

Sentido de Vida desde la Narratividad en Jóvenes que Cursan Educación Media

Sandra Nayibe Jerez Tarazona

Universidad Pedagógica Nacional

Nota de Autor

Sandra Nayibe Jerez Tarazona, Maestría en Estudios Sociales, Universidad

Pedagógica Nacional

La información concerniente a este documento deberá ser enviada a la Facultad de Maestría en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Calle 72 No. 11 - 86,

Bogotá, Colombia. Email: jerez.sandra8@gmail.com

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 189	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sentido de Vida desde la Narratividad en Jóvenes que Cursan Educación Media
Autor(es)	Jerez Tarazona, Sandra Nayibe
Director	Cuadros Contreras, Raúl
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 183 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SENTIDO DE VIDA EN JÓVENES; EDUCACIÓN MEDIA; SUBJETIVIDAD; IDENTIDAD; NARRATIVIDAD; EXPERIENCIAS LÍMITES; ALTERIDAD.

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde la autora realiza una investigación de corte hermenéutico; sobre el Sentido de vida en Jóvenes que cursan Educación Media. Esta investigación aporta al estudio y análisis de la Educación pública colombiana, en cuanto a la política para este ciclo de formación; la cual, se centra en el desarrollo del ámbito productivo como la principal opción de direccionamiento de vida para los y las jóvenes que lo cursan. De igual manera, contribuye a la etnografía educativa en la medida que trabaja con unos instrumentos particulares para la recolección de la información, como lo son los monólogos escritos que tienen un alcance diferente al diario de campo.</p> <p>El objetivo principal de esta investigación, es analizar a través de las narrativas de las historias de vida de los y las jóvenes que cursan educación media en el colegio distrital Paulo VI de la localidad de Kennedy; las experiencias, los acontecimientos, situaciones, percepciones, circunstancias que para ellos fueron significativos en la interpretación de su “sentido de vida”.</p> <p>La investigación como tal deja ver, en primera instancia que el sentido de vida, es una construcción narrativa derivada de la subjetividad y la identidad de los y las jóvenes, una reflexión sobre la acción de vivir en el mundo. El sentido de vida se encuentra implícito, en la identidad narrativa que el sujeto hace sobre si mismo. No se trata de una pregunta por el sentido de vida, sino de desentramarlo a través del ejercicio reflexivo sobre su experiencia de vivir, de reconocerse a si mismo y su relación con otros y el mundo; y esto solo es posible a través de la narrativa.</p> <p>La escuela en si, no reconoce la subjetividad, ni la identidad, como elementos de conocimiento y saber, no se les permite a los y las jóvenes hablar de sus experiencias como si estas no fueran significativas, no se valora la heterogeneidad de sujetos, todo lo contrario, se busca homogenizarlos a través de los estándares, que responden a los intereses económicos de la sociedad actual.</p>

3. Fuentes

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 11, 19-43.

Alvarado, S., et al. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.

Barbolla, C., Benavente, N., López, T., De Almagro, C., Perlado, L., y Serrano, C. (2010). *Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial*. Javier Murillo y Chyntia Martínez. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Beltrán, J., Torres, I., Martínez, G., Beltrán, L., y Calderón, M. (2011). Valoración de Sentido de Vida y **Autoestima en Estudiantes universitarios de Psicología**. *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 1(3).

Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias Derecho, Literatura, Vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad* (17ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Celis, J., Gómez, V., y Díaz, C. (2006) “¿Educación Media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de www.humanas.unal.edu.co/iedu/index.php/download_file/view/16/.

Cámara de comercio de Bogotá. (2006). Perfil económico y empresarial de la Localidad de Kennedy. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ComisionprogramaticaPDA/perfil-economico-kennedy>

Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero): Ley 115 del 8 de febrero de 1994: **por medio de la cual se expide la Ley General de Educación**. *Diario Oficial*, (41.214). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf

Congreso Nacional de la República de Colombia. (1997, 7 de abril): Ley 375 del 7 de abril de 1997: **por medio de la cual se expide la Ley de Juventud**. *Diario Oficial*, (43079). Recuperado <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=532>

Congreso Nacional de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006: **por medio de la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia**. *Diario oficial*, (46.446). Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/LeyInfanciaAdolescencia/SobreLaLey/CODIGOINFANCIALey198.pdf>

Congreso Nacional de la República de Colombia. (2013, 29 de abril). Ley 1622 del 29 de abril de 2013: **por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones**. *Diario oficial*, (48776). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52971>

Departamento Nacional de Planeación. (2009). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia, ¿mecanismo de inserción laboral y equidad?* Bogotá: Dirección de estudios económicos.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2015). *Las Emociones en los procesos de Formación*. En *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Bogotá.

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 36, 71-95.

Cornejo, M.; Mendoza, F., y Rojas, R.C. (2008) *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf

Cuevas, P. (2001). El relato y las historias de vida en el campo de las representaciones. *Revista Aportes*, 56, 15-22.

D'Angelo, O. (2013), Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Recuperado de <http://www.clacso.edu.ar>

Escobar, C. (2006, enero-junio), La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados, en revista *Actualidades Pedagógicas*, núm. 48, 2006, pp. 9-16

Escobar, C. (2009, abril), Jóvenes: cuerpos significados, sujetos estudiados, en revista *Nómadas*, <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a9.pdf>, 2009, pp. 104-107

Escudero, M. (2012). Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 2(1), 108-131. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4141039>

Fandiño, P. (2011). “Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n4/v2n4a9.pdf>

Frankl, V. (1996). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.

Filmus, D., y Moragues, M. (2003), “¿Para qué universalizar la educación media? En F. Tenti, (Comp.), Educación media: para todos. Los desafíos de la democratización del acceso (pp. 35-64). Buenos Aires: Altamira.

Marx, C. (1845), Tesis III sobre Feuerbach - Thesen über Feuerbach. Recuperado de <http://www.ehu.eus/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>

Foucault, M. (Ed). (2008). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%3ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf

González, M. A., y Rivera, G. (2012). “Introducción”, en Paul Ricoeur “Identidad Narrativa”. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativapaulricoeur.pdf>

Gómez, V. M.; Díaz, C. M., y Celis, J. (2009), *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción del nivel medio en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y flexibilidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Hormigos, J., y Cabello, A. M. (2004). *La construcción de la identidad juvenil a través de la música* Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <http://insumisos.com/lecturasinsumisas/Construccion%20de%20la%20identidad%20juvenil%20y%20la%20musica.pdf>

Jaramillo, A. (2010). *El financiamiento de la educación superior en Colombia: retos y tensiones*. Asociación Colombiana de Universidades. Recuperado de

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

<http://www.bdigital.unal.edu.co/7379/1/albertojaramillo.20101.pdf>

Lancheros, C. (2009, 31 de Mayo). El 48% de quienes entran a la universidad no terminan la carrera, revela estudio de U. de los Andes. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5320208>

Loaiza, O. (2005). Construcción del sentido de vida en jóvenes universitarias [tesis]. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Llobet, V. (2014). "¿Y vos qué sabés si no lo viviste?". Infancia y dictadura en un pueblo de provincia. Revista A Contracorriente.

López, C. (2001). El tratamiento de los Países en vías de Desarrollo en la Organización Mundial del Comercio y las Iniciativas Unilaterales de la Comunidad Europea. revista electrónica de estudios internacionales (2001) recuperado de file:///C:/Users/USER/Downloads/Lopez-Jurado.PDF

López, M. (2013). Entre platos anda el baile. Una revisión crítica de la construcción de la identidad de género en la historia de la música "dance". Musiker. Cuadernos de música, 20, 255-274. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4722548>

Lozano, L. (2011). Educación y cultura para el mejoramiento de la calidad de vida. Proceso de construcción y desarrollo del modelo de educación media articulado de la educación superior. Bogotá: Universidad Distrital.

Ospina, A. M. (2015). Construcción de paz en contextos de violencia y conflictos: de la victimización a las narrativas generativas de niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales. Seminario Virtual Infancias y Juventudes: Violencias, Memorias, Conflictos y Procesos de Construcción de Paz CLASO, Buenos Aires.

Martínez, P. (1973). Técnica del <<testigo oyente>> en los monólogos de Rulf. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI7374110555A/25057>

Mercado Laboral de la Juventud (14 a 28 años). (Enero/marzo, 2014). Boletín de prensa Departamento encargado de las estadísticas en Colombia DANE, 1-10. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/bol_trim_ene_mar14.pdf

Ossa, J. (2009). Jóvenes contemporáneos crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación. Un estudio de caso de 10 estudiantes universitarios. Capítulos II; II V. Universidad de San Buenaventura, Cali. Facultad de Psicología.

Páramo, P. (Comp.). (2013). La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Penagos, Y. (2012). Lenguajes del poder: la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. Plumilla educativa, 290-305. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323457>

Ramírez, J. (2010). Vida, narratividad y textualidad: Una mirada interpretativa. En Introducción, cuadernos del lenguaje. Bogotá: Universidad Javeriana.

Reguillo, R. (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Recuperado de <http://www.iberopuebla.mx/microSitios/catedraTouraine/articulos/Rossana%20Reguillo%20EMERGENCIA%20DE%20CULTURAS%20JUVENILES%20estrategias%20del%20desencanto.pdf>

Restrepo, J. (1993). El sentido de la educación: Desarrollo humano y calidad de la educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ricoeur, P. (2006). Sí mismo como otro (3ª ed.). Argentina: Siglo XXI. Recuperado de <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>

Ricoeur, P. (Noviembre, 1986,). "Identidad Narrativa". Conferencia realizada en concesión del doctorado "honoris causa" en Teología a Paul Ricoeur Facultad de Teología de la Universidad de Neuchatel, Francia.

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I, Configuración del tiempo en el relato histórico*, (5ª ed.). Argentina: Siglo XXI.

Robles, B. (2011). "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico".

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Salazar, R. et al. (2005). *Educación para el conocimiento social y político*. Pontificia Universidad Javeriana.

Soto, C. et al. (2009). *Imaginos de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), 393-422.

Tedesco, J. (2004). *Público: Igualdad de oportunidades y política educativa*. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572.

Tenti, F. (2000). "Culturas juveniles y cultura escolar". Trabajo autorizado por el IICE/ UNESCO, sede Regional Buenos Aires. Recuperado de campuscitep.rec.uba.ar/mod/resource/view.php?id=953,

Mena, U. (2008). *Localidad de Kennedy ficha técnica Secretaría Distrital De Cultura, Recreación Y Deportes observatorio de Culturas*. Recuperado de www.culturarecreacionydeporte.gov.co/localidades/kennedy

4. Contenidos

Los contenidos más relevantes en esta investigación y que corresponden al orden establecido por la autora para la mejor comprensión de la realidad social abordada, son los siguientes:

En el primer capítulo se trabajó con las categorías conceptuales de Jóvenes y Educación Media, que buscaban dar una explicación del contexto sobre el cual se investigó. En este, aparte, se inicia describiendo los antecedentes conceptuales iniciales que tenía la investigación y el viraje que se dio al cambiar la categoría proyecto de vida por sentido de vida. Y luego, se hace un recorrido por los diferentes conceptos que sobre joven se han elaborado y sus diferentes intereses académicos. Además se hace una contextualización de la educación media y sus principales problemáticas.

El segundo capítulo "Sentido de Vida: una Construcción Narrativa y Reflexiva sobre la Experiencia de la Propia Vida". Profundiza en las categorías teóricas; como Sentido de vida, subjetividad, identidad, lenguaje y Narratividad.

En el tercer capítulo "Sentido de Vida. una Mirada desde la Etnografía, a través de la Narrativa."

Se explica todo el desarrollo metodológico al cual acudió esta investigación a través de la etnografía.

El cuarto capítulo "El sentido de Vida Significación y Resignificación desde las Experiencias Límites y la Alteridad" aborda las categorías conceptuales que emergieron durante la investigación para la comprensión de las narrativas de los y las jóvenes protagonistas de esta investigación. Encontramos experiencias límites: el sufrimiento, la muerte, la lucha y la culpa. Y también se aborda el concepto de alteridad y los principales grupos referenciadores de identidad, la familia, la sexualidad, el trabajo, la religión y la música.

En el capítulo cinco, se encuentran las conclusiones.

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

5. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación fue la etnografía, ya que esta permite la participación directa del investigador en el ámbito cotidiano de los sujetos a investigar. Esta decisión metodológica se basa en la naturaleza del problema de investigación, pues si se pretende indagar sobre los procesos de construcción de la subjetividad y de la identidad, es necesario un método que posibilite la intervención en el campo investigativo.

Las herramientas de recolección de datos fueron: entrevistas abiertas, monólogos escritos y exposiciones orales sobre apreciaciones musicales de acuerdo al gusto de los estudiantes. Herramientas que estaban en función de lograr un muy buen registro de los relatos narrados por los jóvenes que protagonizaron esta investigación.

El grupo poblacional estudio correspondió a jóvenes que cursaban educación media; es decir 10° y 11°, entre el 2014 al 2016.

6. Conclusiones

El escenario en el ciclo de la educación media, se convierte entonces en un espacio de contradicción, confusión y divergencia, entre el propósito de la política educativa pública – tendiente a homogenizar a los estudiantes que cursan este ciclo educativo, bajo unos parámetros basados en las competencias para ser productivos a nivel económico según las exigencias del país– y la heterogeneidad de subjetividades e identidades que enmarcan el sentido de vida de los jóvenes que cursan este ciclo educativo.

De esta manera se desarticulan y entran en contradicción dentro del proceso educativo, el aporte y el valor de la subjetividad e identidad, representados en una diversidad y heterogeneidad de sentidos de vida, y el currículo o programas que tiene la escuela, que busca homogenizarlos en unas opciones de formación específica y que los prepara o dice prepararlos- para satisfacer los requerimientos económicos de la sociedad, a través del cumplimiento de unas competencias que, presuntamente les permitirá garantizar el fácil acceso al mundo productivo y con esto mejor su calidad de vida. Lo cierto es que, en la inmensa mayoría de los casos, ni siquiera los prepara bien para el trabajo y tampoco les permite preguntarse legítimamente por quienes quieren ser ni acoge con respeto ni cuidado sus propias expectativas al respecto.

El sentido de vida que consolidan los jóvenes que cursan educación media, se entiende como el conjunto de configuraciones, significaciones y resignificaciones; que apropian los sujetos desde sus experiencias vividas en contexto, y que conllevan a proponer una trayectoria de vida en correspondencia a lo que **representan como realidad. Empero, para aquellos que experimentan “situaciones límite”, que los llevan a** derrumbar lo que ya ha sido consolidado como sentido y que posibilita la creación de nuevas significaciones o más bien resignificaciones de la vida; su narratividad en sí, es toda una reflexión del sentido de vivir. Allí se destacan, precisamente, esos aconteceres que los llevaron al extremo de su existencia y con esto a repensar su vida y repensarse ellos mismos.

Elaborado por:	Sandra Nayibe Jerez Tarazona
Revisado por:	Raúl Cuadros Contreras

Fecha de elaboración del Resumen:	30	08	2017
-----------------------------------	----	----	------

Contenido

INTRODUCCIÓN	10
CAPITULO I	22
“Los Jóvenes y la Educación Media”	22
1.1 De proyecto de Vida a Sentido de Vida.	23
1.2 Jóvenes de Educación Media: entre el Sentido y el Sinsentido.....	32
1.3 Educación Media: formación para el trabajo	466
1.3.1 Educación media en América latina.Políticas públicas para ritmos económicos.	51
1.3.2 Educación media en Colombia una política pública entre educación y trabajo.	51
CAPITULO II	70
Sentido de Vida: “una Construcción Narrativa y Reflexiva sobre la Experiencia de la Propia Vida”	70
2.1 Subjetividad Creadora de Sentidos y Autoproductora de Sujetos	72
2.2 Lenguaje y Narrativa, la Expresión del Sentido en la Experiencia de Vivir.	74
2.3 Identidad, Alteridad, Narratividad.....	89
2.3.1 Identidad Narrativa	899
CAPITULO III	97
Sentido de Vida. una Mirada desde la Etnografía, a través de la Narrativa	976
3.1 La etnografía: “una gran conversación dentro de la Investigación Cualitativa”	977
3.2 La Narratividad un Instrumento Medular para la Etnografía	1021

3.3 Los Protagonistas y sus Narrativas a través de los Monólogos y las Entrevistas.	105
3.3.1 Los Protagonistas.....	1055
3.3.2 Las Entrevistas, Monólogos y Música: Instrumentos Captadores de las Narrativas.....	109
CAPITULO IV.....	1177
El sentido de Vida Significación y Resignificación desde las Experiencias Límites y la Alteridad.	1177
4.1 Experiencias Limite.....	1188
4.1.1 El Sufrimiento	119
4.1.2 La Muerte.....	121
4.1.3 La Lucha	130
4.2 Alteridad	150
4.2.1 La Familia	151
4.2.2 La Sexualidad	163
4.2.3 El Trabajo.....	1666
4.2.4 Religión -Dios-	1699
4.2.5 La música.....	169
CONCLUSIONES.....	173
BIBLIOGRAFÍA	183

INTRODUCCIÓN

Como docente, a diario interactúo con muchos jóvenes, y, a pesar de que me precio de tener muy buenas relaciones con ellos, a lo largo de 20 años de trabajo, me he dado cuenta con cierta aprehensión que, por más cercanía que exista, con frecuencia se nos escapa lo que técnicamente se denomina sus historias de vida. En medio del trajín cotidiano del trabajo con sus múltiples demandas, siento que todas esas historias cargadas de experiencias y de diversos sentidos, se me escapan, se nos escapan a los profesores y a la institución educativa. Con todo, esa interacción intensa con ellos me ha permitido comprender que hay una gran riqueza allí, una gran heterogeneidad de experiencias y de perspectivas de vida que vale la pena intentar conocer pese a todas las dificultades que tienden a impedirlo.

Saber que en las instituciones educativas se congrega esa heterogeneidad de experiencias de vida, de identidades y subjetividades que caracterizan a cada estudiante como un sujeto único en convivencia con otros, y que sus relatos dan vida o actualizan sus historias personales -posibilitándonos el acercamiento a un mundo denso e inquietante, en muchos sentidos desconocido-, convierte a espacios como los colegios y las escuelas, en uno de los escenarios sociales más valiosos para investigar. Ciertas experiencias didácticas centradas en el uso de autorrelatos me abrieron parte de esos mundos, lo cual despertó mi interés como docente investigadora hasta dar paso a las condiciones para la apertura de esta investigación.

De esta manera, los espacios de formación en el colegio en el que laboro, se convirtieron en una fuente de observación participativa constante, que me permitió adentrarme en los confines de esos mundos subjetivos de los jóvenes que cursan educación media. Pero es preciso reconocer que se trató de una experiencia nada fácil y que se convirtió

en un verdadero reto el desarrollo de esta investigación; pues, el hecho de que un docente se encuentre indagando sobre las vidas personales y las interiorizaciones sociales de los estudiantes, no es un ejercicio común. Para avanzar en el ejercicio fue preciso aprovechar la empatía ganada con los años, la credibilidad que se consigue cuando los jóvenes reconocen algún sentido a las iniciativas que se les proponen, particularmente en un caso como este porque las encuentran como relevantes para su vida. También fue clave desarrollar cierta sensibilidad para escuchar sus voces y permitirme su interpelación, actividad que en ocasiones ha resultado dolorosa.

Por tal razón, lo que hace más valiosa esta investigación es la oportunidad de dejar oír esas voces y esas perspectivas de mundo que transmiten, permitiéndonos conocer o al menos acercarnos a esas historias en principio extrañas y distantes para un observador no involucrado y que, sin embargo, tienen mucho que enseñar sobre la experiencia educativa, si es que ésta sigue valiendo por la oportunidad de conocer a otros, de aprender con ellos y de dejarse conmover y así poder ayudarlos a seguir forjando su propio sentido de vida; más allá de las formalidades, de los requerimientos, de las muchas actividades a veces —éstas sí— desprovistas de sentido.

Además, aporta a la política pública en educación, en cuanto propone visibilizar otras problemáticas de la educación no centradas en estudios econométricos, por el contrario hace una puesta desde el análisis cualitativo, para abordar otras problemáticas de la educación como la homogenización de los y las jóvenes a partir de los estándares de competencias que buscan prepararlos para el ámbito productivo como la principal opción de direccionamiento de la vida. De igual manera, contribuye a la etnografía educativa en la medida que trabaja con

unos instrumentos particulares para la recolección de la información, como lo son los monólogos escritos que tienen un alcance diferente al diario de campo.

Por supuesto algo así supone también darse cuenta del conjunto de determinaciones o condiciones objetivas que enmarcan el ejercicio investigativo y que proceden de un contexto específico, tales como: las peculiaridades del ciclo educativo en el que se encuentran los estudiantes y que encuadra el quehacer docente, el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas en las que viven, así como un conjunto de aspectos de la cultura y de las culturas de las que proceden.

La investigación se desarrolló durante los años 2014 y 2015 en el Colegio Paulo VI, ubicado en la localidad de Kennedy, Bogotá. Este colegio es una institución educativa distrital mixta de carácter público. “La localidad de Kennedy se ubica en el sector sur occidente de la ciudad y limita, al norte, con la localidad de Fontibón; al sur, con las localidades de Bosa y Tunjuelito; al oriente, con el municipio de Mosquera, y al occidente, con la localidad de Puente Aranda” (Mena, 2008, p. 13).

Kennedy está dividida en 12 UPZ. De las cuales, la Institución Educativa Distrital Paulo VI se encuentra en la UPZ Kennedy central. Esta atiende a la población estudiantil de las UPZ de Corabastos, Gran Britalia, Patio Bonito, Kennedy central y las Margaritas.

La UPZ de Kennedy central se caracteriza por ser un sector consolidado, de estratos medios y de uso predominantemente residencial; las UPZ de Corabastos, Gran Britalia y Patio Bonito, se caracterizan por ser sectores periféricos no consolidados, de estratos 1 y 2, de uso residencial predominante y con bastantes deficiencias en su infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público. Las Margaritas, son grandes áreas destinadas a la

producción de equipamientos urbanos y metropolitanos, también se evidencia la dificultad en los factores de educación, tamaño y composición del hogar.

Esos hechos resultan preocupantes, ya que todas esas problemáticas de la estructura socio-económica, afectan la condición de vida de sus jóvenes. Muchos de los estudiantes que asisten y se van a formar en esta Institución educativa pública –Paulo VI--, además de las problemáticas de estructura socio-económica --como ya indiqué--, deben asumir otras problemáticas, como: violencia intrafamiliar, delincuencia común, bandas organizadas, microtráfico de drogas y violencia entre grupos. Sin embargo, son esas circunstancias las que los ayudan a consolidar su interpretación de la realidad.

Por otra parte, ante la evidencia de tremendos desencuentros entre las necesidades y expectativas de los estudiantes con respecto a su formación y la perspectiva del Estado colombiano sobre este mismo asunto, esta investigación también reflexiona acerca de las políticas públicas en educación que en Colombia rigen el ciclo educativo al que aquí nos referimos: la educación media. Al observar esas políticas es posible formular la hipótesis de que muchas de ellas responden a unas necesidades externas al sistema educativo colombiano, esto es, son el resultado de lineamientos políticos mundiales para los países del “tercer mundo” o “en vías de desarrollo”. Todo esto tiene que ver con unas exigencias o “recomendaciones” hechas por organizaciones internacionales de todo tipo para que la educación de nuestros países esté organizada en función de su papel del dentro mercado mundial y de las necesidades del mismo.

El hecho de abrir la investigación a este tipo de asuntos más generales permite trazar un paralelo en el que se contrastan las experiencias, expectativas y deseos de los jóvenes

estudiantes, con las posibilidades que el sistema educativo colombiano les ofrece. De hecho, según manifiesta la Ley general de educación colombiana (1994), los estudiantes con un nivel de educación media deberán estar en capacidad de afrontar los retos que se les presentan luego de finalizar su proceso escolar, en una realidad muchas veces hostil. No obstante, lo que se puede constatar es que, terminada la educación media, los estudiantes quedan ante la siguiente disyuntiva: continuar con su proceso formativo y académico o ingresar al mundo laboral, opción que esta preestablecida por nuestro contexto actual. Ante esto, los jóvenes deben decidir, considerando no sólo el porvenir de su vida, sino toda la cantidad de situaciones objetivas que condicionan su decisión y, en infinidad de casos esto predomina sobre lo otro. Así, lo que debería ser lo sustancial, una reflexión acerca de lo que es, ha sido, puede ser o quieren ser, queda en un segundo plano.

Frente a este panorama, la educación media y, más precisamente, las instituciones educativas se convierten en un escenario realmente contradictorio, pues allí se manifiestan intereses muy distintos; por un lado, la institucionalidad --expresada en las políticas educativas-- y, por otro, los deseos, experiencias y expectativas de los jóvenes. La institucionalidad, a través de sus lineamientos y formas de organización educativa, tiende a una homogeneización de los estudiantes en este ciclo educativo, bajo unos criterios cuya base son, principalmente, los estándares de competencias en función de la productividad. Por su parte, los deseos, experiencias y expectativas de los jóvenes, señalan una heterogeneidad de subjetividades e identidades muy distintas y dispares entre sí, que, al entrar en relación, hacen parte del proceso de construcción del sentido de vida. Pero, en realidad, no hay un espacio real para la pregunta por el futuro, para la pregunta por quién se quiere ser, por quien se ha

sido, por quien se es, y resulta que la formación, en sentido fuerte, tendría todo que ver con este tipo de preguntas.

Una de las consecuencias de la perspectiva puramente económica de la educación, es que la formación del ser humano, entendida ampliamente como un desarrollo de múltiples dimensiones y capacidades humanas, no comprende ni considera el proceso de conocerse a sí mismo y de las formas en que se proyectan los estudiantes y se relacionan con la realidad. La educación queda sujeta, entonces, a la necesidad de satisfacer las exigencias y las prioridades económicas del país, siempre en términos de su productividad. Por ello, la subjetividad, identidad y el sentido de vida que pueda tener cada estudiante no es relevante.

Con respecto a la construcción del sentido de vida, la escuela no es el único factor que influye, pues, también existen otros elementos que configuran las representaciones sobre el futuro como, por ejemplo, la familia, el sector social, el contexto geográfico y las tradiciones culturales. Por lo tanto, esto hace que las perspectivas frente a su presente y futuro estén ancladas en las posibilidades que otorga el entorno familiar y socio-económico que reproducirán la desigualdad de origen.

Estos factores extraescolares son muy significativos para el ámbito escolar y, por esto, no sería adecuado omitirlos, ya que ese conjunto particular de conocimientos, valoraciones, actitudes y disposiciones previas de los jóvenes hace parte de su subjetividad e identidad, de su historia de vida. Todos estos supuestos con los que llega a la escuela cada estudiante entran en contradicción con las disposiciones escolares, como el currículo o los programas.

Teniendo en cuenta las peculiaridades de las experiencias de vida de los sujetos investigados en este trabajo, me permito plantear la siguiente definición de lo que entiendo como “sentido de vida”: es el conjunto de configuraciones, significaciones y resignificaciones

que apropian los sujetos con base en sus experiencias vividas en un contexto particular, y que impelen a los sujetos a construir una trayectoria de vida en correspondencia con su visión del mundo, de su interpretación de la realidad y de su historia. Esta definición sale de la reflexión frente a las perspectivas teóricas trabajadas a lo largo de la investigación y del enriquecedor trabajo de campo.

En efecto, una primera aproximación teórica, como la anterior, al "sentido de vida" posibilita aclarar esta categoría, cuya precisión es fundamental para llevar a cabo esta investigación. Con ello, se evidencia la relación directa que tiene el "sentido de vida" con los intereses que dirigieron la atención hacia la problemática planteada en esta investigación, a saber: el escenario educativo se descubre como un espacio lleno de multiplicidad de perspectivas de vida, que hacen de las instituciones educativas lugares de composición muy heterogéneos. De allí que, la práctica educativa no pueda omitir el hecho de que los jóvenes educandos desarrollan su subjetividad de maneras muy desiguales entre sí, pues, responden a experiencias y a historias de vida muy distintas y que, por tanto, construyen múltiples sentidos de vida. Esta particularidad representa la complejidad de la investigación.

Ahora, se debe considerar cómo se relacionan las determinaciones políticas en educación --que se inclinan por una formación homogeneizadora de los sujetos y evade la multiplicidad y riqueza de los jóvenes-- con el desarrollo de las subjetividades de los estudiantes. Entonces, ¿hay aquí solamente una dicotomía entre una tendencia a homogeneizar lo heterogéneo, o más bien lo que hay es un conflicto entre esos dos aspectos?

Para enfrentar esta problemática tan compleja la metodología utilizada en esta investigación fue clave, porque no sólo perfiló el camino que debía seguir, sino que exigió abordarla a partir de un marco teórico muy preciso. Gran parte de lo que constituye el marco

teórico lo proporcionó la profundización de la categoría de “identidad narrativa”, que no sólo es una categoría para el análisis teórico, sino que metodológicamente hablando fue fundamental.

La metodología utilizada en esta investigación fue la etnografía, ya que esta permite la participación directa del investigador en el ámbito cotidiano de los sujetos a investigar. Esta decisión metodológica se basa en la naturaleza del problema de investigación, pues si se pretende indagar sobre los procesos de construcción de la subjetividad y de la identidad, es necesario un método que posibilite la intervención en el campo investigativo. Por ejemplo, conversar con los sujetos, interactuar con ellos, viabilizar un acercamiento desde la empatía, verlos y detallarlos, constituyen elementos irremplazables para los fines de la investigación.

Dentro de los intereses de esta investigación se encuentra el deseo de escuchar a los otros y dejar que sus voces aparezcan en primer plano exponiendo su carácter denso y profundo. Las narraciones, entonces, se manifiestan como elementos clave en esta investigación, pues en el análisis de éstas es posible acercarse a la subjetividad e identidad de los estudiantes que mediante relatos reconstruye sus experiencias y su sentido de vida. Cabe la pregunta ¿Cómo construyen su sentido de vida los jóvenes que cursan educación media?

Al mismo tiempo, el ejercicio de relatar implica que los jóvenes reconstruyan su vida a partir de un sentido que le confieren a la misma; si no fuese así el relato no podría ser coherente y no lograría captar la historia de quien relata. Por ello, donde hay un relato también hay un sentido del mismo, no en vano se omiten hechos, personajes y circunstancias de la historia o se les atribuye más importancia a unos que a otros —esto es parte del “sentido”

--.

De conformidad con lo anterior, las herramientas de recolección de datos fueron: entrevistas abiertas, monólogos escritos y exposiciones orales sobre apreciaciones musicales de acuerdo al gusto de los estudiantes. Herramientas que estaban en función de lograr un muy buen registro de los relatos narrados por los jóvenes que protagonizaron esta investigación.

Es importante contar por qué recurrí a estas herramientas de investigación. En el caso de los monólogos escritos, considero que el ejercicio de escribir sobre sí mismos, es algo íntimo y creativo; y, al no tener que interactuar con el oyente --ya que solo habla el protagonista-- hizo sentir más seguros a muchos de los protagonistas, que simplemente querían tener libertad para contar su historia, sin interactuar con preguntas. La entrevista abierta, me brindó la oportunidad de diálogo con los protagonistas -que estuvieran dispuestos a ellos-, sobre sus perspectivas, experiencias, valoraciones, emociones, sentimientos y situaciones vividas. Lo anterior, no como algo guiado y dirigido, sino, más bien como algo libre y empático, literalmente una conversación.

El motivo por el cual recurrí a la música como elemento interpretativo del sentido de vida, es porque forma parte de ese proceso cultural que posibilita apropiarse del mundo desde su experiencia de vida. La música es algo que les gusta mucho a los jóvenes, y a través de las letras de las canciones seleccionadas, lograron exponer su interpretación sobre lo que significa vivir.

Luego de la aplicación de estas herramientas se logra registrar una gran cantidad de relatos, todos tan valiosos como enriquecedores. Sin embargo, no era posible analizar cada uno de los relatos dado el tiempo que podría tardar hacerlo. Esto significó un nuevo reto para la investigación, pues era necesario algún tipo de criterio o de parámetro para determinar qué relatos eran mucho más apropiados y ricos para analizar dentro del trabajo. En respuesta a

esto, se fijó como parámetro las “experiencias límites”, que como criterio conceptual constituye un aspecto fundamental en el análisis de la información de esta investigación, porque plantea que el hecho de vivir situaciones extremas, no esperadas, que rompen drásticamente con la cotidianidad y que, además, pueden acarrear mucho sufrimiento, posibilitan una resignificación en el sentido de vida de las personas.

La importancia de este criterio conceptual se reveló en el momento en que fue necesario determinar qué relatos se analizarían a profundidad dentro de este trabajo. Así, este criterio permitió que aquellos relatos que expresaban y recordaban experiencias extremadamente fuertes y que habían sido hitos dentro de las historias de vida de los jóvenes, adquirieran un peso de vital importancia en la investigación. Fueron esos relatos los que no solamente reconstruían una historia, llena de experiencias distintas, sino que además comprometían los sentimientos más profundos de los jóvenes, moviendo muchas de sus fibras de susceptibilidad y emotividad. En esos relatos el sentido de vida se hacía cuerpo y se manifestaba en cada uno de los jóvenes, que, a partir de vivencias, muchas veces terribles, tuvieron la capacidad de resignificar y dar un sentido a sus vidas. Fueron narraciones, que se desbordaron de aquellas historias basadas en la aceptación y normalización de lo cotidiano, rutinario de la vida.

Es importante aclarar que esto fue algo que fluyó como gran regularidad en muchos relatos, es decir, que la posibilidad de una autorreflexión sobre la vida en términos de un sentido, apareció ligada a esas experiencias límite que los obligó a repensar su propia vida o pasajes significativos de ella; de hecho, muchos lo advertían y querían seguir hablando de eso como algo que ya habían ganado para seguir encarando el decurso de su existencia o con la

intención de compartir con otros para generar un aprendizaje. A continuación, presentaré, una breve descripción de cada uno de los cinco capítulos que componen esta tesis.

En el primer capítulo, se estudia el contexto en el que se desarrolló la investigación, haciendo claridad en dos categorías: jóvenes y educación media. El capítulo inicia con un balance de los antecedentes teóricos y sus respectivos aportes a la investigación; entre los cuales, resalto, el hecho de desistir de la categoría “proyecto de vida”, para virar a la de “sentido de vida” y darle una nueva orientación a esta investigación. Posteriormente, se presentan las distintas discusiones teóricas sobre la categoría jóvenes. También, hay un esfuerzo por comprender el concepto de educación media, que arrojaría pistas relevantes con respecto al escenario en el cual están inmersos los jóvenes con quienes trabajamos en esta investigación, junto con la exposición de algunas críticas al modelo educativo en el caso de Latinoamérica, en general, y de Colombia, en particular.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico que sirve de base a esta investigación. Aparecen las primeras categorías conceptuales, la primera que especifico es la categoría de subjetividad, pues, la construcción del sentido se origina con el proceso que hace el sujeto al dar forma, configurar o reconfigurar su realidad. Evidenciando que el “sentido” está relacionado directamente con el lenguaje, pues, todas nuestras experiencias vividas al igual que nuestra historia personal se concretan en los relatos que hacemos de ellas. Así, se da paso a la siguiente categoría abordada: “el lenguaje”. La importancia del lenguaje, es que, a través de él, se posibilita el relato, en el cual se revela claramente la subjetividad e identidad de los sujetos, que para contar su historia se ven obligados a darle una coherencia y, en últimas, un sentido al inmenso caudal de acontecimientos que componen su vida. Luego se aborda la categoría de identidad, el referente teórico fundamental fue Ricoeur, quien propone

el concepto de identidad narrativa, en sus obras la identidad aparece como un proceso que comprende tanto a la alteridad como a la mismidad, en un esfuerzo por dar forma a la experiencia narrativamente. En esa medida, se comprenderá la identidad como la consolidación del “yo” a partir de la diferencia, es decir, en contraste con “otro”.

En el capítulo tres, se especifica la metodología utilizada en este trabajo, a saber, la metodología etnográfica. La escuela es un escenario propicio para el tipo de indagación propuesta y la etnografía es una perspectiva muy adecuada para adelantarla. En la escuela, los docentes, que asumen el compromiso de investigar las realidades que allí se presentan, ejercen un papel de observadores participantes, quienes pretenden describir a un grupo social a través de la vivencia de experiencias, esto, quiere decir, que se desarrolla una relación investigador-sujetos de estudio, que involucra mucho más que una observación a distancia; se da una participación de las dinámicas del grupo social a investigar e incluso se llega a dar una gran afectación de la subjetividad del investigador.

En el cuarto capítulo, titulado “El sentido de vida: sobre la significación y resignificación de las vivencias desde la alteridad y las experiencias límites”, se encuentra el análisis de los datos del campo. El conjunto de la información está compuesto por las narraciones hechas por estudiantes, tanto de forma escrita como oral. El análisis de este material se llevó a cabo con las siguientes categorías: alteridad --que incluye muchos aspectos como la familia, la sexualidad, el colegio, el trabajo y la sociedad-- y las situaciones límite -- que hacen énfasis especialmente en el sufrimiento vivido, en la lucha ante condiciones de vida desfavorables, la culpa y la muerte--.

Finalmente, se exponen las conclusiones a las que fue posible llegar después de todo el proceso de investigación.

CAPITULO I

“Los Jóvenes y la Educación Media”

Debemos ver a los jóvenes, no como botellas vacías que hay que llenar, sino como velas que hay que encender.

Roberto Chafar

En la primera parte de este capítulo se hará una reflexión acerca de los antecedentes teóricos que dieron lugar a esta investigación. El primer acercamiento teórico realizado fue bastante significativo, en la medida que se dio un cambio en el uso de la categoría principal. Inicialmente se había pensado en trabajar con la categoría proyecto de vida, pero después de indagar por el marco conceptual de ésta y coincidir con varios autores en la crítica a dicha categoría, se decidió abordar la categoría “sentido de vida”, pues, era la más apropiada para el objetivo de esta investigación.

Posteriormente, se examinarán dos de las categorías teóricas fundamentales para la investigación: “joven” y “educación media”. Categorías que tienen que ver directamente con el objeto de estudio, pues hacen referencia, primero, a los estudiantes y, segundo, al ciclo educativo en el que éstos se encuentran. Antes de entrar de lleno en el análisis del fenómeno que aquí se investiga, es necesario determinar con la mayor precisión posible qué se entiende por “joven”, en tanto que es esta la condición de los estudiantes a los cuales nos referimos, y, además, porque existen, comúnmente, múltiples versiones de lo que es o de lo que sería un joven. Asimismo, disponer de una caracterización de la educación media permite que la investigación cuente con una perspectiva mucho más concreta del escenario en el que se educan los estudiantes.

1.1 De proyecto de Vida a Sentido de Vida

El sentido de vida es diferente para cada individuo, no podemos decir que hay un sentido general para la vida de todas las personas.

Víctor Frankl

Al iniciar esta investigación apareció rápidamente la preocupación respecto al significado de la categoría de proyecto de vida y de su pertinencia en relación a los objetivos de este trabajo. Sin embargo, en el momento de recurrir a algunos referentes teóricos que abordan esta categoría, se produjo un viraje hacia una nueva categoría, a saber: “sentido de vida”. Esta categoría estaba mucho más acorde con el propósito de la presente investigación, pues aquella no trata de plantear una perspectiva lineal de la vida a futuro de los jóvenes, sino de comprender a partir de la identidad y la subjetividad cuál es el sentido de vida de los jóvenes estudiantes en consideración con su contexto y de todas las variables que inciden en éste. Con esta nueva categoría la investigación se dirigió hacia la exploración de las experiencias vividas y relatadas por los jóvenes del colegio Paulo VI, apuntando al cómo se consolida un sentido de vida en ellos.

Ahora, para explicar por qué hay una transición de una categoría a otra es necesario referirse a los antecedentes que conllevaron a tomar esta decisión; pues tanto metodológicamente como analíticamente era mucho más útil y permitía captar con más precisión la complejidad del fenómeno sobre el que recae esta investigación.

En primer lugar, proyecto de vida es hoy en día una expresión muy utilizada en nuestra sociedad. Dicha categoría está presente no sólo en discursos institucionales, sino que también está arraigada en el sentido común y en las formas cotidianas de hablar de las

personas. Sin embargo, cuando se desea una comprensión detallada de esta categoría, no es nada fácil hallar referentes teóricos que estudien directamente esta expresión tan popular, pues, cuesta mucho trabajo encontrar información acerca de su significado e implicaciones. En la mayoría de las fuentes que hacen alguna referencia al asunto, solamente se halla la categoría en relación con instrumentos e instructivos de carácter técnico, tales como: talleres, pautas, tutorías y modelos, que por lo general tienen como finalidad establecer unos elementos y un orden para orientar las acciones de los individuos hacia las metas que se trazan para el futuro.

En realidad, dichos instrumentos e instructivos dejan entrever el significado que se le confiere generalmente al proyecto de vida. La comprensión de esta categoría tiene que ver, principalmente, con la creación de un ideal de sujeto al que todos los futuros esfuerzos de la vida de los individuos deben apuntar. De manera tal que se construye todo un orden lineal y progresivo frente a lo que debe ser y hacer el individuo en el futuro si quiere llegar a su objetivo. Objetivo que muchas veces está condicionado y es resultado de una serie de circunstancias que objetivamente influyen en los modos en que los individuos comprenden la realidad y su futuro. Es decir, todo queda encuadrado como en un orden administrativo, como si la vida de los jóvenes fuera una materia informe que se organiza gracias a una planeación orientada por unos objetivos que, en realidad, ellos no definen.

Acerca del proyecto de vida hay varias interpretaciones; así, mientras para algunos autores es un punto de partida, para otros es un objeto de crítica. Por ello, mencionaremos brevemente algunas perspectivas que contribuyen a la comprensión de lo que implica el uso de la categoría de proyecto de vida en un análisis social; perspectivas que nos inclinaron a desistir de ella.

D'Angelo es un autor que ni crítica ni excluye el término proyecto de vida. De hecho, plantea lo siguiente: “El proyecto de vida articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro”. Y concede una importancia a la categoría cuando plantea que: “En este sentido la formulación de categorías integradoras como la de ‘proyecto de vida’ pueden propiciar ese objetivo” (2013, p. 3). Esta perspectiva enmarca la categoría de proyecto de vida dentro de un pensamiento moderno al relacionarla con la noción de desarrollo y de progreso, la cual se refleja en una proyección hacia el futuro, reduciendo la consolidación de la identidad a dicha proyección temporal. También, D'Angelo define el proyecto de vida como:

Una estructura psicológica que expresa las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia que determinan una sociedad concreta. Es el proyecto de vida la estructura que expresa su apertura hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (D'Angelo, 2013, pp. 4-5)

De esta manera, el autor reitera que la dirección del proyecto de vida está vinculada a la situación social del individuo, desde la cual se construyen estructuras psicológicas individuales que determinarán las acciones con arreglo a lo proyectado. Así, hay toda una comprensión de la temporalidad en la vida de un sujeto, que está estrechamente ligada a la noción moderna de proyecto de vida, pues apela a un carácter lineal y progresivo de la vida. Esta es una de las ideas que ha sido establecida socialmente, y que no deja de representar una influencia considerable sobre los individuos.

En el ámbito psicológico sobresale lo que se denomina situación social de desarrollo (SSD), entendida como el proceso en el que se constituye una serie de interacciones con los otros y con toda la estructura social establecida. A partir de esas interacciones cada individuo se apropia de ellas según su experiencia, quedando en condiciones de asumir una posición frente a la realidad y las circunstancias que se imponen dentro de la sociedad. En otras palabras, se trata de un posicionamiento –condicionado por el discurso del deber ser– del sujeto frente a la red de relaciones sociales en la que está inserto.

Plantean Elías y Foucault, “al individuo como dueño de sí mismo, racional y autocontenido” (citado por Ossa, 2009, p. 164). Noción exclusiva del pensamiento moderno y que se refleja en la idea de proyecto de vida. Así, esta categoría consolida prácticas discursivas que articulan la vida y el tiempo mediante una imagen ideal de lo social y del “sí mismo” (Ossa, 2009); y apelando a la modernidad, se constituye como la característica fundamental del sujeto, su ser racional. Precisamente esa racionalidad es la que está ligada a la idea de sí mismo, la cual es construida socialmente y que aparece como un ideal a alcanzar. El sí mismo es, entonces, reducido a una proyección del discurso acerca de un ideal o de un prototipo de hombre, esto es, de lo que la sociedad establece como debe ser para los individuos.

Así mismo, Ossa presenta una serie de críticas a la categoría de proyecto de vida, centrándose en la preocupación por el condicionamiento externo tan fuerte del sujeto con respecto a su percepción acerca de sí mismo y de su vida. Aparecen, de esta manera, versiones humanas idealizadas que producen el efecto de una representación ficticia y distorsionada no sólo de la realidad sino del futuro de los sujetos mismos. Ossa interpreta como concepto de proyecto de vida, el siguiente planteamiento de Rama y Foucault, “un plan preformado o

sistema preestablecido, que orienta la vida, para que se despliegue de determinada manera, como si fuera un conjunto totalizador de hábitos, esquemas de acción, pensamiento, prácticas y vivencias” (2009, p. 164). Y continúa con una crítica al mismo aspecto, pues “[e]l proyecto de vida busca conducir al sujeto hacia una ‘normalización’; es decir, hacia una reconciliación con una imagen ficcionada de sí mismo” (Foucault, citado en Ossa, 2009, p. 165). Por esta razón, dentro de la interpretación moderna del proyecto de vida el sujeto no es un ser que está en constante transformación, sino que, por el contrario, está autoconteniéndose o limitándose todo el tiempo con el fin de llegar a realizar ese ideal, que propende por un tipo de sujeto estático y normalizado, es decir, que tiende a la homogeneización de las subjetividades. Por lo tanto, es posible observar una reducción de algo sumamente complejo –la subjetividad– a un “yo único”, estandarizado previamente y con la sola capacidad de llevar a cabo todos y cada uno de los pasos que técnicamente se establecieron en el proyecto de vida.

En ese orden de ideas, Nietzsche plantea: “[e]l proyecto de vida en tanto deudor de una concepción moderna de subjetividad, “sujetada” a un origen y a un destino, batalla políticamente contra otras concepciones de sujeto y contra otras éticas” (Citado por Ossa, 2009, p. 166). Así pues, hablamos aquí de un sujeto cuya subjetividad se subordina a unos imaginarios acerca de su vida futura, supeditando su desarrollo subjetivo a un camino preestablecido.

A partir de esas críticas es posible identificar otra arista de las limitaciones de la categoría de proyecto de vida. Si nos detenemos en las implicaciones de las críticas, vemos que no sólo se refieren a la noción de sujeto, sino que también involucran una noción de libertad. En vista de que el proyecto de vida es entendido como un concepto tradicional que refiere principalmente a la predeterminación y al control de las acciones presentes y futuras de

los sujetos, no es difícil evidenciar que el proyecto de vida afecta la libertad de los sujetos para decidir y abrirse a otras posibilidades de ser y vivir.

En definitiva, Ossa hace un análisis contextual del término, es decir, analiza el proyecto de vida en relación con sus implicaciones dentro de la vida de los sujetos, advirtiendo cómo esta categoría entra a formar parte de un discurso dominante.

Existen apuestas mucho más amplias y que superan los estrechos límites de la categoría de proyecto de vida. Este es el caso de Mariluz Restrepo que hace notable énfasis en el concepto de desarrollo humano. Restrepo llama la atención sobre dicho concepto apelando fundamentalmente a referentes de la psicología –Vigotsky, Bruner y Berstein– que comprenden el desarrollo humano “como un proceso de construcción referido siempre al ‘sentido’ que el hombre le da a su mundo y que se da a sí mismo como individuo de la sociedad” (Restrepo, 1993, p. 12). En consecuencia, desde este punto de vista psicológico, el desarrollo humano está referido a la construcción constante y cambiante de sí mismo, pues se trata de un proceso en el que los individuos confieren sentido tanto a su realidad como a sí mismos en relación con ésta.

Vemos, entonces, que el desarrollo humano como categoría abre el horizonte con respecto a aquella versión de un sujeto condicionado y limitado por un plan previo para su futuro; y hace énfasis en el proceso creador del sujeto, que constantemente está precisando el sentido de su mundo y de sí mismo. De modo que, es posible afirmar, el hombre no es algo establecido previamente, sino que está siendo; es a partir de allí que éste actúa y se expresa, manifestando sus particularidades y revelando lo que va construyendo de sí mismo –su identidad–:

El hombre no está terminado; es decir, sigue siendo tarea para sí mismo y de sí mismo. El hombre es “proyecto”, como aquello que es lanzado; por ello siempre es previsor, está orientado a lo lejano, a lo no presente en el tiempo y el espacio... vive para el futuro no en el presente. Su horizonte es aquello que siempre está más allá y que jamás es alcanzado aun cuando camine hacia él. (Restrepo, 1993, p. 12)

El hombre, entonces, no se reconoce como un ser acabado sino en construcción y en constante cambio. Por lo tanto, el hombre hace de sí mismo una tarea sobre la que no escatima esfuerzo alguno e intenta hacerse el dueño de su propia existencia, de su historia y porvenir. Aun así, éste se halla en una condición de arrojado sobre el mundo, es un proyecto en bruto que no llega a ser definitivamente, razón por la cual intentaría fijar un fin a futuro y establecer los medios para conseguirlo. Aquí hallamos una justificación plausible acerca de la existencia de proyectos de vida, que expresarían esa necesidad de pensar y proyectar la vida hacia el futuro.

De otro lado, Gómez, Díaz y Celis, presentan el concepto de proyecto de vida “como el proceso por el cual una persona, un grupo o entidad construyen una representación de su futuro deseable, desde su presente, a partir de una reflexión sobre los motivos que lleva ese futuro a ser deseable y sobre los medios posibles para conseguir ese futuro” (2009, p. 151); pero no lo comparten, pues, para ellos cabe mejor la categoría de sentido de vida. Así, los autores prefieren recurrir a la idea de “sentido”, pues la noción de proyecto incurre en la linealidad y deja por fuera las incertidumbres e imprevistos. Por sentido se entiende como:

La construcción de una trayectoria donde lo incierto tiene mayor cabida y constituye el escenario de acción permanente... La representación del “futuro deseable, las motivaciones para ello, y hasta el conocimiento y el acceso a los medios disponibles para obtenerlo están condicionados por

las circunstancias sociales, culturales, políticas, económicas, de las personas y los grupos.

(Gómez, Díaz y Celis, 2009, p. 152)

Como puede apreciarse, así entendida, esta categoría no está ligada a lo predeterminado, sino al cambio continuo y la incertidumbre, que genera la interacción entre el sujeto y su contexto social y cultural. La categoría de “sentido” aparece indiscutiblemente desvinculada de un significado que se refiera a lo predeterminado y establecido para un sujeto en particular; hace referencia al cambio continuo y a la incertidumbre, es decir, a la cantidad de vicisitudes que aparecen siempre en la vida de los hombres, en su interacción con un contexto social y cultural.

Ahora bien, Javier Beltrán y otros se refieren al “sentido” desde un punto de vista psicológico, planteando lo siguiente:

[L]a palabra "sentido" denota también "dirección". De esta manera se manifiesta que la cuestión del sentido tiene que ver con la vida del hombre, en cuanto que es un paso temporal hacia un cumplimiento pleno de su realidad. Hay entonces tres conceptos primordiales en el sentido de la vida; su origen, lo que representa o significa para el hombre y el sentido de dirección, de propósito, de rumbo. De tal suerte, que el hombre que tiene un sentido de la vida, ha alcanzado la sabiduría de recapitular sus experiencias, sus conocimientos, sus aprendizajes y vivencias en la vida en beneficio de sí mismo, ha logrado obtener un significado de su papel en este mundo y conoce su dirección, su ruta, su tarea en el momento que le ha tocado vivir (Beltrán, J. et al., 2011, pp. 3-4).

Pues bien, esta cita especifica mucho más algunas de las ventajas de la palabra “sentido”. Así, el sentido de vida incluye las experiencias y el significado que los hombres les dan dentro de su vida y dentro de la construcción de sí mismos. Elementos como la

apropiación de la experiencia y el posible aprendizaje de lo que se ha vivido, son la base sobre la que los hombres pueden avanzar en sus modos de actuar y de relacionarse con los otros y con el mundo, hallando de modo mucho más sensato una “dirección” o un “rumbo” al cual dirigirse. Justamente, en ese sentido se le da un valor decisivo a las experiencias y a las acciones que como sujetos diariamente realizamos en una realidad en constante cambio y, ante todo, repleta de vicisitudes y de factores que escapan a nuestro control:

Sin embargo, es necesario precisar que el sentido de la vida no es algo que pueda pensarse como una dimensión impuesta de forma anticipada a cada individuo en particular o a su grupo, más bien es una resultante de las acciones, de los comportamientos de los propios sujetos, por lo tanto, es algo que está construyéndose día a día y no siempre de forma armónica o manejable sino muchas de las veces, de manera conflictiva, complicada y beligerante, como consecuencia de procesos, a la vez arriesgados y azarosos, que involucran forzosamente desvíos, errores, fallas que solamente pueden ser reconocidos como tales, al paso de los años o de forma retrospectiva por los individuos (Beltrán, J. et al., 2011, pp. 3-4).

Por lo tanto, el concepto de sentido de vida no tiene que ver con una proyección previamente establecida por los sujetos o por cualquier grupo social, más bien subraya el carácter azaroso de la vida y, en medio de ella, de la construcción de una identidad o subjetividad que reacciona y actúa de una u otra manera. Las acciones y las respuestas que día a día los hombres llevan a cabo constituye una pieza fundamental de nuestro ser, y es la recopilación de todas esas acciones a lo largo de cada historia personal el contenido de lo que podríamos denominar sentido de vida.

Aunque los autores anteriormente citados –José Fernando Ossa, Mariluz Restrepo, Víctor Manuel Gómez y Javier Beltrán– ponen el acento en distintos factores al considerar qué es el sentido de vida, todos coinciden en que esta categoría no tiene que ver con el

carácter predeterminado de los hombres que sí se halla en la categoría de proyecto de vida; de allí las ventajas que tiene el uso de la categoría de “sentido” como un recurso analítico que capta con más precisión la dificultad que existe en el objeto de nuestra investigación.

El sentido de vida de los sujetos investigados en este trabajo, comprenden un conjunto de configuraciones, significaciones y resignificaciones que apropian los sujetos con base en sus experiencias vividas en un contexto particular, y que impulsan a los sujetos a construir una trayectoria de vida en correspondencia con su visión del mundo, de su interpretación de la realidad y de su historia, como y lo había mencionado anteriormente. Dichas motivaciones y aspiraciones no surgen de la nada ni de la sola introspección de los sujetos, sino que emergen de contextos que están atravesados por relaciones personales y sociales muy amplias y, también, por el influjo de ciertos “modelos” muy característicos que circulan en relatos con un gran arraigo social (Bruner, 2003). No obstante, implican siempre un esfuerzo autoreflexivo que puede llegar a imponerse en circunstancias límite o en medio de crisis arrobadoras que parecen desestructurar la propia vida, y que obligan a reinterpretarse o incluso narrarse de cierto modo.

En tal sentido, este concepto se presenta de manera mucho más abierta y problemática, porque no se trata de algo que tenemos en nuestra cabeza o en nuestras manos ya terminado, sino de algo que vamos descubriendo en lucha con la propia vida, con los demás y con nosotros mismos. Una mirada de la vida como ésta se acerca bastante al tipo de experiencias que encontramos en los relatos de nuestros sujetos de investigación.

1.2 Jóvenes de Educación Media: entre el Sentido y el Sinsentido

Tal vez algún día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud.

Quino

En este aparte se trabaja el análisis de la categoría “juventud”, abordando diferentes posiciones conceptuales que sobre esta categoría se han interpretado. Con el fin de comprender, que cada uno de estos corresponde a diversos contextos de análisis académico e intencionalidades de corte socio político y cultural. A la pregunta por el sentido de la vida que se planteó en esta investigación, respondieron los jóvenes que cursan educación media. Y al identificarlos dentro de esta categoría, es necesario aclarar, sobre que base conceptual se posiciona esta investigación.

Dar una definición de juventud es bastante difícil, debido a su complejidad y a la gran cantidad de interpretaciones que se han propuesto al respecto. Esa diversidad de interpretaciones se debe, en parte, a que los investigadores que abordan este tema parten de intereses diferentes y buscan enfatizar en ángulos distintos; pero también a que el fenómeno mismo de la juventud encierra múltiples determinaciones, y, en la mayoría de los casos, cada investigador se concentra sólo en alguna o algunas de ellas.

En este orden de ideas, obtener una noción de juventud que sea específica y que a su vez contenga todo lo que interviene en el fenómeno de ser joven, es una tarea infructuosa, en la medida en que los aspectos que atraviesan la juventud son muchos y muy diversos. Aspectos tales como la diversidad cultural, los espacios de socialización, la realidad social de dichos espacios, el desarrollo psicológico, el contexto socio económico, el marco político,

entre muchos otros, son factores irrenunciables al momento de investigar sobre este tema.

Como diría Villegas:

Nadie ha dicho la última palabra para entender la juventud; esta frase lleva a un proceso de construcción cultural donde se moldea, se piensa y se resignifica la categoría de juventud; es decir, el joven o la joven ha sido un sujeto que se crea y recrea permanentemente de acuerdo con las demandas e intereses del medio, pero a su vez desde las comprensiones que alcanza para actuar en función de la vida social. (1998, p. 30)

Queda claro, entonces, que la juventud como categoría está sujeta a los intereses del investigador y a su método de investigación; a las diferentes condiciones y factores sociales en los que se investiga y la función social que se le atribuyen a la categoría.

La producción de la juventud puede abordarse desde varias vías. Por un lado, se pueden rastrear las condiciones que hacen a los jóvenes parte de las formas de producción y reproducción de un sistema social. Por otro lado, también es pertinente la indagación de los discursos sobre los jóvenes; discursos que al circular producen y acompañan condiciones.

Es decir, que la separación entre discursos que configuran un cierto joven y condiciones que lo articulan a una estructura social, es más bien conceptual, quizás útil para la comprensión de ambos procesos (Escobar, 2006).

Escobar destaca principalmente dos puntos de vista por medio de los cuales se puede estudiar la idea de juventud: el primero, busca evidenciar las condiciones sociales que ubican a los jóvenes dentro de las dinámicas de “producción-reproducción” en un determinado contexto social, es decir, qué condiciones en la vida de los jóvenes hacen que ellos entren en determinada lógica social. El segundo, tiene que ver con recoger y analizar los discursos sobre los jóvenes, los cuales van de la mano con las condiciones sociales que viven. El autor

muestra que la separación de estos dos aspectos tiene una función más metodológica y teórica, en la medida en que distinguiendo un proceso del otro se pueden comprender más fácilmente cada uno. Sin embargo, hay una relación íntima entre los discursos sobre los jóvenes y sus condiciones sociales.

La producción del sujeto joven se torna entonces compleja, las imágenes emergen, se cruzan, a veces se imbrican y en ocasiones entran en tensión. No siempre y no todos enuncian el mismo joven, las ideas que se atribuyen a este sujeto social son variadas, cambiantes, obedecen a intencionalidades distintas (Escobar, 2006).

A la hora de investigar sobre jóvenes, se debe tener en cuenta la manera en la que se habla de ellos, los discursos que hay alrededor de ellos, así como las fuentes de enunciación de dichos discursos. Esto debido a que esas enunciaciones los caracterizan y, a su vez, proyectan sobre ellos unas formas de actuar y de ser específicas; en ese sentido, se puede decir que, en parte, los constituyen.

Así pues, hay una relación importante entre sujeto, estructura social y discursos, ya que los discursos dominantes ubican a los sujetos en un determinado lugar de la sociedad, y a la vez intervienen o inciden en la configuración de sus subjetividades. Es decir, no sólo se determina la forma en la que los sujetos actúan socialmente, también se configura su subjetividad por medio de los discursos que se enuncian sobre ellos. “Una perspectiva para abordar las investigaciones en juventud, en tanto discursos sobre el sujeto...es que los nombramientos sobre el sujeto generan sentidos para sus narrativas, inciden no sólo en las prácticas sociales sino también en la configuración de subjetividades (Escobar, 2006, p. 11).

Escobar (Citado por Soto, 2009) complementa esta idea mostrando que los jóvenes se han convertido en objeto de investigación debido a los discursos académicos que se han hecho

acerca de ellos. Así, tales discursos contienen y ponen en circulación reseñas, imágenes, enunciaciones y representaciones de los jóvenes, de manera que se privilegian ciertas realidades con respecto a otras, se construyen unos problemas y al mismo tiempo se descartan otros.

La categoría de joven es compleja de definir, pues se crea y recrea constantemente de acuerdo a las dinámicas histórico- sociales. De manera que no es posible dar una definición o una idea homogénea que contenga toda la heterogeneidad de los sujetos y de los diferentes aspectos que los atraviesan. Esto conlleva a plantearse diversas interpretaciones de este concepto.

Así, la categoría joven está en permanente disputa, hay luchas por su uso, por su apropiación, por la predominancia de unos significados sobre otros. Como expresa Escobar, la pugna se da en distintos registros de la vida social. Un buen ejemplo está en el plano teórico, en donde se debate constantemente sobre los jóvenes, se los investiga desde variadas perspectivas y disciplinas, se configuran lentes epistemológicas y metodológicas para estudiarles (2009).

Con el fin de sentar una posición sobre la categoría de joven, elemento indispensable en esta investigación, es menester reconstruir las diversas disputas teóricas que se han dado alrededor de su uso, su sentido y su definición. Por lo anterior, retomaré a diferentes autores que exponen estas disputas teóricas sobre esta categoría

Escobar, desde su análisis sobre el concepto de juventud, destaca tres aspectos fundamentales con los que se le relaciona al joven y sobre los cuales se construyen los discursos, se crean condiciones y se influencia la subjetividad de los mismos: 1) La condición

de vulnerabilidad y riesgo, 2) La búsqueda de identidad –sujeto portador de cultura específica–, y 3) Su acción como ciudadano –sujeto de derechos–.

En cuanto a la primera noción, se relaciona al joven con un estado de *incompletud*, *transitoriedad* y *vulnerabilidad*. “El sujeto así esbozado sobre todo carente de una identidad que se supone logrará en esa transición desde la niñez, justo cuando llegue a la adultez” (Escobar, 2006, p. 11). Aquí se caracteriza a un sujeto que no tiene control sobre su vida, carente de presente, condicionado por un estado de transición de niño a adulto; en otras palabras, un sujeto que no sabe lo que quiere y que estará a la espera de lo que depare en el futuro.

Ese estado de desubicación y sinsentido, es una noción social, que se construye a partir de la idea de lo *etario*, para mostrar que el joven se puede explicar desde las condiciones dadas por su edad, es decir, su condición de desarrollo biológico. En esa medida, este concepto de joven, establece la relación entre la inserción y los roles sociales y su edad:

La noción de lo *etario* conjuga con esta perspectiva para terminar por atribuir las problemáticas juveniles a la edad en que se está, ya sea porque se asume que la biología determina conductas (por ejemplo, desde «desórdenes hormonales») o que la inserción en los roles sociales esperados demanda ajustes («una etapa de crisis») lo que en algunos casos deriva en desviaciones o trasgresiones”. (Escobar, 2006, p. 12)

Otros autores como Gonzales y Sánchez (citados por Soto, 2009), al igual que Escobar, exponen que existe una noción predominante en la sociedad sobre juventud; centrada en el desarrollo biológico y psicológico del sujeto, donde se determina como una etapa la transición de niño a adulto. Así pues, la juventud es entendida desde esa concepción como una etapa de desorientación del joven, donde se está en un conflicto constante entre ser niño y

adulto, entre lo que puede hacer y lo que quiere hacer y se encuentra en una constante búsqueda de su identidad y, por ende, de su autonomía como sujeto. Esta noción, además, está enmarcada por los referentes de derechos y deberes que se establecen en el contexto en el que viven, considerándolo como un sujeto vulnerable o inestable.

De igual manera, Domínguez (citado por Fandiño, 2011) expone que existe un enfoque biogenético que determina el concepto de joven, relacionándolo a una etapa vivida que se caracteriza por ciertos aspectos predominantes como lo biológico, el proceso de socialización, y el aspecto psíquico. Así lo expone Domínguez quien retoma a Kon:

El enfoque biogenético considera la maduración de los procesos biológicos como base del análisis de los procesos del desarrollo experimentados en la adolescencia y la juventud. Por su parte, el enfoque sociogenético caracteriza estas etapas en función de las regularidades que adopta el proceso de socialización del individuo. Finalmente, el enfoque psicogenético centra su atención en las funciones y los procesos psíquicos que caracterizan cada etapa, ya sea como desarrollo afectivo (teorías psicodinámicas), desarrollo cognitivo (teorías cognitivistas) o desarrollo de la personalidad (teorías personológicas). (Citado por Fandiño, 2011, p. 151)

Hasta aquí, se ha hecho un recorrido por diferentes autores, que exponen o caracterizan el enfoque que enmarca el concepto de juventud con el de desarrollo biológico y psíquico. Dejando ver que éste es un concepto predominante en la sociedad y a partir de este concepto se han organizado muchas de las leyes que determinan derechos y deberes sobre los jóvenes.

De nuevo Escobar, expone un elemento importante de esta perspectiva conceptual de joven. Y es que, al plantear al joven como un sujeto en etapa de transición entre niño y adulto,

se establece una relación de constante comparación entre el ser joven y el ser adulto, como lo expresa a continuación:

La noción de joven aparece como pareja simbólica de la de adulto... lo joven es esbozado como antítesis de lo adulto. Mientras que lo segundo es referido como autónomo, capaz del ejercicio de la libertad y gobernado por la razón, lo primero parece ser definido por la carencia de tales atributos, y/o por estar en proceso de adquirirlos: su potencia se atribuye más al impulso, al afán de sensaciones, a una supuesta y explícita proximidad al deseo... En esa lógica, lo adulto florece como encarnación del orden, mientras que lo joven más bien alude al caos: de ahí la urgencia de educarle (...). (Escobar, 2009, p. 105)

Hablar de la juventud como un espacio intermedio donde ni se es niño ni se es adulto, ubica a los jóvenes en la condición de espera frente a lo que desean ser y frente al abandono de lo que ya han sido; tal afirmación se teje al reconocerse que este espacio de tránsito o espera se concibe como un puente que conduce o lleva a la meta final: “ser adulto”. Al retomar esta imagen que han dado algunos autores sobre la etapa juvenil, es propio reconocer que esta condición de transitoriedad no sólo trae consigo ciertos cambios individuales, sino que involucra a las personas cercanas, como lo son los integrantes de su grupo familiar, la comunidad y la sociedad (Soto, et al., 2009).

En este mismo aspecto coinciden los autores anteriormente reseñados, pues todos aceptan que el concepto de joven es de gran importancia para la sociedad. Así, se muestra la juventud, ya sea a partir de la edad o como una etapa de la vida, como un momento de transición en el que el sujeto es vulnerable, inmaduro y cuya comprensión requiere de una comparación con el adulto. Esta concepción de la juventud la comparten diversos

investigadores, las leyes¹ y el común de la gente, lo que conduce a que, en efecto, la imagen del joven, incluso para él mismo, sea la de un sujeto frágil, inestable, inmaduro y sin capacidad de decisión y acción sobre su vida y la sociedad.

Ahora bien, uno de los aspectos más importantes sobre esta noción es que, debido a que predomina en la sociedad, la escuela también la adopta. Esto lo expone Tenti de la siguiente manera: “(...) la propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social; es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adulto, un tiempo de preparación y de espera” (2000, p. 2).

La escuela precisamente trabaja a partir de la concepción predominante que la sociedad tiene de los jóvenes y tomando esa base es que se construye gran parte de los currículos, los lineamientos y las políticas al interior de las escuelas. De manera que, si se entiende la juventud como una etapa comprendida entre la infancia y la adultez, en la que no se es lo uno ni lo otro; una etapa indefinida, de crisis, incompleta; de dependencia frente al adulto, de un sujeto que no tiene la madurez o capacidad para manejar su vida; las dinámicas de la escuela irán en sintonía con esa noción de juventud. De allí que la escuela busque controlar y contener a los jóvenes.

-
- ¹ Para el caso de Colombia, en 1997 se expide la Ley de Juventud (Ley 375), que pasa a consolidarse como una política de Estado. Con ella se crean las bases legales para la conformación del Sistema Nacional de Juventud, entendido como el conjunto de instituciones, organizaciones, entidades y personas que realizan trabajo con y en pro de los jóvenes, cuyo propósito es generar una articulación en la definición y desarrollo de la Política Nacional de Juventud. De otro lado encontramos también, Ley Estatutaria 1622 DE 2013 artículo 5°. definiciones. para efectos de la presente ley se entenderá como: 1. Joven: Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía. (Ley N° 375, 1997) y (Ley N° 1622, 2013). Las leyes aquí mencionadas se centran en el concepto de joven basado en su rango de edad y necesidad de ser protegido.

Si, como se ha dicho, la juventud es una creación de la modernidad Margulis y Urresti (citados por Escobar, 2009), los dispositivos institucionales y las tecnologías del yo² que caracterizan dicha sociedad se esfuerzan una y otra vez por disciplinar ese cuerpo significado como joven, por forjarlo dócil hasta incorporar sus fuerzas en la máquina socioproductiva. Por tanto, hacer del joven un sujeto con plena inserción social sigue siendo un empeño de las instituciones y políticas occidentales.

Esta afirmación no es de menor importancia para la presente investigación teniendo en cuenta que la escuela genera toda una serie de dispositivos de control dirigidos a los jóvenes a partir de la idea que se tiene de estos. En ese sentido, la concepción de joven tiene una incidencia directa en la manera en la que la escuela se acerca a ellos y en las definiciones acerca de las funciones que la escuela debe cumplir. Es decir, la escuela tiene una función determinada que cumplir con respecto a la educación de los jóvenes; si se los representa como caótico y desorientados, la escuela debe controlarlos y guiarlos.

Si bien es cierto que la concepción de juventud más aceptada por el grueso de la sociedad es la de una etapa de desubicación y de indefinición, la presente investigación discrepa de ella. Es cierto que la juventud es una etapa de confusión y un proceso en el que el sujeto busca definirse, pero eso no significa que el joven no pueda tener el control de su vida y, al mismo tiempo, darle sentido. El joven no necesariamente se encuentra en una dependencia absoluta frente al adulto. Por el contrario, como lo constatan los resultados que

² A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 2008, p. 48)

arrojó la presente investigación, en la juventud se consolida el sentido de la vida de los sujetos a partir de su experiencia en el mundo. De esta manera el joven es capaz de apropiarse de su entorno y de las vivencias que tienen lugar en él para, de esa manera, concretar una forma de pensar y actuar en su realidad.

Una conceptualización afín a esta investigación es la que brinda Soto (2009). Ésta tiene que ver con la complejidad de la noción de joven en la que, como ya se ha dicho, confluyen gran cantidad de aspectos de la vida de los sujetos. En esa medida, no se puede homogenizar una etapa tan rica y diversa de la vida de los hombres con un concepto. En ese sentido, al investigar sobre la juventud se toman aspectos específicos de ésta, escogencia que depende de los intereses del investigador.

Soto expone la segunda noción sobre joven que se ha desarrollado, esta es la de plantearlo como un sujeto que forja su identidad por medio de su experiencia en el mundo, lo que hace que sea un agente en el que confluyen la cultura y las condiciones complejas de la realidad social. El joven es, entonces, el creador de su mundo y quien le da sentido.

Otro nodo importante de las representaciones del joven en las investigaciones, tiene que ver con el reconocimiento de su capacidad de producir cultura, concretamente “es la noción de un joven portador de una cultura específica –subcultura, microculturas, culturas juveniles, etc. –. Aquí el sujeto «es» en el presente, se aborda su potencia creadora de sentidos y prácticas. (Escobar, 2006, p. 12)

Así, resulta evidente la diferencia entre las maneras de concebir al joven. Por un lado, se ve en él un sujeto que necesita de una guía permanente debido a su carácter caótico e indefinido –concepción aceptada socialmente– y, por otro lado, la concepción que muestra al joven como un sujeto capaz de definir lo que quiere, de ser autónomo y de darle sentido a su

vida. Debido a todos los aspectos que intervienen en el ser joven, Soto muestra con la exposición de la segunda noción, correctamente, que la investigación que se haga acerca de la juventud es fragmentaria, es decir, sólo puede abordar una parte de la totalidad del fenómeno. En ese sentido, esta investigación coincide en buena medida con la concepción de juventud que referencia al joven como un sujeto que consolida su identidad y su cultura; es un sujeto que es caracterizado por ser creador de su sentido de vida.

Pues bien, Margulis y Urresti (2011) reafirman esta noción, en la cual el joven se entiende de un modo heterogéneo, donde hay una manera específica de posicionarse en la vida. Esto es posible gracias a una forma de apropiarse del mundo particular, hay una sensibilidad frente a la estética y la ética muy fuerte, así como una forma de relacionarse con los recuerdos y la historia que permite que el mundo sea “decodificado” y así construir un modo heterogéneo de ser contemporáneo.

Escobar muestra varios ángulos en los que se puede entender al joven. Uno de estos ángulos es el simbólico, en el que el joven apropia unas formas estéticas, que también son éticas, como una manera de construir su identidad. Esto genera diversas manifestaciones juveniles, sobre todo en contextos urbanos, que muestran la diversidad y la riqueza del ser joven. El segundo ángulo, apunta al papel que cumple el joven en la sociedad y a la manera en la que éste se posiciona dentro de ella. Como se ha visto, hay un número casi ilimitado en el que los jóvenes actúan en la sociedad, interviniéndola y ayudando a construirla. Prueba de ello son los diferentes espacios comunitarios y de participación ciudadana que trabajan con jóvenes y que en muchos casos son espacios que ellos mismos crean y gestionan. Estas perspectivas de Escobar tienen gran valor, ya que se muestra al joven como actor reconocido

en un contexto social, que se posiciona frente a la sociedad, la interviene y la construye, al tiempo que se construye a sí mismo.

Es interesante mostrar, de acuerdo con Escobar (2009), una faceta muy propia del joven y que se relaciona directamente con su posicionamiento frente a la realidad social y personal que se les plantea. Las luchas juveniles adquieren gran relevancia cuando ve en los jóvenes un actor de potencial cambio estructural, tal y como lo muestran organizaciones principalmente juveniles:

Algunos/as jóvenes dan sus luchas por la apropiación de la categoría en el orden participativo que la institucionalidad les propone, por ejemplo, en escenarios como la escuela y los sistemas de participación juvenil, y mediante formas colectivas del tipo organización juvenil. (Escobar y Mendoza, citados en Escobar, 2009, p. 107)

Ahora bien, como ya se ha mencionado, el posicionamiento del joven dentro de un contexto social implica pensar la manera en la que las instituciones sociales se relacionan con los jóvenes, qué proyectos se tienen con ellos y cómo se les entiende. En ese sentido, la escuela, y las demás instituciones educativas, resultan ser el pilar más inmediato de esa relación jóvenes-sociedad; sin embargo, hay instituciones más grandes que intervienen de forma mediada con los jóvenes, por ejemplo, un gobierno o los partidos políticos.

Reguillo muestra claramente que estas instituciones políticas y centros de formación tienen una concepción y una forma de relacionarse específica con los jóvenes; “los jóvenes han sido definidos en términos generales como sujetos pasivos que se clasifican en función de las competencias y atributos que una sociedad particular considera deseables en las generaciones de relevo para darle continuidad al modelo asumido” (2000, p. 51).

Las instituciones sociales como son la escuela, la universidad, el gobierno, los partidos políticos; etc.; y los discursos que le son propios tienden a encerrar el espectro de posibilidades de la categoría joven y a fijar a través de una rígida normatividad los límites de la acción de este sujeto social. El concepto de identidades culturales, ha abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y ética juvenil (Loaiza, 2005, p. 118).

Aquí se muestra una de las bases fundamentales de este trabajo, en la medida en que es en los centros educativos donde los jóvenes interactúan la mayor parte de su tiempo y, al haber determinadas políticas educativas, en ellas se parte de una relación definida de antemano hacia los jóvenes. Precisamente como aquí se retoman los relatos de estudiantes de una institución educativa, se busca mostrar toda la construcción subjetiva de los jóvenes –además de lo que contiene dicha construcción– en un contexto social y político específico, como lo es el colegio.

El gran número de interpretaciones que se han dado sobre la juventud es, por sí mismo, una prueba irrefutable de la diversidad que encierra el mundo de los jóvenes. Ese tránsito de la niñez a la adultez abre muchos caminos de investigación y muchas hipótesis sobre la manera en la que se debe entender al joven. De ahí la necesidad de recoger algunas de las reflexiones que se han dado al respecto y de las hipótesis correspondientes. Así pues, después de ver los matices biológicos y sentimentales que confluyen en el joven, es conveniente reiterar la posición que asume este trabajo: un desacuerdo con la posición difundida socialmente en la que el joven es un ser desorientado que necesita guía y control y, en cambio, defiende la idea del joven como un agente fundamental en la sociedad que es capaz de construirse a sí mismo y a la sociedad.

1.3 Educación Media: formación para el trabajo

Educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía.

John Ruskin

El contexto educativo de los jóvenes en Colombia es en general la educación media. Por eso, un acercamiento sensato al fenómeno educativo que se interese por los estudiantes debe partir, también, de una caracterización cuidadosa del específico momento del proceso educativo formal en el que se hallan. La comprensión de la incidencia del modelo educativo en la formación de los estudiantes, aparece más claro si existe de antemano una caracterización del ciclo educativo. De acuerdo con esto, una tarea clave consiste en reconocer cómo las políticas educativas de Estado intervienen en la visión o incluso en la conformación del sentido de vida de los jóvenes.

Llama la atención que socialmente predominen ciertas concepciones de lo que es o no un joven y que a partir de éstas se consoliden una serie de expectativas que no dejan de incidir en las formas en que los jóvenes se comprenden y se proyectan a sí mismos. Pues bien, esta investigación también considera la relación entre esos supuestos sociales y la capacidad de los sujetos de construir su historia y su futuro.

Ahora bien, nos referiremos a las dificultades con las que se encuentran los jóvenes luego de terminar el ciclo de educación media, señalando cuestiones importantes en relación con la realidad a la que se enfrentarán y para la cual debieron ser preparados. Procederemos así, pues esto nos permitirá hacernos una idea clara de las limitaciones de ese ciclo escolar

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

que, pretendidamente, según las leyes colombianas debería prepararlos para la continuidad de sus estudios o formales o para la vida laboral.

Las principales dificultades que enfrentan los jóvenes egresados de educación media del sector público en Colombia son: el desempleo, el subempleo, la precarización del trabajo y la falta de oportunidades para continuar su proceso formativo en la educación superior.

Según datos suministrados por el DANE:

Para el primer trimestre del 2014, la tasa global de participación para la población joven (14 – 28 años)³ fue 57,6%, del total de la población joven en edad de trabajar, el 42,4% correspondió a inactivos y la tasa de desempleo correspondió al 18%. En cuanto a la población joven ocupada, los datos no son más favorables, por ejemplo, el 52% no cuenta con contrato escrito, el 55,6% no cotiza pensión, el 89,4% no tiene derecho a prima y el 60,6% no tiene derecho a vacaciones, entre otras condiciones. (DANE, 2014)

Lo anterior refleja las difíciles condiciones que deben afrontar los jóvenes pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, que tienen como opción ingresar al mundo laboral. De igual manera, los jóvenes que desean ingresar a la educación superior se ven condicionados por el factor económico, ya que la gran mayoría no cuentan con los recursos suficientes para financiar los costos que implica estudiar en una universidad; tampoco existe la suficiente cobertura en educación pública para los estratos 1, 2 y 3; y, además, muchos no cuentan con las competencias básicas necesarias para ingresar o permanecer en la educación superior.

Ante esta realidad se hace necesario reflexionar sobre cuáles son las expectativas, incertidumbres, necesidades, experiencias e intereses de los jóvenes; y cuáles de todos estos factores inciden en la toma de decisiones antes y después de la obtención del título de

³ Se entiende por joven desde la legislación, la persona entre 14 y 28 años de edad (Ley 1622 de 2013).

bachiller. Evidentemente, todos esos factores involucran lo que hemos denominado sentido de vida, pues en relación a éste los jóvenes hacen énfasis en uno u otro factor de sus vidas para decidir por una u otra opción.

Escudriñar el sentido de vida que buscan o atisban los jóvenes que cursan educación media en instituciones públicas, permitirá contrastar y reflexionar sobre lo que les ofrece la política educativa colombiana⁴, no sólo con respecto a las propuestas de formación académica sino ante todo con respecto a las perspectivas que ofrece para sus vidas. Es decir, contrastar “en otras palabras las condiciones objetivas y las esperanzas subjetivas, respectivamente” (Bourdieu, citado en Corica, 2012). Teniendo en cuenta que, según la ley general de educación colombiana, luego de finalizar ese ciclo educativo los estudiantes deben estar en la capacidad de afrontar los retos que el mundo les impone como opciones de vida al terminar su paso por la escuela secundaria y que, en general, se reducen al hecho de ingresar al mundo laboral o de continuar con la educación superior; la educación media es un ciclo de especial importancia tanto para la vida como para el proceso formativo de los individuos; porque vincula la escuela secundaria con las exigencias y las restringidas opciones de vida que ofrece la sociedad. Ingresar inmediatamente al sector productivo o continuar con su proceso formativo –adquiriendo conocimientos específicos a nivel técnico, tecnológico o profesional– que, igualmente, al finalizar se relacionarán con la productividad, son las opciones que se le presentan al individuo tan pronto termina la educación media. Estas condiciones constituyen las circunstancias sobre las cuales estos sujetos tienen que actuar y construir su sentido de vida.

⁴ Ley General de Educación N °115, 1994.

El hecho de que los jóvenes vivan múltiples experiencias y que las vivan siempre en un contexto social específico en donde tienen necesariamente que actuar y decidir por sí mismos, puede hacernos pensar que los jóvenes reconocen su capacidad de comprender y reflexionar sobre esa realidad en que viven, así como que pueden proyectar y proponer acciones que ya no sólo den un sentido a su vida, sino que la fortalezcan y consoliden. No obstante, dadas las precarias condiciones de vida de la mayoría de los jóvenes, esto está lejos de ocurrir o si ocurre lo hace en condiciones muy difíciles y confusas. Un aspecto determinante para dichas condiciones es el hecho de que la escuela, como institución, sólo busca implementar las políticas del Estado, las cuales obedecen principalmente a intereses económicos nacionales e internacionales. De allí que, en la inmensa mayoría de ocasiones, las expectativas y hasta exigencias sociales que se hacen a los jóvenes para que opten por una determinada opción de vida, en ese momento crucial de su existencia, no se corresponden con las condiciones que les brinda la institución en la que pasan gran parte de su tiempo y que se supone debiera ayudarlos a hacerlo. Pero, no sólo no lo hace, sino que muchas veces ni alcanza a preguntárselo.

Es por eso que la educación media se ha establecido como uno de los procesos educativos más importantes dentro de la formación continua a lo largo de la vida y donde incluso para muchos se convierte en la última oportunidad de estudiar. Este ciclo educativo es el puente entre la escuela secundaria y las exigencias y opciones principales que ofrece la sociedad contemporánea: trabajar, que significa vincularse al sector productivo y formarse en conocimientos específicos a nivel técnico, tecnológico y profesional, constituyen las circunstancias sobre las cuales estos sujetos en particular, tienen que actuar y construir su sentido de vida.

El solo hecho de estar en un contexto interactuando con él, configurando la realidad, desde las experiencias que viven, los pone en la circunstancia de llegar a verse a sí mismos como sujetos, que deberían ser capaces de comprender y reflexionar, anclados en su particularidad, la realidad que viven y, además, proyectar y proponer acciones que determinarán su sentido de vida. No obstante, dadas las precarias condiciones de vida de la mayoría, esto está lejos de ocurrir o si ocurre, tiene lugar en condiciones muy difíciles y confusas para los jóvenes. Un aspecto determinante de dichas condiciones se relaciona con el hecho de que, la escuela, como institución, solo busca implementar políticas del Estado, que corresponden a intereses de desarrollo económico principalmente. De allí que, en la inmensa mayoría de las ocasiones, las expectativas y hasta exigencias sociales que se hacen a los jóvenes para que opten por tal o cual perspectiva o sentido de vida en ese momento crucial de su existencia, no se corresponden con las condiciones que les brinda la institución que los acoge por largo tiempo y que se supone debiera ayudarlos a hacerlo. Pero, no sólo no lo hace, muchas veces ni alcanza a preguntárselo

De hecho, en la primera parte de este capítulo, se estableció una relación entre la escuela y la categoría de joven, donde predomina el enfoque de joven desde la representación de la condición etaria; es decir, la condición de edad comprendida entre la infancia y adultez; una etapa indefinida, de crisis, incompleta, de dependencia frente a las decisiones, de un total ausentismo de sujetos que agencian y dan sentido a su vida. Y que dependen en gran medida de los adultos y las proyecciones que estos plantean como adecuadas para el desarrollo de su vida a futuro y presente. Ahora, cabe indagar por las condiciones que establece este ciclo educativo y las políticas públicas que giran el rededor de él, para establecer su relación con la consolidación de la subjetividad e identidad de los y las jóvenes frente a su sentido de vida.

Es importante aclarar las bases sobre las cuales se sustenta la política educativa de “educación media”, para dimensionar el fin que esta se propone en cuanto a la formación de los jóvenes: ella se traduce exclusivamente en una –por cierto, muy limitada preparación para el mundo laboral-, dejando de lado otras dimensiones de la formación, como la educación humanista, que por siglos ha servido para que las personas piensen sobre sí mismas y sobre la vida social. De este modo, la formación en la educación media es insuficiente y no está concebida para ayudar a comprender la vida personal y social.

1.3.1 Educación media en América latina “Políticas públicas para ritmos económicos”

En contraste con esta caracterización del contexto de la educación media para la vida de los jóvenes, lo que se advierte, según la interpretación de diferentes autores, es que la educación media, tiene una gran trascendencia dentro de las actuales políticas educativas de los países de América Latina. Pues, se ha convertido en una estrategia del Estado para atender los nuevos ritmos económicos, políticos, sociales y culturales, que exige el contexto mundial con la globalización. Eso enfatiza el análisis y la crítica que tiene dicha política dentro de su función social, pues se refleja un desajuste entre lo pretendido por ella y la realidad que viven los jóvenes y adolescentes, tanto a la hora de cursar dicho ciclo educativo, como a la hora de salir de él. Ya que la educación media, pretende preparar a los estudiantes para el mundo laboral o continuar con la educación superior, como base fundamental de su proyección de vida.

No se puede negar la importancia de la educación media como parte de una estrategia política para alcanzar el impacto social y económico en cada país, pues, como dice Lozano: “La formación de capital humano y por ende de capital social y capital cívico institucional, son metas tácticas de los sistemas educativos en el mundo moderno, lo que hace cada vez más visible la relación entre el nivel educativo de los pueblos y sus tendencias al desarrollo y la consolidación democrática” (2011, p. 31). Evidenciándose una estrecha relación entre la formación de los ciudadanos en correspondencia con el desarrollo de su nación, desde los parámetros establecidos por las dinámicas económicas y políticas del mundo.

Lo anterior es reafirmado por Tedesco: “Para garantizar crecimiento económico, democracia, política y equidad social, es fundamental brindar una educación de buena calidad en forma universal” (2003, p. 7). Esta apreciación, responsabiliza a la educación de garantizar una buena calidad y el cubrimiento educativo para todos, como base principal del desarrollo del país. Pero. Más allá de establecer su grado de importancia, Lozano (2011) hace una fuerte crítica a las problemáticas que la educación media evidencia en América Latina, las cuales se resumen continuación:

- La cobertura: Comenzando por que esta no es obligatoria, por ejemplo, en el caso colombiano, la educación es obligatoria hasta la educación básica, que corresponde a grado 9^{o5}. Por lo tanto, la educación media se reduce a la responsabilidad de las instituciones educativas que quieren asumir el reto de implementar este ciclo educativo.

⁵ Según la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, Artículo 19. “Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana”

- La política sobre educación media no es tan clara, pues no se desarrolla de la misma manera en todo el territorio, su implementación no es la misma en todas las regiones geográficas; por ejemplo, una cosa es el sector rural y otro el urbano. De igual manera, el contexto socio – económico de cada uno de los países genera sus propias necesidades frente a la cobertura: “En los países de menos ingresos la preocupación se centra en ampliar el acceso sobre todo en las zonas rurales para los primeros años de bachillerato, mientras en los países con mayores ingresos la meta es atender a aquellas poblaciones que aún no tienen acceso a la educación secundaria y ampliar el acceso a la educación superior” (Lozano 2011, p. 31).

Es decir, que las estrategias que cada país consolida para la implementación y desarrollo de la media, corresponden a sus necesidades de cobertura y también a los recursos e infraestructura con el que cuentan para cada una de sus diferentes regiones geográficas.

- Repitencia y deserción: Es importante destacar los altos picos de deserción que se dan a lo largo de todo el ciclo educativo, como son los puntos de articulación, en especial entre la primaria y el inicio de la secundaria, al igual que en el inicio de la educación media.

Dentro de las múltiples causas que originan dicha deserción, se encuentran factores como: las bajas condiciones económicas, que obligan a los estudiantes a producir para contribuir con la manutención familiar; dificultades de aprendizaje; población en extra edad escolar –que no cumplen con la edad requerida para el desarrollo de un determinado ciclo educativo, por lo general son mayores a la edad que establece los parámetros de ingreso escolar–, en condición de vulnerabilidad o desplazamiento forzado; la maternidad o paternidad a temprana edad; la desmotivación escolar frente a los procesos de aprendizaje; la falta de exploración en diversos campos del conocimiento, entre otros (Lozano 2011).

- La pertinencia: Este ciclo educativo se ha centrado principalmente en dos modalidades, la académica y la técnica⁶. La primera encaminada a preparar a los estudiantes para acceder a la educación superior y la segunda para formar competencias básicas en un campo determinado, que le posibilite el ingreso al mundo laboral.

De esta manera se presenta una limitación en las opciones vocacionales que son de interés para los estudiantes, pues, sólo pueden acceder exclusivamente a las que les ofrecen las instituciones educativas en las que cursan. Con ello no se puede desarrollar la heterogeneidad de intereses.

A esto, se le suma la permanencia de una educación tradicionalista, descontextualizada que no contribuye con innovación pedagógica ni curricular. El Estado no se ha preocupado por hacer un replanteamiento claro de la finalidad y el sentido de la educación a partir de la realidad nacional y regional frente a los nuevos retos mundiales, sino que se ha concentrado en garantizar el funcionamiento de las instituciones educativas.

- Costos: “No todos los países de América Latina pueden asumir los costos de un bachillerato vocacional y diversificado, es inviable especialmente por la falta de recursos económicos” (Lozano, 2011, p. 33). “En las condiciones actuales de escasez pronunciada de recursos fiscales todo se reduce a lo esencial, esto es, cómo garantizar el simple funcionamiento de los establecimientos educativos” (Tenti, 2003, p. 12). Pensar una educación media diversificada, en cuanto a recursos es bastante difícil, por la cantidad de

⁶ En Colombia, Según la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, Artículo 29. “La educación media académica permitirá al estudiante, según sus interés y capacidades profundizar en un campo específico de las ciencias, artes o humanidades y acceder a la educación superior...”. Artículo 32 “La educación media técnica prepara los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios y para la continuación de la educación superior. Estará dirigida a la formación en especialidades...”

costos que conllevaría dicho planteamiento ideal, en contraste con los bajos presupuestos de los gobiernos latinoamericanos.

- Diferenciación entre técnica y tecnológica: “Comprender la diferencia entre educación técnica, usualmente ligada a las “herramientas de producción”, y la educación tecnológica mucho más ligada a los procesos de conocimiento, es fundamental para transformar los modelos educativos de orientación laboral” (Lozano, 2011, p. 35). No hay claridad frente a lo que debe ser la formación técnica y tecnológica. De hecho, se establece implícitamente una dentro de la otra⁷. La media se convierte entonces en un medio ligero de articulación entre educación y el sector productivo. Donde los estudiantes tienen la experiencia de participar dentro de un entorno productivo, a partir de la formación específica, que ha escogido dentro de las opciones ofrecidas por la institución. Se les prepara para el acceso al mercado laboral.

Todo lo anterior, deja ver como las políticas públicas están sujetas a unos intereses de desarrollo económico, impuestos por los países dominantes y las agencias internacionales que los legitiman. Los países latinoamericanos no apropian un proyecto nacional propio, que contenga las necesidades reales y las esperanzas, de mucha gente del país. Países como el nuestro, no parten del contexto real, ni de las condiciones sociales, culturales y económicas que vive a diario su población. Solo adoptan un discurso externo, que es elaborado para mantener las relaciones de poder establecidas. En otras palabras, la educación, y en especial

⁷En Colombia, Según la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Artículo 32. “Educación media técnica... Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia”. Pero ni siquiera esto se cumple, pues, los mismos jóvenes no salen con los conocimientos, ni prácticas respectivas frente a la innovación tecnológica y científica, porque esta no se desarrolla, en el caso colombiano. Solo se establecen algunas articulaciones con universidades o el SENA, que lo que hacen es que dichas instituciones, establezcan unos planes de contenidos y de prácticas muy básicos, y que nada tienen que ver con la vanguardia en ciencia y tecnología.

este ciclo educativo, no responde a un proyecto nacional concreto, porque sencillamente no existe.

Por ello la experiencia de culminar el bachillerato, para muchos jóvenes y familias en el caso colombiano, se convierte en una idea ilusoria; donde lo que se les propone como objetivo de la educación media, es formarlos y prepararlos en el desarrollo de competencias para garantizarles su ingreso al mundo laboral o continuar con la educación superior. Se rompe ante una realidad, donde no hay igualdad en las oportunidades para cumplir con lo establecido en el discurso de la educación media.

Pues en primera instancia, no salen preparados con las competencias para afrontar la competitividad que ofrece el mundo laboral y, no obstante, tampoco preparados para ingresar a las instituciones de educación superior de calidad, algunas como las públicas. Además de esto, la responsabilidad de la educación superior es de la familia y no del estado; y al no contar con los recursos económicos para financiar el ciclo de educación superior, este no se puede realizar o se tiene que acudir al endeudamiento a través de la actividad crediticia.

Es necesario plantear, que los países latinoamericanos deben preocuparse por elaborar un proyecto nacional, que surja de sus necesidades contextuales, diversificadas y heterogéneas; que potencialice proyectarse como Estados realmente autónomos, autosuficientes y autóctonos; capaces de responder a las necesidades de sus ciudadanos y no de los intereses económicos predominantes de los países desarrollados. Para esto incluso, se debe pensar en la integración regional de los países de Latinoamérica, a través de proyectos políticos que atiendan necesidades económicas, sociales y culturales, de toda esta región.

En conclusión, toda esta serie de problemáticas expuestas, son parte de la realidad, de la educación media latinoamericana. En la cual, la educación se ve forzada a responder a las

exigencias de desarrollo económico impuesto por la globalización; y en ese afán, se diseñan unas políticas educativas que no parten de la realidad del propio contexto nacional y menos regional o local, sino que se estructuran sobre ideales de desarrollo que responden a intereses distintos a los de los ciudadanos de nuestros países, como ocurre, por ejemplo, con el ámbito de las competencias. Esto hace que las políticas no sean claras, ni coherentes con la realidad de los jóvenes, que acceden a ella. Por ello se destaca entre las múltiples problemáticas, la ruptura entre las subjetividades, identidades y la escuela.

Este análisis sobre la contextualización de la educación media en América Latina, y sus principales problemáticas también las expone el autor Tenti, pero ahonda en las consecuencias de la universalidad de la media, frente a la no correspondencia entre los intereses, experiencias y expectativas de los jóvenes y adolescentes desde sus subjetividades y la escuela, evidenciando dos fenómenos: primero, la masificación –universalización– que prioriza la necesidad de satisfacer cobertura por encima de cualquier carencia de infraestructura o recursos. Segundo, la diversidad de subjetividades y significados culturales al incrementar la cobertura, representa heterogeneidad de intereses. La necesidad de cobertura e inclusión para este nivel corresponde a la necesidad social del mercado laboral, dándole un valor importante a la enseñanza media hoy, como la última etapa de escolaridad obligatoria; culminación de la enseñanza para algunos y la base para continuar con la formación a lo largo de la vida, para otros pocos. “En las condiciones actuales la llamada enseñanza media es una enseñanza “final” (un techo) para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente)” (Tenti, 2000, p. 2). Según este autor, la masificación de la educación media trae consigo cuatro problemas:

-Identidades y culturas de los adolescentes y jóvenes. Hace referencia al conjunto de conocimientos, valoraciones, actitudes y predisposiciones que portan los jóvenes y entran en contradicción con el currículo o programas que tiene la escuela. De allí que no haya lugar para el reconocimiento de los jóvenes, de su subjetividad e identidad, de sus experiencias vividas, y que se produzcan choques con lo que propone –impone- la escuela.

Es así como, según Tenti:

La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y jóvenes”. (Citado por Echeverry, 1999)

Se evidencia, entonces, una barrera establecida por la escuela, donde no hay paso al trabajo con la subjetividad, por lo que la escuela se convierte en un espacio de universos diferentes, en el que no hay oportunidad de integración o de fusión de horizontes y expectativas. Una cosa es lo que viven los jóvenes en otros entornos, en los que su subjetividad aparece en primer plano, y de los cuales apropian experiencias; pero cuando se enfrentan a lo que se enseña en la escuela es diferente, su subjetividad rara vez cuenta, por eso la mayoría de lo que hacen –como ejercicio académico- no representa para ellos una genuina experiencia, por eso lo que allí ocurre no es significativo, pues, para estar allí es preciso “dejar a un lado” –como si esto fuera posible– su subjetividad e identidad.

-Luego de explicar el problema de las identidades y la cultura de los jóvenes. El segundo problema, hace referencia al equilibrio de poder entre generaciones, pues ha

cambiado en la medida que se deslegitima el modelo autoritario –tradicional– ante el reconocimiento de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos que obligan a la escuela a posibilitar la toma de decisiones:

El reconocimiento de derechos a los adolescentes aunado a la erosión de las instituciones escolares (producto de la masificación con subfinanciamiento y a la pérdida de monopolio en el campo de las agencias de imposición de significados), están en el origen de la crisis en la autoridad pedagógica como un efecto de institución (Tenti, 2000, p. 8).

Es decir, a raíz de la nueva disposición y apropiación del reconocimiento jurídico, de los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes⁸, como sujetos de derechos; se rompe con una estructura tradicional de autoridad, fijada en la escuela, donde se daba una imposición de significados, que solo eran establecidos por los docentes; las apreciaciones de las generaciones adultas y las políticas educativas. Pero, en la práctica, en la escuela, no hay cabida para ellos como sujetos autónomos y agentes de su propio destino; de ahí la crisis de autoridad mencionada anteriormente.

- El sentido de la experiencia escolar para los adolescentes y jóvenes, depende en gran medida de factores culturales y de la posición que ocupan en la estructura socio-económica, lo que implica una obligación para algunos, una lógica de beneficios futuros para otros y una pasión por el saber para unos pocos. Y esto conlleva a la reflexión frente a las condiciones de exclusión social debido a la extrema desigualdad en la distribución de oportunidades de vida. “Estas tres disposiciones típicas no están aleatoriamente distribuidas en la población, sino que son producto de un conjunto de factores interrelacionados. Entre

⁸ En Colombia según la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, Artículo 3°. “Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad”.

ellos, cabe mencionar los factores culturales y lugar que ocupan los individuos en la estructura social” (Tenti, F, 2000, p. 9).

Este aspecto es muy importante, para mirar el caso colombiano, pues, la experiencia educativa de los y las jóvenes depende en gran medida de sus factores culturales y económicos, por ejemplo, para los estratos económicos 1 y 2 se convierte en un requerimiento obligatorio, que en muchos casos se refleja en beneficios inmediatos, alimentación o subsidios económicos para las familias, por ello los joven son obligados a ir a la escuela, para otros se convierte en una dinámica de beneficios futuros, garantía de mejorar la calidad de vida personal y familiar. Son unos pocos los que van a la escuela por pasión y eso tiene que ver con la influencia cultural de educabilidad de las familias y contexto económico, pero, también son pocos los que, estando ya dentro de ella, tienen la ocasión de descubrir la pasión por estudiar como algo que los implique íntimamente como sujetos.

Con lo anterior se evidencia, una fuerte desigualdad y exclusión en las condiciones de acceso a la educación, así como en la calidad de la experiencia educativa para los y las jóvenes, según su condición económica y cultural.

Por otra parte, en este olvido del carácter de sujeto de los jóvenes, el gobierno, las autoridades escolares y hasta los mismos maestros olvidan lo que dice Marx en la tesis II sobre Feuerbach: (...) “olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado” (1845, p. 1). Es decir, que las nuevas generaciones no son simplemente producto de las circunstancias ni están llamadas simplemente a aprender de las anteriores generaciones, sino que las circunstancias también se construyen, lo que implica muchas veces romper con ciertas tradiciones y desaprender para abrirse mejores perspectivas, pero que implica también el reconocimiento de que los mismos

maestros –tanto en la vida como en la escuela- merecen ser educados, es decir, que también están llamados a aprender de las nuevas generaciones.

1.3.2 Educación media en Colombia una política pública entre educación y trabajo.

Autores colombianos como Gómez, Díaz y Celis, utiliza la alegoría de puente para referirse al paso entre la educación media y las diferentes opciones de vida, terminado el bachillerato, las cuales pueden encaminarse a: trabajo, educación superior u otras proyecciones personales. La alegoría de puente utilizada por estos autores describe el principio social y formativo de la educación media:

Es el último nivel de educación formal recibida por la mayoría de egresados, última oportunidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las oportunidades que le esperan...para otros, la calidad y la pertinencia de la educación recibida será decisiva en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales". (Gómez, 2010, pp. 275-276)

Este nivel educativo se considera clave en la formación de los jóvenes, pues, tiene como pretensión el prepararlos para afrontar los retos y las oportunidades que les ofrece el mundo finalizado su bachillerato, que se traducen principalmente en la preparación para el mundo laboral o profesional –si bien muy precariamente en la mayoría de los casos-, más que en la formación para la ciudadanía o en la preparación para afrontar y desplegar la diversidad, complejidad y comprensión de la vida en sí.

Según estos autores, en países como Colombia se ha priorizado en la educación media, el garantizar el acceso y la calidad de la misma, pero esta última entendida en un sentido muy limitado. Conllevando con ello a un despliegue de estrategias centradas en responder, tanto en la formación de competencias generales y laborales, como en las oportunidades de acceso a la educación superior; proyectando con ello, el ingreso al sector productivo en la sociedad. A propósito, Gómez, Díaz y Celis afirman que la educación media debe:

1. Formar a todos los estudiantes para el ejercicio activo de la ciudadanía. Teniendo en cuenta que, para una gran mayoría de los egresados, el nivel medio es el último de educación formal que recibirán.

2. Ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo de sus capacidades intelectuales generales, requeridas para el aprendizaje continuo en la actual sociedad del conocimiento. Esta función es tanto más importante –y más difícil- cuanto mayor sea la masificación de la cobertura en este nivel y la consiguiente mayor heterogeneidad en intereses y capacidades en el cuerpo estudiantil. No obstante, es vital para avanzar hacia una igualdad de oportunidades educativas.

3. Generar oportunidades de exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y aptitudes (intelectuales, artísticas, físico-deportivas, técnicas) que le permitan al estudiante orientarse hacia diversas opciones de estudio, trabajo y realización personal. Función de exploración.

4. Orientar, preparar y seleccionar a un conjunto creciente de egresados hacia diversas formas de educación que incluyen desde la formación para el trabajo como la educación superior.

5. Ofrecer oportunidades de formación laboral para la mayoría de egresados que no puedan o no quieran continuar de inmediato estudios de nivel superior. Sin embargo, la debilidad y carencia en este tipo de formación, incide y refuerza las desiguales sociales en educación. (2009, pp. 13-14)

En resumen, la educación media tiene que cumplir con unas necesidades sociales que consisten en formar ciudadanos, desarrollar unas competencias básicas, orientar las proyecciones de vida de los estudiantes y prepararlos para la educación superior o la actividad laboral. Objetivos bastante complejos de lograr; y sobre los cuales, se proyectan las oportunidades de los egresados en cuanto a destinos laborales, educativos y personales. Entonces, desde esta perspectiva se entiende, que dependiendo de la calidad educativa que se reciba en este ciclo, así serán las oportunidades que tendrán los egresados en su vida.

En el contexto colombiano la educación media, corresponde al grado 10° y 11° de escolaridad⁹, es considerada nivel pos básico de educación ya que legalmente la educación básica y obligatoria, comprende los primeros nueve años de escolaridad. Este nivel medio es equivalente a la secundaria superior en muchos países”. (Gómez, Díaz y Celis, 2009, p. 1)

La anterior cita permite abordar las principales problemáticas que implica que este nivel de educación no sea obligatorio.

Según Gómez, Díaz y Celis, en primera instancia, se da una baja cobertura, con grandes diferencias entre regiones y alta restricción social en el acceso. Por ejemplo, las cifras arrojadas por el DANE revelan que de los 33 departamentos que tiene el país, 11 presentan

⁹ En Colombia según la Ley 115 Ley general de Educación, Artículo 27. “Duración y finalidad. La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo”.

menos de 50% en cobertura. Solo 2 departamentos superan el 70% de cobertura -San Andrés y Bogotá-, menor duración de escolaridad (11 años) con respecto a estándares internacionales de 12 años de escolaridad. La problemática frente a ello es que al egresar del bachillerato los jóvenes no cuentan con los 18 años, edad que les garantiza el fácil acceso al mercado laboral. Además, se refleja confusión, en las opciones tomadas por parte de los jóvenes que logran ingresar a la educación superior; pues, no tienen claras sus decisiones frente a la carrera elegida, incidiendo en circunstancias de deserción y repitencia en este nivel de educación.

La problemática no solo se reduce a la cobertura a nivel nacional, sino que plantea situaciones como la de la oferta laboral y continuidad en la educación superior; que es uno de los fines en los que se ha concentrado la educación media. Prepararlos para ingresar a ese mundo donde no hay garantías ni seguridad de acceder:

“La inclusión laboral de los jóvenes que egresan de la secundaria depende cada vez menos de su título de bachiller, y más de las opciones de trabajo para este grupo etario, así como de sus competencias para desempeñarse en tales oportunidades” (Gómez, Díaz y Celis, 2009, p. 29). Esto quiere decir que, obtener el título en sí no es garantía de nada, las opciones de trabajo dependen de la oferta de mercado laboral y de las capacidades de los egresados para desempeñarse en dichas ofertas. Lo que coloca a estos jóvenes en una posición de exclusión laboral. Que desde Gómez, Díaz y Celis (2009), es originada por cuatro factores:

Primero el mercado laboral para jóvenes es escaso o limitado; segundo, la falta de capacitación –no hay un buen desarrollo de competencias–; en tercer lugar, la carencia de experiencia laboral de los jóvenes y, por último, su edad. De esta manera se vulnera a los jóvenes egresados por la falta de políticas de empleo dirigida a ellos.

Otra dificultad de la educación media en Colombia se refleja en la separación entre modalidad académica y técnica. Esta separación presenta una dicotomía: “la separación curricular y social entre ambos conjuntos de saberes refuerza y reproduce las tradiciones culturales e interese sociales que subvaloran cualquier tipo de educación distinta al modelo academicista” (Gómez, Díaz y Celis, 2009, p. 33). Se entiende por academicista considerar como principal opción de vida post secundaria continuar la educación superior, lo que no implica una formación para el trabajo necesariamente. Según datos de la SED Bogotá, para el 2007 el 86% de las instituciones educativas distritales ofrecen una media académica. El modelo academicista solo cubre las expectativas de una minoría que tiene los medios para ingresar a la educación superior; por ello se hace desmotivante para quienes no tienen esa oportunidad. De igual manera este modelo academicista genera una subvaloración de la formación técnica.

La educación media en Colombia desde su propuesta curricular está pensada para homogenizar a través de su escasa diversificación de modelos y programas, centrados principalmente en la formación académica y una limitada formación técnica, enfocada principalmente al área comercial; que implica mínimos esfuerzos de infraestructura y personal capacitado. Este aspecto es fundamental pues no se responde a los intereses, expectativas y experiencias que los jóvenes tienen para proyectar su vida, terminado el bachillerato. Este nivel de educación es homogenizante ante una demanda diversificada y heterogénea.

Para finalizar, se ignora la grave carencia de cupos y oportunidades en la educación superior pública, en relación con la creciente demanda de la mayoría de egresados que no puede pagar la privada. Y los que pagan la privada hipotecan sus vidas y las de sus familias mediante crédito carísimos y por muchos años:

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

A los 16 años, Luz Adriana Giraldo arrancó sus estudios de finanzas. Pero a los 17, ese que siempre fue su gran sueño, se vio frustrado. Al terminar el tercer semestre debió abandonar la carrera porque a sus padres el dinero no les dio para más... Lo duro es que su historia se repite para casi la mitad de los jóvenes que entran a la universidad, pues de cada 100 personas que empiezan la educación superior, sólo el 52 por ciento culmina los estudios”. (Lancheros, 2005, 31 de mayo)

“El financiamiento de la educación superior con recursos privados se hace especialmente por los estudiantes y sus familias, bien sea con recursos propios o con recursos de crédito...” (Jaramillo, 2010, p. 111).

Datos exactos sobre la demanda y acceso a la educación superior con financiamiento de créditos, no son claros; pues, no hay una base de datos general por parte del MEN que permita establecer los mismos, es cada universidad la que maneja dicha información. Sin embargo, se puede observar en los siguientes datos, la superioridad de la cobertura del sector privado frente al público; “para el año 2009, la distribución de la matrícula en el sector público fue de 374.054, en comparación con la del sector privado que fue de 687.380” (Jaramillo, 2010, p. 106). Lo que implica deducir, que muchos de los jóvenes que acceden a universidad privada, tienen que buscar sus propios recursos financieros, bien sea con créditos, financiamiento de la familia ante su dependencia o trabajar para pagar sus estudios.

“... sobre la educación superior en Colombia, es indispensable partir de su estructura: en el país, la educación superior tiene dos grandes proveedores: uno privado que subsiste principalmente por los pagos de los alumnos y sus familias; y otro público, cuyos ingresos provienen en gran medida de los impuestos que recauda el Estado. A este último, se le ha sumado recientemente (durante la presente década), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entidad de carácter público financiada con recursos parafiscales propios, aportados por empresas y entidades privadas,

incluidas las instituciones de educación superior que no pertenecen al Estado". (Jaramillo, 2010, p. 116)

Sin embargo, como se evidenció en el dato sobre matrícula entre el sector privado y público, la cobertura por parte del segundo es mucho más baja en comparación con la del primero. Pueden existir unos fondos del Estado para la educación pública, pero si esta no tiene la suficiente oferta que cubra la demanda real de los sectores menos favorecidos, su alcance es muy limitado. Se seguirá presentando deserción en la educación superior por falta de recursos para financiar la misma, al igual que muchos jóvenes que terminan su educación media en el sector público, no podrán acceder a ella por sus costos; o ante la necesidad de contribuir a la subsistencia sus familias se ven en la obligación de trabajar.

En conclusión, frente a lo expuesto sobre las problemáticas vividas por la educación media en Colombia. Reitero que el Estado colombiano al igual que los demás países latinoamericanos, no cuentan con un proyecto nacional; que atienda todas las necesidades de pluralidad social, cultural y económica de su población; y tampoco proyecta potencializar sus recursos humanos y naturales. En otras palabras, el Estado colombiano debe ser corresponsable de consolidar un proyecto nacional que atienda, los intereses de sus ciudadanos y aborde el contexto real de su sociedad; en lugar de concentrarse en responder a los intereses económicos predominantes de los países desarrollados.

Parece ser entonces que las políticas públicas de educación no están consolidadas sobre la realidad contextual del país, sino, montadas sobre los discursos dominantes, que buscan mantener las relaciones de poder establecidas en el orden mundial.

La de educación media se puede entender entonces, como el ciclo o periodo, situado en el sistema educativo, que permite la culminación de la educación obligatoria; y que tiene

como función preparar a los y las jóvenes, para afrontar los requerimientos de la sociedad terminado su bachillerato. Consolidando como opciones apropiadas para dicho reto la formación laboral¹⁰ y continuidad de la educación superior. Esto genera varias problemáticas, como, por ejemplo, garantizar una preparación para estos dos fines, cuando ellos están determinados por condiciones socio- económicas y políticas de la estructura social; lo que genera en los egresados una frustración, al no cumplirse con lo prometido.

Además de esto, es claro que; no hay una correspondencia entre los intereses, expectativas aspiraciones y experiencias de los y las jóvenes y lo que les ofrece la educación media en cuanto a opciones y experiencias de formación; generando una ruptura entre las subjetividades de los estudiantes, frente a su presente y futuro y las escasas y homogenizantes propuestas de proyección de vida ofrecido por la educación media.

Con otras palabras, la educación media, a la luz de lo estudiado ha ido consolidándose como un ciclo educativo establecido para montar una política pública centrada en la formación para el trabajo, la cual busca responder a las necesidades económicas y políticas imperantes en el mundo, determinadas por la globalización. Donde los y las jóvenes simplemente se convierten en la población a ser intervenida por dicha política pública. Es decir, no se los entiende como verdaderos *agentes*, pues no se les tiene en cuenta, como sujetos dinámicos, constructores de sus propias experiencias, expectativas y dadores de sus

¹⁰ Para el caso colombiano, el ejemplo más claro de esa necesidad urgente de relacionar, educación media con trabajo, es la articulación con el SENA. “El SENA define la articulación como el “(...) Conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de la Educación Media Técnica en Colombia mediante la articulación de programas de formación para el trabajo del SENA con instituciones de educación media técnica, para que los estudiantes de los grados 10 y 11 adquieran y desarrollen competencias en una ocupación u opciones, que facilite su continuidad en la cadena de formación o su inserción laboral” (SENA, 2004, p. 14). (Celis, Gómez y Díaz, 2006, p. 6)

propios sentidos de vida. Se suprime entonces la subjetividad y la identidad en este proceso de formación tan importante.

Esta contextualización sobre lo que es la educación media, sus problemáticas y acciones y las respectivas críticas que se han desarrollado alrededor de ella, permite comprender el espacio en el que interactúan los y las jóvenes sujetos protagónicos de esta investigación. Partiendo de que están cursando dicho ciclo educativo y que están presionados por la sociedad a tomar decisiones respecto de lo que les espera terminada su formación en la escuela. Es un momento crucial para ellos en cuanto a la necesidad y a la posibilidad de expresar y empezar a ejecutar lo que atisban como su sentido de vida, algo que es definitivamente subjetivo y tiene que ver con el reconocimiento de su identidad.

Pero dichos elementos subjetivos, no son importantes en la política pública educativa que se establece para la educación media. Esto porque, en realidad, se expresa en ella, la reafirmación del concepto modernista de proyecto de vida; donde se plantea una perspectiva lineal, univoca y referida al desarrollo del ser humano desde el punto de vista de su proyección económica, como una lógica racional dominante. Pero también porque dichas políticas y planes nacionales no responden a un verdadero proyecto de sociedad o de país, sino que responde a exigencias venidas de lejos, exigencias en las que los jóvenes sólo entran como medios para los fines de las empresas transnacionales que esperan beneficiarse de su trabajo.

CAPITULO II

“Una Construcción Narrativa y Reflexiva sobre la Experiencia de la Propia Vida”

Antes de adentrarme en la consideración de la noción de sentido de vida; es necesario destacar que se trata de una noción muy compleja y que puede contener muchas significaciones; pues, como afirma Bueno con respecto al termino de sentido, “sentido representa una heterogeneidad categorial de contenidos” (1996, p. 379), lo mismo ocurre con la noción de sentido de vida y hasta se puede decir que con mayor justeza.

De eso se trata en parte este ejercicio investigativo, de contribuir, en cuanto sea posible, a la comprensión de esta noción; desde unos marcos de referencia teórico, que aportaron a mi trabajo de campo. El ejercicio reflexivo no fue algo estático, todo lo contrario, se transformó durante todo el proceso, de tal manera que mi idea inicial sobre proyecto de vida, término dando un vuelco de ciento ochenta grados, que condujo al uso de una nueva categoría y su respectiva resignificación; sentido de vida.

La noción de sentido de vida es la categoría central de esta investigación, sin embargo, por su complejidad, no se puede entender como univoca, es necesario desmenuzarla para hacerla comprensible, desde las diferentes percepciones contextuales de algunas disciplinas que se han interesado por ella, como: la filosofía, la psicología y la sociología.

No se trata de hacer una colcha de retazos, sino de encontrar los puntos convergentes que se fueron consolidando a lo largo de esta investigación. Para empezar, el ámbito problemático de la misma reviste, por así decirlo, un carácter ontológico, al cuestionarse por el ser y el existir, lo que implica una preocupación filosófica, en el más llamo sentido del

término; también psicológica, al plantearse cuáles son los procesos mentales que los sujetos realizan y luego reflejan en sus acciones, en ese esfuerzo por conocerse a sí mismos e identificar su horizonte de realización personal. También tiene una connotación sociológica, pues, los sujetos no se pueden entender como abstracciones de lo social, pues no pueden concebir siquiera un posible espacio de realización y orientación de su vida sin el entramado de relaciones sociales en las que se encuentran insertos. Por lo dicho anteriormente, para encarar la investigación de los sujetos sociales de mi preocupación y para acercarme a su realidad, me he visto obligada a asumir el “sentido de vida” como una categoría interdisciplinar, pues, de quedarme en el restringido ámbito de cada una de estas disciplinas, se habría reducido el horizonte de comprensión del fenómeno vivo que me interesa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, empezaré por examinar la relación entre sujeto y subjetividad, que ayuda a configurar el contexto en el que aparece a primera vista el sentido de una vida, en cuanto habilitan la pregunta por la identidad; luego, me ocuparé del lenguaje - y de la narratividad como una dimensión suya fundamental- para captar y expresar el sentido de vida. Por último, consideraré las relaciones entre identidad, sentido de vida y narratividad.

2.1 Subjetividad Creadora de Sentidos y Autoproductora de Sujetos

Soy subjetivo, ya que soy sujeto. Si fuese objetivo, entonces sería un objeto.

José Bergamín

Una de las preguntas claves para abordar el tema sobre el sentido; es, ¿quién produce el sentido y cómo? A lo que se puede responder, el sujeto es quien da sentido y, el cómo lo hace, nos remite a la subjetividad. Los sujetos construyen sentido a través de su subjetividad.

Así lo especifica Bueno “‘Sentido’ como tal se plantea en la interacción de 2 elementos. Uno que está relacionado con el sujeto (que es la fuente de configuración de la forma) “sujeto atribución de sentido” y el segundo hace referencia al momento o secuencia temporal...” (1996, p. 380).

De igual manera expone Galende: “Los sujetos construyen la realidad a partir de los procesos de subjetivación y objetivación; donde la subjetivación hace referencia a la construcción tanto de sentidos como de biografía personal...” (Citado por Penagos, 2012, p. 299).

Lo anterior resalta el papel del sujeto, como actor que apropia sus experiencias inmersas en una cultura, y así configura su realidad. Es decir, que consolida su propia forma de ver, sentir, pensar, actuar y relacionarse con el mundo. La acción del sujeto, que consiste en dar forma, configurar o reconfigurar su realidad, se entiende como el proceso que despliega su subjetividad. Los sujetos se autoproducen a partir de sus experiencias, pero estas tienen lugar en determinados contextos o universos simbólicos: Dar forma a la realidad, tiene implícitos muchos elementos que atraviesan dicho proceso, entre ellos el “sentido” o “universos de sentido”. A propósito, coinciden, Berger, Luckman y Zelman:

Sujetos plurales capaces de desplegar su subjetividad al autoproducirse histórica, social y culturalmente, al mismo tiempo que producen el mundo social y sus universos de sentido; sujetos que sólo pueden configurarse desde sus propias maneras sociales y culturales de ver, pensar y sentir el mundo, al otro y a su realidad, es decir, desde sus propios sentidos como sujetos, como comunidad social y cultural, como ciudadanos y ciudadanas, que en su autoproducción se van reconfigurando”. (Citados por Alvarado et al., 2006, p. 27)

Lo anterior permite entender qué se quiere decir cuando se afirma que la subjetividad construye sentidos. Es ese dar forma, ese configurar y reconfigurar la realidad mediada por las propias experiencias, lo que constituye propiamente el producir sentidos. Pero no solo se configura y reconfigura la realidad; se produce al mismo tiempo al sujeto que la está viviendo y apropiando desde los diferentes universos de “sentido”. Cada sentido que damos a lo que vivimos y percibimos, es un aporte al constante autoconstrucción de nosotros mismos y es eso lo que hace a la subjetividad dar sentido.

Entendemos por subjetividad aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido. La subjetividad se constituye en aquello que hace diferente a una persona de otra. En palabras de Páramo, la subjetividad es “la concepción que tenemos sobre nosotros como individuos (citado por Alvarado et al., 2012, p. 70)

Todo el compendio cultural que tiene una sociedad, consolida unas formas de ver la realidad. Convirtiéndose en objetivaciones del mundo en el que vivimos. Los sujetos desde su experiencia de estar en el mundo; apropian de todo este compendio cultural y social, diversos sentidos del mundo y articulan sus acciones a dichos sentidos; es decir, subjetivizan. El sujeto

se autoproduce en las interacciones que acaecen en diversas prácticas de objetivación y de subjetivación. Como lo expresa a continuación Escudero.

La posibilidad de hacerse sujeto remite a las diversas prácticas de objetivación y de subjetivación y cuando esas prácticas se sustancializan, o adquieren temporalmente una forma y una cualidad más o menos estable tanto ética como política y económicamente; es decir, sostienen un sentido del mundo y accionan prácticas ligadas al mantenimiento de ese sentido podemos hablar de subjetividad (Alvarado, 2012)

Lo anterior puede complementarse con la idea de Galende “La subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas” (citado por Penagos, 2012, p. 299), pues en medio de la objetividad social, es imposible escapar a los posicionamientos subjetivos de tipo ético. En este marco es preciso resaltar dos términos, sustancializar prácticas y accionar prácticas. El primero, se refiere a aquello que se apropia, esas prácticas que incorporamos; mientras que el segundo, remite al despliegue de lo incorporado en nuestra vivencia cotidiana.” La inscripción de la memoria en el terreno de la subjetividad, permite una mirada sobre los modos de presentación y construcción de sí, abriendo preguntas sobre el sujeto(...)” (Llobet, 2014, p. 5).

Aquello a partir de lo cual incorporamos y en lo que a la vez desplegamos nuestro actuar, es a lo que se refiere Gustavo Bueno, con su idea de sentido: “Sentido es muchas veces, el fin de un movimiento, acción o proceso, pero un fin que debe considerarse intrínseco o inmanente, y no exterior al proceso”. “La impregnación que todos los actos,

comportamientos en general, segmentos de la vida humana, tienen sentido, puede ser derivada de su idea de fin” (2001a, 2001b).

No un fin como carácter teleológico inexorable, si no, un fin orientador de las prácticas cotidianas, enmarcado en la interpretación de la propia vida, donde se pueden descubrir ciertas tendencias y asumirlas o no, de acuerdo con lo que incorporamos o apropiamos de lo vivido en el mundo. Entonces el sentido, como construcción de la subjetividad, da forma a la realidad, desde la interpretación que hacemos del mundo y nuestra experiencia en él, orientando y motivando nuestros actos según dicha interpretación. En otras palabras, configuramos y reconfiguramos la realidad desde una noción interpretativa, que termina consolidando el fin orientador hacia donde apuntan nuestras acciones, pensamientos y sentires.

2.2 Lenguaje y Narrativa, la Expresión del Sentido en la Experiencia de Vivir

El lenguaje es la memoria y la metáfora.

Storm Jameson

Pero ¿cómo se concreta la subjetividad y se da a conocer la realidad configurada por los sujetos? En esta parte, entra al escenario un elemento importante de la subjetividad y del sentido de vida: El lenguaje.

Como bien reafirma Paul Ricoeur: “La subjetividad queda constituida como un texto como síntesis de lo heterogéneo. Somos autocreación incesante a partir de los relatos históricos y de ficción que constituyen la historia de una vida”. (2012, p. 339). Es decir, la subjetividad queda plasmada en los relatos que cada sujeto hace de su propia vida; y, al mismo tiempo, es a través de ellos que aut creamos nuestra identidad.

Algo importante de resaltar de la filosofía de Paul Ricoeur es que busca el sentido del sentido, el cual encuentra en el lenguaje. Lo que quiere decir que; escudriñar sobre el sentido es escudriñar en el lenguaje.

Con sus palabras, podría la filosofía de Ricoeur ser llamada "una filosofía sobre el sentido del sentido". ¿Qué significa tal redundancia? Rápida y vulgarmente dicho, significa que el lenguaje usufructúa el sentido que es patrimonio del yo. Para su filosofía, el lenguaje, los signos, los textos, van a ser el polo objetivo en el que, se apoya la reflexión para identificar la realidad de la conciencia intencional (Ricoeur, 2004). Esto resulta relevante para nuestro trabajo, pues es a través de los relatos –lenguaje– de los jóvenes protagonistas de esta investigación, que se indaga el sentido de sus vidas. Solo a partir de lo que ellos quisieron contar, fue posible empezar a comprender los elementos que dan pistas sobre sus maneras de dar sentido a sus vidas y a su mundo.

En un sentido muy semejante se orienta Escudero, pues ella sostiene que: “No hay construcción de una experiencia si no hay un sentido puesto ahí, y como no hay sentido originario que trascienda los procesos de significación y mediación simbólica que opera la palabra, no hay experiencia posible por fuera del lenguaje”. (2012, p. 122)

Lo vivido por el hombre solo se convierte en una experiencia en la medida que esta tiene sentido para él; y solo la puede significar a través del lenguaje, pero, como bien recuerda Wittgenstein, no existen sentidos -lenguajes- privados, los sentidos son sociales; pues, el lenguaje es el que posibilita que existan diversos conceptos y nominaciones con las que se puede interpretar la realidad, todos ellos contruidos por la sociedad colectiva. De esta manera se construye todo un compendio cultural compartido, de signos, símbolos y textos, que son apropiado por cada sujeto desde su vivir.

El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento. Además, el lenguaje aporta los medios de objetivizar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivizadas en la tradición de la colectividad de que se trate (Berger y Luckman, 2001).

Cuando un sujeto vive una experiencia, para poder darle significado a ella, recurre al entramado lingüístico que se usa en su cultura. El lenguaje es la forma como se objetivizan las experiencias de los sujetos; y, a su vez, la acción vivida y la experiencia adquirida en ella, es netamente subjetiva. Lo que quiere decir, desde el análisis sociológico planteado por Berger y Luckman, que el lenguaje, es esa construcción colectiva que le permite al sujeto comprender sus propias experiencias vividas –por más íntimas y personales que sean–, compartirlas y contrastarlas con las de los demás, de lo contrario su vida estaría atrapada en un mero solipsismo. Existe una interrelación e interacción constante entre la subjetividad que es lo que vive el sujeto y la objetividad proporcionada por el lenguaje, para entender dichas vivencias. Esto coincide con la concepción de Ricoeur:

Como consecuencia, la reflexividad del yo no logra alcanzar la inteligibilidad del sentido intencional de los actos noéticos. En efecto, noesis (polo subjetivo) y noema (polo objetivo) de la intencionalidad deben ser entendidos en unidad, y, por lo tanto, cada síntesis objetiva remite a una cada vez más radical síntesis subjetiva... (2004, p. 10)

Convergen aquí la perspectiva sociológica de Berger y Luckman y la hermenéutica narrativa de Ricoeur, al plantear que la comprensión de la experiencia de vivir en el mundo, no está aislada del compendio cultural y de nuestra inmersión en lo social, pues para dar

sentido a nuestras experiencias es imprescindible el lenguaje, que es una construcción colectiva que posibilita la representación y la configuración de la realidad dentro de un contexto histórico. Esto permite concluir que, el sentido debe ser entendido como unidad y síntesis de lo subjetivo y lo objetivo.

Entonces el lenguaje, desde una perspectiva filosófica como la comentada, también reviste un carácter ontológico, pues no se puede comprender el ser sino es a través del lenguaje. Es decir que el sentido, corresponde a la conciencia intencional que está implícita en el lenguaje. Y cada sujeto comprende su ser o su existir en la reflexión y acción de narrar sus historias de vida. Es allí donde organiza todas esas significaciones que encuentra sobre sus experiencias de vivir en el mundo. "... "este ser" se comprende como "ser", y es en el lenguaje donde aparece la comprensión como modo de ser... De este modo, toda comprensión de sí deberá ir mediatizada por el análisis de los signos, los símbolos y los textos en general" (Ricoeur, 2004, p. 12).

El lenguaje como comprensión del ámbito ontológico, no solo es interés de Ricoeur, Gadamer también lo expresa:

El sistema del lenguaje articula toda conciencia y todo saber". "La experiencia lingüística del mundo es absoluta". Va más allá de toda relatividad...porque abarca todo el ser en sí, se muestre en las relaciones (relatividades) en que se muestre. La lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpretado como ente. (Citado por Penagos, 2012, p. 296)

En el lenguaje está contenido todo el conocimiento y los saberes consolidados por la sociedad dentro de un contexto histórico. De esta manera, antes de comprender nuestra propia

dinámica de existencia, de un yo; ya se ha consolidado en el lenguaje lo que se interpreta por “ser”.

Gadamer (2002, citado por Penagos, 2012) considera que el lenguaje es “la esencia del ser humano” y que como tal es el medio a través del cual es posible que la comprensión tenga lugar en el ser humano, es más, todo lo que puede ser comprendido es lenguaje. Para Gadamer el mundo es constituido lingüísticamente y no puede existir nada más allá del lenguaje. Es decir, el lenguaje resulta el ámbito en el que acontece la existencia, no solo el medio en que se da la experiencia hermenéutica.

Comprender el existir, solo se puede hacer a través del lenguaje; pues, el mundo es aprehendido desde este. Nuestra experiencia de vivir en el mundo, se constituye, gracias al sistema lingüístico que apropiamos de la cultura. Por ello, los sujetos al narrar sus experiencias no solo cuentan una historia; sino que están elaborando y reelaborando su reflexión ontológica, pero se trata de una reflexión en última instancia, ética, pues quién es ese ser -humano- concreto, es siempre algo relacionado con la manera de posicionarse en el mundo, algo que tiene que ver con las valoraciones. Este autor resalta el lenguaje como esencia del ser humano. Lo que quiere decir, que no podríamos comprender el mundo y quiénes somos, sin él. La existencia se hace real en el lenguaje, y todo lo que constituye el mundo, se cristaliza en él.

Este autor resalta el lenguaje como esencia del ser humano. Lo que quiere decir, que no podríamos comprender el mundo y quiénes somos, sin él. La existencia se hace real en el lenguaje, y todo lo que constituye el mundo, se cristaliza en él.

No hay lenguaje sin experiencia de mundo, en cada palabra, por estar referida a la totalidad de la lengua que la hace posible, está presente todo un conjunto de sentido. Gadamer llega a la conclusión que en cada palabra resuena una multiplicidad de sentido que lejos de implicar una incapacidad del lenguaje frente a la cosa, es su esencia más propia, algo constitutivo de su ser. Así, Gadamer concluye que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje (citado por Penagos, 2012, p. 296).

“El lenguaje es una experiencia y realidad esencialmente humana, es la manera de sentir y expresar la realidad, el lenguaje tiene el poder mágico de transformar las cosas del mundo e incluso al hombre mismo. Lenguaje y poder van de la mano” (Penagos, 2012, p. 295) He aquí la relevancia del lenguaje, no como un instrumento de relación entre el sujeto y el mundo, sino como la condición de posibilidad de dicha relación.

Así lo expone Martin Heidegger:

El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre”; sostiene que el lenguaje no es una de las facultades del ser humano en su forma de aparecer en el mundo, sino que en el lenguaje se basa y posibilita que el ser humano tenga mundo. Es decir, la existencia del mundo está constituida lingüísticamente, lenguaje y mundo son consubstanciales, el estar-en-el-mundo del ser humano es lingüísticidad. (Citado por Penagos, 2012, p. 296)

La esencia del lenguaje radica en dar sentido, y lo que podemos entender por realidad, es el lenguaje mismo. Es decir, la forma como conocemos, comprendemos y apropiamos el mundo, solo es posible en el lenguaje. Pues, todo lo consolidado en el mundo, esta denominado por el lenguaje, y cuando hablo de denominado; quiero decir, nombrado y significado por esas construcciones lingüísticas que traen consigo ya un sentido elaborado y que representan una realidad.

De otro lado, el cuestionamiento por el existir, no es algo que se refiera a una sola cosa. Pues, se puede expresar hacia tres puntos: el modo de ser en el mundo, el sentido de la existencia –entendido, como el ¿para qué existir? –, o la necesidad de dar un sentido teleológico a la vida, desde lo personal. Esto lo expresa mejor Victor Frankl:

El término existencial se puede utilizar de tres maneras: para referirse a la propia (1) existencia; es decir, el modo de ser específicamente humano; (2) el sentido de la existencia; y (3) el afán de encontrar un sentido concreto a la existencia personal, o lo que es lo mismo, la voluntad de sentido. (1991, p. 103)

Este autor expone cómo desde el ámbito filosófico y psicológico, el comprender la existencia se puede desplegar en tres direcciones; una primera, hacia la comprensión de la existencia en general del ser humano dentro de un contexto histórico; la segunda, concentrada específicamente en la pregunta, ¿para qué existir?; y la última, que corresponde al sentido, entendido como algo teleológico proyectado únicamente al actuar con base en metas o propósitos construidos por cada sujeto.

Es preciso aclarar que el enfoque que venimos comentando, ha tenido una deriva fuerte en perspectivas psicológicas sobre el sentido que ha marcado buena parte de las investigaciones sobre el tema. En dichas perspectivas, como ya se advirtió en la introducción, predomina una mirada moderna del sujeto. Mientras que en este trabajo se concede primacía a la comprensión y a la interpretación en el esfuerzo por dar cuenta del sentido, y, bajo dicha perspectiva, la narratividad adquiere un lugar determinante. De cualquier manera, es preciso reconocer que, en el marco de un abordaje interdisciplinario como el escogido, el lenguaje –aún concebido desde perspectivas muy distintas– sigue ocupando un lugar privilegiado en

nuestra aproximación teórica a la problemática del sentido de la vida. Los relatos de vida que estudiamos reclaman tal complejidad.

Al tratar la “realidad narrativa”, nos gusta invocar la clásica distinción de Gottlob Frege entre “sentido” y “referencia”: el primero es connotativo; la segunda denotativa. La ficción literaria -nos gusta decir- no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que solo otorga sentido de las cosas; ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, es el que hace posible la referencia a la vida real (Bruner, 2003, p. 21)

Lo que se referencia por medio del lenguaje como realidad, ya está connotado por un sentido. Las palabras no son elementos abstractos alejados de la realidad, representan la continua conexión entre pensamientos, acciones y emociones. Lo que conlleva a que el lenguaje, coordine el curso de nuestro que hacer, pues:

Las palabras son nodos en redes de coordinación de acciones, no representantes abstractas de una realidad independiente de nuestro quehacer... por lo que las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de nuestro quehacer... el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. (Maturana, citado por Penagos, 2012, p. 292)

Es a través del lenguaje que el hombre se puede comprenderse como un ser histórico atravesado por un carácter temporal. Para Ricoeur, hablar sobre cómo habita o existe el hombre en el mundo, lleva a resaltar su carácter temporal. El hombre vive su historia en un tiempo determinado, así mismo, cuando se narra, recrea un orden cronológico de su historia. Existe un tiempo real que es el vivido y un tiempo narrativo. En esa medida “las acciones

tienen significado siempre y cuando estén unidas a otras acciones”; es decir, convertirlas en historia. Pero esto solo es posible cuando se unen por ese tiempo narrativo. Por lo tanto, “la historia se debe entender, como la forma en que se articulan y componen ordenadamente los elementos que constituyen la experiencia humana” (Ramírez, 2010, p. 2). Es esa unidad temporal la que permite ser interpretada.

“El sentido de la vida difiere de un hombre a otro, de un día para otro, de una hora a otra hora. Así pues, lo que importa no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado” (Frankl, 1991, P. 110). El sentido de vida es temporal y no es unívoco, es decir, no se puede pensar en un significado de la experiencia de vivir como algo definido completamente e inmutable, todo lo contrario, la experiencia de vivir es un devenir constante y así mismo el sentido que le damos a esas vivencias. Por eso cuando, nos narramos a nosotros mismos, lo hacemos en un momento dado de nuestras vidas y en cada narración que hacemos, pueden darse significados diferentes a la vida, hacer una interpretación desde el presente.

Las experiencias que el ser humano vive necesitan ser contadas¹¹. Las formas en que estas son narradas; parte de un orden temporal y de asociación con otras experiencias, ya sea de otros sujetos particulares con los que se interactuó o de la relación con las experiencias objetivadas por la sociedad.

Aunque la vida humana –como experiencia vital– ocurre en el presente, el lenguaje trasgrede la estructura finita del acontecimiento con el ánimo de marcar, articular, clasificar y comprender la vivencia como algo ocurrido a alguien pasado, presente o por venir. Dicho de otro modo, gracias a la unidad narrativa que caracteriza al hombre que

¹¹ “Dudo que una vida colectiva semejante pudiera ser posible, si no fuera por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa”. (Bruner, 2003, p. 33)

habla, éste puede comprenderse como un ser histórico atravesado por el carácter temporal que soporta su vida en sentido humano”. (Ramírez, 2010, p. 2)

En otras palabras, las experiencias que vivimos como sujetos, las organizamos, las relacionamos con otras y es esto lo que les confiere significado. Este proceso lleva implícita la temporalidad; pues, para contar una historia o nuestra historia personal, nos desplazamos entre el pasado, el presente y proyectamos el futuro. “Es nuestro talento narrativo el que nos da la capacidad de encontrar sentido en las cosas cuando no lo tienen” (Bruner, 2003, p. 21).

Pero al narrar nuestra experiencia de vivir en el mundo, no solo nos desplazamos entre pasado, presente y futuro; sino también, entre lo real y lo posible. Es decir, no solo relatamos los acontecimientos, pensamientos y sentimientos vividos, sino aquellos que podrían ser o haber sido en el futuro. Se da entonces, como expone Bruner, una “dialéctica” de lo consolidado y lo posible. “Lo canónico y lo posible están en perenne tensión dialéctica entre sí. Y, en especial, esta tensión dialéctica es la que no tregua y aflige la vida” (Bruner, 2003, p. 30).

En otras palabras, la narrativa refleja esa dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Pues, se debe entender que lo que los sujetos buscan narrar, son aquellas situaciones o sucesos imprevistos, que hacen que haya historia. Se quiere contar lo que se vive en una experiencia, para transmitir, instruir o prevenir a los otros. “La cultura no se orienta solamente a aquello que es canónico, sino a la dialéctica entre sus normas y lo que es humanamente posible. Hacia allí también se orienta la narrativa” (Bruner, 2003, p. 33).

El lenguaje se puede interpretar, en este terreno, como acontecimiento. En cuanto hace posible que el sujeto se reconozca como ser activo, que se realiza en el mundo –desde lo que ha sido, lo que es, podría haber sido o debería ser–, un ser que se relaciona con otros y tiene

un horizonte temporal. En otras palabras; que tiene una historia de vida, que comparte y puede ser relatada:

Pues los relatos de lo verdadero –la autobiografía y en, general, la narrativa autorreferencial- tiene la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos. En la autobiografía (o “creación del Yo”) hay una perpetua dialéctica entre ambos: “como ha sido y justamente debe seguir siendo mi vida” y “como habrían podido y podrían seguir siendo todavía las cosas”...”. (Bruner, 2003, p. 30)

Existimos en el mundo y todo lo que vivimos en él lo podemos contar. Esa es una característica de ser humanos. El hablante se refiere a sí mismo, cuenta lo que vive inmerso en un contexto. El hablar nos reconoce como sujeto activo que construye la realidad y se autoconstruye con ella. Hay un carácter autorreferencial del lenguaje –mejor, el lenguaje tiene un carácter autoreferencial–, y esto es posible porque nos establecemos desde la unidad temporal, contamos nuestra historia, nos desplazamos en el tiempo, del pasado al presente o viceversa o también nos proyectamos al futuro. O como diría Llobet, hay una tensión en la manera como nos relacionamos con nuestra vida una tensión temporal:

Tensión entre espacio de experiencia y horizonte de expectativas, entre pasado y presente, implica el trabajo de reinscribir los sentidos del pasado, recuperar huellas que derivan en derroteros otros, señalar los modos en que se resolverá el conflicto sociopolítico, ético y subjetivo que implica revisar el pasado... y posicionarse ante él”. (Llobet, 2014, p. 8)

Esa tensión entre la experiencia vivida y las expectativas pensadas, permiten reescribir diferentes sentidos mediante la narración, así nos movemos en el tiempo haciendo retrospectión y proyección, a través de una interpretación contextual del mundo desde el presente.

Más aún, como advierte Frankl:

No ya sólo nuestras experiencias, sino cualquier cosa que hubiéramos hecho, cualesquiera pensamientos que hubiéramos tenido, así como todo lo que habíamos sufrido, nada de ello se había perdido, aun cuando hubiera pasado; lo habíamos hecho ser, y haber sido es también una forma de ser y quizá la más segura. (Frankl, 1991, p. 86).

De allí que sea preciso reconocer que la comprensión del existir, también radica en el entender las posibilidades pensadas para una determinada experiencia o situación, pues: “la tensión existente entre lo que ya se ha logrado y lo que todavía no se ha conseguido; o el vacío entre lo que se es y lo que se debería ser”, es inherente al ser humano. “Esto es lo que posibilita una voluntad de significado (Frankl, 1991, p. 107).

Esto es importante, porque hablar de sentido de vida no solo se remite a contar la experiencia de vivir en el mundo, como parte de la memoria; sino que también implica todas esas expectativas o exigencias con respecto al deber ser o el haber sido, en confrontación con lo que se es. Y en el esfuerzo reflexivo que conlleva dicha confrontación, también emerge el sentido, de allí la relevancia de los relatos autorreferenciales: “Así pues, el discurso se encuentra íntimamente vinculado con la subjetividad de un sujeto atravesado por el tiempo y en este sentido, un sujeto que tiene mundo, que se encuentra en un mundo que se constituye y ordena durante el acto de relatar (lenguaje)” (Ramírez, 2010, p. 6).

Con otras palabras, el sujeto no solo vive su vida en un tiempo determinado –tiempo histórico–, sino que al relatar lo que vive, se mueve en el tiempo, posibilitando ser atravesado por él –tiempo de la narración–. El sujeto es capaz de hacer y rehacer su historia mediante la narratividad; pero todo esto solo es posible en el lenguaje, de allí que no se pueda hablar de sentido sin tomar en cuenta el rol determinante del lenguaje.

Hasta aquí se ha profundizado en el concepto de sentido de vida, como algo que emerge o que es captado o configurado, a través de la narración de las experiencias vividas y percibidas por cada sujeto. Hablar por el sentido de la existencia, es referirse al lenguaje mismo; pues, este es el que permite aprehendernos de la realidad del mundo.

El sentido de la vida no es una reflexión abstracta, es una construcción hecha a partir de la propia vida y esta no puede darse por fuera de la comprensión del mundo. Puesto que la vida de cada sujeto, solo puede ser entendida dentro de un contexto histórico que constituye el mundo. El lenguaje mismo, es una construcción colectiva cargada de significaciones que permiten comprender y nominar la realidad que encierra la vida del sujeto.

En una palabra, a cada hombre se le pregunta por la vida y únicamente puede responder a la vida respondiendo por su propia vida; sólo siendo responsable puede contestar a la vida. Al declarar que el hombre es una criatura responsable y que debe aprehender el sentido potencial de su vida, quiero subrayar que el verdadero sentido de la vida debe encontrarse en el mundo y no dentro del ser humano o de su propia psique, como si se tratara de un sistema cerrado (Frankl, 1991).

Entonces, con base en el recorrido teórico efectuado hasta aquí, es posible pergeñar la siguiente definición de sentido de vida: “es una construcción narrativa, producto de la apropiación de las experiencias vividas y percibidas por un sujeto, dentro de un contexto histórico; que implícitamente representan una auto reflexión de sí mismos y que propone o intuye un actuar frente a la vida”

Se reconoce, entonces una relación expresa entre lo narrativo y la identidad del sujeto. Pues, el sujeto al narrar las experiencias de vida significativas, autoproduce su identidad. Es decir, tenemos una identidad narrativa, una cierta consistencia que hace que permanezcamos

siendo iguales, aunque nos transformemos continuamente. Sin esa “certeza” no podríamos autodesignarnos ni entrar en el juego de las relaciones con los otros, como advierte Paul Ricoeur.

A lo dicho es preciso agregar lo siguiente. En la mayoría de los casos, eso que llamamos sentido de la vida o, más precisamente, la pregunta o la posibilidad de la pregunta por tal cosa, es algo que sólo emerge en contextos de crisis. Como se verá cuando analicemos el corpus de relatos de vida de los jóvenes, se hará patente que en la inmensa mayoría de los casos la reflexión o la autoreflexión que indaga por el sentido de la vida es algo que se impone a estos sujetos en el esfuerzo por comprender lo que pasa con su vida, o lo que podría pasar con ella, en medio de circunstancias límite, en las que se ven compelidos a interpelarse a sí mismos, a reconocerse, a interpretar su propia vida.

2.3 Identidad, Alteridad, Narratividad

Hasta ahora hemos hablado de sujeto, subjetividad, sentido y lenguaje como condición de posibilidad del mundo humano, en la consideración de cada una de estas categorías ha sido menester hacer referencia a cierta noción de autorreferencialidad, de identidad o de “yo”. El siguiente apartado se ocupará directamente de esta otra categoría, clave para nuestro trabajo.

2.3.1 Identidad Narrativa

Para este apartado, comenzaré por desplegar el pensamiento de Ricoeur, en cuanto al concepto de identidad narrativa. Ya que el propone, que la identidad es algo complejo, en cuanto esta se transforma todo el tiempo, pues, la identidad es construida en las narrativas que hacemos de nosotros mismos. De igual manera, este autor expone la dinámica existente en el proceso de identidad, entre el *ídem* y el *ipse*; donde se refleja una dinámica y trasposición simultánea entre sí mismo semejante a otro y sí mismo en cuanto otro, o entre lo que es propio o semejante y lo otro y extraño. La identidad aquí referida hace alusión a la comparación del sí mismo con otros.

Para Paul Ricoeur hablar del sí; remite a la pregunta por el ¿quién?, y a su vez este interrogante nos lleva a otras preguntas implícitas como son: ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién se narra?, ¿quién es el sujeto responsable de sus acciones; es decir, ¿sujeto moral?

La pregunta por: ¿Quién es el sujeto que habla?, no solamente nos remite a un sujeto activo en la primera persona del singular que se realiza en el mundo, esta pregunta también nos exige aceptar que ese sujeto que habla se encuentra inscrito en un horizonte temporal y mutable que comparte con otros y que, al igual que estos Otros, él también tiene una historia

de vida que comparte y que puede ser o no relatada. Entonces el acontecimiento, se refiere al reconocimiento de “alguien que habla”, que expresa su forma de estar y comprender el mundo. “El mundo se hace presente para nosotros a través del lenguaje (Ramírez, 2010).

La designación de sí mismo, planteada por Ricoeur, puede ser mejor entendida en la medida que se explique a que se refiere el “sí” y que connotación lleva el “mismo”. Este autor, lo representa como una nominalización de los pronombres personales que representan el sujeto gramatical, es decir, su posición inmediata referido a la temporalidad. Esto lo expresa este autor de la siguiente manera:

Sobre el uso gramatical de la expresión “sí”, “En este empleo se apoya nuestro continuo uso del término «si», en contexto filosófico, como pronombre reflexivo de todas las personas gramaticales, sin olvidar las expresiones o locuciones impersonales como uno... también se puede decir «el si», alineando así la expresión con las formas igualmente nominalizadas de los pronombres personales en la posición de sujeto gramatical: «el yo», «el tu», «el nosotros», etc. (2006, p. 12)

En otras palabras, la expresión de “sí” implica una temporalidad, que está referida a la persona que habla y su identidad histórica. Este aporte es importante, en la medida en que nos permite comprender que al hablar sobre identidad o sobre el yo, es referirnos a una interpretación. De ahí la importancia de la temporalidad del sujeto; pues, su expresión de lo que él es, se enmarca en una interpretación de sí mismo en un contexto. El lenguaje es trascendental en la comprensión del sí; pues, reseñar de quien hablamos es diferenciarlo de otros y las demás cosas; y cuando se reseña quien habla, es la designación a sí mismo de interlocutor.

Para este autor, la identidad se debe entender desde la noción del sí mismo. Y esta noción, se mueve entre dos sentidos, el del *Idem* y el del *Iipse*. La primera referencia, lo que se parece o permanece en nosotros –lo inmutable- y lo segundo lo que es diferente. “Según el primer sentido (*Idem*), idéntico quiere decir extremadamente parecido... y, por tanto, inmutable, que no cambia a lo largo del tiempo. Según el segundo sentido (*Iipse*), idéntico quiere decir propio... y su opuesto no es diferente, sino otro o extraño” (Ricoeur, 1986, p. 342).

Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano. Al «como», quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no solo de una comparación —si mismo semejante a otro— sino de una implicación: sí mismo en cuanto... otro”. (Ricoeur, 2006, p. 14)

En cuanto a los dos sentidos sobre identidad, este autor se centra en la ipseidad. Desde tres ámbitos de análisis: “a) La teoría la acción, en la que el sí mismo se denomina como agente, es decir, como autor de una acción, que para él depende de sí mismo; b) la teoría de los actos de habla, en la que el sí mismo se designa como hablante, es decir como emisor de los enunciados, y c) la teoría de la imputación moral, en la que el sí mismo se designa como responsable” (Ricoeur, 1986, p. 342). Esto se refiere a que cuando hablamos de la identidad en cuanto a lo propio en comparación de otros, nos reconocemos: como agentes generadores de acción, relatores de nuestra vida y sujeto moralmente responsable.

Sobre la expresión completa “sí mismo como otro” Ricoeur, no solo refuerza la idea de; “sí” como sujeto referido, identidad como referenciada a la comparación con otros, sino

también, al término de alteridad, que se refiere a la implicación del sí mismo en cuanto otros; es decir, contribuye a la mismidad.

Ricoeur ocupa un lugar importante en la medida en que propone que la identidad no es dada, no está previamente constituida, ni es una forma fija del conocimiento, sino se trata de una identidad que se construye a través de un proceso, es por ende una identidad móvil y dinámica (González y Rivera, 2012). No se puede pensar la identidad como algo inmóvil, o predeterminado. Esta, es tan dinámica y cambiante como las experiencias que vivimos en el mundo, pues, son simultáneas. No solo está relacionada con las experiencias, sino como damos a conocer las mismas.

Según Paul Ricoeur, conocerse a sí mismo solo se consolida a través del narrarse. Y narrarse implica reconocer la importancia del tiempo en nuestras vidas, como conector de nuestra propia historia. Sin embargo; es importante resaltar que el tiempo está sometido a la interacción entre lo histórico y la ficción. “... el tiempo humano se constituye en la intersección del tiempo histórico, sometido a las exigencias cosmológicas del calendario, y del tiempo de la ficción (epopeya, drama, novela, etc.), abierto a variaciones imaginativas ilimitadas” (Ricoeur, 1986, p. 341).

Teniendo en cuenta lo anterior, el conocimiento de sí mismo, es la interpretación entre los relatos históricos y los relatos de ficción que hacemos de nosotros mismos. Cuando se indaga por la vida de alguien, se referencia implícitamente su identidad, enmarcada en un contexto temporal, es decir, se expresa en la historia de vida. Y esta se consolida en los relatos que los sujetos hacen de sí mismos. Entonces el relato se convierte “en la dimensión lingüística que se le proporciona a la dimensión temporal de la vida” (Ricoeur, 1986, p. 342).

La narrativa se convierte en la mediación, entre los dos sentidos presentes en la noción de identidad, entre lo que permanece como inmutable, como por ejemplo el nombre, y lo que cambia, que se evidencia en lo que el sujeto habla, esas experiencias que vive a lo largo del tiempo, que son diferentes y que muestran el cambio. Como expresa Paul Ricoeur, el relato expresa esa mediación entre lo permanente y lo cambiante. “el relato construye el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar la identidad narrativa, al construir la dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la del personaje” (Ricoeur, 1986, p. 343).

Lo que caracteriza la identidad de un sujeto, cuando relata su historia; esta, en qué y cómo la cuenta, las acciones que resalta, la extensión que le proporciona a los hechos y a la totalidad de la historia, y como los organiza. En este aspecto, Ricoeur retoma el análisis de Aristóteles sobre la poética; cuando destaca “la unidad de composición”. “El conjunto de la obra, dice Aristóteles, “es aquello que tiene un comienzo, medio y un fin” (citado en Ricoeur, 1986, p. 345). Es decir, que lo que posibilita darle una identidad a lo que narramos sobre nuestra vida, está presente en como articulamos, enlazamos o unificamos lo que contamos.

La narrativa autobiográfica, permite conocer a ese hombre del que se está hablando; pues, como personaje del relato, se le reconoce como un sujeto que actúa sobre las cosas y además con sus acciones se transforma así mismo. “Además, el personaje es el soporte de predicados físicos y psíquicos, pues sus acciones pueden ser objeto de descripciones conductuales y de cálculos de intenciones y motivos” (Ricoeur, 1986, p. 350). Entonces es el relato el que permite la identificación del quién soy, de ese sujeto que se está narrando. Al igual que genera una referencia identificadora en los espectadores. Nos identificamos en otros. Pero el sí mismo narrado, es a su vez una interpretación de su propio protagonista.

Pues, en su acción de relatar, es el creador de su propio relato. Y eso implica que se redescriba y reinterprete.

Los relatos que los sujetos construyen sobre su experiencia de estar en el mundo, les permiten reconocerse como sujetos históricos y más que eso, les permiten crear y recrear una identidad, en la medida en que se reconocen en ese relato de sí mismos. El lenguaje es trascendental en la comprensión del sí; pues, reseñar de quien hablamos es diferenciarlo de otros y las demás cosas; y cuando se reseña quien habla, es la designación de sí mismo como interlocutor la que tiene lugar. En esa medida, la noción de identidad narrativa de Ricoeur remite al hecho de que, siempre que queremos dar cuenta de quiénes somos nos vemos obligados a contar una historia es decir que, no hay otra manera de intentar dar cuenta de nosotros mismos sin apelar al recurso narrativo.

Entendiendo el análisis que retoma Paul Ricoeur de Aristóteles sobre la poética, es preciso resaltar lo siguiente, si bien el tiempo es la unidad encadenadora de los sucesos y situaciones que se quieren contar y que muestran una concordancia, existe otro elemento que se evidencia en la identidad narrativa y es la discordancia, ligada a la experiencia trágica de la vida: “Por contraste con esta exigencia de concordancia, se define al menos en el modelo trágico, la discordancia... aparece como “giro” o cambio de la fortuna” (Ricoeur, 1986, p. 346). En el caso de los sujetos de esta investigación, esa dimensión trágica de la vida aparece con mucha fuerza, tanto en el sentido de todos aquellos sucesos inesperado que le dan giros bruscos a sus vidas, como en el sentido de que las decisiones que deben tomar frente a ellos pueden implicar duras rupturas y asunción de responsabilidades tremendas por lo que se sigue de sus actos. A esto se refiere Aristóteles con la importancia de la contingencia, asociada a los cambios de la fortuna: “La contingencia, es decir, la propiedad de un acontecimiento de poder

haber sido otro o de no haber sido en momento alguno, se armoniza, de este modo con la necesidad y la probabilidad que caracterizan la forma del conjunto del relato” (Ricoeur, 1986, p. 346).

La identidad entonces es una construcción continua y cambiante, que se sustenta sobre las experiencias vividas por el sujeto; donde este interactúa con otros y en esa relación, el yo traspasa las fronteras del otro. De igual manera traspasa las fronteras del tiempo pues, el autorreferenciarse conlleva a desplazarse entre el pasado, el presente y su proyección hacia el futuro. En medio de esa movilidad que rige nuestra existencia, se encuentran los marcos simbólicos de la cultura, que se entienden como la apropiación significativa por parte de los sujetos de ese compendio social externo.

(...) construir historia, se constituye así en un proceso complejo, en tanto participan diferentes colectivos sociales que coexisten y emergen y pierden visibilidad en diferentes momentos y espacios, logrando mayores o menores influencias, desde la adhesión, la oposición o la resistencia; movimientos conformados por sujetos con múltiples identidades fragmentadas que transitan entre su vida cotidiana en la construcción de su historia personal y su participación en procesos macro vinculados, con mayor o menor conciencia”. (Zemelman, citado por Alvarado et al, 2006, p. 28)

Esto es muy importante, ya que permite comprender la magnitud de la narrativa en la construcción de la identidad. Por tanto, a la pregunta quién soy yo, cada uno responde desde su reinterpretación o reconfiguración de lo que el actor cree que él es como sujeto; manifestado en sus acciones, experiencias vividas, pensamientos y sentimientos.

De otro lado, es importante resaltar, que la narrativa, retoma todo ese compendio cultura, que nos permite interpretarnos a nosotros mismos y al mundo. Como bien lo expresa

Bruner “Existen convenciones narrativas que gobiernan el mundo de los relatos. De hecho, seguimos aferrados a esos modelos de realidad narrativos y los usamos para dar forma a nuestras experiencias cotidianas.” Si la identidad se construye a través de la narrativa, es importante aclarar, que nuestra identidad, entonces, está creada desde esos modelos de realidad que consolida la sociedad.

"La narrativa refleja las tensiones inherentes a una cultura que produce los intercambios que requiere la vida cultural" (Bruner, p.13); es decir, estamos inmersos en una cultura y una manera de reflejar lo que vemos, observamos, vivimos, pensamos y sentimos, lo expresamos en la narrativa. La importancia de la narrativa en la forma de comprender quiénes somos y lo cultural implícito en ello, "(...) se ha concentrado sobre todo en la capacidad de la forma narrativa de modelar nuestros conceptos de realidad y legitimidad" (Bruner, 2003, p. 14).

Lo dicho hasta aquí permite comprender cómo, así como podemos llegar a entender una historia de un relato, y dentro de ella el sentido de la actuación de un personaje -pues si no seguimos bien la trama, sino la comprendemos, no podemos entender las acciones de los personajes-, y hasta llegar a hacer juicios de valor sobre dichos personajes. Podemos también figurarnos una imagen de nosotros mismos como actores de tramas, como participantes de un relato de vida que puede adquirir sentidos relevantes, a partir de los cuales podemos reconocernos y hacer evaluaciones sobre lo que somos y hasta sobre lo que queremos ser. Pero todo esto supone un esfuerzo comprensivo sobre nosotros mismos, en el sentido acuñado por Sócrates y que Ricoeur resalta: “Una vida no examinada no merece ser vivida”

CAPITULO III

Una Mirada desde la Etnografía, a través de la Narrativa

3.1 La etnografía: “una gran conversación dentro de la Investigación Cualitativa”

Las instituciones educativas son un escenario en el que confluyen multiplicidad de identidades y subjetividades; y están ahí para encontrarse, permearse, apropiarse, distinguirse y referenciarse. Esta constante interacción e interrelación de cada niño, niña y joven con ese otro, hacen de este espacio, uno de los más importantes para la investigación. De otro lado, esa multiplicidad y pluralidad se me aparece como una realidad cambiante y compleja. Fue así como la escuela, un lugar de trabajo “rutinario”, empezó a convertirse en un espacio de reconocimiento constante de dichas identidades y por ello mismo como un baluarte investigativo.

Escudriñar sobre el sentido de vida que tienen los jóvenes, es adentrarse en el conocimiento de sus historias personales; aquellas que plasman en sus relatos. Lo que cuentan, es una realidad subjetiva; porque solo ellos la han vivido y tienen su propia manera de enunciarla. Entonces, la tarea del maestro-investigador es de carácter interpretativo, pero no habría lugar a dicha interpretación sino fuera porque ese trabajo emerge en un contexto relacional e intensamente emocional, un espacio de confianza.

La nuestra es una investigación cualitativa, que posibilita abordar la realidad desde la descripción, tal como la caracteriza Ruiz:

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

En primer lugar, en cuanto al objeto de la investigación, su objetivo es la captación y reconstrucción del significado de las cosas. El uso del lenguaje es básicamente conceptual y metafórico. Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado...”. (Citado en Loaiza, 2005, p. 135)

Se trata de tomar las propias palabras habladas o escritas, la conducta observable, y sus sentidos implícitos para dejar ver la subjetividad, la identidad; que son el interés de esta investigación. Y en la mayoría de los casos, podemos acercarnos a ellos mediante la conversación, que es flexible, circunstancial y casi completamente desestructurada.

(...) consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas. (Sherman y Webb, citados en Hernández, 2014, p.8)

La investigación cualitativa se vale de procesos interpretativos para comprender la realidad. “...Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández, 2014, p. 9).

Por lo tanto, esta investigación se centra en la interpretación de la realidad narrada por los estudiantes que cursan educación media en el colegio Paulo VI, en cómo construyen su sentido de vida desde su contexto. Lo que quiere decir; que no solo se trata de describir; sino de interpretar de la mejor manera posible, sus significados.

Ahora bien, en ese ejercicio de interlocución se encuentran múltiples realidades, la de los sujetos investigados, la del investigador y la consolidada en la interacción; y para hacerlo aún más complejo, dichas realidades se transforman con el avance de la investigación. Como bien lo expone Hernández: “De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos” (2014, p. 9).

Bajo esa perspectiva, el mismo investigador hace parte de la realidad estudiada. Mi papel en esta investigación fue la una docente investigadora, de una nativa sí -un miembro habitual de esa comunidad- pero situada en la perspectiva de investigadora; lo cual me facilitó mucho las cosas, pero también me impuso nuevas exigencias: la de escuchar e interactuar frente a las experiencias narradas por cada uno de los participantes y a su vez hacerlos partícipes de mi realidad y mi interpretación en ese momento.

Por lo anterior, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos (Hernández, 2014).

El despliegue de la subjetividad y de la identidad no solo es de los sujetos partícipes, sino la del investigador también. Pues aquí, no se puede plantear una investigación de simple observación; ya que, aquí se trabaja con las emociones, pensamientos y realidades más personales y como tal, traspasan las emociones, pensamientos y realidades de quien investiga y de los otros que escuchan y participan del ejercicio. En otras palabras, es un encuentro de

subjetividades e identidades, que permiten consolidar una interpretación frente a un fenómeno social en particular.

Se trata, pues, de una aproximación etnográfica enfocada desde la perspectiva de la reflexividad. Como lo expone Rosana Guber:

Como un, método abierto de investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas -fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas— y la residencia prolongada con los sujetos de estudio, la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o "apertura" radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. (2001, p. 3)

Se trata, entonces, de dejar escuchar a los otros; pues son ellos los protagonistas y no el investigador. En esa medida se alcanza un ejercicio reflexivo donde se interpreta, como viven, como piensan y que emociones despliegan; se trata de trabajar con esas personas reales con las que como investigadores participantes compartimos un tiempo. Se trata de compartir una experiencia humana para entendernos.

Los docentes que asumimos el compromiso de investigar las realidades que se despliegan en la escuela, ejercemos un papel como observadores participantes; pues, no se trata de una simple observación desde la distancia, ya que todo el tiempo interactuamos, vivimos experiencias con ellos, generamos vínculos. Sino que se trata de una perspectiva relacional que implica cuestiones éticas, tales como el interés y cuidado por el reconocimiento de los jóvenes, por ayudar a potenciar el despliegue de su subjetividad; pero, también, de ayudarlos a encontrar maneras de afrontar su vida, por momentos llena de conflictos y

grandes retos. Esto para contribuir a que se proyecten, a que persigan los sentidos de sus vidas.

En esa medida y de acuerdo a la problemática o fenómeno que se quiere comprender, se deben liderar diferentes estrategias para pensar las relaciones con los jóvenes, para empezar a acceder a sus reflexividades. Se investiga entonces, desde las mismas experiencias vividas dentro del grupo social que es investigado. Eso hace a la vez más interesante y problemática a la etnografía.

Según Bloch, se trata de la larga conversación que sostenemos con quienes vivimos cuando hacemos trabajo de campo y con quienes terminamos por vincularnos inevitablemente. Una larga conversación en la cual no solo se intercambian palabras sino, también... gestos y golpes, pero en la que no obstante el lenguaje juega el papel más prominente. (Citado por Paramo, 2013, p. 129)

Para el desarrollo de este trabajo investigativo, fue clave mi rol como docente, pues, el hecho de convivir en el ámbito escolar con los estudiantes que fueron sujetos de investigación, posibilitó la confianza respectiva frente a las actividades o técnicas etnográficas utilizadas. Pero también significó un reto, ya que los estudiantes, no tienden a establecer vínculos de confianza con todos los docentes, frente a sus experiencias de vida.

La comunicación es substancial en la etnografía, pues, solo a través de los discursos y narrativas, se puede concretar la subjetividad y la identidad de los sujetos investigados y así mismo hacer una interpretación. Es a través de las palabras, que el investigador le dice algo a ese otro y entiende lo que ese otro quiere decir.

3.2 La Narratividad un Instrumento Medular para la Etnografía

En la medida en que entendamos la etnografía como una estrategia investigativa, en la que se hace una indagación desde la conversación, surge la pregunta: ¿Qué se debe tener en cuenta de dicha conversación? La respuesta está encaminada a determinar en primera instancia: las narrativas; esos relatos, de los protagonistas que tienen algo para decir y la responsabilidad del investigador que es escuchar, interactuar y después, pensar que hacer con ello al respecto:

La narrativa, si bien es un placer, es una cosa seria. En el bien y en el mal, es nuestro instrumento preferido, quizás inclusive obligado para hablar de las aspiraciones humanas y de las vicisitudes, las nuestras y de los demás. Nuestras historias no solo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible; y además una actitud filosófica”. (Bruner, 2003, p. 125)

No solo se trata de escuchar todos estos relatos; sino de interpretarlos. Pues, en ellos se denota como lo menciona Bruner anteriormente, la intención de su estructuración y la realidad que allí quiere plasmar; en otras palabras, cuál es su sentido de la vida.

“... por su misma naturaleza, los relatos dan por descontado que nosotros, sus protagonistas, somos libres, a menos que estemos atrapados por las circunstancias. Y asimismo dan por descontado que las personas saben cómo es el mundo, que se puede esperar de él, así como se espera de ellos.” (Bruner, 2003, p. 125)

Cuando las personas cuentan sus historias de vida, no solo cuentan los hechos; sino, que exponen las interpretaciones del mundo que los rodea, de sus aspiraciones, de lo que podría ser o debió haber sido. La narrativa en sí, es creación y reconstrucción de lo que somos, hemos sido y proyectamos ser: “Mediante la Narrativa construimos, reconstruimos en

cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2003, p. 130).

Bruner propone que la narrativa es una forma de estudiar la identidad como construcción social y el pensamiento narrativo como la forma en que tratamos a la gente y en que representamos nuestra vida y la de los otros y otras; en este sentido, la interpretación que cada uno da a su experiencia y a la de las otras personas, surge de los significados colectivos que aparecen en la interacción con otros y otras en una cultura (citado por Ospina, 2015).

La narrativa se convierte en el instrumento medular para investigar aquellos fenómenos sociales relacionados con la subjetividad y la identidad; ya que, ella nos brinda el texto que sintetiza la experiencia de vivir en el mundo y allí está implícita la consolidación de la identidad. Pues, contar la experiencia de vivir, es una acción interpretativa del sujeto que la vive; y al crear su narrativa, va elaborando a la vez una recreación de su yo.

Frente al aporte de las narrativas expone González y Rivera: “La subjetividad queda constituida como un texto como síntesis de lo heterogéneo. Somos autocreación incesante de los relatos históricos y de ficción que constituye la historia de una vida. La identidad narrativa es aquella que el ser humano alcanza mediante la función narrativa” (2012, p. 340).

Respecto a la Identidad narrativa, argumenta Ricoeur: “La identificación subjetiva a la que conduce la narración no es otra que una "identificación narrativa". Ello quiere decir que la narración identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos. Sin narración no hay, pues, identificación posible ni del individuo ni de las comunidades...” (2004, p. 27)

Cuantas veces contemos nuestras experiencias de vida, habrá una nueva oportunidad para recrear nuestra historia e identidad. Y como la historia de vida está vinculada a nuestros

SENTIDO DE VIDA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA

actos con ellos se hacen presentes las emociones, que bien pueden aflorar en el momento de relatar:

Los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron. Se centran en “narrativas”, entendidas como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente. (Czarniawska, citado en Hernández, 2014, p.701)

Las emociones son un tema a tener en cuenta a la hora de hablar de las narrativas; ya que, no solo se debe interpretar lo que se cuenta, sino también lo que se expresa a través de las emociones. En el caso de las exposiciones verbales se da la posibilidad de presenciar dichas expresiones; y entonces, se encuentran llantos, risas, ira, vergüenza, pena, entre otras; que deben interpretarse, pues, son despliegue de subjetividad e identidad.

Sobre las emociones argumenta Nussbaum:

Las emociones son experiencias de apertura hacia determinadas situaciones, circunstancia y sujetos... Están relacionadas con las percepciones e interpretaciones que tenemos frente a lo que experimentamos y a nuestro esquema de metas y fines. De esta forma, tenemos emociones frente aquello a lo que le hemos otorgado importancia y valor”. (Como se cita en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, 2015, p. 66)

Este elemento es clave para destacar, pues, en el momento de compartir algunos de los relatos, se manifiestan muchas emociones. Y es necesario tenerlas en cuenta como parte del texto a interpretar. De esta manera las narrativas, no solo nos dan cuenta de nuestros actos,

sino que responden por nuestro yo y con ello el despliegue de las emociones; que deben ser entendidas, como interpretaciones frente a lo que experimentamos.

Como bien lo resalta Ricoeur en esta convicción "... la de que el yo del conocimiento de sí es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión aplicada a las obras, a los textos, a la cultura. ...” (2004, p. 28).

3.3 Los Protagonistas y sus Narrativas a través de los Monólogos y las Entrevistas.

Luego de precisar el tipo y estrategia de investigación a la que recurrí. Explicaré, cómo se hizo y quiénes fueron sus protagonistas. En otras palabras, daré cuenta de las herramientas metodológicas y de los sujetos que fueron partícipes de este proceso.

3.3.1 Los Protagonistas

El periodo en el que se desarrolló la investigación, comprendió los años 2014, 2015 y 2016. Tiempo en el cual se trabajó con los grupos correspondientes a décimo y undécimo de la Institución Educativa Distrital Paulo VI; en otras palabras, los protagonistas de esta investigación son los jóvenes que cursan educación media.

Hacer uso de la categoría “jóvenes”; implica especificar el referente conceptual de jóvenes que se va a desarrollar en la investigación; y es de aclarar, que existen múltiples, como ya lo especifiqué en el capítulo uno.

Quiero destacar de nuevo, que el concepto de jóvenes adoptado por la escuela, las políticas públicas y las leyes jurídicas, están centradas en la condición etaria; es decir, la edad

comprendida entre la infancia y adultez; una etapa indefinida, de crisis, incompleta, de dependencia frente a las decisiones, de un total ausentismo de sujetos que agencian y dan sentido a su vida.

Este concepto predominante en la sociedad, no solo enfatiza en el proceso de una etapa vivida, sino que se arraiga en la relación comparativa y complementaria frente a la categoría de adulto; en esa medida, se dibuja al adulto como el ser maduro, estable, autónomo, libre, y racional, mientras al joven se plasma como alguien que carece de esos atributos o está en proceso de adquirirlos; se refieren a él, como un ser impulsivo, de sensaciones y deseos. En esta lógica, el adulto es representación de orden mientras que al joven se le alude como caos y con necesidad de disciplinarlo.

Esta noción sobre la etapa juvenil como condición de transitoriedad, es asumida por la familia, la comunidad y la sociedad, así mismo es asimilada por los jóvenes.

La segunda noción de joven que se referencia, es la de sujeto como agente que consolida su identidad y su cultura; es un sujeto que es caracterizado por ser creador de su sentido de vida:

Esta noción de joven lo reconoce como un sujeto dinamizador de su vida, que actúa y piensa desde su contexto actual, que apropia de forma particular la cultura y a partir de ello crea nuevos sentidos y prácticas. A diferencia de la primera noción, esta reconoce a los jóvenes como sujetos portadores de sentido y agenciadores de su vida, autónomos; y no dependientes de los adultos ante su condición etaria.

Ese concepto de joven está más centrado en el reconocimiento de éstos como sujetos históricos contextuales que apropian de diversas maneras su experiencia de vivir en el mundo,

y sobre ellas construyen variados sentidos que les permiten direccionar sus acciones, sobre su existir.

Precisamente sobre este concepto de joven es que se posiciona esta investigación, ya que el propósito es ahondar en sus manifestaciones subjetivas, expresiones de identidad representadas en sus relatos; que revelan su forma de apropiar la cultura a partir de sus propias experiencias, dándole significados o resignificados a su existir. Es decir, creando diversos sentidos a la vida.

Luego de recordar la reflexión conceptual frente a la categoría de jóvenes, doy paso a caracterizar a los protagonistas de esta investigación. Estudiantes de educación media, del Colegio Distrital Paulo Sexto de la localidad octava Kennedy, en la ciudad de Bogotá. Jóvenes con un rango de edad que oscila entre los 14 a los 20 años de edad.

Es importante especificar que, para esa época la institución educativa contaba con dos cursos de grado décimo y dos de undécimo. Cada uno de los cursos con una especialidad de formación; 1001 - 1101, en media especializa en expresión corporal articulada a la Universidad Pedagógica Nacional; 1002 -1102, articulados al SENA en media técnica en Operaciones contables. Cada curso con un promedio de treinta y dos estudiantes.

Indicar la especialidad de formación en la que los protagonistas están inmersos, es significativo; pues, en algunos de los relatos de vida, este factor sale a relucir y en muchos otros no. Además, la trascendencia que le da la política educativa a dicha formación, es unívoca; y es de recordar, que el medio contextual en el que se enmarca este proyecto, es la educación media. Precisamente del contraste entre ese contexto de educación y lo que arroja la interpretación de los relatos, da paso a varias de las conclusiones finales en este trabajo de investigación.

Algunos de los instrumentos, fueron aplicados a todo el grupo de estudiantes de educación media. Es decir, al total de estudiantes 1001, 1002, 1101 y 1102 en ese lapso de tiempo. Es el caso de los Monólogos de vida escritos y las exposiciones orales sobre las interpretaciones musicales relacionadas con el sentido de vida y su identidad, las cuales explicare más adelante. Todos fueron escuchados, el reto estaba en determinar de ese gran número de relatos (aproximadamente 150), cuáles serían seleccionados para analizar a profundidad.

El criterio que me llevó a la selección correspondiente, fue en primera instancia por el principio de pertinencia, es decir, se identifica a los informantes que pueden dar una mayor cantidad y calidad de información; aquellos que aprovecharon el espacio para desplegar su subjetividad e identidad y que quisieron contar su experiencia de vida amplia e íntimamente.

Cada participante, cuenta lo que quiere contar. Algunos se centran en su diario cotidiano y narran su experiencia de vida en forma muy generalizada y resumida; pero otros, narran experiencias de vida más específicas, sentidas y emotivas, con total consentimiento para socializarla.

Seleccioné quince protagonistas con sus respectivos monólogos escritos y otros quince con sus exposiciones orales sobre las canciones que identifican su sentido de vida; las cuales fueron recopiladas en diarios de campo. Ejercicio nada fácil, pues, todas las historias son importantes.

De igual manera, en mi rol de investigadora a medida que escuchaba y leía todas las narraciones, iba complementando mi interpretación sobre el tema de investigación; el hecho de que no se retomen todos, no quiere decir que ellos no contribuyan a dicha interpretación. Esto es parte de la observación participante en la etnografía; donde se aprovecha un periodo

de tiempo y espacio específico, para interactuar con los diferentes participantes y generar una conversación con mucha empatía, en diferentes momentos.

De todo ese grupo seleccionado, trabajé entrevistas individuales y en profundidad, con cuatro de ellos; pues, lo expresado ampliamente en sus monólogos, daba cuenta de situaciones bien específicas y experiencias bastante significativas, que enmarcaron en sus narrativas un sentido de vida particular. Además de expresar su voluntad para profundizar sus historias a partir de las entrevistas.

3.3.2 Las Entrevistas, Monólogos y Música: Instrumentos Captadores de las Narrativas

Atendiendo a que trabajé el relato de vida, y en vista de aprovechar al máximo el escenario escolar, en el cual interactué como docente de educación Media; en mi rol de docente investigadora, ideé otras estrategias para promover las narrativas de los jóvenes sobre sus historias de vida. Estas fueron: los monólogos escritos, una valiosa sugerencia de un compañero investigador, y las exposiciones o presentaciones orales sobre canciones significativas que representaran su sentido de vida.

Para esta investigación, que busca interpretar los significados sobre el sentido de vida que tienen los jóvenes que cursan educación media en el colegio Paulo VI. Escudriñar las experiencias, situaciones, y percepciones de vida de los protagonistas, fue uno de los principales accionares investigativos que me correspondió; y como ya lo he mencionado a lo largo del trabajo, eso solo se puede condensar a través de las narrativas.

El reto estaba en cómo provocar y consignar dichas narrativas. Y esto nos lleva a los instrumentos y estrategias utilizadas en esta investigación; para comprender ese carácter subjetivo de la experiencia humana de vivir.

En cuanto a estrategias, en la etnografía además de observar, se tiene que preguntar y examinar, y uno de los instrumentos más apropiado para obtener una perspectiva interna de los participantes del grupo, son las entrevistas. Estas entrevistas pueden ser semiestructuradas, estructuradas, en profundidad o abiertas, individuales o en grupo.

El tipo de entrevista aplicada en esta investigación, fue la entrevista abierta o en profundidad. Pues, se traduce como una conversación de manera flexible y con mucha empatía entre el investigador y el participante; donde, se busca ahondar en el tema que es objeto de investigación. Este ejercicio se hace a partir de preguntas que no están dirigidas, ni estructuradas; sino que emergen de las respuestas y de la interacción en la conversación.

Para Cicourel, “es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (citado en Robles, 2011, p. 40).

Se trata de comprender la experiencia del otro, estar abierto a escucharlo, valorar con respeto ese mundo interior; se convierte en un encuentro de subjetividades, la del participante y la del investigador. Pues, a través de la conversación se dan procesos de significación; la del investigador sobre esa experiencia del otro que se consolida también, en la retrospectiva de su propia vida. Como la del participante que va narrando su experiencia en ese mismo instante, que va creando su historia, y está también se va significando en el ejercicio de la conversación y preguntas del investigador.

Quiere decir esto, que lo narrado por el protagonista, lo construye desde su presente, en retrospectiva de su pasado y proyección hacia futuro. Es el aquí y el ahora, desde donde se construyen las narraciones. No es algo que este trazado y sea lineal y único; de hecho, las narraciones cambian de acuerdo a como quiere interpretar su propia historia desde su presente. El presente le da el orden a esos hechos, acontecimiento o situaciones vividas o percibidas que quiere resalta.

Como ya mencionaba anteriormente, las entrevistas en profundidad o abiertas no están enmarcadas en una estructura de preguntas específicas preestablecidas, es más, las entrevistas desarrolladas en esta investigación, corresponden al “relato de vida”, entendido desde el autor Piña como:

Un concepto reservado sólo para la versión (oral o escrita en sus diferentes modalidades y grados de estructuración), que un individuo da de su propia vida. De este modo, una historia de vida puede tener, o no, entre sus materiales el relato que hace el propio sujeto sobre sí mismo”. (Citado en Loaiza, 2005, p. 148)

Por eso la entrevista en profundidad debe verse como un modelo de plática entre iguales, expone Taylor y Bogdan “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (citado en Robles, 2011, p. 40).

Los protagonistas de estas entrevistas fueron tres mujeres y un hombre entre los dieciséis y dieciocho años de edad. Con relación a los encuentros con los protagonistas de las entrevistas, estos estuvieron enmarcados en dos encuentros con cada uno, cada entrevista desarrollada en un tiempo de dos horas aproximadamente. Con ese número de encuentros, me

pareció tener el material suficiente, pues, fue bastante amplio, específico y se desarrolló en forma fluida.

Como una sugerencia, y mejor desarrollo de esta metodología se propone conservar el anonimato de los entrevistados, cambiaré su nombre y especificaré su edad y curso. Con el propósito de conservar su identidad.

A diferencia de las entrevistas, los monólogos son una técnica narrativa en la cual se enuncia un parlamento o discurso oral o escrito, en el que se excluye una interacción con el oyente. Es decir, solo habla el protagonista, no hay conversación ni dialogo entre el narrador y el oyente. “En el monólogo, la técnica narrativa puede ir desde una gran sencillez expositiva del pensamiento del escritor-personaje, a la más variada complejidad capaz de captar diferentes ángulos subjetivos, realidad o no, lugares, tiempos e ideas en simultaneidad” (Martínez, 1974, p. 555)

Así el personaje que realiza el monólogo al narrar determinados; temas, circunstancias, vivencias, emociones y sentimientos, provoca evocaciones en los oyentes. En la medida en que, el monologo entra en relación con esos otros discursos y reflexiones de quienes lo escuchan y que no son expresados, pues, no admite una respuesta en ese momento. Se desarrolla un proceso de empatía por el protagonista que lo emite, ya que su discurso nos trasciende a nosotros mismos.

Es un discurso que remite a un mismo emisor, en donde se intenta dar cuenta de la interioridad de un personaje, de sus pensamientos y sensaciones. El monólogo intenta referir a un tipo de discurso que no interactúa con otro en un mismo tiempo y espacio.

“La técnica del monólogo tiene sus reglas: puede ser soliloquio, monólogo interior, diálogo consigo mismo —desde la perspectiva de un desdoblamiento de personalidad—,

llamándose de «tú», de «él». De «usted», según la afectividad que se quiera exponer al lector” (Martínez, 1974, p. 555).

Como queda dicho, el monólogo permite que un determinado personaje exhiba sus sentimientos, o reflexiones acerca de un determinado tema e intenta dar cuenta de la interioridad del personaje, como si fuésemos observadores de esta.

Al utilizar el relato de vida en investigación, trabajando analíticamente sobre el relato de una persona sobre sí misma o sobre un aspecto de su vida, situamos un segundo nivel de interpretación: interpretamos una producción del narrador, que, a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida”. (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 30)

Precisamente este es el elemento sobre el cual trasciende esta investigación. Interpretar los sentidos de vida, que revelan los jóvenes a través de sus narraciones.

Esta distinción muestra la consistencia de la utilización de relatos de vida como método de investigación con su propio “objeto” de estudio, en tanto siempre se trabaja con interpretaciones, en distintos niveles. Interpretaciones que se consideran constituyentes de la experiencia humana y que, por tanto, representan la dimensión ontológica del enfoque biográfico”. (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 30)

Si lo que importa es que el sujeto hable de sí mismo, de su experiencia de vivir en el mundo; es indispensable recurrir, al enfoque biográfico. Y desde este ámbito esta investigación adopta, las entrevistas a profundidad y los monólogos escritos.

Complementando el enfoque biográfico, otro de los instrumentos metodológicos al cual apele en esta investigación. Dichas exposiciones se centraron en la música que identificaba a cada uno de los protagonistas en su pensamiento sobre la vida. “... la música

puede contribuir al sentido que los actores tienen de sí mismos y de sus circunstancias sociales” (De Nora, citada en López, 2013, 260)

Es clave resaltar que la música es una construcción social. Que se recrea y experimenta de forma individual a través de las interacciones sociales. Forma parte de ese proceso cultural, que posibilita apropiarse del mundo desde su experiencia de vida. Como bien lo expone López, “... la música es un recurso retroactivo para crear, alimentar y reproducir subjetividades, tendencias, ideas, etc. y todo lo que significa un sello propio en torno a la identidad de los sujetos, los individuos o un colectivo” (2013, p. 257)

La música, es un recurso cultural que permite apropiarse de la realidad. Pero cada sujeto la apropia de manera diferente, y esto se debe a que se consolida en las interacciones sociales. De Nora “Así podemos decir que la música puede ser... un recurso para hacer, o nombrar los aspectos de la realidad social, incluyendo las realidades de subjetividad y uno mismo” (citado en López, 2013, p. 260).

Es con otros y a través de otros; que escuchamos, compartimos, aprendemos, interpretamos y ejecutamos la música. Desde esta experiencia social y cultural de vivir el mundo, consolidamos la forma de verlo, entenderlo, conocerlo, sentirlo y además de entendernos a nosotros mismos. Como bien lo expresa Hormigos y Cabello “La música tiene como finalidad la expresión y creación de sentimientos, también la transmisión de ideas y de una cierta concepción del mundo” (2004, p. 260).

La música en sí misma, es una acción social; en la medida en que interactúan mínimo dos personas, el compositor, el intérprete y el oyente. Pero además posibilita otras interacciones sociales, como la consolidación de grupos que se identifican ante un determinado género o estilo musical:

La sociedad genera la música como su producto cultural. A su vez, ese producto modifica a la sociedad misma, porque la agrupa de diferentes maneras, genera grupos de pertenencia, produce alienación, implanta valores, ideales, los difunde, genera modelos e ídolos sociales y comerciales a imitar con posiblemente su discurso de poder de ser y de hacer propio, a imponer, inserta nuevos actores sociales, se generan nuevas creencias, todo con la consecuente resignificación de la música, formándose un ciclo de constante resignificación. (Penagos, 2012, p. 293)

A través de la música, mediante los ejercicios propuestos, los protagonistas expresaron de forma oral, aquel elemento particular del ámbito cultural, artístico y comunicativo que los identifica en su interpretación de la vida. De este modo, desplegaron sus emociones, ideas, valores, significaciones y resignificaciones de la vida, a través de canciones representativas para cada uno de ellos. Cada canción, fue escuchada en su totalidad, seguida de una exposición del porque es representativa dicha canción en su interpretación sobre su sentido de vida. Este ejercicio movió fibras muy profundas, en cuanto a su reflexión frente a la existencia y lo que desde su subjetividad e identidad consideran como más importante para la vida.

El lenguaje de la música ha permitido que las personas expresen sus sentimientos, emociones, motivaciones y frustraciones, vivencias, estados de ánimo, situaciones, afectaciones, problemáticas y conflictos, lo que ha facilitado el surgimiento de gran variedad de ritmos y géneros musicales en las diferentes regiones y épocas históricas a la par con la evolución humana”. (Penagos, 2012, p. 292)

La fuente trabajada en las canciones, fue la letra, el mensaje plasmado, el lenguaje, los enunciados representados en ellas. Y que, de alguna manera, los protagonistas, apropiaron como significado de su sentido de vida.

Edgar Morin “reflexionaba sobre la doble dimensión de la canción: musical y verbal... Pues bien, hoy no cabe duda de que la letra ha tomado el protagonismo. La letra es el mensaje, comunica de una forma directa, describe la sociedad. Por tanto, podemos decir que el mensaje de la música actual se objetiviza a través de la letra de la canción” (citado en Hormigos y Cabello, 2004, p. 261).

Las letras, sus mensajes y la parte musical, están caracterizadas por un género, que a la vez corresponden a un determinado contexto histórico, social, económico y político. Donde sus mensajes tienen connotación ideológica, moral, ética, estética y artística, que representan los diversos sentidos culturales sobre la vida. Y que el sujeto desde su subjetividad e identidad, asumen como una forma de conocer, comunicar, sentir e interpretar el mundo y a sí mismos. En palabras de Penagos:

“... [el] género musical puede acompañar, impregnar y permear la construcción de sentido acerca de la sociedad, sus normas, su moral y ética, mitos y tabúes, los imaginarios y motivaciones de los adolescentes, sobre el sentido y valor de la vida, de las relaciones interpersonales de índole familiar, amorosas, de amistad, de pareja, los valores, su identidad”. (2012, p. 292)

La música no solo permite significar o resignificar el mundo, también, posibilita acciones, comportamiento y actitudes que asumen los sujetos como un estilo de vida.

Hoy en día, la música debe ser entendida como una práctica comunicativa y expresiva fundamental, cercana a cualquier individuo y habitual en cualquier cultura, una práctica que, lejos de ser exclusiva de una clase social, forma parte de la vida cotidiana de todos los individuos de nuestra sociedad, en especial de los jóvenes” (Hormigos y Cabello, 2004, p. 262).

Reconocer los géneros musicales que salieron a relucir en las exposiciones, fue importante a la hora de hacer las interpretaciones sobre el sentido de vida, y para comprender

mejor los sentidos que están en juego; pues los géneros son instituciones sociales, los sujetos los usamos o los disfrutamos y eso hace parte de los procesos de identificación cultural en los que nos encuadramos a través de las canciones con las que se identificaron.

CAPITULO IV

El sentido de Vida Significación y Resignificación desde las Experiencias Límites y la Alteridad.

El objetivo general de esta investigación, fue analizar a través de las narrativas de las historias de vida de los jóvenes que cursan educación media en el colegio Paulo VI, los acontecimientos, situaciones, percepciones, circunstancias que para ellos fueron significativos en la interpretación de su “sentido de vida”, en ese momento tan crucial y a la vez tan confuso de su existencia. Así, desde su concepción inicial, este trabajo se sitúa en el orden de la singularidad y es a través de ella como nos proponemos acceder al mundo social y cultural de los sujetos del campo: “Lo social tiene la particularidad de jugarse en la singularidad de cada relato, en la particularidad de cada narrador, quien encarna las tensiones de un determinado momento, en un determinado lugar, en ese presente” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 31).

Muchos de esos acontecimientos narrados por los jóvenes están signados por significados profundos, enmarcados en experiencias extremas y enormemente conmovedoras para sus vidas, como los que tienen que ver con las “*experiencias límite*”. Pero también se evidencia en las narraciones, sus complejas relaciones con los otros, lo que tiene que ver con “*alteridad en la identidad*,”. Estas dos categorías, se consolidaron como “*ejes del análisis*”, pues, fueron representando importantes continuidades y discontinuidades entre las historias.

Estas categorías que emergieron durante el proceso de interpretación de las narrativas a lo largo de la investigación, posibilitan entretejer todas esas historias singulares seleccionadas y hacer una aproximación al fenómeno social estudiado, en este caso el “sentido de vida”.

Determinar los ejes temáticos- analíticos: *experiencias límite* y *Alteridad - Identidad*. No fue un ejercicio que se realizó exclusivamente en la fase de análisis, este se desarrolló a lo largo de la investigación, a medida que se iban presentando y compilando los mismo. La lectura de los monólogos, la transcripción de las entrevistas, las exposiciones sobre la música, permitieron ir capturando esos elementos, situaciones y acontecimientos, que, desde la particularidad de cada historia, coincidían, con esas otras experiencias de vivir el mundo.

4.1 Experiencias Límite

Según expone Jaspers, las experiencias límite:

Están dadas en el ámbito de la existencia y son límite porque se experimentan y se piensan en los límites de la existencia... Lo común a todas las situaciones límite es que producen sufrimiento, pero tienen también en común que despliegan fuerzas que van acompañadas del placer de la existencia, del sentido, del crecer. (Como cita Loaiza, 2005, pp. 22-23)

Aquellas experiencias de la vida que rompen con el acontecer cotidiano y llevan al sujeto al extremo de enfrentar algo que jamás esperaba, lo obligan a preguntarse por el sentido de su existencia, a repensar los términos de la existencia misma. Por ello sus narrativas son más ricas, estos pasajes de sus vidas revisten una especial intensidad emocional y reflexiva no característica de la vida cotidiana:

Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales "porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad") también entran dentro del universo simbólico... indica una ruptura de las rutinas y, al menos potencialmente, una amenaza a la realidad establecida. (Berger y Luckman, 2001, pp 123-192)

4.1.1 El Sufrimiento

En cuanto a las situaciones límites, estas son situaciones extremas de la vida, y tienden al derrumbamiento y desespero. Son aquellas situaciones que no se esperan vivir, que son insoportables y dolorosas. Y precisamente estas características, evidencian la presencia del sufrimiento:

El sufrimiento para Jaspers (1967), no es una situación límite entre otras, sino que todas desde el punto de vista objetivo, devienen en sufrimiento. El placer y el sufrimiento están encadenados inevitablemente uno a otro, ambos son algo íntimo, avasallador, insuperable, esencial a la realidad que es la vida misma. (Como cita Loaiza, 2005, p. 23)

Otro aspecto al que hay que prestar atención antes de ir al terreno, es al hecho que trabajar con relatos de vida conlleva que los participantes se impliquen y se comprometan fuertemente con sus historias, re-observándolas, examinándolas, conmoviéndose y reactualizando sus sufrimientos, respecto a momentos particularmente difíciles y dolorosos. Esto determina momentos muy fuertes desde el punto de vista afectivo y del involucramiento de los participantes y de los propios investigadores. (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 34)

Los momentos difíciles o situaciones límites, que se resaltan en las historias de vida, dejan ver que el sufrimiento¹² mismo, da sentido a la vida, en la medida en que este se puede superar, y entender como parte de una lucha o aprendizaje, que nos hace crecer: “El sufrimiento deja de ser en cierto modo sufrimiento en el momento en que encuentra un sentido, como puede serlo el sacrificio” (Frankl, 1991, P. 113). Es decir, el sufrimiento mismo puede tornarse en un posibilitador del encuentro con el sentido de vida.

Luego de explicar el concepto de experiencias límites y sus características. Es importante volver a resaltar que dichas experiencias, están atravesadas por una característica común que es “el sufrimiento”. Sobre lo cual propone Jaspers, está representado en la muerte, la lucha y la culpa. Conceptos que retomaremos; pues, estos elementos son recurrentes en los relatos que estudiamos.

A continuación, nos adentraremos en el análisis de los relatos. Antes es preciso presentar algunas indicaciones formales y salvedades. Las citas que corresponden a las voces de los sujetos del campo, las presentamos entre comillas, en letra cursiva y al final, entre paréntesis, se anota el nombre de la o el joven correspondiente. Es importante aclarar que se utilizan seudónimos y no sus nombres verdaderos, esto para preservar la identidad de los estudiantes, y para salvaguardar su intimidad, más al tratarse en la mayoría de los casos de menores de edad. Este procedimiento fue establecido de común acuerdo entre las partes durante el proceso de investigación. Después del nombre, ira el año, número de la entrevista, monólogo o exposición de la canción referenciada y la página.

¹² En cuanto al sufrimiento, se refiere a aquellas situaciones a las que... “uno se enfrenta con una situación inevitable, insoslayable... aquello que es imposible cambiar”. (Frankl, 1991, p. 113)

4.1.2 La Muerte

Las narrativas seleccionadas de los y las jóvenes, están cargadas de estas experiencias humanas sobre el sufrimiento, muchas enmarcadas en la experiencia de la cercanía de la muerte, ya sea por la pérdida de un ser querido o porque ellos mismos la han enfrentado. Hablar sobre la muerte, como se advierte en los relatos, implica dos perspectivas: una desde el conocimiento de lo general, en cuanto es una situación que todo el mundo reconoce como inevitable, y otra, que la reconoce como una realidad personal.

A continuación, van las citas de las entrevistas, los monólogos y las exposiciones de las canciones transcritas, las presento entre comillas, en letra cursiva (otra fuente de letra) y al final, entre paréntesis, el nombre (seudónimo) de la o el joven, el año, número de monólogo, entrevista u exposición y el de la página.

Carlos compartió lo siguiente:

“Pasaron 14 meses y en mi vida sucedió el acontecimiento que talvez (tal vez) fue el causante de un cambio muy radical en mi vida, el 7 de diciembre de 1998 mi mama fue asesinada por su propia pareja en ese momento, lo que mi familia creía en ese momento que mi papa iba a tomar la responsabilidad hacia mí, pero lastimosamente no fue así... “el hecho que marco mi vida para siempre el 2 de diciembre del 2012 mi abuela lastimosamente murió en un accidente automovilístico en el que yo iba , gracias a Dios yo no sufrí ni heridas ni nada; talvez solo sufrí una herida en mi alma y mi corazón ya que vi la manera como murió... Este hecho trajo a mi vida angustia, tristeza y sobre todo mucho dolor ya que ver morir a tu “mama” no es fácil, entre en una etapa de la cual no me siento orgulloso... era tanto mi dolor que llegué al punto

de querer suicidarme; tomando actitudes inmorales conmigo mismo y con los demás, caí en dolor; nunca quise ir a un psicólogo talvez (tal vez) porque en ese momento le cogí asco a las personas”. (Carlos, 2014, monólogo 1:1)

Carlos destaca la muerte de su mamá, como el suceso que cambiará su vida, por las consecuencias que trajo; en especial frente a las decisiones que debían tomar los adultos sobre su cuidado, decisiones que le causaron dolor. No solo enfrenta el dolor por la pérdida, sino, por el abandono de su padre. La no existencia de su madre, conlleva a la preocupación, sobre el cuidado y protección del joven.

Carlos de nuevo enfrenta la pérdida de un ser querido, su abuela, a quien llama madre. Resalta su angustia y el grado de dolor que trasciende su existencia ante esta pérdida. Y reflexiona, ante las decisiones que tomó o las que llegó a considerar, a raíz de esta experiencia, como la opción del suicidio, y juzga dicha acción como inmoral. Ante la muerte, experimenta una angustia existencial, que lo lleva a pensar en dar fin a su existencia.

Andrea, menciona lo siguiente:

“Pero todo cambió cuando unas personas dañaron la felicidad de mi familia, somos 4 hermanas y había un hombre, mi hermano de tan solo 17 años que falleció por motivos que aún no se han descubierto del todo, ya ha pasado mucho tiempo y han corrido muchos rumores, siempre he tenido la visión de que mi hermano no fue una persona mala y pienso que fue muy juicioso pero sus malas amistades lo llevaron a la muerte, yo tenía tan solo 7 años cuando mi hermano murió, hoy tengo 17 y dicen que fue la limpieza quien lo mató, desde ese día todo cambió, mi mamá se intentó matar pero la vida le tenía otros propósitos y no lo logró el mundo de ella giraba en torno a mi hermano y cuando el falleció todo cambió ella solo tomaba alcohol y no se preocupaba por nada más... tengo

otra hermana que tiene 19 años, ella quería mucho a mi hermano y también fue muy duro para ella, en este cambio de barrio ella empezó a coger malas amistades y tuvo dos intentos de suicidio gracias a Dios tampoco lo logró, mi mamá al ver que por su descuido mi hermana estaba cogiendo malas amistades y por poco la pierde...”.

(Andrea, 2014, monólogo 11:1)

Andrea, muestra la implicación de la muerte de un ser querido para toda una familia. La muerte como experiencia límite, trae consigo una nueva forma de pensar y actuar frente a la vida, por parte de los que sufren la pérdida. En este caso su madre y hermana, intentan suicidarse. No hay propósitos, ni motivos para vivir. Dejar de existir, es difícil de aceptar, más cuando es un ser querido, porque las personas afectadas de alguna manera, sienten que mueren con ellos.

Si bien es cierto, la muerte es parte de esa realidad del mundo, cada sujeto en su diario vivir, la olvida o evita. Es decir, sabe que está allí, pero no espera encontrársela. Por ello, cuando aparece, es una experiencia límite, fuera de lo común, y que rodea una serie de emociones, sentimientos y pensamientos, que rompen con lo cotidiano y obligan a hacerse preguntas poco habituales.

Jaspers “en cuanto a “la muerte” como situación límite, sostiene que es una situación general del mundo y a la vez una situación específicamente individual; el saber general de la muerte y la relación vivida con ella son cosas totalmente heterogéneas; “podemos saber acerca de la muerte en general y, sin embargo, existe algo en nosotros que por instinto no la considera ni necesaria, ni posible”. La muerte como “la no-existencia” y el final de todo siempre encuentra al hombre antes de que alcance sus metas (Citado en Loaiza, 2005, p. 25).

La muerte, representa esa realidad del “no existir”, de culminar y finalizar el proceso de vivir. Y esa realidad, le es muy difícil asumirla a los sujetos que se enfrentan a ella. Como lo expone Jaspers:

La muerte es algo impensable, lo que generalmente las personas se representan y piensan de ella, son solamente negaciones y fenómenos accidentales. La muerte puede aparecer como situación límite, cuando ha entrado a vivir en el hombre, y lo que realmente interesa es su comportamiento totalmente personal frente a ella y su reacción individualmente vivida. (Citado en Loaiza, 2005, p. 26)

Mery, nos expresa en los siguientes tres párrafos su comprensión de la muerte:

“Tengo apenas 16 años, pero siento que he vivido mucho más tiempo, incluso a esta “corta” edad vivir se me hace tedioso, a veces me siento muerta en vida, como que simplemente no quiero vivir más; unas clases atrás hablamos de valorar la vida y no esperar a que la muerte nos sacuda, es solo que yo simplemente no quiero, las cicatrices en mis brazos de tantos intentos son muestra de ello, ¿por dónde empezar si hablar de cualquier cosa acerca de mí se me hace tan frustrante?” ... “la muerte es mi diario vivir y no es literal es solo aquello de sentirse muerto en vida, como que ya nada es suficiente para causar algún sentimiento en ti, ni siquiera los más cálidos e inocentes recuerdos logran despertar algo en mí, ya no recuerdo cuantas veces con mi edad (y en años pasados siendo más joven) pensé en la muerte en mi rechazo hacia la vida y en el suicidio, cada día sobrevivo a mí misma , cada día es una lucha contra mí misma , de todos los peligros que podrían sobrevenir a mí, yo misma soy el más peligroso , creo que en alguna parte del camino me perdí a mí misma , empecé a lastimarme a mí misma cuando tenía ocho años , recuerdo la primera vez que lo hice y pensé que todo iría bien

que podía superarlo y que podía controlarlo pero no es así, siempre se vuelve peor hasta que ya no lo controles nunca más, porque cuando empiezas a depender de la automutilación self/harm/cutting... no negaré que funciona cuando de repente sientes que estas al límite y no puedes más y después ves la sangre correr, te relajas logras calmarte, lo que yo no entendía es que... qué queda después de esto? La herida cicatriza pero la situación/problema sigue allí y sigue doliendo como antes, cada año que pasaba esta "conducta" se ponía peor, lo que llevó a que en muchas ocasiones fuera demasiado lejos, se me pasara la mano y de repente me encontraba luchando por salvar mi vida, muchas veces llegue a asustarme de mi misma, ya no podía controlarme y nunca era suficiente, todo se volvió peor llegue a tener más de 300 cortes en un brazo cada herida se hacía más profunda y ya no podía detenerme, esa es la razón por la cual siempre uso cosas largas, mis brazos dan mucho miedo, este era hasta ahora mi más oscuro secreto". (Mery, 2014, monólogo 4: 1-2)

"... esas fueron las primeras manifestaciones, de que yo no podía pasar un lugar alto, por un puente, porque mi pensamiento era tirarme... tu empiezas a vivir, como que no es vivir, es sobrevivir cada día, todo lo que se cruza por tu mente es: lánzate, nadie te quiere, muérete, ese tipo de cosas, entonces llegaron días en los que ya no podía tranquilizarme sino me hacía cortes o me lastimaba de alguna manera, llegue a tener más de 300 cortes en un brazo, pues una vez, que fue la que más detalle en el monólogo, fue lo más grave porque alcance a sufrir un buen daño que es la cicatriz que tengo, esta.. [muestra la cicatriz] fue lo primero que yo empecé a manifestar como conductas autodestructivas ... no le hallaba un sentido a mi vida no vivía porque tenía sueños, vivía por vivir, vivía porque los intentos no me salían... o sea todas las formas de hacerme

daño a mí misma lo hacía... puede ser algo tan bobo: hacerse moretones, cabello, pegarse contra las cosas o cortarse, pero nunca va a hacer suficiente para ti, lo que te decía del vacío, es algo que te va succionando a ti y empieza a controlar tu vida, yo ya no podía vivir con la piel limpia simplemente me acostumbre a tener cicatrices". (Mery, 2015, entrevista 4:2-4)

"... como que no me bastaba lo que me hacían los demás, entonces simplemente empecé, me lo causaba porque era una manera de relajarme, era la manera en que yo me calmaba y podía pensar un poco mejor, la verdad nunca las termine; no sé por qué, porque varias veces tuve la intención, pero lo que te digo, mi amigo también intercedía mucho y pues mi hermana, porque mi hermana, siempre he pensado que yo no la quiero dejar sola". (Mery, 2015, entrevista 4:3)

Para Mery, la muerte también se puede entender como estar muerto en vida; las cosas para ella no valen nada, ni nada es lo suficientemente significativo para vivir. Ella ve en el intento de suicidio su oportunidad para dejar de sufrir. Pero reconoce al mismo tiempo, que esta práctica conocida como la automutilación, es algo que se sale de control y se "sale del camino". Al plantear que se sale del camino, evidencia que considera que esa no es la dirección correcta para su vida, reconoce que tiene un problema, una dependencia. Su comportamiento extremo de automutilación, la lleva a reflexionar sobre la magnitud de sus acciones, y reconoce el miedo que le producen las misma, pues, si bien ella intenta terminar con su existencia, le da miedo morir, por eso habla de luchar por la vida.

Aquí se advierte, como las experiencias de conductas autodestructivas representan un vacío existencial, que deja entre ver la falta de voluntad o desapego por la vida. La muerte se

busca como alternativa al existir, porque existir en sí, no significa nada y es como estar muerto.

Pese a sus reiterados intentos de suicidio, y la justificación de estas acciones como la forma de generar calma, Mery, reflexiona sobre las posibles razones que han evitado finiquitar su vida y encuentra en los otros, dicha explicación, en especial en su hermana, a quien no quiere dejar sola. Se siente responsable de acompañarla. Su continua confrontación con la muerte, le ha dejado ver que no ha podido culminar sus intentos, pues, encuentra en su hermana una razón por la cual vivir.

Paola, manifiesta que:

“Desde pequeña, cree mi propio mundo de fantasía, yo nunca he negado la realidad, en verdad... soy una persona muy realista, pero a veces me escapo de este mundo... me identifico con Ukyo (personaje anime). Ukyo probó la muerte una infinidad de veces, algo como yo... Desde pequeña sufro de depresión, a causa de esto intente suicidarme 2 veces, los dos intentos fallidos nadie lo sabe, solo usted y yo... Tengo muchos “miedos” ilógicos, le temo a abrir algunas puertas, pasar algunos puentes, avenidas, a las multitudes, payasos, mimos, etc. Pero a la muerte no tanto cuando ella existe en mí, yo no existo. Tal vez la busque tanto que por eso no le temo tanto, tengo más miedo a morir y que mi vida no haya significado algo, quiero marcar la vida de alguien, pero es algo que contare en otra ocasión.” (Paola, 2014, monólogo 12:3-4)

Esta joven, recurre al anime para identificarse con un personaje de fantasía, quien, representa su propia realidad frente a la muerte, o como ella misma lo dice: “probar la muerte”. Eso reflejado en sus intentos de suicidio; da a entender que no le tiene tanto miedo a la muerte, pues, ya la ha experimentado, por eso aclara que, – cuando la muerte– “existe en

mi”...“yo no existo”. Se ve muerta en vida, pero, sobre todo, deja ver que la muerte es figurada como un lugar de repliegue -fantástico-. Cuando la muerte está en ella, da a entender, no padece ya todos esos miedos que siente por tantas cosas, con la muerte se siente tranquila.

Sin embargo, cierra, el párrafo con una intención esperanzadora frente a la vida, con un deseo, cuando esclarece que quiere marcar la vida de alguien, ve dentro de la vida algo para hacer. Pero, lo que tiene más peso es la preocupación, casi podría decirse, la angustia que le produce la ausencia de sentido: morir sin que su vida haya significado algo.

Julián comenta:

“Yo estaba muy mal tanto así que yo un momento, yo quería irme, en un momento pensé en matarme, estaba mal, aunque yo decía; que habían peores casos, en ese caso yo no sé, yo estaba mal emocionalmente, yo estaba mal, yo pensé; como de que haré, sino estoy aquí, mejor matarme, cuando uno habla cosas de que está herido, pues, una vez me golpeé y me alcance a golpear de lo impotente que me sentía, de que yo digo; era un camino, de que ya es así o no es así, de poder elegir yo elijo obviamente el correcto, para no hacer sufrir a mi familia, no hacer sufrir a mi mamá, para no pasar por tanto. Pero igual esta es la vida que me tocó vivir y de la cual si me siento orgulloso”. (Julián, 2014, entrevista 2:14)

Julián al sentirse mal y ante su impotencia frente a esa circunstancia difícil, ve en la muerte un escape. Sin embargo, al pensar en hacer sufrir a su familia con esta decisión, expresa que prefiere el camino correcto, que es vivir, aunque exista sufrimiento. Y acepta su vida así. No importa cuánto dolor sufra, su familia es tan significativa para dar sentido a su vivir.

Esto se relaciona con lo que plantea Víctor Frankl, muchas personas que experimentan o viven la idea del suicidio, están experimentando una frustración en su sentido de existir; es decir, no se tiene voluntad de sentido, todo carece de significado y se pierde el sentido de vivir. Esto es producto, muchas veces de conflictos morales distintos. Y esto genera un vacío existencial.

Esa interpretación sobre la muerte, desde el vacío existencial y la falta de significado para vivir; se evidencia aquí, a través del intento de suicidio.

Cuando el hombre se reconoce como ser viviente, como un ser que busca cumplir sus finalidades; asume la temporalidad de su existir, como algo duradero y en pro de la consecución de todo lo que tiene valor para él. Y por ello, en su diario vivir, trata de evitar la realidad de la muerte; el tener que afrontar la pérdida de un ser querido o sufrir una experiencia propia de muerte, lo lleva a reflexionar frente a lo que significa vivir e implica morir. “Cuando se acepta la imposibilidad de reemplazar a una persona, se da paso para que se manifieste en toda su magnitud la responsabilidad que el hombre asume ante su existencia” (Frankl, 1991, P. 84)

Desde el análisis existencial, el autor Pareja propone:

...que el ser humano cuando acepta la realidad de la muerte, encara tres factores; la temporalidad, que recuerda la limitación del tiempo; la finitud, que relaciona la pregunta por la muerte con el significado por la vida; y la reversibilidad, en la que se asume que solo se vive una vez, es decir, se asume la responsabilidad de la conciencia histórica. (Citado en Loaiza, 2005, pp. 78-79)

Las personas que experimentan la realidad de la muerte, ya sea por la pérdida de un ser querido o situaciones en las que ellos mismos han estado en riesgo, como accidentes,

enfermedades o intentos de suicidio. Se enfrentan con estos tres factores implícitos en la reflexión por la existencia.

Reconocer que se deja de existir, pone en cuestión el factor del tiempo, pues, conlleva a confrontar, que este, no es prolongable a la consecución de nuestros intereses. Y de allí se desprende entonces, la reflexión sobre el valor de la vida; cuando se enfrenta la muerte, es cuando, resignificamos la vida. Es lo que el autor Parejo reconoce como los factores de finitud y reversibilidad.

4.1.3 La Lucha

Otro tópico importantísimo en los relatos es la lucha, que hace que, por momentos, las historias revistan un talante “épico”, pero, si nos fijamos bien, hemos de reconocer que la lucha aparece por todos lados en la vida.

La lucha es parte de la existencia, se lucha por sobrevivir, por superar todos los obstáculos tanto en lo material como en lo psíquico y espiritual. El ser humano se hace consciente de ello por medio de su experiencia de vida; pues, mientras viva, la lucha está en la totalidad de su existencia. Lo afirma Jaspers “sin lucha, cesa el proceso vital” (Citado en Loaiza, 2005, p. 24). La lucha es inevitable, y se entiende como la acción de hacer oposición a las dificultades.

En nuestro diario vivir está implícita la lucha, pero cuando algunos sujetos sienten que sus condiciones de existencia son estables, la ignoran; y no la determinan como condición y límite de toda existencia. Esta es una reacción pasiva frente a la lucha. Así lo ratifica Jaspers:

(...) ignorar la lucha como algo último, en esta forma de reaccionar, el ser humano no se niega a luchar de manera individual, sino que se sustrae a ella, bajo las formas del trato social, bajo la máscara de la tranquilidad y el amor, de tal manera que, conservando ciertas condiciones materiales, obra como si la existencia fuera posible sin lucha. Haciendo un esfuerzo por vivir de las constelaciones de lucha favorables para él, puede llegar a creer en la posibilidad de una existencia sin lucha. (Citado en Loaiza, 2005, p.71)

Pero cuando los sujetos son conscientes de ella, aceptan la lucha como algo inevitable, que posibilita el desarrollo, el crecimiento, la dignidad y fuerza. Estas últimas representan la posibilidad de una reacción activa, de hecho, la producen.

Mucho de esto puede apreciarse en los relatos de los estudiantes del colegio Pablo VI. Retomemos del monólogo de Carlos el siguiente fragmento:

“A mi manera y sin la ayuda de nadie decidí seguir mi vida normalmente pero no era lo mismo y lo digo así porque ya no tenía los mismos sentimientos y actuaba con mente fría en pocas palabras me convertí en una persona fría a la que le importaba poco el concepto de las personas hacia él, talvez por el hecho de ser recriminado por tu propia familia, al decirte que tu debiste ser el que murió en vez de tu abuela, tal vez en este momento he intentado ser fuerte y tratar de seguir mi camino tratando de olvidar e ignorar muchas cosas que no son muy buenas para mí, ni para los demás; en este momento no pienso en ningún futuro ya que la propia vida me han enseñado que las cosas no son como uno las quiere y todo puede cambiar en cuestión de segundos”.

(Carlos, 2014, monólogo 1:1)

Carlos reconoce, que luchar es ser fuerte y seguir adelante, pese a lo duro que ha tenido que afrontar. Identifica, que la vida está llena de obstáculos y no es como se quiere;

siempre puede cambiar y lo que antes se tenía como seguro, después ya no lo es, en este caso ser recriminado por la familia, quienes le generan sentido de culpa, por la muerte de su abuela.

A continuación, presentamos fragmentos de los relatos de Angélica, Ana, Luisa y Julián.

“Mi mamá es mi vida, ha sacado la vida por mí. A pesar de no estar con mi papá, me ha enseñado a ser guerrera; a seguir su ejemplo. Soy hija única”. (Angélica, 2015, exposición 4:1)

“... cuando en mi casa pasé por una situación crítica yo vendí dulces en mi colegio para poder ayudarle a mi mami, pues ella siempre me enseñó a ser rebuscadora y no quedarme quieta, y yo sentí la necesidad de ayudarle, un día mientras fui al baño me robaron toda la plata que yo tenía en la maleta y me molesto bastante, pues, tal vez no era mucha, pero era mi contribución a mi casa...”. (Ana, 2014, monólogo 2:2)

“Pero mi meta es salir de estudiar, sacar adelante a mi mamá como ella nos ha sacado adelante a mi y a mis hermanas..., por mi mama (mamá) dejó todo por dármelo a mí y a mis hermanas, yo quiero agradecerle por todo lo que ha hecho por mí.” (Luisa, 2015, monólogo 8:1)

“Mi mamá... sacó su estudio, que fue su carrera profesional, que cuando ella se graduó, fue cuando termino con mi papá, que igualmente ella estaba mal emocionalmente, pero igual ella sacó su carrera adelante, para demostrarnos a nosotros que a ella nada le queda grande eso fue lo que claro a mí eso me ha marcado mucho”. (Julián, 2014, entrevista 2: 7)

En los casos de Angélica, Ana, Luisa y Julián, la reflexión sobre la lucha está referida al ejemplo de sus madres, quienes, han logrado sacarlos adelante, superando todos los obstáculos posibles. Los jóvenes, ven en ellos mismos, reflejado esa condición de lucha como parte de la vida y se dicen a sí mismos, “guerreros”, “rebuscadores”; retoman el ejemplo de sus madres para afrontar su propia vida y sobrellevar las dificultades y obstáculos que se presenten. Además, se refleja la necesidad de retribuir y recompensar la lucha que hacen los seres queridos por cada uno de ellos. Se reconoce su lucha y su capacidad de sacrificio. Eso hace que sus madres aparezcan en sus relatos como heroínas morales y como modelos a ser seguidos. En otras palabras, el sentido de la lucha, también se adquiere y vive, a partir del ejemplo o del modelo ejemplar que representa la experiencia de ese otro ser inspirador.

Los siguientes son fragmentos del monólogo de Pedro:

“Bueno, tal vez como pocos he tenido una vida dura, experiencias que me marcaron mucho, como el ver partir a mi padre y no poder hacer nada, tal vez eso era peor que un golpe o una puñalada, porque, aunque él nunca estuvo a mi lado, siempre le tuve un gran aprecio; y para mí, no era creíble lo que él una noche me contó. Que él había matado a 3 hombres por el vicio y es aquí donde me doy cuenta de muchas cosas, que cada acto trae consecuencias y que a veces hacemos cosas sin pensar y pues por los errores de él, pague yo. Porque crecer solo, y con la ayuda de mi madre y mi abuela que me ayudaron a formarme como persona y como hombre, por eso es que cada día me esfuerzo en ser mejor y poder ayudar a mi FAMILIA a salir adelante.” (Pedro, 2015, monólogo 5:1)

“... y por qué busque refugio en las drogas porque tal vez no había nadie que me comprendiera que me aconsejara para no hacerlo pero para mí eso solo fue un obstáculo que pude superarlo y pues no me arrepiento de lo que hice porque a la final

me di cuenta que amigos no hay y que la persona que siempre estuvo para ayudarme fue mi madre a sí que la enseñanza que me deja esto es que por más oscuro que sea el túnel hay que buscar la luz no importa que tan difícil sea la salida y pues gracias a Dios pude salir de ese abismo que a la final no te lleva a nada bueno y pues hoy me dedico a mi estudio hacer mis letras de Rap...” . (Pedro, 2015, monólogo 5:1)

El joven explica que la vida es dura, en la que hay que afrontar las experiencias, como aprendizajes. Por ello resalta, la experiencia de su padre, al cometer homicidio, como acciones que se hacen sin pensar y traen consecuencias que se deben asumir; como ir a la cárcel y que su propio hijo se quedara solo. Además, siente la necesidad de retribuir el esfuerzo a aquellos seres queridos que se han hecho responsables de su cuidado. Como puede apreciarse, este es un relato directamente moralizante, pues no sólo se trata de destacar los momentos difíciles y la dureza de las consecuencias que las decisiones deparan a nuestras vidas, sino que dicha reflexión adquiere la forma explícita de una moraleja.

En el segundo apartado del monólogo de Pedro, el joven reconoce que su refugio en las drogas, fue un obstáculo que pudo superar, y del cual, no se arrepiente, pues, considera que debió vivirlo para aprender. Y vuelve a reivindicar el papel de su madre, como soporte, para salir de esta situación.

Las siguientes dos citas, corresponden a la entrevista realizada a Carolina:

“... ahora que ha trascurrido 2 años, que tuve un hermoso hijo, del cual me siento orgullosa de decir que no lo aborte, sino, que fue del valor de los criterios que me enseñó mi familia, de que un ser que de pronto no era el momento de que estuviera en este mundo, pero hoy me siento totalmente orgullosa de decir que fue la mejor opción que pude tomar, que fue haberlo tenido; no lo voy a negar que ha sido muy duro, porque

desafortunadamente o afortunadamente tuve que vivir lo que vivió mi mamá, que estar sola sin el apoyo del padre de mi hijo, sin embargo mi familia no me dejó sola, y con la persona que menos lo esperaba fue la que más me apoyo que fue mi padrastro que ha estado siempre ahí, el que cuando me siento mal, es el que me da un consejo o me da un alivio, a pesar que mi mamá me apoya que me dio la oportunidad de seguir estudiando, que me siga capacitando para tener un futuro que brindarle a mi hijo en un futuro, eeee, ella todavía le duele porque ella no quería que pasara por lo mismo que ella paso; pero desafortunadamente, uno como joven a veces toma decisiones sin pensar las consecuencias, sin embargo cuando se da cuenta que llegan las consecuencias, uno tiene que tener la fuerza y el valor. Como fue capaz de decidir también de afrontar, así haya sido buenas o malas decisiones”. (Carolina, 2014, entrevista 1:2)

“Perooo a pesar de que digamos, no sé, si fue un error o fue la mejor opción haber tenido mi hijo, pero poco a poco le he demostrado a muchas personas, que con esfuerzo y con mucha valentía uno puede salir adelante con su hijo. Eeeee hay veces es muy duro digamos, ver que es verdad lo que dice mi mamá, tú ya no eres la misma de antes, no puedes hacer las mismas cosas de antes; y si a veces es duro, cuando le dicen a uno, ¡hay vamos a una fiesta! y no, pues es que la verdad no puedo porque tengo que cuidar a mi hijo. Pero, igual eso no es todo si, pero hace falta, porque como le dicen a uno es su juventud, es vivir aprovechar al máximo esa edad, porque solamente se pasa una vez por esa edad, pero que orgullo es decir queeee listo, no viví todo eso, pero supe que tuve al lado una personita, la cual es mi impulso para vivir cada día y la cual me llena de amor siempre que llego una noche, que me ve, que me escucha...”. (Carolina, 2014, entrevista 1:3)

Para Carolina, su lucha se centra en su rol de ser madre, ante el obstáculo que significa ser madre tan joven y toda la carga social y familiar que ello implica; pues, como ella lo reitera no era tiempo. Y esa circunstancia, la lleva a reflexionar si fue o no un error haberlo tenido, al final se reafirma en que fue correcto, pero reconoce que no ha sido fácil asumir dicha decisión. Con todo, cuenta que ha podido superar las dificultades gracias a la ayuda de su familia y a su hijo, quien se ha convertido en la fuente de motivación para vivir y seguir adelante.

De otro lado, Carolina muestra como la relación con su madre cambió, llegando por momentos a tornarse hostil. Pues su madre tiene que padecer de nuevo, en la carne de su hija, su dura experiencia como madre soltera y eso la mortifica y confronta, hasta llevarla por momentos a la desesperación. Aquí emerge la experiencia de la culpa de la que hablaré más adelante.

Creo que esto es importante, pues, frente a la lucha. No solo se trata de la lucha que cada quien afronta, sino, la que vive a través de otros o por otros

Expone Julián en su entrevista:

“... hay unos que se preocupan por su futuro, para demostrarle a la gente que por su sexualidad nada nos queda difícil, eso es lo que yo quiero demostrarle a mi familia y demostrarme a mí mismo, yo tengo muchas capacidades que mostrar y soy humano y cometo errores y eso lo acepto, he cometido muchos más errores.... demostrarle a la gente que por mi sexualidad nada me va a quedar grande, de que mucha gente dice; es que usted no es normal, no más por ser gay no quiere decir que no sea normal, que es

muy diferente la situación sí, pero quiero demostrarle que por mi sexualidad nada me va impedir nada y tengo tanto y tengo mi carrera...”. (Julián, 2014, entrevista 2:8)

Julián, relaciona su necesidad de lucha con su identidad sexual; pues, ve que la sociedad y su familia, condicionan su situación a la anormalidad o a la incapacidad para poder desarrollarse en diferentes ámbitos. Y, él, encamina su lucha a demostrar, que su condición sexual en nada afecta los alcances y metas personales, pues eso tiene que ver con las capacidades y no con sus preferencias sexuales. Se demuestra aquí la lucha, por superar los obstáculos fijados por la sociedad y la cultura frente a la condición sexual. Aquí la lucha es por su identidad, es contra el prejuicio social y familiar.

A continuación, los dos párrafos siguientes, corresponden a la entrevista de Nelly:

“... cuando ya comenzó a coger otra actitud seguía tomando, yo le decía papa ya no tome más, a pesar de todo, le dije; vamos a salir adelante los dos, yo siempre voy a estar con usted acá y así es la hora que simplemente le dije; que íbamos a salir adelante... lo único que estoy esperando es sustentar mi proyecto de grado que me vaya bien graduarme y seguir, seguir estudiando; que ella me dijo que si yo quería estudiar, que ella trataría lo más posible por ayudarme y el marido que ella tiene me dijo que también él me ayudaría mucho en lo que más pudiera y el me ayudaría mucho a pesar de todo lo que yo he pasado, me admiran porque he tenido que sufrir mucho y he tenido que andar mucho pero aun así sigo, sigo estoy de pie y pa delante... Lo que más deseo es salir adelante, saber que, si puedo salir adelante, aunque no esté con nadie, si mi papa no me quiere ayudar, y donde en estos momentos no tuviera a mi mama María, ni nadie que me ayudara, quisiera salir adelante, salir adelante, luchar por lo que quiero que es tener mis cosas y darle una mejor vida a mi papa”. (Nelly,. 2014, entrevista 3: 5-6)

“Porque tienes muchas metas por cumplir y aunque a mí me haiga (haya) pasado todo eso, yo sigo pa delante, tampoco me puedo echar para atrás, algo que uno no quiera, yo miro mucho todo lo que me paso, que veo que hay niñas que se matan por lo que paso y yo no, yo aún salgo adelante, tengo mucho que vivir y algún día yo sé que lo va a pagar, todo lo que me hizo a mí... y no, aquí estoy a pesar de todo lo que he tenido que vivir estoy acá luchando por mis cosas porque eso para mí no ha sido fácil pero aun así he tenido una vida muy oscura y aún sigo adelante con personas que me quieren y quieren lo mejor para mi...” (Nelly. 2014, entrevista 3:6)

Nelly manifiesta, que, tras una vida llena de experiencias muy duras, como ser lastimada por un tercero y que su papá no la quisiera seguir apoyando; le da fuerzas para continuar y seguir adelante con sus propósitos de vida.

Pese al sufrimiento vivido, busca superar los obstáculos, con ayuda de las personas que la aman. Y ve, en la formación profesional, una posibilidad de superar esas dificultades que impiden mejorar su calidad de vida y la de su padre. Aparece también una comparación que nos deja ver una opción distinta para su situación que pudo haber tomado, la opción del suicidio, que otras en sus circunstancias adoptan pero que ella no. También aparece el reconocimiento que su madre y su nuevo esposo hacen a la fortaleza de Nelly. El tópico de la lucha anuda múltiples aspectos, y adquiere en el relato un énfasis mayor, Nelly es figurada como una joven valiente.

Las últimas citas evidenciadas en esta experiencia límite, corresponden a la entrevista de Mery.

“Pues se debe a que no, es precisamente lo que acabas de decir, yo no me voy a derrumbar, soy como una luchadora y quiero a pesar de todo, voy a salir adelante, no me puedo quedar llorando porque mi vida no fue como yo la esperaba, no tuve una familia, porque viví experiencias, no me voy a quedar estancada , eso es lo que yo no quiero , quedarme estancada porque yo quiero saber que aunque no tuve lo que yo hubiera esperado lo que yo haga por mi hoy va a seguir viviendo, si yo me quedo llorando toda la vida y quiero que mi vida salga adelante y no hago nada para conseguirlo , no se puede, esa perspectiva paso por mí...”. (Mery,. 2014, entrevista 3:8)

“... obvio, yo si he llegado como que... la vida no la quiero, pero siempre hay como esa esperanza, que es la que tengo por mi hermana de voy a salir adelante , voy a seguir luchando , entonces no la trasmito completa, la vida no es bella , tampoco voy a mentir a las personas, pero si, como de... si yo he podido llegar hasta acá entonces también puede, porque si yo he podido salir de esto , de alguien que se hace daño desde los ocho años que uno debía estar jugando con muñecas y no con cuchillos, entonces usted puede hacerlo, sí yo he podido salir, puedo vivir luchando, tú no puedes, no puede rendirse a la mitad del camino por cualquier dificultad, aunque la dificultad sea una enfermedad entonces me he enfocado más a mi carrera , todavía se puede, todavía hay un camino se puede seguir. (Mery, 2014, entrevista 3:10)

Mery, al igual que la mayoría de los jóvenes expuestos en esta experiencia límite de la lucha, vuelve a reiterar la necesidad de salir adelante, pese a su experiencia de sufrimiento, relacionada con causarse daño físico a sí misma, y pese a sus constantes intentos por dañarse, ha sido capaz de superar estas dificultades. Manifiesta que su principal motivación para seguir viviendo, es su hermana; pues, no quiere dejarla sola y además no quiere sentirse estancada.

Pero Mery se narra a sí misma como una luchadora, esa autodefinición es clave pues evidencia cierta conciencia de sí superior. Lo cierto es que su experiencia es mucho más difícil, pues ha tenido que lidiar toda su vida con sus tendencias suicidas. Así que, la idea de seguir adelante, presente en la mayoría de los relatos, adquiere aquí un tono más dramático. Su insistencia está en no quedarse estancada, pues ese quedarse estancada puede significar literalmente el fin, y es eso lo que ella ha ido evitando en cada momento tortuoso de su vida.

En todos estos relatos cargados de historias duras y trágicas, los jóvenes se enfrentan a estos obstáculos y buscan superarlos de la mejor manera posible, reflejando su capacidad de lucha. Es una lucha que se despliega en todo sentido, pues, se da una lucha consigo mismo, con la familia, la sociedad y hasta con la muerte misma.

4.1.4 La Culpa

Esta experiencia humana es inevitable, el ser humano no puede escaparse a la culpa, siempre que trate de ser responsable frente a sus actos. Ella aparece, cuando la persona considera que no se comportó de la manera en que otros o ella misma considera debería haberlo hecho, sobre todo cuando se trata de aspectos importantes de la vida, que revisten un carácter moral: “La esfera de la valoración ética es muy amplia. La valoración ética se refiere a las obras y a sus consecuencias. El sentido propio de la responsabilidad al obrar es que el hombre está dispuesto a tomar sobre sí la culpa” (Jaspers citado por Loiza, 2005, p. 24). Tiene que ver entonces con la valoración de las decisiones, de las acciones, pero también de las omisiones, pues la culpa también aparece cuando no se actúa y se piensa sobre cómo debería haberse actuado.

Jaspers afirma “que siempre que se llevan a cabo acciones como persona, se tiene la responsabilidad moral, es decir, se es responsable de todas las acciones que se llevan a cabo. “La instancia es entonces la propia conciencia” (citado en Loaiza, 2005, p. 25).

Esto quiere decir, que actuar o no actuar, lleva consigo unas consecuencias. Pero, la reflexión frente a nuestras acciones, están enmarcadas dentro de las perspectivas sociales, que, a la vez, consolidan nuestras propias expectativas frente al actuar. Así como lo expone Guiddens, “la culpa, es una angustia provocada por el miedo a la transgresión, cuando los pensamientos o actividades de las personas no están a la altura de las expectativas de carácter normativo” (citado en Loaiza, 2005, p. 74).

Veamos ahora cómo aparece en el relato de Pedro:

“Acá comienza el relato de mi vida por lo que pase cuando no tuve a mi padre al lado, porque de hecho creo que, si lo hubiera tenido, nunca hubiera hecho lo que hice, porque lo digo porque dure 3 meses en las drogas viviendo muchas cosas en la calle experimentando una sensación o alucinación poco agradable, comencé probando la marihuana luego intervino el bazuco, las pepas y los frips dure internando en el Bronx la “L” una semana sin comida, sin una cama...”. (Pedro, 2015, monólogo, 5:1)

Pedro expresa culpa frente a sus acciones y, además culpa a su padre por ellas, al estar ausente. Exalta las duras condiciones que vivió, debido al consumo de drogas. En su expresión: “nunca hubiera hecho lo que hice”; denota que sus actos no fueron correctos y conllevaron duras consecuencias, pero también atribuye responsabilidad a las acciones o inacciones de su progenitor. El joven confiere sentido a sus propias acciones, acaecidas muchos años después, a partir de un suceso determinante: el abandono de su padre; según él, allí comienza el relato de su vida.

A continuación, los siguientes dos párrafos, corresponden al monólogo de José:

“... porque no le contaba a nadie porque mis abuelos me plantearon algo desde pequeño que era hombre con otro hombre es pecado, esa idea me la di como tal y yo decía que por eso estaba mal hecho que yo me besara con mi primo... Al tener 16 años vi que nunca tenía novia y me pegaba contra el borde de la pared diciéndome soy un niño raro que le gustan los otros niños, y me encerraba quedaba solo no hacía nada hasta que me acepté y dije soy gay, y no es pecado, si Dios me quiere así, así me quedare, pero al principio fue duro, conocí a Paula la cual se volvió mi mejor amiga y no aguante y se lo conté, eso me quito un peso de encima, (encima) nunca pensé ser tan feliz al contarle a ella, llore, pero de alegría...”. (José, 2015, monólogo 7:1)

“...pero esas ganas de contarle a alguien y no poder hacerlo fue duro me guardaba todos los comentarios lo que pensaba todo hasta que llegó un día donde no aguante y empecé a contarle a todos, todos sí, pero menos mi mamá. Esta es la hora donde ella no sabe, me siento mal por no confiar y contarle, soy un cobarde; pero me da miedo que la mujer que tanto amo me rechace, pero a veces pienso que ella me va (va) aceptar, pero me da miedo... solo quiero que mi mamá la mujer que tanto amo, me acepte como soy y si ya muy pronto le contare a ella así puedo descansar y quitarme ese peso de encima (encima) por fin ser finalmente feliz”. (José, 2015, monólogo 7:1-2)

En este párrafo se muestra, la culpa frente a una condición sexual diferente, que la sociedad y en especial su propia familia, han tachado de incorrecta, peor aún, de pecaminosa. La culpa del joven, radica en la confrontación que existe, entre su verdadera condición homosexual y el rechazo a esta condición por parte de su familia, que consideran este

comportamiento como pecaminoso. Al comienzo él mismo asume los conceptos y valoraciones de los otros, se ve a sí mismo como raro (esta fórmula resume todas esas valoraciones morales y sociales, pues el raro es el que se aparta de lo que es debido) y hasta se lastima físicamente, después se produce un desplazamiento. Cuando llega a aceptarse ya no se ve a sí mismo como raro, le cuenta a una amiga y descarga así su angustia, pero después le cuenta a todo el mundo. Eso evidencia que se ha liberado de la culpa, busca la aceptación, pero puede hacerlo porque ha llegado a aceptarse a sí mismo, a verse no como raro, quizá sí como diferente pero no raro. Este es pues, un relato de la culpa y de su superación, por la vía de la autoaceptación.

No obstante, queda, por así decirlo, una cuenta pendiente, la necesaria o debida franqueza hacia su madre, y la necesidad de su aceptación. Es evidente que en este relato como en la inmensa mayoría de los otros, la figura de la madre reviste un lugar de privilegio, para la afirmación de la propia identidad o para su puesta en vilo, en este caso, el proceso de autoaceptación avanza tremendamente pero todavía el joven siente que falta algo importante, en todo caso anticipa sus expectativas al respecto.

Del relato de Flor:

“Yo en ese momento no era consciente de lo que hacía, mis padres me regañaban, me hablaban, me daban consejos; yo no les respondía nada, ni les expresaba todo lo que yo sentía y mi mamá trataba de llevarme, pero yo no me dejaba y una frase que siempre me quedo, Fue que ella decía. “por qué no puedo con usted que es mi hija y si puedo con mis estudiantes.” Pasados los años yo seguía en lo mismo y Jamás e (he) comprendido, lo que mis padres quieren para mí y lo que ellos quieren para mí, es lo mejor. Mi mamá ha sufrido demasiado conmigo y yo me arrepiento de eso, pero yo no

sé cómo hacer para poder arreglar las cosas... e (he) tratado de mejorar en mi casa, pero lo malo es que mis padres ya no me tienen confianza por la misma razón que yo misma hice caer esa confianza y yo entiendo que ahora va hacer muy difícil en recuperarla". (Flor, 2015, monólogo 9:1)

Esta joven, siente culpa por el sufrimiento que ella ha causado a sus padres, pues, ellos han hecho todo lo posible por ayudarla y ella no ha tenido la voluntad para salir de dichas situaciones. El acento está puesto en reconocer que toda la dificultad ha residido en ella misma, no sólo se arrepiente de ello, sino que desearía poder resarcir a sus padres y reconstruir la relación, pero siente que ya no es posible. El reconocimiento explícito de la pérdida de la confianza merecida, representa un avance grande e la conciencia de su situación, pero su relato es el relato de una pérdida, lo cual es de gran importancia si se lo piensa desde el punto de vista de su propia madurez moral e intelectual.

Del relato de Paola:

"Me hubiera gustado protegerla de tanto caos y dolor, ver que las cicatrices en sus brazos es algo que nunca podre perdonarme. ¿Cuántas veces corrí? Me levantaba en medio de la noche escuchado estruendos y gritos, tantas veces mordía mi brazo hasta sangrar para evitar que mi llanto se escucharan... le tenía miedo a enfrentar mi realidad, me escondía en mis cobijas, para no escuchar más gritos. Pasé tanto tiempo sentada detrás de la puerta llorando, fui débil, ya no lo soy". (Paola, 2014, monólogo 12:2)

Para Paola, su culpa está relacionada con la cobardía y el miedo a enfrentar las circunstancias de violencia que se vivían en su casa. Ese miedo, ese silencio, lo relaciona con debilidad. Quisiera haber podido proteger a, mi hermana, pero no se pudo; se reconoce como

débil, pero al final asevera que ya no lo es. Está claro que la culpa no siempre es justificada, lo cierto es que, cuando aparece, corroe a quienes la padecen.

Los siguientes 2 fragmentos corresponden a lo relatado por Carolina:

“Entonces yo me creí muy grande y a los 13 años decidí irme de mi casa, formar mi vida, viví como 6 meses con mi pareja con la cual llevamos casi un año de noviazgo, a los 6 meses quedé embarazada. A los 13 años estaba embarazada y entraba el otro año a cursar noveno, acá las directivas me dijeron que yo tenía que hablar con mis papas, porque por ley el colegio siempre tienen los papas que estar presentes y todo eso, ellos tienen que estar enterados, yo no fui capaz de contarle a mi mama, busque el refugio de mi papá, porque yo sabía que él no me iba a regañar, ni juzgar el me hizo el favor de contarle a mi mama, sin embargo, hubo un momento que yo tuve que hablar con mi mamá porque no me podía esconder siempre... eee por eso el ámbito de mi familia, eee puede estar a veces unido de amor eee sin embargo, siempre va a ver el momento donde tus padres te van a decir yo te lo dije, tu no hiciste caso que no sé qué, porque es muy duro, digamos que tú con dieciséis años, tener a una personita de dos años eee siempre la sociedad lo categoriza a uno es una niña cuidando niños... así como dice mi mama que, ella me dijo la vez pasada, que es su decisión, fue lo usted decidió, entonces son cosas duras, eso es muy duro porque, porque a pesar que mi mamá paso por eso; pues, ella no entiende como hay veces uno hay veces se siente, y entonces ahí es cuando uno dice haaa, si ve eso le pasa a uno por no pensar si, se da tiempo, por creerse grande cuando en realidad todavía uno era muy pequeño para tomar una decisión, que era a los trece años irme de mi casa”. (Carolina, 2014, entrevista 1: 2 y 4)

“En ese entonces mi mamá trabajaba como operaria entonces tenía turnos de noche y la mayoría era de noche y yo me quedaba ahí con mi padrastro, entonces en ese tiempo yo no sé el que pensaría, entonces él empezó como a sobrepasarse conmigo, yo nunca le dije nada a mi mamá en ese tiempo, porque yo los veía muy felices y mi mamá no quería volver a pasar por otro dolor como lo hizo con mi papá. Entonces, él me decía a mí que si le decía a mi mamá que él la iba a dejar, que no sé qué y yo no quería eso para mi mamá porque yo quería que ella estuviera bien, entonces yo me callé y eso fue un impulso para que yo me fuera a los trece años de mi casa, que yo ya estaba cansada de eso, sí, yo no quería vivir más con eso, cuando yo me fui, hubo un tiempo que mi mamá me cito a la comisaria de familia, entonces yo le dije a mi mamá, que yo me había ido por eso, ella no me creyó y yo la entiendo si cuando uno quiere mucho a una persona y ya tenían dos hijas ella que me iba a creer a mí”. (Carolina, 2014, entrevista 1:8-9)

El sentimiento de culpa que expresa Carolina, se refleja en el hecho de ser madre tan joven. Y, sobre todo; ser juzgada por su madre, quien vivió la misma experiencia y no quería que se replicara en su hija; esa continua recriminación la hace sentir aún más culpable. Paola siente la presión, no solo de su madre, sino de la sociedad completa. Pese a que Carolina fue víctima de abuso por parte de su padrastro, aun siendo víctima; se sintió responsable de no dañar el hogar formado por su madre y su padrastro. Temió, destruir eso que su madre, había anhelado tanto.

Además, de denotarse el sentimiento de culpa, se evidencia, una acción de sacrificio por parte de Carolina frente a la tranquilidad de su madre. Pues, aunque ella le comentó la situación tan delicada, su madre no le creyó, pero ella hace alusión, a que la entiende pues, ya tiene constituido un hogar que no quiere perder. También en este relato aparece un elemento

heroico y de gran generosidad y madurez por parte de la joven. Sí, en medio de la desgracia y del desvalimiento, ella es capaz de asumir la carga mayor en procura de preservar la felicidad de su madre.

Julián cuenta:

“... yo le dije mami ese cambio, yo siempre le he dicho y quiero recalcarle, yo no le echo la culpa a nadie, esto es porque yo soy así y porque me gusta ser así, porque soy yo y no porque por esta situación o porque mi mamá, porque mi papá, no, yo siempre le he dicho eso a ellos nunca quiero echarle la culpa a ellos y nunca lo voy a hacer; yo le recalqué eso a mí mamá, mami a mí me gustan los hombres, yo soy ga y se lo dije llorando, porque claro es que yo sé que para una mamá, no es fácil, porque ver a su hijo por tantos años y que te diga eso y más que la discriminación y todo eso a mí mamá le dolió mucho, yo sentí que yo haberle dicho eso, fue como haberla destruido, porque había noches que yo me despertaba, yo la escuchaba llorar, le dolía mucho y ella me lo decía, es que usted me cambió la vida, usted me destruyó. Entonces, ella cuando dije eso, quedo en shock, no me había dicho nada entonces, no me decía nada y yo esperando cuando me dijo, llamo a su papa yo dije que no mami no le diga porque dios mío... ”. (Julián, 2014, entrevista 2:7)

Julián, se siente culpable por el dolor que le causó a su madre, por el hecho de comunicarle su condición homosexual. El hecho de que su madre le afirme que esa situación la destruyó, aumenta su culpa; pues, refleja aquí como el sentimiento de desilusión, decepción y desengaño, son generadores de culpa. Pero, así como la emergencia del sentimiento de culpa puede estar o no bien justificada, también es perceptible en este caso que el joven debe cargar con una doble responsabilidad, un doble peso enorme, asumir su identidad o su inclinación

sexual y cargar con el dolor de su madre quien dice que él la destruyó. Hay mucho dolor y demasiadas cargas en la vida de estos jóvenes.

Finalizando con el análisis de esta experiencia límite de la culpa, cerraré con dos fragmentos del relato de Mery:

“Yo creo que son muchas cosas, no hay algo específico, que mi familia fue muy desintegrada, siempre fue una familia disfuncional y pues el hecho de crecer con un padre que golpea tu mamá y te golpea de paso, es algo que te marca porque empiezas a pensar que es tu culpa, que puedes hacer para mejorar lo que he hecho... tal vez lo llegas a pensar, como que todo es tu culpa, que las cosas están por tu culpa, te empiezas culpar a ti misma, eso también es una carga para uno... No quiero vivir, si me toca vivir así, no me veía toda una vida aguantando esto”. (Mery, 2014, entrevista 4:4)

“Buscar ayuda por mí, ni nada simplemente me dijo que era mi cuerpo que hiciera con él lo que se me diera la gana que ella no se iba a meter porque estaba furiosa y evitamos el tema, ella tal vez se siente incómoda entonces nunca me hablo de buscar ayuda, o, de mi hermana la verdad tampoco hizo mucho por mí y yo tampoco permito, porque yo soy muy cerrada, muy cerrada a mi familia, todo lo que tengo es amigos que creo que no tengo muchos por ahí, entonces, mi hermana me echaba era cuando yo ya empezaba a ingerir otras cosas que mi hermana como que si se daba cuenta y mi hermana me decía, me lloraba, me decía la iba a dejar sola, entonces me sentía culpable, entonces yo iba a vomitar”. (Mery, 2014, entrevista 4:3)

Mery siente que toda la situación de violencia que se vive en su casa es su culpa. Siendo víctima del maltrato, no se reconoce como víctima, sino que asume la culpa de la situación, pues, cree que la origina.

Otra situación que le provoca culpa, es la carga de conciencia que le generan los reclamos de su hermana ante los intentos de suicidio. Esa reclamación de su hermana, de dejarla sola, de dejar de existir, es lo que permite sentir culpa y hace que desista de sus acciones. Aquí aparece directamente tematizado el asunto de las pesadas cargas, de la excesiva y quizá infundada responsabilidad.

Guiddens propone que la culpa, puede ser entendida como: “Actos discontinuos relacionados con el quebrantamiento de códigos o tabúes, sentimiento de actuación equivocada en relación con el otro a quien se respeta o ama... la superación de la culpa lleva a un sentimiento de rectitud moral” (citado en Loaiza, 2005, p. 75).

Este autor, reafirma que la culpa, se desprende de los actos, pero no es el acto en sí, lo que causa la culpa. Es la reflexión sobre la acción, en relación con los parámetros de comportamiento establecidos, pues, el sujeto cree que fracturó las reglas; esto, conlleva a un sentimiento de actuación equivocada, frente a los otros y en especial a los que respeta o ama.

En conclusión, la culpa, tiene que ver con la conducta y la retribución que supone debe alcanzar. Se puede establecer entonces, que la culpa, tiene que ver con la moral, con los comportamientos del sujeto, y estos están estrechamente relacionados con las normas de comportamiento personal establecidas por el entorno social. En otras palabras, se establece una relación reflexiva entre, el como yo actuó y las normas.

4.2 Alteridad

Se ve entonces, cómo desde esta perspectiva pensar la identidad resulta algo problemático, pero enriquecedor a la vez, pues no hay manera de entender la identidad, sin ese cúmulo de estrechas relaciones con los demás; y que no hay manera de acercarse a comprender quiénes somos, sin atender a ese entramado de relaciones múltiples y cambiantes en medio de las cuales permanecemos. Estamos hablando aquí de la alteridad en la identidad, no de otros lejanos sino de uno mismo y su relación estrecha con otros, es esa postura de eso otro o distinto que se apropia y toma para retroalimentar la mismidad.

Daremos inicio a exponer las narrativas de los jóvenes en las que se despliega esta categoría como elemento fundamental de su identidad y de su sentido de vida. A través de las narrativas, encontramos que, frente a la alteridad; los protagonistas evidenciaron, varios elementos sociales y culturales, que como nudos tejen su identidad, y que corresponden a aquellas alteridades, que los protagonistas han tenido que vivir. Estas son las que se destacaron en los relatos:

La familia

La sexualidad

El trabajo

La religión- Dios

La música

A continuación, retomo apartes de las narrativas que los jóvenes expusieron en los monólogos, entrevistas y exposiciones de canciones. Para encontrar las huellas de esas presencias que constituyen las alteridades más relevantes en la configuración o en la pregunta por el sentido de sus vidas.

4.2.1 La Familia

La familia, como núcleo de identidad, se manifestó a lo largo de todos los relatos de los y las jóvenes; lo que evidencia, que este es el núcleo social más importante en la consolidación de la identidad y por lo tanto en el sentido de vida.

A continuación, vendrán todos los apartes seleccionados de las narrativas de los jóvenes, en los que manifestaron su alteridad con la familia.

José y de Paola, nos cuentan a través de sus relatos sobre su familia:

“Bueno mi vida está marcada por grandes episodios, primero cuando tenía 2 años mis padres tenían una panadería mi mamá trabajaba muy duro prácticamente ella no tenía tiempo para mí, pero me daba de todo, ella siempre metía todo para que a mí no me falte nada, pero mientras ella trabajaba fui criado por mi abuela y una tía, ¿y por qué mi papa no me cuidaba? Él es un hombre que toma y toma, sin la cerveza él no es feliz él toma todos los días, nunca en la vida me a (ha) dado algo, él nunca me enseñó a leer, cuando estaba aprendiendo a montar cicla, tampoco cuando lloraba estaba hay (ahí), cuando verdaderamente necesitaba a alguien, al que si te digo que si es un buen papá es mi hermano, él es todo me enseñó muchas cosas y a él lo admiro mucho... mi papá un día de sus borracheras regalo la panadería dejándonos sin nada mi mamá lloraba y lloraba sin saber qué hacer, mi abuela la recibió en la casa y mi papa se había ido a trabajar a Medellín, y mi mamá prácticamente el trabajo me la quito quede solo con mi hermano, siempre estábamos los dos para todo mi mamá en los fines de semana nos enseñaba a leer, nos compraba de todo aunque difícil fuece (fuese), mi mamá nunca nos dejaba dormir con el estómago basio (vacío), siempre teníamos el plato un (aun) que no comía... ”. (José, 2015, monólogo 7:1)

“Tal vez que, a pesar de todo amo a mi familia, Nací el 16 de junio de 1998 en medio de un hogar algo problemático, mi papá dejaba atrás un matrimonio fallido con gloria, su anterior esposa y con ella 2 hijos: Jenny Paola y Juan Carlos. Este golpe fue muy duro para mi papá y su dolor se intensifico cuando su hijo menor, “juancarlitos”, murió a los 13 años tras haber perdido una batalla contra la leucemia... Mi mamá cargo con mi gemela (puede que no la mencione mucho, no es porque no la quiera incluir del todo, en realidad la amo infinitamente, solo que trato de contar la historia desde mi perspectiva) y conmigo, también mi hermano le ayudaba bastante, mi mamá es una persona única y fuerte, la admiro demasiado, como a nadie; le ha tocado duro y aun así no se deja vencer por nada, aunque peleamos a veces, no le guste mis gustos o como soy a veces, la amo y una sonrisa de ella me ilumina el día. Mi papá es y ha sido una persona muy difícil, su carácter es durísimo, no le culpo, pues su infancia fue dura y en su hogar le criaron con violencia.” (Paola, 2014, monólogo 12:1)

Para José como para Paola, el personaje que resaltan dentro de su entorno familiar es su madre, quien les genera admiración, ante el sufrimiento vivido y el modo como lo superan. La figura del padre es el del conflicto. José, le juzga por su condición de alcohólico y por estar ausente en su vida. Para Paola, es evidente, que la familia enfrenta un contexto de violencia generado por su padre; sin embargo, ella en su reflexión dice entender las razones de su comportamiento, por eso no lo culpa. La otra figura que aparece y que en muchos casos ocupa un lugar central es la del hermano, el hermano hace las veces del padre, sin el hermano y seguro también de la abuela ella no habría contado con quién forjarse cotidianamente un modo de ser, un espacio de ayuda y de cuidado.

Exponen, Luisa, Daniela y Carlos:

“Yo Luisa vivo con mi mamá, y mis hermanas, mis tíos, mi abuelito, el año pasado tuve una perdida muy dura porque perdí a la persona que más quería que era mi abuelita desde niña mi mamá Gloria me cuidó porque mi otra mamá nunca estuvo pendiente de mí ni de mis hermanas, mi papá se fue con otra mujer y nos abandonó y por el momento él nunca a mí ni a mis hermanas nos ha dado nada, mi mamá Gloria es la hermana de mi papá mi papá le dejó todo a mi mamá para que ella se hiciera cargo de mis hermanas y yo pero con él o sin él me daría igual como mi mamá Eunice la que me tuvo en el vientre de ella también le dejó todo encargado a mi mamá, pero Gracias a Dios mi mamá Gloria nos ha sacado a mí y a mis hermanas adelante, sin pedirle ayuda a ninguno de mis papas”. (Luisa, 2015, monólogo 8:1)

“Mi vida es un van y ven hay momentos felices y momentos tristes, vivo con mis tíos que para mí son como mis padres... Pues porque desafortunadamente ninguno de mis papás de sangre quiso hacerse cargo de mí. Desde chiquita me crió con mi abuelita materna y desde entonces ella se a convertido para mí en el ser más especial en mi vida...”. (Daniela. 2015, monólogo 10:1)

“Básicamente de lo que ha constado mi vida desde un principio, ha sido tal no tiene responsabilidades tal vez tristeza desigualdad y mucha desilusión a lo que me refiero, es el tener que vivir desde tu infancia sin el apoyo de tus padres y tener que acoplarte a personas que tal vez no tienen responsabilidades hacia mí”. (Carlos, 2014, monólogo 1:1)

Tanto para Luisa como para Daniela, su concepto de familia está enmarcado por el abandono de sus padres; quienes, no se hicieron responsables de ellos. La principal idea que

podemos extraer de la alteridad, es que esas figuras -paternas- y la institución misma de la familia, que aparecen tan idealizadas comúnmente, están aquí puestas en entre dicho o se desdibujan por completo, en lugar de ellas aparecen otras figuras y se conforman otros tipos de familia o de núcleos familiares que son los que dan apoyo y cobijo a los jóvenes; quienes deben construir su primera imagen identitaria en este tipo de marcos, muchos lo viven dramáticamente pero otros lo asumen y se sobreponen.

Lo clave, si se lo ve desde el punto de vista de la alteridad son dos cosas: una, el drama recurrente de la mujer embarazada, joven, que debe hacerse cargo de sus hijos, puede parecer trivial a muchos, pero se trata de un verdadero drama que implica la transformación abrupta de una vida que, por lo demás, era ya demasiado frágil. De este drama surge la relación compleja, intensa emocionalmente de los hijos criados por la madre. No es para nada lo mismo ser criado por una familia extensa que por una madre desvalida que se hizo fuerte para salvar a sus hijos de la miseria. No es mera psicología, es un drama social que se repite incesantemente y que plantea retos y preguntas al estado y a la escuela acerca de cómo contribuir a que no se repita o a aminorarlo, lo cierto es que este se perfila como un tipo de vínculo excepcional que soporta el proceso de construcción de la identidad de estos jóvenes.

Carolina narra en los siguientes dos párrafos, su experiencia frente a su familia:

“Primero que todo mi niñez no compartí con mi papá, porque por problemas de la vida no conviví con él. A los 2 años de edad, mi mamá se organizó con una persona con la cual vive hoy en día, lo veo como un padre ya que me enseñó muchos valores y criterios para hoy en día; sin embargo, en el transcurso de mi vida, a los 13 años por problemas familiares decidí irme de la casa... mientras no hubo otra persona, otro hijo, todo fue muy bien porque yo era el centro de atención pero cuando ya

empezaron a nacer mis hermanas todo cambio, mi mamá vivía muy feliz porque ella no tuvo que pasar por lo mismo que vivió conmigo, que fue salir sola conmigo, no tener el apoyo de otra persona para salir adelante... uno puede dialogar muchas cosas que con la mamá, pues, yo no vi eso, entonces yo creo que fueron muchos problemas, a ver mis hermanas cuando ellas nacieron fue muy duro para mí, ver el cambio que tuvo mi papá hacia mí, ya que como no era mi padre biológico, uno nota los cambios que hay con los hijas que son biológicas de ellos". (Carolina, 2014, entrevista 1:1)

"Porque las mamás hay no, pero estudien que, por lo menos mi papá, como fue policía le inculca eso a mis hermanas; y eso no es así porque es cumplir los sueños que tenían nuestros papás; pero donde quedan nuestros sueños, donde queda lo que yo quiero ser, lo que yo quiero llegar a ser, lo que yo quiero tener, no porque son los sueños que ellos tienen; entonces, si ese es el significado de familia para mí, eso no es lo que yo la quiero brindar a mi hijo. Yo quiero que él tenga un ambiente de familiar, familia no solamente que es papa e hijo, que lo regañen. No, es sentarse uno con su hijo y contarle las experiencias que uno tuvo, para que el de pronto o ayudarlo y no se vuelva a tropezar con lo que uno hizo". (Carolina, 2014, entrevista 1:5)

Carolina, muestra cierto resentimiento al ser desplazada por sus hermanas, y marca ese hecho, como un cambio con relación a su familia; pues, ella ya no es el centro de atención. Esa apreciación, la enmarca en el contexto, de no ser la hija biológica de su padrastro, incluso, resalta que a su madre el nacimiento de sus hermanas le generó gran felicidad; pues, vivió una maternidad y vive una crianza acompañada por el padre, en comparación a su propia situación, en la que no hay un padre responsable.

En la segunda cita Carolina, muestra las luchas y confrontaciones, que se desarrollan al interior de un núcleo familiar, ya que hay una confrontación entre los intereses colectivos y los intereses propios. Para Carolina, desde su experiencia familiar, es importante que los hijos consoliden sus propios sueños y metas y no sean los sueños de los padres traspolados hacia los hijos. De igual manera, resalta, que el diálogo y el aprendizaje de las experiencias vividas por los padres, es la mejor forma de enseñar y no la de regañar y recriminar los errores cometidos. Es lo que busca proyectar como madre a su hijo.

El otro aspecto es el de las nociones o los modelos de familia que emergen en estas circunstancias penosas. A una familia “disfuncional” sigue la experiencia de otra familia extensa y heterogénea -el nuevo hogar con el padrastro y las hermanas nuevas-, y en medio de este ambiente ella se hace madre; entonces empieza otra disputa, la disputa por los criterios de crianza. En medio de condiciones adversas, la chica madura casi de golpe, se ve exigida en extremo, en esas circunstancias ella llega a preguntarse por cuáles son los criterios adecuados de crianza, cuál es el modelo adecuado de paternidad o de maternidad. A ella la condición de madre la obliga a preguntarse no sólo ya por su propia vida sino por el tipo de vida que quiere para su hijo, y esto lo hace en confrontación con las dos experiencias familiares que ha tenido que vivir.

Los siguientes dos párrafos corresponden a la entrevista realizada a Julián:

“... la parte de la separación de mi mamá y mi papá...fue lo que me llevo a decir por fin, sino que fue que mi maltrato físico verbal y todo eso y entonces al estar como de tu edad y decir no yo solo juego, ya era preocuparme en el sentido de que mi mamá está mal emocionalmente, tengo que estar ahí con ella apoyándola y ser el hombre de la casa, estar ahí ser su hombre pero más que hombre, ser su apoyo ser el de mi

hermana y el de mi mamá, ya que mi papá se suponía que era el apoyo del hombre; ahí cuando se fue; que fue muy duro, porque fue tanto así que nos presentó a la mujer que él tenía también; cuando teníamos como 12 años, 11 años yo iba cumplir 12, mi hermana tenía 9 a cumplir 10, eso también la marco mucho...” (Julián, 2014, entrevista 2:2)

“... mi papa me dijo: bueno y que quiere que le diga, ¡cuénteme!... cuénteme que paso, que yo no le voy a pelear lo de la UPJ, a uno normalmente le ha pasado de que lo cojan por papeles; cuénteme lo suyo.

-Y yo, ¿qué es lo mío?

-No pues, lo suyo, la marcadita esa que tiene.

-Y yo, ¿Qué es?

-Pues, no es disque le gustan los hombres.

Y hasta ahí le habían contado mi mamá y mi hermana. Mientras estaban ahí con mi papá que había llegado, habían discutido con mi mamá. Y mi mamá le había dicho: Y usted no sabe nada de la casa, usted no sabe, usted piensa que aquí todo es color de rosa, aquí usted no sabe cómo me ha tocado a mí. Natalia cuénteles, ósea mi hermana. Cuénteles lo de su hermano; claro que le conto a mi papá.

-Y yo dije: sí, yo soy gay... me trato muy mal, me trato de lo peor, me dijo que ya se va a poner vestido, maquillarse. Me decía, me acuerdo mucho que me decía.

-Yo le dije: esos no son los gays, son los travestis. Yo soy gay.

- ¡Ahh! Perdón, usted es una mariquita, me trato horrible.

Mi papá me hizo sentir lo peor, ahí sí fue la tapa... le falto pegarme, aunque un día ya más adelante, lo hizo. Después de eso él no sabía qué hacer, me trato muy

mal, no sabía que decirme empezó a decirme un montón de cosas, me dijo; que eso hombre con hombre que asco... yo me acuerdo que le dije: que sí. ¿Algún problema? y me siento orgulloso...”. (Julián, 2014, entrevista 2:13)

En el primer párrafo, Julián expresa su necesidad de asumir el rol del hombre de la casa, ante la separación de sus padres. Se siente, responsable como hombre, de proteger a su hermana y madre. Es una evidencia de la concepción social machista, en la cual, se referencia al hombre como el que protege y es responsable de las mujeres, en la familia.

En el segundo párrafo, este joven, muestra la confrontación con su padre, por su condición homosexual. Condición, que claramente no es aceptada por su padre; todo lo contrario, es rechazada y discriminada. Se representa aquí, una lucha de intereses, entre el padre, que experimenta una desilusión y decepción ante una condición sexual diferente y no aceptada por la sociedad de su hijo; y la de Julián, quien se reconoce y acepta como homosexual, pese a la discriminación y preceptos sociales.

Existe otro elemento importante de resaltar de este entramado de relaciones sociales, las figuras paternas y masculinas que se supone complementan e ideal de familia en este caso, él se siente presionado a ocupar ese lugar del hombre, lo manifiesta claramente en su expresión, “su hombre”, lo cual es ambiguo. Pero él no lo puede cumplir, no sólo porque es casi un niño, sino porque es un homosexual, entonces el conflicto y la imposibilidad es doble. No obstante, resulta que la figura masculina paterna es un verdadero fraude, no cuenta de ninguna manera ¿por qué el joven debe cargar con todo eso? muchos dirán que “salió homosexual” por la ausencia de su padre. En realidad, se condensan todos los estereotipos y las ideologías machistas, pues su propia madre recrimina al padre -ausente en casi todo- por la orientación sexual de su hijo. El joven debe forjarse una identidad y hallar sentido a su vida

en medio de una crisis total de los ideales de familia y de los roles dentro de ella y sintiendo que su orientación sexual es consecuencia de esa crisis. Pero lo más complejo debe hacer dicha búsqueda partiendo de sentir que no tiene ningún lugar dentro del esquema familiar, para abrirse paso y no destruirse debe sobreponerse a ese estado de cosas e interpretar de otra manera lo que pasa, debe encontrar un lugar para sí mismo así sea en otro marco de referencia, asunto difícil.

Los siguientes dos fragmentos, son parte de la entrevista realizada a Nelly:

“Pues hace cuatro años que vengo viviendo con mi papá, porque yo antes con él no vivía, era con mi tía, estuve en varias partes, viviendo con mis abuelos, con otra señora que mi papá se consiguió, con ella mi papá, yo estaba cansada de estar viviendo con mi tía porque mis primos y ella me humillaban horrible, entonces, mi papá una vez me llamo, me encontró llorando y el decidió, me dijo que me viniera acá para Bogotá, entonces me vine acá a estudiar... porque mi mamá nunca me hablaba, mi mamá me dejo como a los dos o tres años que iba a cumplir, yo no sé, yo siempre me he criado de aquí pa allá y he mantenido con mis abuelos, con mis tíos, con mis tías, con esa otra señora con la que mi papá se casó, después me fui para donde mi mamá, que me dio mal trato, y eso no me gusto me vine otra vez con mi papá”.

(Nelly, 2014, entrevista 3:1 y 3)

“... Con mi mamá propia. Con ella viví algo horrible que nunca pensé vivirlo pensé que como era mi mamá iba a estar más pendiente de mí, pero no lo hizo en ese momento, como que ella no le importaba más que el marido que tenía, que la hija, le daba igual lo que hicieran conmigo ese señor, lo que hiciera conmigo le daba igual, si el me pegaba le daba igual y entonces no, yo me cansé de estar viviendo con mi

mamá, yo decidí venirme con mi papá... El señor que ella tenía, el abusaba mucho de mí él me manoseaba mucho, él me tocaba y mi mamá una vez entro al cuarto y lo vio y a mi mamá no le importó lo que me estaba haciendo, ella como que ¡ahh! no importa, como que no estaba haciendo nada, no estaba haciendo nada, lo estaba viendo y yo salí de ahí llorando y gritando y nadie me creía y sabiendo que mi mamá lo vio, aun así, yo siempre le digo, le reclamo eso a ella, me cuelga el teléfono, pero espero que algún día lo pueda hacerlo... mi mamá no me creía, yo le decía mamá usted misma se está dando cuenta como me toca y mi hermana me decía váyase Katherine, pues, no es mi propia hermana, pero es propia por mamá, cuando mi papá se juntó con ella, mi mamá ya la tenía , y ella me decía: “váyase el hace lo mismo con nosotros, yo estoy esperando a que consiga marido para yo irme porque aquí yo que hago” y mi hermana paso por lo mismo, por lo mismo y mi mamá nunca dijo nada y existe el rencor que yo tengo contra ella, eso como que me da fastidio, a veces cuando yo la llamo a ella y yo lo escucho a él, me da mucha rabia ...”(Nelly, 2014, entrevista 3: 3,5 y 10)

En el primer párrafo, Nelly narra su situación itinerante dentro de un ámbito familiar. Siempre ha estado, con diferentes personas, que han asumido su cuidado, en algunos de estos casos, su vivencia ha sido enmarcada por el sufrimiento y el dolor, por lo tanto, estas instancias dentro de diferentes ámbitos familiares, han sido complejas y conflictivas.

En el segundo párrafo, esta joven, relata su condición de abuso por parte del “padraastro” y su indignación ante la actitud y respuesta de su madre, frente el problema, al ignorarlo y no darle credibilidad. Aquí el modelo establecido de buena madre; no se refleja, y se evidencia el abandono.

Retomo la siguiente cita del monólogo de Ana:

“Cuando yo era más chica mi mami tenía un negocio era de máquinas de juegos y allí vendía cosas para el hogar como chocolate, arroz entre otras cosas, desde ese instante a mis 5 años recuerdo que había un muchacho que les tenía cuota a muchos para poder entrar al negocio y poder jugar , él era ya grande tenía sus 19 años y era de los ladrones más reconocidos en el barrio pero nadie era capaz de denunciarlo por el hecho de que el generaba muchas amenazas sobre las personas que le mencionaban algo de delatarlo, una tarde mi mami se encontraba en el negocio y el ingreso y sacó su cuchillo y empezó a sacarle la palta a los muchachos que se encontraban allí, mi hermano menor se dio cuenta y le dijo a mi mami “mami, mami, el señor del cuchillo”, mi mami se llenó de valentía y salió con un palo para sacarlo de la tienda , este cogió el palo y enfurecido lo rompió y nos amenazó a todos (núcleo familiar), creo que desde recuerdos como eso, es que recuerdo que mi madre nos decía que no nos quedáramos callados, siempre en el barrio hemos tenido amenazas porque a mi mami no le importa decir las cosas como las piensa siempre y cuando ella vea que está haciendo un bien por nosotros , esas es de las cosas que más admiro de ella , la capacidad de saber llevar los problemas y bajo ninguna circunstancia de injusticia Ana refleja una quedarse callado...” (Ana, 2014, monólogo 2:1)

Para Ana, su mamá es un ejemplo, de lucha y en especial de ser una persona que pelea por las cosas injustas, aunque eso le acarree problemas. La trama que se resalta aquí frente a la alteridad, está relacionada, con la figura de buena madre, que lucha frente a todas las circunstancias y que denota unas acciones moralmente correctas y que reflejan el ideal de buen ciudadano, ese que denuncia y se compromete con su sociedad en la lucha contra lo que

sea injusto, incorrecto y lesivo, a través de ello busca ser ejemplo para sus hijos y comunidad. Se muestra una imagen de heroína.

En la siguiente cita, Mery manifiesta:

“Crecí en un hogar desunido, hasta hoy siento que no sé lo que es una familia, nunca me he sentido parte de una, mi papa tenía dos hogares, mi mamá era la otra, así que nunca compartimos tiempo juntos mi papa dejó a su esposa y se fue a vivir con mi mamá; de mi infancia no resalto mucho, desde que me levantaba hasta que me acostaba escuchaba gritos, peleas, veía como mi papa le pegaba a mi mamá... de niña siempre estuve sola con mi hermana para luego ante amistades fingir que éramos la familia perfecta, hasta el día de hoy eso se mantiene, no mantengo ningún tipo de relación con mis padres, no recuerdo la última vez que les dije un te amo o un te quiero con sinceridad, hace aproximadamente 5 años que no le digo a mi madre que la amo, no me nace, no recuerdo cuando fui abrazada por mis papas, detesto que me toquen, que se me acerquen, igual nunca están en casa y cuando están solo escucho gritos.... Creo que las peleas familiares me marcaron mucho, aunque muchas veces trate de olvidar y perdonar simplemente no puedo, no sé cómo hacerlo siento que los odio y no sé cómo cambiarlo o superarlo. Siento que mi vida entera es una mierda, no sé qué”. (Mery, 2014, monólogo 4:2-3)

Su experiencia de familia, está relacionada con el odio, como respuesta a esa dinámica de violencia que vive. No hay una buena relación con los padres, ni tampoco manifestación de sentimientos de amor, de hecho, resalta, el estar juntos frente a las amistades es fingir que son una familia perfecta. Se rompe con el ideal de familia que plantea la sociedad. Esto denota frente a la alteridad la confrontación, entre el ideal impuesto por la sociedad de familia, como

un núcleo social unificado y basado en los principios de la protección, el amor y el respeto. Condición que es evidente no se cumple en muchos hogares donde lo presente es la violencia intrafamiliar. De igual manera se muestra los juegos de conveniencia social, al que muchas familias y sujetos se someten en busca de un beneficio o retribución de la sociedad sobre esa apariencia.

4.2.2 La Sexualidad

Sin duda alguna la identidad, está referida a la consolidación de nuestro Yo en relación con otros. Y un elemento trascendental de esa relación con otros, es nuestro cuerpo y la función sexual. “Las funciones sexuales son un rasgo maleable de la identidad personal, un punto de primera conexión entre el cuerpo, la auto identidad y las normas sociales” (Giddens. 1992, p. 25)

Seguido, mostraré los fragmentos de las narrativas de los y las jóvenes que centraron su historia de vida en su identidad sexual.

María expone en su relato:

“A los 10 años aproximadamente me di cuenta que me gustaban o me sentía atraída por las niñas tenía una profesora en el colegio que estudiaba en ese entonces, que me dijo, que eso era relativamente normal, para ese entonces pensé que era lesbiana, a los 13 años me empezaron a gustar los hombres también, así que, me declare bisexual pero estuve investigando y no me sentía muy cómoda con el termino y un día llego a mí la frase: “quien se enamora del alma y no del cuerpo”, y llego a mí el término

Pansexual, entonces decidí, que aquella “etiqueta” era con la que me sentía más cómoda”. (María, 2015, Monólogo 3:1)

Para esta joven, el reconocimiento de su condición sexual, es importante, pues, al ver que sus gustos sexuales, no están dentro de los parámetros que la sociedad tiene como establecidos, siente la necesidad de buscar, como ella misma dice, una etiqueta que la haga sentirse bien con su condición y así poder, dar una significación a su vida desde el reconocimiento de su identidad.

Las siguientes citas corresponden a los relatos José y Julián comenta:

“Nunca pensé que esto me fuera a pasar, bueno es esto; yo tengo un primo, bueno cuando éramos pequeños éramos los mejores, amigos del mundo, pero llego algo raro en que quise (quise) contarle a él, pensando en que todo iba a salir bien le dije – David- me gustan los hombres, él me miro, quedo sorprendido y me empezó a abrazar y me dijo no le cuente a nadie, o sino su mamá le pega. Si me quede callado, solo él sabía, y empezó algo muy raro el me besaba ya teníamos 12 años, y si nos besábamos, pero a escondidas... Bueno ahora estoy siendo feliz con mi condición sexual, siendo orgulloso de lo que soy, y no voy a cambiar, aunque si es duro esperar algo de la sociedad que no nos va a dar, pero bueno, es por eso que no me concentro en clases, por estar pensando si le cuento o no a mi mamá con un miedo, a veces no quiero hacer nada, es duro, tengo nervios e descuido mi estudio, pero como un bobo, yo debería ser juicioso y no afectarme por eso, pero me gana el miedo...”. (José, 2015, monólogo 7:1-2)

“... mi parte sexual, pues, es que yo soy gay, y pues ya hace un año y medio ya vamos para dos años, un año y medio, que mi mamá, mi familia por parte de mi mamá sabe... desde sexto cuando tenía como 12 años fue cuando esa inclinación de la parte sexual

con los hombres, pues yo, desde pequeño fui muy amanerado, siempre muy delicado, pues, siempre fui muy mimado, pero igual, siempre me molestaron en el colegio, de que hay este como que es gay, que usted es así, usted es todo delicado, solo se la pasa con niñas, pero porque yo en mi núcleo familiar siempre estuve rodeado de mujeres y siempre estaba rodeado de mujeres; entonces, yo creo que... fue que yo crecí con demasiadas mujeres, entonces por eso yo fui amanerado muy delicado y muy educado con las mujeres”. (Julián, 2014, entrevista 2:1-2)

“... en séptimo tenía novia, yo creía que me gustaba alguien, pero igual no le ponía cuidado, intente cambiar eso, porque obviamente ante la sociedad no se ve bien y pues, en mi familia obviamente nos inculcan, usted es hombre tiene que ser hombre, tiene que ser el hombre de la casa y cuando tenga su mujer sus hijos siempre inculcaron eso... y en octavo fue cuando yo empecé a sentir más y cuando fue con solo hombres yo sentía algo por un niño, pero yo decía que de pronto era un capricho, pero igualmente yo tenía novia, me sentía muy confundido... yo dure sexto, séptimo, octavo noveno y décimo hasta el año pasado ya hable... yo dure mucho tiempo callado... yo ya me sentía mal emocionalmente, yo ya estaba cambiando mucho porque yo me sentía frustrado de no poder decir y no poder decir; si yo soy así, yo soy gay me gustan los hombres... no poder decírselo al mundo. Pude ser yo, porque muchos años fui yo, pero en mi interior, yo nunca pude decir, yo siempre he sido yo, siempre me ha tocado una máscara, porque uno nunca sabe cómo es la gente que lo discriminan; gracias a dios, toda la gente que me he cruzado en mi camino nunca nadie, más bien ha sido mi familia...por parte de mi papa...”. (Julián, 2014, entrevista 2: 3,5 y7)

La alteridad que aquí se manifiesta muestra el drama ético frente a la sexualidad. Donde se muestra la confrontación entre lo concebido como natural y biológico, y lo culturalmente propuesto como libre desarrollo de la personalidad. Hablar de la masculinidad y la feminidad en relación a lo biológico y lo físico exterior, son una construcción social que predomina en el discurso de la sociedad actual y que evidentemente traspasa todo el compendio cultural, sobre lo que debe ser y es correcto frente a la sexualidad. Por ello se deja ver en sus relatos el condicionamiento social al que se ven sometidos estos jóvenes ante ese discurso imperante frente a la sexualidad y todas las consecuencias que ejerce sobre su condición sexual diferente.

Se evidencia una lucha interna en primera instancia por el reconocimiento de quien se es, y luego de la apropiación de su realidad viene la lucha por su reconocimiento ante la sociedad.

4.2.3 El Trabajo

Con relación al proceso de alteridad frente al ámbito productivo, se relaciona específicamente a la necesidad de trabajar para satisfacer esos requerimientos básicos. No obstante, unos pocos trascienden en esta proyección a un sentir ético y vocacional y no netamente económico.

A continuación, las siguientes tres citas, hacen referencia a la proyección laboral.

“Y también quiero estudiar Lo que quiero “Desarrollo Infantil” O también Seguir Con Edu. Física ese es mi proyecto Cuando Salga de estudiar, por mi mama dejo todo

por dármelo a mí y a mis hermanas, yo quiero agradecerle por todo lo que ha hecho por mí”. (Luisa, 2015, monólogo 8:1)

“Quiero salir adelante quiero ser policía y buscar las mayores entradas posibles y poder conseguirle todo lo que necesitan a mis padres y cumplirles todos sus sueños principalmente que por fin tengan una hija profesional me veo con un buen futuro... quiero seguir con la cadena de formación SENA y de hay (ahí) pasar papeles a la policía, quiero viajar y conocer muchísimas partes y que después mi familia en especial mi mamá darle las cosas y todo lo que siempre ha soñado”. (Andrea, 2014, monólogo 11:2)

“Pues como no tenemos, económicamente estamos, no tenemos plata ni nada de eso pues es trabajar y pues he averiguado lo de criminalística y me dijeron que podía estudiar sábados y domingos, y entre semana trabajar para así mismo yo ayudarme en mi estudio colaborarle a mi mami María porque yo podría irme con ella y a base de eso que me vaya bien así mismo comenzar a ahorrar comprarme mi casa ese día que tenga mis cosas estar pendiente de mi papa que le hace falta que necesita y cuidarlo , cuidarlo hasta que mi dios me lo tenga con vida”. (Nelly, 2014, entrevista 3:6)

Luisa, Andrea y Nelly, expresan en sus relatos, esa relación de alteridad referida al ámbito productivo, centrada en la necesidad de trabajar, como opción para mejorar su calidad de vida económica y con ello posibilitarse recompensar a su familia, por el esfuerzo y sacrificio que hicieron con ellas mismas.

En los relatos de Mery y Carolina, se compartió lo siguiente:

“... entonces eso es lo que me motiva a estudiar medicina, darle esperanza a las personas que no la tienen, darle como que... poder salvar, poder manejar vidas y salvar la vida de alguien y decirle tienes otra oportunidad aprovéchala, es lo que me motiva, como de... a pesar que viva tantas cosas, que probablemente hasta haya vivido otras todavía hay otro camino, se puede seguir , si como que ayudar a las personas a salir de una enfermedad aunque sea simplemente una gripa, pero que pueda mejorar su vida , estar enfermo es feo , y pueda mejorar en algo su vida , eso me llama la atención”. (Mery, 2014, entrevista 4:10)

“Me encanta o me gusta mucho o me gustaría practicar la profesión de la psicología, me veo en ese campo, eeh de pronto no tengo la oportunidad o la estabilidad económica para brindarme eso; pero es un sueño que uno tiene y si uno tiene las ganas de hacer eso; yo sé que con esfuerzo y trabajo, puedo llegar a cumplir el sueño de ser psicóloga... me veo como, que puedo desempeñar la profesión de psicóloga bien porque puedo llegar a aconsejar a una persona donde ellos pueden ver las ventajas y desventajas que traen tal decisión. Porque uno hay veces toma la decisión hay a la loca esperando a ver qué pasa. No uno siempre tiene que ver las ventajas y desventajas”. (Carolina, 2014, Entrevista 1:8-9)

Estas dos jóvenes expresan, su proyección de prepararse, formarse para ejercer una profesión. Pero además resalta su vocación y exaltan la función de las profesiones que quieren desarrollar, hay una conciencia de la función social a realizar, terminado el proceso de formación.

En conclusión, sobre lo que se evidencia frente al trabajo, es que este se plantea como una posibilidad de desarrollo netamente económico, deja entre ver desde la alteridad, la

permeación del discurso económico predominante, el cual utiliza como un elemento de resonancia la escuela, a través de la formación para el trabajo y además ante las necesidades económicas que los y las jóvenes viven en su contexto, posibilitan que este discurso cale como coherente y consecuente para ellos. Pero en realidad lo que hace es reproducir las condiciones sociales. Pues, se les vende idea de formarse para el trabajo, prepararse, mejorar su calidad de vida, pero no se le garantizan las condiciones, para hacerlo.

4.2.4 Religión -Dios-

Frente a la relación con Dios y la consolidación de la identidad, en cuanto a lo espiritual y religioso los relatos dejan ver dos posiciones. Una referida a la crítica hacia Dios y la moral cristiana y la otra refleja esa fe ferviente en Dios y su incidencia sobre nuestras vidas.

En las siguientes dos citas se evidencia la primera posición;

“Mi padre es una persona muy católica, mientras que mi madre cree en Dios, pero no en ninguna religión, aun así, siempre me eduque con valores católicos, pero cuando tenía 13 años, cuando decidí etiquetarme con la palabra Pansexual me di cuenta que esa creencia católica no era para mí, ya que por ser Pansexual no estaría bien visto y fue en ese momento en el que me empecé a cuestionar sobre la existencia de Dios...fue en ese momento en el que me empecé a cuestionar sobre la existencia de Dios, si se supone que Dios es bueno y que todos somos sus hijos, porque se discriminan a las personas por su orientación sexual, porque se les vende a las personas una idea de que si no se hacen las cosas “bien” se irán al infierno, para mí esa es una idea muy absurda ya que en realidad se está promoviendo en Dios rencoroso, eso de “ir al

infierno por Dios” me parece con mucho respeto algo estúpido, entonces decidí ser Espiritualista”. (María, 2015, monólogo 3:1)

“...ellos se escudan en... digamos en la iglesia, mis papas me llevan a la iglesia , pero nunca me he interesado ,creo que es irónica la idea de un dios que es amor , un dios que está contigo, que da la vida de su hijo por ti pero a la vez permite que este tipo de cosas pasen y pues uno es consiente del libre albedrio de las personas pero tampoco como me van a meter un amor si nunca ha habido amor en mi casa , ese tipo de incoherencias, pues nunca me hicieron, como me dejaron decir voy a buscar un dios , ese tipo de cosas porque nunca me intereso... De hecho, mis papas lo saben, yo soy muy sincera con mis papas, yo les digo yo voy a esa iglesia no porque quiera, voy porque ustedes me obligan y pues lo demuestro, porque yo, puede que uno lleve una máscara, pero con las personas de la iglesia con las personas que te digo yo no me voy a poner que me caen bien... ”. (Mery, 2014, entrevista 4:9)

Para Mery y María, la presencia de Dios en sus vidas no ha sido significativa, en la medida en que sus experiencias de vida han sido tan duras, son experiencias límites, que las han llevado a resignificar su existir y al confrontar esa realidad vivida con unos preceptos que contradicen lo vivido, deja de ser significativo. Critican la figura de Dios como un ser castigador cuando habla de amor y la figura de la iglesia a la que se acude como compromiso, pero donde sus feligreses no cumplen los principios de fe.

Se denota una apreciación de crítica ética a la moral cristiana, pues referencian que dicho conjunto de principios sobre los que se sostiene, son incoherentes en su acción, pues, han corroborado desde su experiencia personal esta.

En estas citas, se refleja la segunda posición:

“Pero yo sé que con Dios todo puede Salir bien porque me han inculcado demasiado que todo uno lo puede lograr con Dios mi papá dice una frase y es el que cree todo le es posible”. (Flor, 2015, monólogo 9:2)

“Jehová es el soporte de la vida. No hay que rendirse ante las circunstancias, porque tenemos a Dios”. (Janeth, 2014, exposición 11:3)

“...parecíamos una Familia, aunque fue algo muy duro superior esa muerte lo logramos y aunque siempre lo recordamos le damos gracias a Dios que no permitió que en ese momento sucedieran más cosas, yo soy católica, aunque no soy de ir a la iglesia mis padres me enseñaron que no hay que alabar un cuadro, pero hay que hablar con Dios, y hoy en día realmente le agradezco por ayudarnos, porque mi hermana tiene sueños yo logre salir del vicio...”. (Andrea, 2014, monólogo 11:2)

Para estas jóvenes, la presencia de Dios en sus vidas es importante, pues, lo referencian como un gran soporte para la vida y en especial para las situaciones difíciles. Dios se convierte en esa fuerza y esencia, para sobrellevar todos los obstáculos posibles.

La alteridad aquí representa una relación con Dios basada en la Fe del creyente, ese que refleja una necesidad de Dios para sentirse bien, y, que lo tiene como soporte para sobrellevar las situaciones difíciles o para recibir todos sus beneficios. Es la noción de un hombre imperfecto frente a la superioridad de Dios al cual le debe obediencia, sumisión y agradecimiento.

4.2.5 La Música

La relación de alteridad de los sujetos con la música está referida a sus letras de canciones, al verse reflejado en ellas nuestras propias historias personales o formas de pensar el mundo.

Las siguientes citas corresponden a los monólogos de Pedro y Doria:

“...aunque digan que esta es la música del ladrón del fumon del ñero pero la verdad es que el Rap nos muestra como el gobierno nos hurta y nos miente y que el sistema de salud pública es el peor y la realidad de las calles lo que se vive a diario” (Pedro, 2015, monólogo, 5:1)

“... la música me identifico hacia la crítica social, con el hip hop me inspiro y puedo visionar el mundo, puedo pensar para cambiar (“si quieres que cambie el mundo, empieza cambiando tú mismo”) creo que es así...” (Doria, 2014, exposición 5:1)

La música, para estos dos jóvenes representa una forma de comprender, de apropiarse el mundo desde una posición crítica y basada en la realidad social.

Narra Mery en su entrevista:

“Yo creo que la música influye mucho, yo antes de meterme en la cultura oriental escuchaba otro tipo de música... la cultura oriental... es que es chistoso porque la gente cuando trata contigo: usted no sirve para nada, muévase, usted no tiene capacidades para lograrlo, y la música te da cierto mensaje: puedes hacerlo, no te rindas, y eso es lo que yo encontré en la música oriental, entonces digamos que no influye en prácticas de atentar contra ti mismo, porque es una decisión que yo tomo, no por la música sino porque diferentes experiencias me han llevado a eso, pero si

influye en mi estado de ánimo, influye como que aprenda la música que escucha, también mi estado de ánimo cambia, pero generalmente la música que escucho que es Visual Kei, es música que me da mensajes muy ... la música en definitiva me influye en mi perspectiva de la vida, como en como la veo, en las conclusiones que saco, pero pues en atentar contra mí misma no, al contrario como que la música me da un rayito de esperanza, como de : no se rinda, siga luchando porque un día esto va acabar, son los mensajes de la música entonces , pues no la música , la cultura oriental para mí no influye , pero la anterior cultura de alguna otra manera sí”. (Mery, 2014, entrevista 4:6)

Mery, expresa que la música influencia la perspectiva de vida como lo es su caso, pues, el género por el que ella optó fue propositivo, en la medida que los mensajes de las canciones, motivaron en ella una nueva actitud frente a la vida.

La música, como medio cultural sucede en un contexto, dentro de un tiempo y bajo unas circunstancias específicas que nos lleva a ser significantes culturales; pues, a través de ella hacemos una interpretación de la realidad y, además, muchas veces nos invita a la acción.

CONCLUSIONES

Hablar de educación, es pensar en el proceso de formación para la vida, es decir, preparar tanto a los niños como a los jóvenes, para que se comprendan a sí mismos, para que consoliden su identidad, para que desplieguen su subjetividad en la comprensión del mundo que los rodea; en otras palabras, para que construyan un sentido de vida. Sin embargo, la formación implementada en la educación en Colombia, responde en primera instancia a las políticas públicas, que no están proyectadas a trabajar con la subjetividad, la identidad, ni las experiencias de vida de los estudiantes.

Dichas políticas solo buscan corresponder a los parámetros económicos mundiales como la globalización, donde le exigen a los países categorizados “en vía de desarrollo” (López, 2001, p.1) –como el nuestro–, planear estrategias de organización a nivel productivo para estar al nivel de los nuevos avances y exigencias del mercado mundial.

Ante esto, “la media” como último ciclo de educación básica, está planeada para la formación especializada a nivel técnico, donde el principal interés es preparar a los jóvenes para ingresar al mundo laboral. El discurso de la política pública se centra en el desarrollo de competencias, donde los egresados salen a competir uno contra otro, por un lugar en el sector productivo, y ese lugar dependerá supuestamente de sus habilidades y capacidades para ejercer un trabajo.

No obstante, este discurso se entreteje con el concepto de proyecto de vida –categoría relevante dentro del ámbito educativo– que se centra en la proyección y necesidad urgente de planear el futuro. “El proyecto se concibe como una elección y accionen el presente con miras a un futuro deseable” (Gómez, Diaz y Celis, 2009, p. 151)

Esta categoría, aluce a una noción exclusiva del pensamiento moderno, en el que se plantea que el individuo, desde su presente, debe planear sus alternativas de desarrollo; entendiendo esto, como una proyección lineal y racional de sí mismo y su vida. Una línea que avanza hacia el progreso. Un ser autocontenido, que pareciera que es dueño de sí mismo y no necesitara de nada, ni de nadie para alcanzar lo que alude como progreso. Una proyección abstracta del futuro, sin valerse de su contexto presente y la retrospección de su pasado.

Esa noción, precisamente es la que usa la escuela y en especial el ciclo de educación media. Donde se les dice a los jóvenes que, desde su presente, piensen el futuro, encaminado a la idea única de progreso, relacionado con alcanzar una mejor calidad de vida en cuanto a lo económico. Se busca conducir al sujeto hacia una imagen predeterminada y además ficcionada de sí mismo. Pero, además, se trata de una planeación o proyección impuesta desde la exterioridad, pues no tiene ningún anclaje en las vidas reales de los jóvenes.

Por el contrario, la idea de sentido se relaciona con la consolidación de una trayectoria referida a lo incierto, a las incertidumbres, a un escenario de acción permanente, en donde los factores sociales, económicos, políticos y culturales son determinantes sí, pero, en todo caso, cada sujeto debe lidiar con su propia existencia y encontrar sus respuestas. Esto es, precisamente, lo que encontré a lo largo de la investigación, en las narrativas de los jóvenes que cursan educación media en el Colegio Paulo VI; historias de vida, consolidadas por su subjetividad e identidad, y enmarcadas en experiencias límites que dejan ver, que el sentido destaca lo compleja, complicada, inesperada e incierta de la trayectoria de la vida.

Ante esta circunstancia, el escenario en el ciclo de la educación media, se convierte entonces en un espacio de contradicción, confusión y divergencia, entre el propósito de la política educativa pública – tendiente a homogenizar a los estudiantes que cursan este ciclo

educativo, bajo unos parámetros basados en las competencias para ser productivos a nivel económico según las exigencias del país— y la heterogeneidad de subjetividades e identidades que enmarcan el sentido de vida de los jóvenes que cursan este ciclo educativo.

De esta manera se desarticulan y entran en contradicción dentro del proceso educativo, el aporte y el valor de la subjetividad e identidad, representados en una diversidad y heterogeneidad de sentidos de vida, y el currículo o programas que tiene la escuela, que busca homogenizarlos en unas opciones de formación específica y que los prepara o dice prepararlos- para satisfacer los requerimientos económicos de la sociedad, a través del cumplimiento de unas competencias que, presuntamente les permitirá garantizar el fácil acceso al mundo productivo y con esto mejor su calidad de vida. Lo cierto es que, en la inmensa mayoría de los casos, ni siquiera los prepara bien para el trabajo y tampoco les permite preguntarse legítimamente por quienes quieren ser, quienes han sido, ni acoge con respeto ni cuidado sus propias expectativas al respecto.

El sentido de vida que consolidan los jóvenes que cursan educación media, se entiende como el conjunto de configuraciones, significaciones y resignificaciones; que apropian los sujetos desde sus experiencias vividas en contexto, y que conllevan a proponer una trayectoria de vida en correspondencia a lo que representan como realidad. Empero, para aquellos que experimentan “situaciones límite”, que los llevan a derrumbar lo que ya ha sido consolidado como sentido y que posibilita la creación de nuevas significaciones o más bien resignificaciones de la vida; su narratividad en sí, es toda una reflexión del sentido de vivir. Allí se destacan, precisamente, esos acontecimientos que los llevaron al extremo de su existencia y con esto a repensar su vida y repensarse ellos mismos. No se trataba de responder a la

pregunta por el sentido de vida sino de cómo este se descubre, se desentraña, en las expresiones narrativas que los sujetos hacen de sus experiencias de vida.

Las situaciones límites narradas por los jóvenes, están atravesadas por el sufrimiento que se ve representado en las situaciones frente a la muerte, la culpa y la lucha. Para el caso de la muerte, los relatos que hicieron referencia a ella, se encaminaron en dos direcciones:

Aquellos que hablaron de la pérdida de un ser querido, el sufrimiento que implicó esta pérdida, lo difícil que fue aceptarla, y las actuaciones que con esta muerte se provocaron. El análisis de los relatos dejó ver que, quienes pierden un ser importante para su vida sienten que se mueren con ellos y sus ganas de seguir viviendo se desvanecen. Sin embargo, las historias mostraron que, a pesar del dolor por la muerte, y lo difícil que es superarla; las personas que dan una nueva resignificación a su vida, la logran superar a partir del reconocimiento de la limitación del tiempo, la percepción o advertencia de la finitud –dejar de existir como realidad– y la reversibilidad –no poder deshacer la muerte–; pues, cuando se entra en esa conciencia, se supera el dolor por la muerte y se decanta un nuevo sentido frente a la vida.

Los que han experimentado o pensado la muerte a través de intentos de suicidio, o prácticas de automutilación, reflejan la vida como un vacío existencial, la vida no les es lo suficientemente significativa, y, por tal motivo intentan acabar con ella. Es un sentirse muertos en vida. No hay un miedo a la muerte en sí, en cambio, hacer intentos de suicidio y no culminarlos es lo que le permite, a estos protagonistas, darse cuenta que no quieren finiquitar su vida. Cuando esto ocurre y son conscientes de que hay una razón para ello, producen una nueva resignificación sobre su vida. Existe entonces, un algo o un alguien que motiva vivir.

En cuanto a la culpa, las historias de los protagonistas que hicieron referencia a esta situación, la entienden como esa actitud asumida frente a ciertas acciones que, según ellos, son consideradas no adecuadas o fuera de los parámetros y las exigencias sociales y, predominantemente morales, establecidas. Las acciones y circunstancias que generan culpa son las siguientes: Ser madre a temprana, tener una condición sexual diferente, haber intentado suicidarse.

Otra cuestión clave que aflora en la mayoría de los relatos es el tópico de la lucha, que devela una configuración épica de la existencia, propia o de ciertos personajes claves en la trama de la vida de los jóvenes. Después de encontrarnos con esos apartes de los relatos que narran la experiencia de la lucha, es inevitable concluir que las historias de vida de esos jóvenes están marcadas por difíciles obstáculos que deben enfrentar y superar desde cada experiencia particular; y que cada una de las situaciones de sufrimiento vividas por estos jóvenes involucra una lucha: contra sí mismo, contra la sociedad, contra la familia; lucha de la madre contra uno mismo; y, lucha contra uno mismo, en el sentido de luchar contra la muerte.

La mayoría de los relatos centrados en situaciones límites, asimilan la lucha como algo inevitable en la vida. Luchar implica sobrepasar todos los obstáculos y circunstancias por más difíciles que sean. Hay una potencialización de la lucha encaminada al crecimiento y desarrollo personal. Por eso, las narrativas de los jóvenes que cursan educación media en el colegio Paulo VI, expresan que la vida está enmarcada en un proceso de sufrimiento, que determina la lucha como actuación para subsistir o desarrollarse.

En sus relatos, narrarse a sí mismos, era narrar también esas otras personas con las que interactúan y se interrelacionan. Fue inevitable hacer el reconocimiento de esas otredades

existentes, de las cuales ellos apropian algo para sí mismos; lo que se conoce como alteridad. En otras palabras, el descubrimiento del yo se da con otros, por otros o a través de otros.

A través de las narrativas encontramos que, con respecto a la alteridad, los protagonistas evidenciaron varios elementos sociales y culturales, los cuales tejen su identidad y corresponden a aquellas alteridades -personales, institucionales o culturales-determinantes en sus vidas: la familia, la sexualidad, el trabajo, la religión –Dios– y la música.

Respecto a la familia se pueden evidenciar dos perspectivas culturales que representan confrontación. Por un lado, la familia se constituye en el principal grupo referente de identidad y de sentido para los jóvenes. Sin embargo, desde las mismas experiencias narradas se logra ver dos perspectivas que se confronta: la familia como base motivadora de su existencia, generadora de afecto, apoyo y comprensión, en la que se destaca la lucha constante de los padres o familiares responsables del cuidado, que da origen a la idea de retribución, por el esfuerzo ante la crianza. Dentro de esta perspectiva aparece la mujer como madre, que representa una figura poderosa de alteridad, que suele ser figurada como una guerrera, que asume todo, que vive en lucha constante por sus hijos y además que afronta la carga de la sociedad machista y del predominio de la figura paterna, como es el caso de ser violentada, de ser abandonada, e incluso dejarse convencer que necesita de un hombre para sentirse feliz.

De otro lado, está la percepción de la familia que no es referente de seguridad sino de abandono, violencia y desapego, donde incluso se rompe con la idea de buena madre, como es el caso de tres de las protagonistas, una abandonada por su madre desde niña; las otras dos bajo su tutela, pero en situación constante de conflicto con ellas e incluso en donde se evidencia expresiones de desamor. Dos de ellas víctimas de abuso, bajo conocimiento de las madres quienes ocultaron o desmintieron la situación.

En general, las familias están atravesadas por relaciones difíciles que reflejan poder, odio, desapego y confrontación, pero también amor, cuidado, agradecimiento. Son familias atravesadas por el conflicto constantemente; cada una con una reacción diferente que afecta a los jóvenes que la integran. La familia es conflicto y lucha constante, por lo menos lo es en estas historias de experiencias límite; experiencias vividas en familia, pero en las que su acción de lucha se puede dar con ellas, a través de ellas o por ellas.

Frente a la sexualidad, la alteridad que aquí se manifiesta expone el drama moral. Allí se muestra la confrontación entre lo concebido como natural y biológico, y lo culturalmente propuesto como de libre desarrollo de la personalidad. Hablar de la masculinidad y la feminidad en relación con lo biológico y lo físico exterior, es una construcción social que predomina en el discurso de la sociedad actual -o al menos de sus sectores más conservadores- y que evidentemente traspasa todo el compendio cultural sobre lo que debe ser y es correcto frente a la sexualidad. Por tal motivo, los relatos dejan ver el condicionamiento social al que se someten estos jóvenes, por vía de ese discurso imperante, que demoniza su condición sexual diferente y genera duras consecuencias, como la culpa, la discriminación, la intolerancia. No obstante, en la mayoría de los casos se evidencia, en primer lugar, una lucha interna por el reconocimiento de quien se es; después viene la lucha por su reconocimiento por parte de la sociedad, empezando por su familia.

En cuanto al trabajo como manifestación de alteridad, aparece como una posibilidad de desarrollo netamente económico. Evidencia cómo el discurso económico predominante va permeando las expectativas de vida de los jóvenes, el cual es utilizado por la escuela para ofrecer una perspectiva de vida a los jóvenes, si bien de forma muy difusa, a través de la formación para el trabajo. Las necesidades económicas que los jóvenes padecen en su

contexto, posibilitan que este discurso cale como coherente; pero en realidad lo que hace es reproducir las condiciones sociales. Pues, se les vende la idea de formarse para el trabajo, prepararse, mejorar su calidad de vida, pero no se les proporcionan las condiciones para hacerlo.

Sobre la relación de alteridad con Dios, se dan dos interpretaciones:

La presencia de Dios en sus vidas no ha sido significativa, en la medida en que sus experiencias de vida han sido tan duras -experiencias límites- que les han llevado a resignificar su existencia y, al confrontar esa realidad vivida con unos preceptos que contradicen lo vivido, dicha presencia divina deja de ser significativa. De allí que en muchos casos critiquen la figura de Dios como un ser castigador. También se advierte una crítica a la moral cristiana, pues experimentan que el conjunto de principios sobre los que se sostiene, son incoherentes con su vida, pues, lo han corroborado desde su experiencia personal.

En otros casos, la necesidad de Dios en las vidas es parte de una perspectiva en la que el hombre, en su condición de inferioridad e incompletud, necesita de algo superior, protector y benefactor. Es esa otredad a la que muchos sujetos se refieren en situaciones de dificultad y crisis, como un apoyo para sobrellevarlas y superarlas.

Finalmente, la música, como una expresión cultural y artística, tiene una fuerte influencia sobre la subjetividad e identidad en los jóvenes. Pues, a través de la interacción entre el oyente, el cantante y el mensaje que se trasmite; tiene lugar la apropiación de múltiples experiencias que proporcionan ricos elementos para la comprensión de su mundo. Así, muchas de las interacciones generadas con la música, recrean estilos de vida y formas de actuación –como es el caso de una de las jóvenes, quien adoptó un estereotipo de vida a partir de la música–

Todas esas narrativas, de los jóvenes, configuran las tramas complejas de sus vidas, que han sido dispuestos por sus productores para pensar y repensar sus más duras experiencias. Sin ejercicios como estos es imposible acceder siquiera a la pregunta por el sentido de la vida. No queremos decir con esto que sólo un dispositivo investigativo como el aquí propuesto posibilita tal cosa, todo lo contrario, sabemos que los sujetos de nuestra experiencia reflexionan constantemente sobre sus vidas y sacan conclusiones claves para orientarse acerca de las decisiones que han de tomar en los siguientes tramos de discurrir, más aún es imposible no valorar toda la valentía, la presencia de ánimo y los ingentes esfuerzos que realizan para mantenerse a flote y seguir adelante en medio de condiciones más adversas. Es justo lo contrario, todo lo encontrado en esta investigación nos sirve para sostener que los jóvenes participantes de este trabajo se preocupan por dar sentido a sus vidas en medio de circunstancias que los lanzan en sentido contrario, lo paradójico es que la institución escolar no los ayuda en esa búsqueda, más aún los niega como sujetos reflexivos y constructores de sí mismos. Con esa negación la escuela, en lugar de preocuparse por su formación los distrae con fórmulas preestablecidas y elude la que sería su verdadera misión.

Con todo es preciso reconocer que existe una gran riqueza cultural y sobre todo moral en estos jóvenes, prueba de ello ha sido su tremenda apertura a la reflexión y al diálogo cuando se los ha convocado a pensar sobre sus propias vidas. Lo han hecho con toda generosidad y disposición amistosa, algo de lo que con frecuencia adolece el entorno escolar. La política educativa, en especial aquella destinada a proporcionar bases para la orientación vocacional de los jóvenes en la educación media, podría aprender de ejercicios como los aquí efectuados, si es que le interesa ocuparse de aquello que los jóvenes pueden llegar a hacer con sus propias vidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 11, 19-43.
- Alvarado, S., et al. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Barbolla, C., Benavente, N., López, T., De Almagro, C., Perlado, L., y Serrano, C. (2010). *Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial*. Javier Murillo y Chyntia Martínez. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Beltrán, J., Torres, I., Martínez, G., Beltrán, L., y Calderón, M. (2011). Valoración de Sentido de Vida y Autoestima en Estudiantes universitarios de Psicología”. *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 1(3).
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias Derecho, Literatura, Vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad* (17ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Celis, J., Gómez, V., y Díaz, C. (2006) “¿Educación Media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de www.humanas.unal.edu.co/iedu/index.php/download_file/view/16/.

Cámara de comercio de Bogotá. (2006). *Perfil económico y empresarial de la Localidad de Kennedy*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ComisionprogramaticaPDA/perfil-economico-kennedy>

Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero): Ley 115 del 8 de febrero de 1994: por medio de la cual se expide la Ley General de Educación”. *Diario Oficial*, (41.214). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf

Congreso Nacional de la República de Colombia. (1997, 7 de abril): Ley 375 del 7 de abril de 1997: por medio de la cual se expide la Ley de Juventud”. *Diario Oficial*, (43079). Recuperado <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=532>

Congreso Nacional de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006: por medio de la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario oficial*, (46.446). Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/LeyInfanciaAdolescencia/SobreLaLey/CODIGOINFANCIALey198.pdf>

Congreso Nacional de la República de Colombia. (2013, 29 de abril). Ley 1622 del 29 de abril de 2013: por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial*, (48776). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52971>

Departamento Nacional de Planeación. (2009). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia, ¿mecanismo de inserción laboral y equidad?* Bogotá: Dirección de estudios económicos.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2015). Las Emociones en los procesos de Formación. En *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Bogotá.

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 36, 71-95.

- Cornejo, M.; Mendoza, F., y Rojas, R.C. (2008) *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf
- Cuevas, P. (2001). El relato y las historias de vida en el campo de las representaciones. *Revista Aportes*, 56, 15-22.
- D'Angelo, O. (2013), *Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Recuperado de <http://www.clacso.edu.ar>
- Escobar, C. (2006, enero-junio), *La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados*, en revista *Actualidades Pedagógicas*, núm. 48, 2006, pp. 9-16
- Escobar, C. (2009, abril), *Jóvenes: cuerpos significados, sujetos estudiados*, en revista *Nómadas*, <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a9.pdf>, 2009, pp. 104-107
- Escudero, M. (2012). Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 2(1), 108-131. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4141039>
- Fandiño, P. (2011). “*Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos*”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n4/v2n4a9.pdf>
- Frankl, V. (1996). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- Filmus, D., y Moragues, M. (2003), “¿Para qué universalizar la educación media? En F. Tenti, (Comp.), *Educación media: para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 35-64). Buenos Aires: Altamira.

- Marx, C. (1845), *Tesis III sobre Feuerbach - Thesen über Feuerbach*. Recuperado de <http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>
- Foucault, M. (Ed). (2008). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%C3%ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf
- González, M. A., y Rivera, G. (2012). “Introducción”, en Paul Ricoeur “*Identidad Narrativa*”. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativapaulricoeur.pdf>
- Gómez, V. M.; Díaz, C. M., y Celis, J. (2009), *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción del nivel medio en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y reflexibilidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Hormigos, J., y Cabello, A. M. (2004). *La construcción de la identidad juvenil a través de la música Universidad Rey Juan Carlos*. Recuperado de <http://insumisos.com/lecturasinsumisas/Construccion%20de%20la%20identidad%20juvenil%20y%20la%20musica.pdf>
- Jaramillo, A. (2010). *El financiamiento de la educación superior en Colombia: retos y tensiones*. Asociación Colombiana de Universidades. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7379/1/albertojaramillo.20101.pdf>

- Lancheros, C. (2009, 31 de Mayo). El 48% de quienes entran a la universidad no terminan la carrera, revela estudio de U. de los Andes. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5320208>
- Loaiza, O. (2005). *Construcción del sentido de vida en jóvenes universitarias* [tesis]. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Llobet, V. (2014). “¿Y vos qué sabés si no lo viviste?”. Infancia y dictadura en un pueblo de provincia. *Revista A Contracorriente*.
- López, C. (2001). *El tratamiento de los Países en vías de Desarrollo en la Organización Mundial del Comercio y las Iniciativas Unilaterales de la Comunidad Europea*. revista electrónica de estudios internacionales (2001) recuperado de <file:///C:/Users/USER/Downloads/Lopez-Jurado.PDF>
- López, M. (2013). Entre platos anda el baile. Una revisión crítica de la construcción de la identidad de género en la historia de la música "dance". *Musiker. Cuadernos de música*, 20, 255-274. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4722548>
- Lozano, L. (2011). *Educación y cultura para el mejoramiento de la calidad de vida. Proceso de construcción y desarrollo del modelo de educación media articulado de la educación superior*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Ospina, A. M. (2015). *Construcción de paz en contextos de violencia y conflictos: de la victimización a las narrativas generativas de niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales*. Seminario Virtual Infancias y Juventudes: Violencias, Memorias, Conflictos y Procesos de Construcción de Paz CLASO, Buenos Aires.
- Martínez, P. (1973). *Técnica del <<testigo-oyente>> en los monólogos de Rulf*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI7374110555A/25057>
- Mercado Laboral de la Juventud (14 a 28 años). (Enero/marzo, 2014). *Boletín de prensa Departamento encargado de las estadísticas en Colombia DANE*, 1-10. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/bol_trim_ene_mar14.pdf

- Ossa, J. (2009). *Jóvenes contemporáneos crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación*. Un estudio de caso de 10 estudiantes universitarios. Capítulos II; II V. Universidad de San Buenaventura, Cali. Facultad de Psicología.
- Páramo, P. (Comp.). (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Penagos, Y. (2012). Lenguajes del poder: la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla educativa*, 290-305. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323457>
- Ramírez, J. (2010). Vida, narratividad y textualidad: Una mirada interpretativa. En *Introducción, cuadernos del lenguaje*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Reguillo, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Recuperado de <http://www.iberopuebla.mx/microSitios/catedraTouraine/articulos/Rossana%20Reguillo%20EMERGENCIA%20DE%20CULTURAS%20JUVENILES%20estrategias%20del%20desencanto.pdf>
- Restrepo, J. (1993). *El sentido de la educación: Desarrollo humano y calidad de la educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro* (3ª ed.). Argentina: Siglo XXI. Recuperado de <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>
- Ricoeur, P. (Noviembre, 1986,). *“Identidad Narrativa”*. Conferencia realizada en concesión del doctorado *“honoris causa”* en Teología a Paul Ricoeur Facultad de Teología de la Universidad de Neuchatel, Francia. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>

- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I, Configuración del tiempo en el relato histórico*, (5^a ed.). Argentina: Siglo XXI.
- Robles, B. (2011). “*La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*”. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Salazar, R. et al. (2005). *Educación para el conocimiento social y político*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Soto, C. et al. (2009). Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), 393-422.
- Tedesco, J. (2004). Público: Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572.
- Tenti, F. (2000). “*Culturas juveniles y cultura escolar*”. Trabajo autorizado por el IPE/ UNESCO, sede Regional Buenos Aires. Recuperado de campuscitep.rec.uba.ar/mod/resource/view.php?id=953,
- Mena, U. (2008). *Localidad de Kennedy ficha técnica Secretaría Distrital De Cultura, Recreación Y Deportes observatorio de Culturas*. Recuperado de www.culturarecreacionydeporte.gov.co/localidades/kennedy