los docentes con la formación de los educandos, sino, la constatación de que durante el trabajo de campo, nunca estuvo la planta de docentes completa.

Otra demostración del decaimiento de la “pasión por enseñar” se evidenció en una de las sesiones durante el taller de teatro denominada “soltar la mano” y que consiste en pedirles a los estudiantes que escriban lo que se les ocurra en el momento, dejó ver que a pesar de haber estado vinculados al sistema educativo, durante nueve o diez años (algunos quizás más), los estudiantes NO SABEN ESCRIBIR. De igual manera, como se puede constatar a lo largo de todo el Capítulo I, tampoco han desarrollado las competencias adecuadas en el lenguaje oral; su dicción y articulación supera cualquier dificultad fisiológica para instalarse en la dura y cruel realidad de que además de no saber escribir, tampoco SABEN HABLAR.

Desde la voz de los adolescentes, las primeras referencias de que la escuela (institución educativa) ha perdido el rumbo –desde hace varios años–, la encontramos en el informe final del proyecto de investigación Atlántida (1995), en donde, como ya lo mencionamos al inicio del presente documento, se nos hablaba del atraso del tiempo social de la escuela y de la marcada ruptura entre el mundo adulto y el de los adolescentes, condiciones que 18 años después no han cambiado.

Basta con regresar sobre nuestros propios pasos y volver al Capítulo I (especialmente el apartado dedicado a la conversación con los docentes), para encontrar múltiples referencias sobre lo afirmado en el párrafo anterior. Los docentes están ubicados en un tiempo irreal en el que esperan que a sus aulas lleguen los estudiantes ideales –que habitan un país que no existe–, que viven en familias nucleares y que son fieles representantes de la cultura del país del “Sagrado Corazón”, en donde no existen problemas sociales asociados a la violencia. Pero esa no es la realidad, nuestros estudiantes, al igual que nosotros, somos sobrevivientes de un país en guerra.

Con la ausencia de presencia real, los estudiantes son mirados por los docentes con el deseo de que sean otros y así se cae en el sin sentido, en la angustia del ser o no ser y coincidiendo –sólo un poco– con la afirmación de una de

las docentes que expresa que los “estudiantes están enfermos de una profunda soledad” y es nuestro deber brindar el acompañamiento necesario, cumplir con la tarea real de la escuela que es brindar los conocimientos necesarios para que cada individuo se comprometa con el mejoramiento de las condiciones de vida personales y colectivas en los entornos de relación.

Los espacios cotidianos (tanto físicos como relacionales), predisponen a la agresividad y por lo tanto se convierten en un escenario propicio para la escenificación de la violencia entre los adolescentes.

En el mundo de líneas rectas que compone el paisaje de las edificaciones escolares, nos encontramos que la distribución espacial no ha sido considerada en la posibilidad de convertirse en un escenario que propicie la escenificación de la violencia a tal punto que la convierta en lenguaje de relación cotidiano. Encontrar el sentido tanto en las narraciones de los estudiantes como en las conversaciones durante el tiempo compartido en relación con las percepciones sobre los espacios, además de las observaciones realizadas durante el proceso de investigación, permite afirmar que si bien es cierto, la distribución espacial no es responsable absoluta de la escenificación de la violencia, en algunos casos crea las condiciones ideales para que suceda.

En este punto es pertinente aclarar que la lectura del espacio se hace desde la geografía de la percepción en donde cada uno de los espacios es reconstruido por sus usuarios dependiendo del acumulado de sus experiencias.

Un estudiante que vive en un barrio que es azotado por diferentes manifestaciones de violencia asociadas al robo, que sabe que en su camino de ida y vuelta entre la casa y la escuela debe estar atento a cuidar los pocos (o muchos) útiles escolares, se enfrenta en la escuela a la misma condición, puesto que toda la mañana debe cargar el maletín a cuestras mientras va de un salón a otro. Si el estudiante proviene de comunidades en situación de desplazamiento, lo que se reproduce para él en la escuela es el sentimiento de desarraigo, la vivencia del no lugar. Más aún si, como lo pudimos constatar durante el proceso de investigación, la ausencia de los docentes a sus jornadas laborales es reiterativa y los salones que son de “propiedad” de cada docente permanecen cerrados.

De otro lado, y concentrándonos en los espacios relacionales, nos encontramos que la discursividad violenta no hace parte solamente de la relación entre

los adolescentes; tanto los docentes como las otras personas que cotidianamente tienen contacto con los estudiantes son agresivas y a la vez incitadores de la agresividad de los adolescentes.

Durante el taller fuimos testigos de múltiples escenas que ratifican lo dicho en el párrafo anterior, vimos escenas en las que los estudiantes fueron animados por un profesor a seguirse agrediendo en el juego del “tapón”; fueron invisibles a los adultos que no les interesó ofrecerles una alternativa para el uso de un “tiempo libre” en el que tenían el derecho a la compañía de un docente que, lamentablemente, no estaba en la institución educativa, y fueron inexplicablemente maltratados verbalmente por la vendedora de la tienda. Además de ser insultados cotidianamente por algunos de sus profesores que arremeten sin miramientos contra ellos responsabilizándolos de la decadencia de la sociedad colombiana.

3.3 Docente ausente. Tan lejos de tí que mis palabras no te alcanzan ni siquiera a delinear.

Las palabras denotan porque significan, pero connotan porque se contaminan. La seducción parte de las connotaciones, de los mensajes entre líneas más que de los enunciados que se aprecian a simple vista. La seducción de las palabras no busca el sonido del significante, que llega directo a la mente racional, sino el significado del sonido, que se percibe por los sentidos y termina, por lo tanto, en los sentimientos.

Alex Grijelmo

Para hablar de la participación del docente en la construcción del entorno en el que se relaciona con los adolescentes en la institución educativa, es pertinente aclarar que el docente, al igual que el estudiante, responde a las estructuras administrativas que reglamentan y administran en currículo. Ninguno de los dos elige realmente las condiciones en las que desea trabajar, de ahí que el mayor número de razones expresadas por los profesores sobre el comportamiento de los estudiantes esté asociado a la expiación de la culpa otorgándole toda la responsabilidad al entorno barrial y familiar del educando.

A continuación se exponen algunas de las expresiones de los docentes que ejemplifican lo dicho en el párrafo anterior:

...entonces hoy en día difícilmente hay un papá y una mamá todo el día en la casa, ni si quiera convergen en los tiempos en que los hijos están despiertos,

Entonces los hijos están criándose solos y con esta invasión de la tecnología que dicen que les cambió el cerebro a los muchachos, a la gente en general, ya no pensamos como pensábamos antes. La tecnología, la informática ha hecho que el mundo se volviera chiquito y tenemos unos muchachos muy... que nosotros diríamos “difíciles”.

...la casa se volteó en la dinámica de relación con los estudiantes, se perdieron como unas fronteras, el muchacho a veces no lo ve a uno como el maestro, sino como el “parcito” y le habla a uno de la misma manera como le habla al otro muchacho y uno se queda así como “sapo en sapayera” como dicen por ahí parpadeando. Uno como maestro piensa pero este niño como me habla de feo, como me contesta de feo, yo sólo le estoy preguntando algo y el muchachito es armado como si el maestro fuera otro compañerito; yo le digo: ¿usted se da cuenta que yo soy su maestra?, ¿usted sabe a quién le está hablando? Bueno pero igual, también le toca a uno, le tocó a uno bajar la guardia frente a muchas cosas de esas y empezar a entender que el muchacho es una vida solitaria, una vida con una complejidad

...sino que las mamás y los papás deben de trabajar y muchos son hijos de madres solteras, entonces las mamás deben de asumir el rol de mamá y papá y ellos llega un momento que no saben diferenciar, cómo es que deben comportarse en el colegio y cómo es que deben comportarse en la casa, porque no tienen como un patrón, sin que esto llegue a sonar machista, hay muchas mamás que son muy permisivas y eso hace que ellos tengan como una doble personalidad, una en la casa y otra en el colegio.

...el no reconocer la autoridad en la familia, donde debe ser el reconocimiento de la autoridad, obviamente no va a reconocer ninguna autoridad fuera de ella; ya para él va a ser muy difícil reconocer la autoridad de un maestro, reconocer las normas, porque en la casa no había esa asignación de normas y las correcciones que se hacían no eran las más adecuadas.

No hay quien le pregunte qué siente, qué piensa, cómo le fue, qué desea, simplemente, él se tiene que resolver su vida solo y ve a su mamá por la noche, difícilmente hablan de lo que ocurrió en el día, entonces, todo lo que se convierta en su diario acontecer, pasa a ser muy normal, entonces faltarle al respeto a una persona, o ser intolerante, o aventarle cosas al otro, o voltearle el maletín al revés, eso viene a ser normal, pues es que nunca a él su mamá le ha dicho: “no lo haga”.

Las normas que regulan la institución educativa son emanadas directamente del Ministerio de Educación,

La profesión docente no sólo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y el desarrollo del pensamiento profesional y autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica del contenido. Posibilidades autónomas y competencias del profesor interactúan dialécticamente con las condiciones de la realidad que al enseñante le

vienen dadas a la hora de configurar un determinado tipo de práctica a través de la propia representación que se hace de esos condicionamientos (Gimeno Sacristán, 1996, pág: 198)

Sin embargo, como usuarios del lenguaje, los docentes de la Institución Educativa tienen la responsabilidad de construir a través de él, un puente que les permita entablar con el adolescente una relación adecuada para la reconstrucción de los conocimientos, que va mucho más allá de la motivación para la apropiación de los contenidos propios de un área, la apuesta es por el cumplimiento de la Misión de "... fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria" (Morin & Motta 2003, p. 122).

Labor que se hace compleja cuando las alternativas de comunicación entre docentes y estudiantes no son objeto de reflexión colectiva, sino de ejecución y aplicación de la norma. El siguiente relato, recopilado del observador del estudiante, muestra su reacción frente a una práctica docente que le parece provocadora:

Narración No.5 – Alexander

Cordial saludo el día ... el profesor sacó a gomez y lo saco en pujado a la fuerza. después saco a gutierrez porque yo tenía un chicle en la boca y hise una bomba y se me estallo el profesor me dijo gutierrez se me sale y yo le dije espere y me grito y yo le dije que no me grite para que no tengamos peleas y yo le dije no me balla a sacar como a gomez y yo le dije no me balla a tocar y me pego una palmada en la espalda entoces yo me le aleje y le dije a mi no me pegue no sea hijueputa
entonces me llebo donde gloria la directora de grupo y ella me trajo para la coordinación-
Compromiso: Me comprometo a no comer chicle en la clase del profesor a respetar a los mayores Att: Alexander

En el capítulo II veíamos la importancia de la presencia activa del docente en el espacio escolar. Ahora, sin dejar de lado lo anotado anteriormente sobre la escuela en la estructura del poder, dejaremos enunciado un nuevo hallazgo dentro de la investigación en el que se evidencia la participación de los docentes en la construcción de entornos violentos, toda vez que el uso de su lenguaje provoca e intimida a los estudiantes adolescentes tal como se puede observar en las tres escenas que se describen a continuación:

Después de verificar que el candado queda cerrado, bajamos las escaleras y nos dirigimos a una de las tiendas para comer algo. Frente a la tienda están los nueve estudiantes, al pasar una de las chicas se nos acerca estirando la mano con una moneda de 500 pesos.

E2 (Mujer): Vea cómpreme una papa.

I: ¿No les venden?

E2 (Mujer): No, hasta que suene el timbre.

I: ¿Y cuánto falta?

E2 (Mujer): Como media hora.

Antes de concluir la conversación con la estudiante, aparece en la puerta de la tienda una profesora con una tostada de plátano en una mano y un pocillo (de café) en la otra.

P: (A nosotras) Cómo les parece ¡a comprar a esta hora! si todavía no es el descanso.

E1 (Mujer): Y si tenemos hambre.

P: (A la estudiante) Ustedes tienen que acostumbrar el cuerpo o levantarse temprano para que alcancen a desayunar en la casa, así pueden esperar hasta la hora que pueden comprar. (A nosotras) Ese es el problema con estos muchachos que no les enseñan a disciplinar el estómago.

I: ¿Y la profesora no se da cuenta que están copiando todas la misma tarea?

E2: No, esa señora no sabe ni dónde está parada.

E4: Póngase a toriarla y verá que lo mínimo que le dice es ¡que el culo le hace quince! Y la lleva donde Mery, esa señora es jodida.

I: ¿Qué la profesora les dice qué?

E4: Esa señora es grosera, ella le dice a uno salí que “el culo te hace quince”, vamos pa’onde Mery.

I: Qué significa eso.

En medio de la risa de todas la E4 explica a las estupefactas Investigadora y Tallerista que la profesora les dice esa frase mientras hace un gesto con la mano, indicando –literalmente– que el culo les está temblando y las lleva a la coordinación para que sea anotada en el observador la falta de no hacer las tareas. También relatan en medio de risas las veces que ella les ha dicho esa frase antes de un examen o cuándo se acerca la reunión de entrega de notas.

De igual manera, queda en el aire la sensación de que el uso del lenguaje oral debe dejarse exclusivamente a los docentes del área de español y que en aras de propiciar lo que se conoce como el libre desarrollo de la personalidad, el docente abandona su condición de adulto responsable y mimetiza su lenguaje con el de los estudiantes:

Mientras una profesora nos saluda, un estudiante que pasa muy cerca de nosotros le grita a otro:

“Pásame lo mío o te voy a meter un palo entre el culo”. La profesora lo toma de la mano, lo trae hacia ella, le echa el brazo por encima y le dice muy suavemente: “el culo es una parte del cuerpo muy importante, inclusive para la sexualidad y nadie puede vivir sin ella”, el estudiante la mira como no entendiendo lo que acaba de escuchar y se va, mientras profesora nos dice: “a ellos hay que hablarles así en su mismo lenguaje para que entiendan”...

El análisis de los datos presentados en este apartado –que complementa la información reconstruida en el capítulo I de la presente investigación–, deja al descubierto un colectivo de profesores que deambulan por los días en la búsqueda del estudiante en condiciones ideales, un ser humano que no esté atravesado por las problemáticas barriales de su entorno, que tenga un papá y una mamá que no requiera asistir a espacios laborales para satisfacer las necesidades básicas, en síntesis, el docente vive enajenado buscando en la institución educativa un estudiante que no existe:

Un estudiante silencioso ante la barbarie en la que convive sus días, un estudiante al que de diversas maneras se le recita cada día en palabras y acciones –con sentidos diferentes– la primera frase del *Poema No. 15* de Pablo Neruda⁴⁷: “Me gustas cuando callas porque estás como ausente y me oyes desde lejos y mi voz no te toca”. Un estudiante con la boca cerrada, que sobrevive a la cotidianidad de los días, callado, y lo que es peor donde la voz del docente no le toca.

...cuando yo pienso que me voy un día yo digo y pienso en este tipo de sociedad que vamos a tener a diez años, ¿qué tipo de sociedad va a ser?, si son los que tienen, son los dueños de la transformación del mundo, entonces yo miro en apellidos cualquiera, si aquí ellos vienen a socializar y aprender conocimientos y tecnología para cambiar este mundo, miremos ahorita que están haciendo en los salones, y yo lo digo y lo repito y hace muchos días lo vengo repitiendo, la tarea de nosotros se está quedando en controlar media hora un grupo para poder empezar y hacer clase, entonces paciencia con fulanita que se carcajea y no se calla, son unos grupos de muchachos extraños y los demás vinieron a lo que vinieron y los demás hacen la siesta, y les pregunto chicos ¿como hacen ustedes para estudiar las clases así?... Ya nos acostumbramos a que cinco pela gaticos, o seis pela gaticos líderes manejen la clase, se forme ahí la hecatombe...

47 Poema número 15. <http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/20poemas.htm>.

Y en la búsqueda de ese ser inexistente, su labor pierde sentido en tanto le queda imposible construir el puente que requiere de millones de lazos trenzados que permitan tanto al adolescente como al adulto entender el proceso educativo como un proceso constante de formación y autoformación cuya tarea principal es “Educar para enamorarse del mundo” (Pozzoli, 2009).

3.4 El Sistema de Gestión de Calidad, una falacia para la educación de los adolescentes

Paradójicamente la Institución Educativa cuenta con la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad debidamente certificado, que se encuentra funcionando de acuerdo con los estándares requeridos. Un sistema de Calidad certificado pero que no se evidencia en las escenas del día a día de los adolescentes.

Sistema que a mi juicio no es más que una falacia en el proceso formativo de los adolescentes, porque aunque representen un mejor posicionamiento en las pruebas Saber Pro (de algunos estudiantes), su atención a las problemáticas descritas anteriormente es deficiente, puesto que se centra en llevar “el debido proceso” para justificar las suspensiones y la probabilidad de transferir el estudiante “problemático” a otra institución de similares características a la visitada.

De igual manera, y asociados a los programas de mejoramiento de la calidad de la educación, se encuentran los procesos de cualificación docente que se programan desde el Ministerio de Educación y que es evidente que en lo que a la logística se refiere están mal concebidos, puesto que colaboran con el ausentismo de los docentes a sus jornadas laborales y por lo tanto se convierten en otra debilidad de la estructura escolar actual, que colabora y propicia la violencia al interior de los ambientes de aprendizaje, por las razones ya ilustradas en párrafos anteriores.

3.5 La tarea de la escuela (institución educativa), es enseñar a desaprender la violencia

La violencia es un constructo heredado y por lo tanto aprendido en el proceso de socialización de los adolescentes, en la enseñanza de su desaprendizaje se debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

- a. Colombia es un país que vive en la utopía de renacer con la finalización de un conflicto armado que ha caracterizado su historia desde hace más de 60 años.
- b. Los adolescentes no reconocen en sus discursos la presencia de la violencia, para ellos es una condición normal–natural, puesto que no conocen otra forma de relacionarse.
- c. No existen estudiantes ideales, por lo tanto cada encuentro con los estudiantes es un día nuevo por construir y depende de la sensibilidad del maestro y de su capacidad para crear ambientes de aprendizaje que propendan por el reconocimiento del otro en el escenario de la vida y la importancia de la convivencia pacífica.
- d. El docente necesita estar preparado para cumplir con su misión de enseñar en cualquier contexto.

Un camino para atender la enseñanza del *desaprendizaje* de la violencia, considerando los cuatro aspectos anteriores es retomar las posibilidades que ofrece el arte como experiencia creativa y a la vez formativa.

No se trata de reproducir el modelo tradicional de los procesos educativos a partir de las artes al interior de las instituciones educativas, en el que se considera la educación artística como un área complementaria y adicional a ello está mediatizada por las urgencias institucionales relacionadas con la producción de “espectáculos” que hacen presencia en el calendario de festividades de la institución.

Se trata más bien de dotar a la planta docente de elementos que le permitan reconocer en sí mismos la vivencia de las artes como parte de su vida, el despertar del espíritu creativo y desde ahí construir y reconstruir las didácticas necesarias para trabajar los contenidos de sus cursos, cumpliendo de esta manera su tarea de educar para la vida.

A lo largo de la investigación se implementaron diferentes procesos creativos que dejan ver que las posibilidades de educación y aprendizaje a través de las artes son infinitas. Con ellas, además de lograr los resultados ya presentados, se buscó construir ejemplos reales que acompañaran la discusión planteada en la propuesta de investigación. De donde se rescatan, la escritura como medio para saberse, la creación teatral como medio de acercamiento a la creación de atmósferas de confianza entre docentes y estudiantes, y la puesta en escena a

través del video como un camino para desaprender tres comportamientos que los estudiantes consideraron prudente atender en su momento histórico.

Si la escuela y los docentes requieren de un proceso de transformación para atender las necesidades reales en el tema de la educación en Colombia, las formas de acercarse a la construcción de nuevos conocimientos en educación no pueden quedarse estáticas en el tiempo, dejando abierta la posibilidad de reinventar las prácticas investigativas y de paso el rol de la investigadora al momento de acercarse a un objeto de estudio.

Los principales aportes a la investigación en educación se encuentran en la reiteración de vivir la investigación como un camino por recorrer desde el universo mental de una artista que se sensibiliza con cada detalle del recorrido y mantiene despierto el espíritu creativo. Así pues, desde la sensibilidad del artista se propone la reconstrucción de los conocimientos en la posibilidad de narrarse y reconocerse a sí mismo como parte de un problema y por ende responsable de plantear una o muchas soluciones, con el convencimiento pleno de que como docentes –aprendices constantes y eternos–, aún nos quedan mucho más de veinticuatro días para crecer con nuestros estudiantes.

La concepción de investigador creador, se hace evidente no sólo en el estilo de escritura del informe final, sino en la definición metodológica de complementar métodos y en el rescate del “encuentro y el diálogo” con otros autores. Si bien es cierto, la lectura aporta mucho a la construcción de conocimientos, nada como un encuentro, la voz de los actores en la comunicación interpersonal es más contundente y los conocimientos construidos en el debate académico (afectivo), puede considerarse un elemento importante en la reconstrucción del tejido social desde la academia. De esta manera, se valida una nueva propuesta de construcción de conocimientos, en la posibilidad de considerar como parte del estado del arte, las conversaciones con expertos.

Bibliografía

- Arce, A. (2000). *Pedagogía Teatral. Los elementos del saber pedagógico en la didáctica de los lenguajes corporales*. Informe final de investigación. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en educación. Santiago de Cali.
- Bauman, Z. (2007) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Benedetti, M. (1989) *Inventario*. Bogotá: Editorial Presencia S.A.
- _____ (2008) *Vivir adrede*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Boal, A. (2011). *Juegos para actores y no actores*. Edición ampliada y revisada (5ta.Edición). Barcelona: Alba Editorial.
- Cajiao, F (1995). La adolescencia en el universo de la vida. En *La cultura fracturada*. Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela Tomo I. Cali: Tercer mundo – FES – Colciencias.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2da. Edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Calvino, I (1983). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.
- Castañeda, E. & Otros. (1995). Adolescencia: Calidoscopio de adolescencias. En *Proyecto Atlántida* (Tomo.III. La ciudad nos habita). Cali: Tercer mundo – FES – Colciencias.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

- Cortina, A. (1998). *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Bogotá: EL Búho.
- Duarte, K. & Tobar, B. (2003). Rotundos invisibles, ser jóvenes en sociedades adultocentricas. En *Cuadernos Teológicos Pastoral* No.4. La Habana: Caminos.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Grijelmo, A. (2004). El camino de las palabras profundas. En *La seducción de las palabras*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Guzmán Campos, G. (1964). Etiología de la violencia. En *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social* (Vol. II). Bogotá: Ediciones tercer mundo.
- Escobar, M. & otros (2004) – Coordinador – *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Informe de Investigación Universidad Central. Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández Sampieri & otros (2007) *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Hurtado, D.; Jaramillo, L; Montoya, H y Zúñiga, C. (2005). *Jóvenes e imaginarios de la educación física*, Popayán: Universidad del Cauca.
- Hurtado, D. (2011). *Entramados. Jóvenes y configuración de significaciones imaginarias de deseo*, Colección Tesis Doctoral Rudecolombia, Cali: Universidad del Cauca, Feriva.
- Larotonda, C. (2005). *Los Rituales de Cuarto Medio*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Martínez, M. (1977). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Martini, S (2007). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Mèlich, J. (2009). *Antropología de la situación. En Experiencia y alteridad en educación*. Carlos Skliar & Jorge Larrosa Comp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI editores S.A.
- Morales, J. (2011) *La Diabla y otras historias escolares. Los conflictos en la Institución Educativa a la luz de la Justicia Restaurativa*. Cali: Poemía.
- Morin, E, Ciurana, E. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción* (Primera Ed.) Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Ricoeur, P (2006 b). *Teoría de la interpretación*. (Sexta Ed.). México: Siglo XXI Editores S.A.
- Ríos Saavedra, T. (2004). *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: Un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile, Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
- Ríos Saavedra, T. (2013). *La Hermeneútica reflexiva en la investigación educativa y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Sandelowsky, M. (2002). La prueba está en la alfarería: Hacia una poética de la investigación cualitativa. En Morse, J. (Ed.). *Emerger de los datos: Los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Savater, F. (2001). *El valor de educar*. Bogotá: Editorial Ariel S.A.

- Stake, R. (1999) *Investigación con estudios de casos* (2da. Edición). Madrid. Morata.
- Shutz, A. & Luckman, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia*. Barcelona: Melusina.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Sexta edición. Madrid: Trotta, S.A.
- Waldenfels, B (2009) El habitar físico en el espacio (Laura S. Carugari. Trad.), en *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Gerhart Schröder y Helga Breuninger Comp.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas* (García Suarez, A. Trad.) Barcelona: Ediciones Atalaya.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.

Webgrafía

- Austin, J. (1955). Cómo hacer cosas con palabras
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>
- Baeza, J. (2007) Capítulo del libro: Sociedad y Mundo de la Vida a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutico actual. Editor Ricardo Salas, Ediciones Universidad Católica Silva Hernández, 2007; Pág. 225 – 244
[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ucsh.cl%2FUas%2Fincjs%2Fdownload.asp%3Fglb_cod_nodo%3D20071003143050%26hd_nom_archivo%3DJorge%2520Baeza%2520-%2520Mundo%2520de%2520la%2520Vida%2520\(aspectos%2520metodo%25F3gicos\).pdf&ei=SeevT82mG4bfgQf70KiYCQ&usq=AFQjCNGyFi52PJ2LrtCenFGECXzViMcr7Q](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ucsh.cl%2FUas%2Fincjs%2Fdownload.asp%3Fglb_cod_nodo%3D20071003143050%26hd_nom_archivo%3DJorge%2520Baeza%2520-%2520Mundo%2520de%2520la%2520Vida%2520(aspectos%2520metodo%25F3gicos).pdf&ei=SeevT82mG4bfgQf70KiYCQ&usq=AFQjCNGyFi52PJ2LrtCenFGECXzViMcr7Q)
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en Violencia Escolar. En Revista Psykhe. Vol. 20 No. 2, 79-86
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282011000200007&script=sci_arttex
- Eliade, M. (1981). Lo sagrado y lo profano. 4ta. Edición. Guadarrama/Punto Omega
<http://es.scribd.com/carlosmendez/d/414204-Eliade-Mircea-Lo-agrado-y-lo-profano>
- Estado del Arte del conocimiento producido sobre adolescentes en Colombia de acuerdo con el Sistema Nacional de Información sobre la Situación y la Prospectiva de la infancia y la Juventud Colombiana SIJU 1993 – 2004
www.siju.gov.co

- Fullat, G.(2006). Antropología de l'adolescència. Temps d'Educació 31, p.127.
<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/articlview/126449/181891>
- Heinsohn, R. Chaux, E & Molano, A (2006). La chispita que quería encender todos los fósforos: Percepciones. Creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. En Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol.1, No.1, 5-22
<http://vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewFile/24/1>
- López, V. Carrasco, C. Morales, M. López, J. & Karmi, M (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaiso. En revista Psykhe. Vol.20 No. 2, 7-23
www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282011000200002&script=sci_arttext
- Observatorio Social de la Alcaldía de Santiago de Cali
<http://www.cali.gov.co/observatorios/>
- Paredes, M. Álvarez, A. Lega, L. & Vernon, A. (2008) Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. En Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 6(1): 295-317
<http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692>
- Potocnjak, M. & Berger, C. (2011) Una aproximación relacional a la Violencia Escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. En revista Psykhe Vol.20, No. 2, 39-52
<http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art04.pdf>
- Pozzoli, M. (2009) Educar para enamorarse del mundo. Celebración del 88° aniversario de Edgar Morin. Homenaje virtual – Comunidad de Pensamiento Complejo.
<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/homenaje/galeria/wp-content/uploads/Maria-Teresa-Educar-para-enamorarse-del-mundo.pdf>
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación Educacional, en Revista Enfoques Educativos 7 (1): 51 – 66 http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo No.4
http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf

Saniz, L. (2008). El esquema actancial explicado. Revista Punto cero - Revistas Bolivianas.org.bo.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v13n16/v13n16a11.pdf>

Tesis Doctorales desarrolladas en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 2005 – 2010
http://www.cinde.org.co/ceanj/wp/?page_id=2840

Acerca del Autor

Angela María Arce Cabrera, PhD.

Doctora en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano – Chile (2016).

Magistra en Educación. Pontificia Universidad Javeriana – Cali (2000).

Licenciada en Arte Dramático – Universidad del Valle (1994).

Nacida en Palmira el 24 de Octubre de 1968.

Vinculada a la Universidad Santiago de Cali desde el año 2002. Tiene una importante trayectoria en el campo de la investigación en Educación, especialmente en las líneas de Comunicación Educación y Violencia Escolar. Ha participado como líder y co-líder de varios proyectos de investigación entre los que se destacan:

- Líder y Co-líder de los “Proyectos de Investigación en Recepción Crítica de Televisión”, desarrollados en convenio entre la Universidad Santiago de Cali y la Comisión Nacional de Televisión. (2008 - 2010)
- Líder del proyecto de investigación “Enseñando a comprender y a producir textos periodísticos”. Proyecto desarrollado en el marco del convenio Prensa Escuela, entre la Universidad Santiago de Cali y el periódico El País (2008-2009)
- Líder del proyecto de investigación “Discursos de los y las adolescentes: La naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una Institución educativa. (2015-2017)

Actualmente se encuentra desarrollando los siguientes proyectos financiados por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali:

- Líder del proyecto “La educación emocional, el reconocimiento de la otredad y el desaprendizaje de la violencia en la formación de maestros”
- Co-líder del proyecto “La fuerza ética y pedagógica del testimonio. Narrativas y experiencias de un grupo de estudiantes ante los testimonios de la violencia y la guerra en Colombia”

Las horas creciendo contigo lleva inmerso en sí mismo la metáfora de las veinticuatro horas que duran los días, el tiempo de permanencia en la escuela y el imaginario de ella que acompaña el afuera de la misma. Es el relato de la vida cotidiana de una institución educativa cualquiera, de la vivida, de la visitada, de la añorada y en muchos de los momentos de la soñada; sin embargo, más allá del sueño se alcanza a divisar el relato de la inventada.

La historia contada se concibe como el relato de una observación de muchos minutos que se agrupan en mil horas porque aunque haga calor o frío, porque aunque el sol haga ver más verdes las hojas de los árboles y en algunos momentos la lluvia empañe mis lentes, estar en la Institución Educativa, es una experiencia que hace crujir los huesos a punto de estallar. Cada día el corazón se acelera duplicando la cuenta de los minutos, que se convierten en noches de duermevelas pensando y repensando cada una de las imágenes que como piezas de teatro se entrecruzan en los pasillos del sueño, se abrazan a la desesperanza y al amanecer se sorprenden con el renacer de los días.

En la metáfora de los días se cuentan las historias de vida cotidiana de la Institución Educativa¹, entre colores, olores y sudores cotidianos, en los que se muere cada día para renacer en el deseo de una sociedad más humana y justa, en la que se evidencie el “crecer contigo” como una forma real de acompañarnos a todos a crecer un poco. No hay distinción en el tiempo, es igual en la mañana y en la tarde, y no importa si es lunes o miércoles, el tiempo no se mide según el calendario, simplemente se vive, se habita y se es habitado por el entorno construido superando el espacio físico para trascender en el relacional.
