

**SELF Y EXPERIENCIA DE SUICIDIO EN LA ECOLOGÍA JOVEN, FAMILIA Y
ESCUELA**

Autor:

Diana Marcela Rodríguez Orobajo

Directora:

Rosa Elena Duque García

Asesores:

Mónica Ivonne Polo R.

María Cristina Riveros R.

Elkin C. Higuera D.

“Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos”

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias de la Salud

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Clínica y de la Familia

Bogotá D.C., diciembre de 2017

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
Lista de tablas.....	8
Lista de figuras	10
Lista de apéndices	12
Resumen	13
Abstract	14
Presentación	16
Introducción	20
Problema de investigación-intervención.....	21
Fenómeno de investigación-intervención.....	22
Objetivo general de investigación-intervención	22
Objetivos específicos de investigación-intervención	23
Hipótesis general de investigación / intervención	23
Estados del arte.....	27
Estado del arte documental.....	27
Construcciones de juventud.	28
Construcciones frente al suicidio.	40
Familia y suicidio.....	56
Escuela y suicidio.	62

Estado del arte testimonial.....	67
Participantes.....	68
<i>Diseño de escenarios conversacionales.....</i>	68
<i>Organización y transcripción de las conversaciones.</i>	71
<i>Matriz de análisis de las voces de los actores.</i>	71
<i>Análisis de los relatos.</i>	72
Resultados.....	73
Discusión estados del arte documental y testimonial	98
Construcciones de juventud.....	98
Construcciones frente al suicidio.....	101
Familia y suicidio.....	103
Escuela y suicidio.....	105
Sistema teórico y conceptual.....	112
Fundamentación paradigmática.....	113
Acerca de la experiencia dialógica y reflexiva del investigar desde una nueva racionalidad.	113
Construcción narrativa del self	127
Ecología de la experiencia de suicidio.....	133

La construcción cultural del discurso centrado en el déficit.	136
Dinámicas y semánticas alrededor del joven, la familia y la escuela.	140
Red dialógica y generatividad	158
Diálogo y generatividad.	159
La red como metáfora.	161
Redes complejas.....	164
Método	169
Investigación- Intervención Contextual- Reflexiva.....	170
Principios operadores en los escenarios de investigación- intervención.....	172
Reflexividad.	172
Contextualidad.	174
Dialogicidad.	175
Narrativa conversacional.	176
Estrategias para evocar la acción reflexiva y dialógica.	177
Conceptos metodológicos.....	182
Conceptos metodológicos del macro-proyecto: Historias y Narrativas Familiares en	
Diversidad de Contextos.	182
Conceptos Metodológicos de la investigación-intervención	185

Contexto y participantes	189
Campo ecológico.	189
Participantes.	192
Modelización	194
Diseño de escenarios narrativo- conversacionales de consultoría	200
Escenarios.	200
Neodiseños.	218
Proceso de producción de resultados	231
Grabaciones y transcripciones.	231
Análisis hermenéutico narrativo.	232
Matriz como instrumento de categorización, organización y análisis.	238
Resultados	239
Heterorreferencia	239
Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela.	240
Experiencia de suicidio.	281
Contexto educativo relacional generativo.	305
Algunas evocaciones autorreferenciales	324
Historias.	324

Memorias.	325
Relatos alternos.	337
Redes de diálogos y diálogo generativo	347
Red centralizada.	348
Red descentralizada.	353
Red distributiva.	358
Discusión	363
Self, formas de relación y experiencia de suicidio organizados en el problema.	363
Trayectorias lingüísticas organizadas en una red centralizada y en bucles cerrados.	369
Self relacional en contexto generativo de reconfiguración de la experiencia de suicidio.	373
Trayectorias lingüísticas extrañas en una red descentralizada.	377
Diversificación del self en un contexto educativo relacional generativo que reconfigura la experiencia de suicidio.	381
Trayectorias lingüísticas extrañas hacia procesos autoorganizativos.	385
Autorreferencialidad como atractores extraños en la ampliación del campo narrativo.	389
Conclusiones	394
Avances para el fenómeno estudiado.	397
Aportes para la psicología clínica.	399

Aportes para la maestría.	400
Aportes para el contexto y participantes.....	402
Aportes para la investigadora-interventora.....	403
Post-scriptum.....	405
Referencias	413

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Matriz relacional fenómeno, problema, pregunta, objetivos, hipótesis y conceptos metodológicos.</i>	25
Tabla 2. <i>Diseño de escenarios conversacionales del estado del arte testimonial.</i>	70
Tabla 3. <i>Matriz de análisis del estado del arte testimonial.</i>	72
Tabla 4. <i>Objetivos específicos en relación a los conceptos metodológicos.</i>	185
Tabla 5. <i>Características sociodemográficas de los participantes.</i>	192
Tabla 6. <i>Modelización sistémica.</i>	195
Tabla 7. <i>Escenario 1. Socialización de la investigación- intervención a la I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. ENSSPA.</i>	201
Tabla 8. <i>Escenario 2. Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.</i>	204
Tabla 9. <i>Guion de observación. Escenario 2: Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.</i>	208
Tabla 10. <i>Escenario 3. Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.</i>	209
Tabla 11. <i>Guion de observación. Escenario 3: Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.</i>	213

Tabla 12. <i>Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela.</i>	214
Tabla 13. <i>Guion de observación. Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela.</i>	218
Tabla 14. <i>Escenario 4. Construcción de una escuela generativa.</i>	220
Tabla 15. <i>Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.</i>	222
Tabla 16. <i>Guion de observación. Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.</i>	227
Tabla 17. <i>Escenario 6. Procesos de acción conjunta hacia la autonomía como escuela reticular.</i>	228
Tabla 18. <i>Matriz de análisis de las conversaciones.</i>	238

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Ejes del estado del arte documental.	28
<i>Figura 2.</i> Escenarios conversacionales del estado del arte testimonial.	69
<i>Figura 3.</i> Codificación de las intervenciones del estado del arte testimonial.	71
<i>Figura 4.</i> Dominios y ejes del estado del arte testimonial.	73
<i>Figura 5.</i> Ejes del sistema teórico y conceptual.	112
<i>Figura 6.</i> Topología de redes de Paul Barán (1964).	165
<i>Figura 7.</i> Atractor, puntual, periódico y extraño (Reynoso, 2006).	167
<i>Figura 8.</i> Enfoque metodológico de la investigación- intervención.	169
<i>Figura 9.</i> Organigrama de la ENSSPA.	190
<i>Figura 10.</i> Proceso de modelización de la investigación-intervención.	194
<i>Figura 11. Escenario 1.</i> Socialización de la investigación- intervención a la I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. ENSSPA.	202
<i>Figura 12.</i> Escenario 2: Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.	207
<i>Figura 13.</i> Escenario 3: Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.	212

<i>Figura 14.</i> Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela.	217
<i>Figura 15.</i> Construcción de una escuela generativa.....	221
<i>Figura 16.</i> Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.	226
<i>Figura 17.</i> Escenario 6. Procesos de acción conjunta hacia la autonomía como escuela reticular.	230
<i>Figura 18.</i> Neodiseño de escenarios conversacionales y reflexivos.	231
<i>Figura 19.</i> Codificación de las intervenciones en las transcripciones de los escenarios.	232
<i>Figura 20.</i> Red centralizada. Centralidad narrativa de una red de diálogos organizada en la problemática.	349
<i>Figura 21.</i> Red descentralizada. Apertura de nodos y enlaces en una red flexible.....	354
<i>Figura 22.</i> Red distributiva. Ciclos y matrices generativos en una red distributiva de recursos.	359
<i>Figura 23.</i> Trayectorias lingüísticas centralizadas. Historias como atractores puntuales.....	370
<i>Figura 24.</i> Trayectorias lingüísticas cerradas. Historias privilegiadas como atractores periódicos.	372
<i>Figura 25.</i> Trayectorias lingüísticas en bifurcación. Memorias como atractores extraños.	379
<i>Figura 26.</i> Trayectorias lingüísticas autoorganizadas. Relatos alternos como atractores extraños en sincronía.	386

Lista de apéndices

Apéndice 1. Grabaciones de los escenarios de investigación-intervención.

Apéndice 2. Transcripciones de los escenarios de investigación-intervención.

Apéndice 3. Matrices de análisis del estado del arte testimonial.

Apéndice 4. Matrices de análisis de los escenarios de la investigación-intervención.

Apéndice 5. Imágenes de escultura humana y red nocional.

Resumen

Esta investigación-intervención se realizó en el marco de la línea de investigación “Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos” de la maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás, la cual buscó comprender la construcción narrativo-conversacional del self en la relación joven, familia y escuela frente a la experiencia de suicidio de manera que se reconfiguró dicha experiencia como metáfora y se posicionó la voz del sistema narrador como agente de su historia, facilitando la emergencia de formas de relación generativas.

Para tal fin se realizó una investigación-intervención contextual y reflexiva, con un análisis narrativo conversacional de los escenarios de consultoría, en un contexto no terapéutico, a partir de la perspectiva sistémica, constructivista, construccionista, ecológica y compleja. Participaron jóvenes, sus padres y representantes de docentes y directivos de una institución educativa distrital de la ciudad de Santa Marta.

En los resultados y la discusión, el self relacional frente a la experiencia de suicidio, emergió en los distintos contextos de interacción entre el joven, la familia y la escuela en el marco de sistemas de significación cultural, por lo que, en la construcción generativa de redes dialógicas complejas como metáfora, fue posible la reconfiguración del self relacional, permitiendo la descentralización de la experiencia en el joven hacia comprensiones reticulares de la misma.

En conclusión, la experiencia investigativa auto y heterorreferencial posibilitó proponer un diálogo novedoso entre la teoría de las narrativas y las ciencias de la complejidad a partir de un *Modelo reticular complejo* metodológico, comprensivo, interventivo y explicativo del fenómeno; cuya articulación permitió dar cuenta de la manera como se comprenden y

transforman los fenómenos tanto en el contexto investigativo como interventivo a través de la topología de redes como geometría elástica que brinda la posibilidad de crear realidades humanas fractales, visibilizando un enfoque interventivo a través de las trayectorias lingüísticas complejas como dispositivos de transformación.

Palabras clave: Construcción narrativa del self, experiencia de suicidio, generatividad, red compleja.

Abstract

This research-intervention was within the framework of research on “narrative and familiar stories in different contexts” that corresponds to the Master degree in Clinical Psychology and Family from Santo Tomas University, which searched to understand the construction of the self narrative-conversational in the relationship between young, family and school versus the suicide experience, so that the background could be realigned as a metaphor, and the narrator's voice was positioned as agent of its own story, facilitating the emergence of forms to build generative relationship.

For such purpose, this research was carried out through a contextual and reflexive intervention that was conducted with a conversational narrative analysis in the consultant services, within a non-therapeutic context from the systemic, constructivist, constructionist, ecological and complex perspective. Young people joined to their parents, representatives of teachers and principals from a district school were involved in this research.

The results and the discussion show the relational self who faces the suicide experience that emerges in different contexts of interaction between the young, the family and the school within systems of cultural significance; so, from the generative construction of complex dialogic

networks as a metaphor it was possible reshape the relational self decentralizing the experience in the young people toward reticular understanding of itself.

In conclusión, the research experience auto and heteroreferential suggested a dialog between the narrative theory and the complexity of the sciences, whose articulation permitted be aware regards how the phenomena are understood and transformed in the research and interventive context through the network topology as elastic geometry that offers new possibilities like to create fractal human relationships providing a new ways to operate through the complex linguistic trajectories as transformation mechanisms.

Key words: Narrative Self-construction, suicide experience, generativity, complex network.

Presentación

Esta investigación- intervención se realizó como trabajo de grado de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás, enmarcado en el macro-proyecto de investigación “Historias y Narrativas Familiares en Diversidad de Contextos”, que hace parte del Plan de Investigación Institucional en Psicología Clínica y de la Familia (PLANFA), propio de la maestría.

El problema de investigación surgió en el hecho de que social y culturalmente se han construido sistemas de significación frente al ser joven y ante experiencias como el suicidio a partir de versiones dominantes psicopatológicas que saturan la identidad de las personas en conceptos y diagnósticos de enfermedad que conllevan a posicionamientos frente a la vida fundados en la incapacidad. Es así que los contextos educativos, permeados por estos constructos limitantes, construyen formas de relación en los que, cuando los y las estudiantes salen de la llamada normalidad al enfrentarse a dificultades, cambios o conflictos, reaccionan a partir de las relaciones fragmentadas, centradas en el joven como problema, en una organización jerárquica tanto en la escuela como en la familia, que imposibilita nodos de conexión, lo que conlleva a la búsqueda de opciones para poder movilizarse de manera recursiva ante las múltiples situaciones y diversidades que presentan los jóvenes y sus contextos de relación en un mundo cambiante.

Estos posicionamientos y formas de comprender al joven no solo en el contexto escolar sino también en el familiar, limitan la posibilidad de organizar relaciones generativas entre los jóvenes, las familias y la escuela, actuando como co-autores en la construcción narrativa de selves patologizados e imposibilitados para asumir una postura autónoma, creativa y colaborativa

en el contexto educativo como punto de conexión entre el joven, la familia y la comunidad académica.

Por tanto, los escenarios de investigación- intervención se llevaron a cabo en la I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino, una Institución Educativa Distrital, formadora de maestros, ubicada en la ciudad de Santa Marta en el departamento del Magdalena.

Este trabajo resultó pertinente ya que su planteamiento epistemológico de investigar e intervenir recursivamente, permitió en el contexto de la escuela, como red compleja, co-construir redes de diálogos, significados, conexiones y relaciones como co-autores virtuales de relatos identitarios e historias de vida elegidas, en los que los jóvenes, las familias y la escuela se posicionan para movilizarse y reorganizarse ante experiencias como el suicidio, la cual puede ser redefinida de manera que el joven deje de ser un nodo saturado y leído en el problema como único enlace entre estos subsistemas.

Así mismo, este trabajo posibilitó comprender la muerte y la vida más allá de la polaridad, como un continuo a partir de la metáfora como dispositivo conversacional, teniendo en cuenta los sentidos y significados de los diferentes subsistemas que configuran la escuela, dando apertura a la redefinición de lo que se ha denominado como suicidio en tanto basada en una lógica relacional pudo llegar a comprenderse en relación a las diversas posibilidades generativas de co-construcciones de self, tanto de la familia, como de la escuela y del joven, lo que implica a su vez, en este orden de ideas, el poder ampliar la construcción de joven a través de la experiencia del suicidio como manifestación de unas formas sociales y culturales de ser concebido.

En conexión con lo anterior, para comprender estos planteamientos se realizó una mirada recursiva, circular, reflexiva y relacional de los sistemas humanos protagonistas de la

investigación en coherencia con el paradigma sistémico, constructivista, construccionista, ecológico y complejo, teniendo en cuenta el contexto histórico que ha posibilitado la construcción de realidades y mundos posibles para cada uno de ellos, a partir de escenarios narrativo conversacionales en los que emergieron las voces de los actores como agentes transformadores de sus historias.

El documento se presenta en cinco capítulos, pretendiendo dar cuenta de las movilizaciones del proceso investigativo-interventivo en la recursividad de la experiencia coherentemente con el paradigma, así:

Capítulo uno: *Estados del arte*, el cual se organiza en dos partes, una revisión documental que recoge la exploración de estudios en relación al fenómeno, en torno a cuatro ejes: *construcciones de juventud, construcciones frente al suicidio, familia y suicidio, y escuela y suicidio*. Y otra testimonial, que permite desde las voces de los diversos actores, en el contexto de la escuela, complejizar el fenómeno con base a los tres dominios de indagación: de orden explicativo (epistemes y paradigmas), de orden ideológico y simbólico (mitos y creencias) y de orden técnico-interventivo (modos operativos), para posteriormente en un diálogo entre ambos estados del arte, orientar la investigación.

Capítulo dos: *Sistema teórico y conceptual*, en el que se exponen los planteamientos que fundamentan la perspectiva paradigmática de la investigación por un lado y por el otro, las posturas teóricas que permiten comprender el fenómeno de investigación- intervención, en relación a los ejes generales: *construcción narrativa del self, ecología de la experiencia del suicidio y red dialógica y generatividad*.

Capítulo tres: *Método*, se fundamenta la metodología de la investigación-intervención en coherencia con la postura epistemológica y paradigmática, alrededor de los principios operadores, los conceptos metodológicos del macroproyecto, los conceptos metodológicos emergentes, el contexto y participantes, la modelización, el diseño de los escenarios narrativo- conversacionales-reflexivos y el proceso de producción de resultados.

Capítulo cuatro: *Resultados*, en el cual se presentan las emergencias de los escenarios narrativo- conversacionales, organizados a partir de los conceptos metodológicos emergentes en articulación con los conceptos del macroproyecto y en el nivel hetero y autorreferencial. Así mismo, se anexa una propuesta propia de este estudio, en relación a la presentación de dichos resultados al articular las narrativas con las redes discursivas generativas y complejas.

Capítulo cinco: *Discusión*, en el que se plantea el análisis de los resultados en relación a los autores convocados a lo largo del documento, así como de autores emergentes en el proceso, con el fin de dar a conocer los aportes, emergencias y novedades de la investigación-intervención con respecto al fenómeno, las preguntas, los objetivos y la hipótesis.

Capítulo seis: *Conclusiones*, las cuales condensan los aportes que han emergido en la investigación con respecto a la comprensión del fenómeno, a la psicología clínica, a la maestría en relación al macroproyecto institucional, al contexto y participantes y a la investigadora-interventora.

Introducción

A partir de los aportes del estado del arte documental y las conversaciones emergentes en el estado del arte testimonial, se comprende que los distintos dilemas vividos, sentidos, significados y en algunas ocasiones expresados por los jóvenes, son entendidos por sus familias o aún por la escuela como crisis de la etapa de la adolescencia, señalando que los jóvenes no se sienten escuchados, además de la ausencia de redes de apoyo significativas, en las que tanto los padres como la escuela ven sus problemas sin importancia.

Así, en el contexto de la escuela en la ciudad de Santa Marta, se identifica que si bien, la ideación o el intento como experiencia de suicidio, no es un fenómeno tan visible, debido a que los estudiantes no acuden a un proceso de ayuda o a que se invisibiliza a partir de dinámicas y sistemas de creencias en las que adquiere sentido el callar el sufrimiento, ya sea en la voz de los padres de familia o de los integrantes de la institución, ésta es una situación que se ha presentado en algunos estudiantes de la básica secundaria y en menor medida en la básica primaria, generando gran preocupación por parte de directivos, orientación y docentes y ante lo cual se expresa no contar con las herramientas o protocolos necesarios para su prevención, atención e intervención.

Así mismo, el estado del arte testimonial plantea que, aunque desde el departamento de orientación escolar se brinda la atención inicial, allí no es posible realizar un proceso interventivo como tal, por lo que se lleva a cabo el proceso de remisión a otras entidades, identificando que son pocos los casos en los que hay un compromiso familiar que les permita acudir y/o continuar con dicho proceso.

Problema de investigación-intervención

Culturalmente, alrededor del suicidio y sus distintas formas, circundan discursos psicopatológicos y dominantes de vulnerabilidad que sitúan al sujeto en el centro de la familia y de las instituciones de ayuda ya sea del sector salud o educativo, generando dinámicas y semánticas relacionales en las que el self del sujeto queda inmerso en diagnósticos o posiciones de incapacidad, como portador de una serie de síntomas.

Estos constructos culturales permean las prácticas y epistemes de los distintos sistemas como la familia y la escuela, focalizando la mirada en el joven y generando pautas isomórficas de vulnerabilidad sobre éste como portador del síntoma. En este sentido, existe un discurso cultural que predomina el déficit y que actúa como circuito permeando los diferentes contextos hacia construcciones identitarias centralizadas en la enfermedad o la anormalidad en el escenario de las relaciones humanas.

En este sentido, el suicidio en sus diferentes formas, sentidas, significadas y vividas por los jóvenes de manera particular, se convierte en metáforas de muerte que pasan desapercibidas por la institución educativa en la mayoría de los casos y en algunos incluso por sus familias, por un lado porque toman distintas formas (pensamientos o intentos de muerte, autodescalificación, cutting u otras formas de autoagresión, invalidación, aislamiento, entre otras) y por otro porque dichos contextos educativos en muchos de los casos no son percibidos por los jóvenes como fuentes de apoyo, confianza y valoración, sino como espacios de señalamiento como sistema acusatorio que promueven isomórficamente la pauta de descalificación e inexistencia que se adhiere y encapsula al self en el rótulo.

En esta medida, el joven se posiciona como núcleo problema ya que la experiencia de suicidio se comprende, en el contexto del diagnóstico, como una enfermedad individual inherente al sujeto, ante lo cual la comunidad educativa (estudiantes-familia-escuela) se posiciona con temor, sin herramientas para intervenir desde su rol ya que, para ellos, al tratarse de una patología, es concebida como competencia de un experto, en una dinámica de delegar la responsabilidad a otros.

Por tanto, es pertinente preguntarse:

¿Cómo se construye narrativamente el self en la relación joven, familia y escuela frente a la experiencia de suicidio y cómo en la narrativa conversacional se facilita la reconfiguración de dicha experiencia y la posición que toma la voz narradora dentro de su historia, hacia formas de relación generativas?

Fenómeno de investigación-intervención

El fenómeno de investigación- intervención surge como la construcción narrativa del self en la relación joven familia y escuela, frente a la experiencia de suicidio como metáfora de existencia y apertura generativa del sistema narrador

Objetivo general de investigación-intervención

Comprender la construcción narrativo- conversacional del self en la relación joven, familia y escuela frente a la experiencia de suicidio como metáfora, de manera que se reconfigure dicha experiencia y se posicione la voz narradora dentro de su historia, para facilitar la emergencia de formas de relación generativas.

Objetivos específicos de investigación-intervención

Posibilitar y comprender en escenarios conversacionales, la emergencia de un self relacional joven- familia- escuela, narrador y agente, en la búsqueda autónoma de historias y experiencias de vida elegidas.

Comprender en escenarios conversacionales de investigación- intervención la forma como se construye narrativamente la experiencia de suicidio a fin de construir redefiniciones de la misma.

Posibilitar desde el proceso de la narrativa conversacional y los diálogos generativos, la emergencia de nuevos posicionamientos y versiones del self en la relación jóvenes, familias, escuela e investigador- interventor, como co-autores en la construcción generativa de su historia en el contexto educativo.

Comprender en el proceso de la narrativa conversacional y los diálogos generativos, la reconfiguración del relato de la experiencia del suicidio, a partir de la emergencia de formas de relación generativas.

Hipótesis general de investigación / intervención

Si el self en la relación joven, familia y escuela en la que ha habido experiencias de suicidio, se organiza a partir de relatos dominantes con significado de déficit, anormalidad e incapacidad, el crear escenarios narrativo-conversacionales reflexivos y generativos, favorecerá la reconfiguración de dicha experiencia desde las manifestaciones culturales y sociales de concebir al joven, el fortalecimiento de la red joven-familia-escuela y el posicionamiento generativo de la voz narradora como agente de su historia.

Al respecto, cabe aclarar que en coherencia con la investigación- intervención emergente, el proceso investigativo se transforma recursivamente por lo que el fenómeno de estudio tuvo varias redefiniciones a lo largo de las etapas de dicho proceso, en tanto se irán presentando a través de los capítulos y de la modelización.

A continuación, se presenta la tabla 1 para una mejor comprensión del fenómeno, los objetivos, la pregunta, la hipótesis y los conceptos metodológicos como fueron redefinidos al final de la investigación y que se presentaron anteriormente.

posicionamiento generativo de la voz narradora como agente de su historia.

diálogos generativos, la emergencia de nuevos posicionamientos y versiones del self en la relación jóvenes, familias, escuela e investigador-interventor, como co-autores en la construcción generativa de su historia en el contexto educativo.

Contexto educativo relacional generativo

Comprender en el proceso de la narrativa conversacional y los diálogos generativos, la reconfiguración del relato de la experiencia del suicidio, a partir de la emergencia de formas de relación generativas.

Estados del arte

En este capítulo se presenta un diálogo de saberes documental y testimonial, por lo que se efectuó una revisión teórica que permitió conectar diferentes posturas a partir de las investigaciones realizadas en relación al fenómeno de estudio, posibilitando a su vez la complejización del mismo desde los diferentes hallazgos tanto en el modelo sistémico-constructivista-construccionista-complejo, como desde otros enfoques en las ciencias sociales y de la salud. Esto articulado con los saberes de la experiencia y los testimonios de las personas inmersas en los contextos de interacción en los que emerge el fenómeno.

Estado del arte documental

Teniendo en cuenta el fenómeno de estudio, resultó pertinente revisar investigaciones que se han desarrollado al respecto de los jóvenes, el suicidio, la familia y la escuela, para lo cual se inició con estudios frente a las construcciones que se han hecho acerca de la juventud y posteriormente los hallazgos en trabajos frente al suicidio y sus distintas implicaciones subjetivas y colectivas. Para esto se organizó el capítulo en cuatro ejes principales que se muestran a continuación: *construcciones de juventud, construcciones frente al suicidio, familia y suicidio, y escuela y suicidio* (ver figura 1).



Figura 1. Ejes del estado del arte documental.

Construcciones de juventud.

Dado el interés de este estudio se consideró importante iniciar con una revisión de lo que en cuanto a juventud se ha dicho e investigado para desde allí realizar una comprensión epistemológica de la juventud como base para éste trabajo y abordar claridades frente a qué discurso o comprensión de joven guio la investigación, teniendo en cuenta su desarrollo y configuración histórica.

En los últimos años se ha despertado un interés por realizar estudios e investigaciones acerca de la juventud, sus representaciones y discursos contruidos a lo largo de la historia. Al respecto Plesnicar (2009), realizó un trabajo investigativo abordando la construcción discursiva del objeto juventud en documentos de circulación internacional, ya que se consideró importante realizar la revisión de discursos teórico- históricos más allá de los límites colombianos, teniendo una perspectiva continental y no solo de los ámbitos académicos, sino de la sociedad civil.

Así, la autora desarrolló su análisis desde la multidimensionalidad de la juventud como objeto de discurso y de conocimiento en el marco de la I Conferencia Iberoamericana sobre Juventud realizada en Madrid. En este estudio documental la autora, concluyó que el categorizar una serie de problemas de la juventud configura inmediatamente a la juventud como problema y por tanto como objeto de políticas públicas ante una necesidad de atención especial. Lo anterior se conecta con su planteamiento de que las condiciones históricas, económicas, sociales y aún en relación a la deuda externa que viven los países latinoamericanos han colocado a las nuevas generaciones en una posición de incertidumbre.

Podría decirse entonces, que la juventud es vista como objeto de discurso a partir de la multidimensionalidad y la multiplicidad de problemas que le atañen en los países de América Latina a partir de unos desarrollos históricos, económicos, políticos y sociales en relación con diversas situaciones de violencia, marginación, desempleo, delincuencia, drogadicción, prostitución, dificultades en el acceso a la educación y de ejercer su derecho a disfrutar de una recreación adecuada, que según Plesnicar (2009), representan el común denominador de la realidad cotidiana de la juventud.

Al respecto Quintero (2005), hace una reflexión acerca de la producción juvenil en Colombia desde una perspectiva biopolítica, teniendo en cuenta la incidencia de los discursos y los contextos sociopolíticos en dicha producción. Se retoma el término biopolítica a partir de los planteamientos de Foucault (1991, citado en Quintero, 2005), entendiéndolo como “la política sobre la vida y se refiere a todos los dispositivos o mecanismos mediante los cuales opera el biopoder sobre el cuerpo social e individual” (p. 95).

Estos planteamientos adquieren importancia para esta investigación en tanto social y culturalmente se ha construido un discurso de lo juvenil con respecto a una perspectiva problemática, atravesada por significados inscritos biológicamente en el cuerpo que naturalizan y homogenizan las acciones y experiencias de los jóvenes. De ahí que Quintero (2005), sugiere que la condición juvenil no puede estar determinada solamente por un componente biológico, en una perspectiva de edad natural. Por lo que la producción discursiva de lo juvenil se construye desde diversas experiencias y prácticas consideradas juveniles, en relación a la experiencia social y a las imágenes del ser joven en determinada sociedad.

Foucault (1991, como se cita en Quintero, 2005) plantea una “anatomopolítica del cuerpo humano con el fin de disciplinar el cuerpo y, de esa forma, incorporar al sujeto en el orden social” (p. 96), a partir de las instituciones normalizadoras como la familia, la escuela, el hospital psiquiátrico, el ejército, entre otras.

Desde allí, adquiere sentido la relación de la biopolítica con la producción de la condición juvenil, en tanto el ser joven puede entenderse como la construcción de un cuerpo joven que se naturaliza a partir de tres factores, principalmente la asociación entre edad biológica y edad sociocultural; la incorporación de representaciones y prácticas consideradas inherentes a una condición juvenil; y la adaptación a los procesos político- económicos, especialmente los relacionados con las demandas del sistema socio-productivo (Quintero, 2005).

Se complementa esta idea con los planteamientos de Serrano (2003, citado en Quintero, 2005) quien señala que existen dos procesos simultáneos en la producción de la condición juvenil, por un lado, la construcción de la juventud en cuanto los constructos sociales y

generacionales que de ella se hacen y la producción de lo juvenil en cuanto al posicionamiento de los jóvenes frente a los roles y mecanismos de participación en dicha producción.

Así, como construcción subjetiva, las prácticas y los discursos contruidos y producidos sobre la juventud, desde un espacio- tiempo, naturalizan y homogeneizan las formas de experimentar el ser joven, a partir de una performatividad, entendida como “el poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone” (Butler, 2002, citado en Quintero, 2005, p. 101).

En este sentido, en cuanto al fenómeno de investigación, resulta importante retomar el papel de la escuela y de la familia como instituciones sociales e incluso el de los medios de comunicación, entre otras, quienes han sido las encargadas de disciplinar el cuerpo al ser transmisoras de valores y preceptos morales, prácticas y dispositivos culturales, participando en la producción de un sujeto definido como joven; sin embargo, queda la sensación de que la mirada se focaliza en el joven sobre la base de una estructura jerárquica.

Continuando con lo anterior, concluye Quintero (2005) que:

(...) los discursos producidos sobre la juventud y los dispositivos políticos implementados a partir de dichos nombramientos se constituyen en un saber-poder que ordena y objetiva a estos sujetos en determinadas posiciones de la estructura social, de acuerdo con los intereses particulares de determinado momento histórico. (2005, p. 100)

Bajo este panorama, Escobar (2009) complementa señalando que la concepción de lo joven se ha categorizado desde fuerzas de poder y por tanto concebido como la antítesis de lo adulto.

En este sentido, al hablar de la dualidad adulto-joven, Escobar (2009) lo explica así:

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 (...). (p. 105)

Es claro que los constructos frente a la condición juvenil, han sufrido procesos de transformación que son atravesados por realidades sociales, económicas y políticas, que no pueden desconocer un país marcado por la violencia, la marginalidad, la desigualdad y falta de oportunidades para todos. En este panorama persiste una imagen del ser joven a partir de la vulnerabilidad, de ahí que se mantengan percepciones del adolescente o el joven como poseedor de problemas en una etapa crítica de su vida, el cual debe ser normalizado por las distintas instituciones encargadas de disciplinar sus comportamientos y actitudes para ajustarse a una estructura social establecida y demandante.

Silva y Gálvis (2010), plantean en su estudio que dichos problemas obedecen a una etapa denominada adolescencia, conceptualizándola como una realidad evolutiva que implica un difícil estado de desequilibrio; agregando que, aunque conlleva una serie de cambios afectivos, psicológicos, comportamentales, biológicos y fisiológicos, no todos la viven de la misma manera en relación con su contexto particular. En su estudio señala que, tras la reprobación adulta ante los diferentes comportamientos de los jóvenes, se desencadenan una serie de “salidas emocionales” peligrosas como la autoagresión, el consumo de drogas, agresiones, entre otras.

Ya es en este punto que empieza surgir en el discurso de los autores expresiones comunes en relación al fenómeno del suicidio, tales como “salidas emocionales”, un término que toma relevancia frente a la búsqueda de soluciones ante los mencionados “problemas juveniles”, como si el constructo *problema* fuese directamente proporcional al ser joven.

Al respecto de los constructos en torno a la juventud, Martin (2005), realiza un trabajo acerca de la construcción de los problemas juveniles, en el que señala que éstos dependen de dinámicas de construcción y de intereses colectivos y no de características objetivas propias. Por tal razón, argumenta que la construcción de tales problemas no la hace la sociedad, sino ciertos sectores o determinados grupos sociales u organizaciones que imponen la percepción de una determinada situación como una problemática social y por tanto de su solución.

Esta postura implica una categorización que pretende homogeneizar la diversidad social, encontrando, como señala el autor, una división de sujetos, objetos o situaciones en compartimentos estancos y una homogeneización de los incluidos en dichos compartimentos dejando de lado los rasgos diferenciales.

Complementan Serrano (et al., 2002) enunciando que desde la modernidad se ha construido un discurso de lo juvenil a partir de categorías de ordenamiento lineal que resultan insuficientes al momento de comprender lo juvenil como constructo y producto cultural. Así, en la posmodernidad resulta necesario tener en cuenta el contexto actual en el que se construyen nociones de juventud, lo que implica el posicionamiento de los sujetos y sus narrativas en el tiempo, en una sociedad en constantes cambios, pero que no afectan a todos de igual manera. Por lo que el situarse en una determinada clase social y/o económica, así como en alguna relación de

producción o papel en las relaciones de género en la organización social constituyen y fundamentan la construcción de sujeto y por tanto del ser joven.

Desde esta postura, se complejiza la noción de juventud, al desenraizarla de una categorización etárea y comprenderla a partir de las múltiples experiencias y transformaciones subjetivas que tienen lugar en las interacciones sociales. Así como lo plantea Martín (2005), uno puede ser joven en un ámbito y viejo en otro, en donde existe un interjuego de la edad biológica con la edad social, en un proceso de generación, en donde los cambios en las condiciones de existencia, generan sujetos que piensan y actúan de maneras diferentes y por tanto se conciben de manera diferente. Es así, que la juventud no puede pensarse como una mera etapa que permanece estática en el tiempo, sino que obedece a transformaciones sociales y evolutivas.

Por su parte, las clases de edad son divisiones que se operan con base en una edad definida socialmente: infancia, juventud, vejez... Estas divisiones actúan como performativos: cada una de ellas supone una forma de pensamiento y comportamiento socialmente definida y los sujetos tienden a adecuarse a la definición social de la categoría en que se hallan incluidos. Estas clases de edad varían históricamente, tanto en los comportamientos que se les atribuyen como en el tramo de edad biológica que cubren. (Martín, 2005, p. 88)

Estos planteamientos son importantes para esta investigación- intervención en el sentido en que llevan a comprender que de la manera como se ha construido discursivamente la juventud o la adolescencia, precisamente y de acuerdo a la tendencia a utilizar un lenguaje nominativo, por etapas, éste momento o condición de la vida ha sido visto desde la psicología y la psiquiatría (como sus mayores contribuyentes) como un estadio natural turbulento y problemático del

desarrollo del individuo. Dicha construcción de la adolescencia surge a partir de casos registrados en intervenciones y en el contexto clínico- psiquiátrico, de allí que la noción se fundamente en los casos que presentan problemas, generalizando a toda la población a partir de una clasificación dada por la edad, desconociendo en muchos de los casos los factores contextuales.

Así, señala Martín (2005), que las clases de edad varían en función de dinámicas históricas, por ejemplo, la condición de juventud puede estar mediada por un factor económico en el que la juventud puede terminar antes o acortarse cuando el individuo se independiza de sus padres, o puede alargarse cuando permanece mucho más tiempo en su casa paterna. Además, el autor plantea que existe otro factor importante al conceptualizar la edad social y es su carácter estratégico, el cual implica que el ser niño, joven, adulto o viejo conlleva una serie de derechos y deberes que pueden utilizarse en luchas de sucesión o luchas políticas más amplias.

Sintetizando lo anterior, puede decirse que la juventud ha tenido diferentes significados a lo largo de la historia tales como el considerarse una etapa de la vida en la que se es rebelde, con falta de compromiso o con prácticas bohemias, románticas o desde su papel en las luchas altruistas y en las luchas de poder, de innovación, o como el futuro de la sociedad, ante lo cual ha sido necesario generar políticas públicas, programas de promoción y prevención, consolidación de equipos de especialistas en juventud, entre otras estrategias que a su vez para consolidarse y mantenerse implican la creación de problemas en la juventud.

Al respecto del significado del ser joven, Serrano (2002), partiendo de la línea de investigación sobre jóvenes y culturas juveniles, realiza una exploración conceptual de la noción de juventud dando cuenta de las experiencias de vida de los y las jóvenes y su carácter de

singularidad y particularidad en la esfera de lo social, por medio de un análisis de los discursos de las ciencias sociales y el papel de la tecnología en la producción de los mismos.

Así, el “Ser joven”, nombrarse o ser nombrado como tal es un acto discursivo con implicaciones muy complejas pues supone modos de organizar las biografías individuales, pautas de interacción y de socialización, estilos de vida, tipos de distribución de los recursos materiales y simbólicos con los cuales las sociedades se organizan y determinan la circulación del poder que las sustenta, entre otros aspectos. (Serrano, 2002, p. 11)

La producción de la dinámica social en general y por tanto de lo juvenil, adquiere un sentido importante en el capitalismo y en la sociedad de consumo actual, dinámicas de consumo y de desarrollo del mercado y la tecnología, que por un lado han permitido la individualización de los sujetos, pero por otro la homogeneización de los mismos.

En su estudio Serrano (2002) resume que:

Las transformaciones en los modos de lo colectivo y lo social, con sus consecuentes efectos en la aparición de un nuevo sujeto individualizado –sin duda acorde con el tipo de capitalismo que vivimos– inciden también en la conformación de lo juvenil y en la aparición de otros mecanismos en la determinación de los proyectos de vida y las biografías de los sujetos. (p. 22)

No obstante, a partir de los estudios sociales llevados a cabo a lo largo de los últimos años, varias tendencias, teorías y prácticas han propuesto dejar en segundo plano la desigualdad social de clases y sustituir las soluciones económicas y políticas por soluciones culturales frente a dichos problemas, ante lo cual Martin (2005) culmina diciendo “el problema no es la juventud, el problema es la sociedad y la juventud la solución” (p. 90).

Estos planteamientos, podría decirse, encuentran puntos de conexión, en donde el ser y hacer del joven, obedecen a una reproducción mercantilista de representaciones de lo juvenil, invisibilizándolo en contextos en los que se considera como sujetos en riesgo, pero que en otros se posicionan a partir de distintos movimientos y formas de relación que marcan la pauta de su singularidad, con posicionamiento político y social.

Al respecto, Escobar (2009) expone que lo joven en la sociedad actual ha sido designado como promesa de futuro y proyección hacia el cambio social, al mismo tiempo que como trasgresión del orden socialmente establecido, de ahí, la delincuencia, el consumo, la violencia, entre otros denominados “males” que afectan la sociedad. Este planteamiento da cuenta de la paradoja que subyace a la condición de juventud, lo que implica la preocupación constante de las instituciones formadoras, en generar propuestas, planes, estrategias y proyectos encaminados a la prevención y reeducación.

Es en este punto que cabe traer las voces de algunos jóvenes a partir de la exploración de Thompson (et al., 2000), cuya investigación resulta pertinente dado el carácter narrativo de la metodología utilizada. En su estudio retoman las nociones de momentos críticos, entendidos como eventos que surgen en la narrativa y que tienen consecuencias importantes para la vida e identidad del sujeto, y momentos decisivos, los cuales son definidos como procesos adaptativos ante dichos momentos críticos en constantes negociaciones con el riesgo y la incertidumbre en dirección al agenciamiento. Así, estos momentos se asumen como eventos en la vida del joven que pueden desencadenar puntos de transición para el mismo a partir de la narrativa autobiográfica en medio de un proceso reflexivo identitario.

Al respecto de la identidad, desde la etnografía, Serrano (2000) convoca en las voces de los jóvenes, la disolución de la subjetividad y toda pregunta referente a la identidad desemboca en la multiplicidad de los espejos, las apariencias o los reflejos. En este sentido, los jóvenes se narran como sujetos de cambio, en transición de unas formas de ser a otras y por tanto la subjetividad del joven aparece en la acción misma, en el instante, en la paradoja de las restricciones y los excesos que dan lugar a los estilos como plus de la juventud contemporánea.

Es así que resulta interesante para esta investigación- intervención que ya se empiece a hablar de la identidad, como una construcción del ser joven, retomando elementos como agenciamiento y reflexión, y por tanto, que como señalan los autores, los momentos críticos permitan, en la narrativa, identificar cómo los ambientes sociales, económicos y culturales permean las narrativas individuales en la toma de decisiones, que a su vez se convierten en recursos individuales y culturales.

Así mismo, resulta importante el planteamiento de que el poder identificar los momentos críticos en las narrativas de los jóvenes permite darse una idea de cómo experimentan su mundo, por lo que en relación al suicidio, éste podría comprenderse desde un orden diverso de significados y de elecciones frente a la vivencia de su mundo, en relación a cómo a través de la paradoja de la que emerge la juventud, es posible la búsqueda real del tránsito de la mirada en el sujeto a la ecología de relaciones.

Acosta y Muñoz (2012) al respecto de su investigación con jóvenes retoman la construcción de la juventud digital, muchas veces desconocida e incomprensida para el mundo adulto, ya que conlleva lo que Tapscott (1998, citado en Acosta y Muñoz, 2012) afirma, ya no como una brecha generacional, sino como un salto generacional, ya que en la actualidad los

jóvenes han logrado superar a los adultos en algo, el manejo de la tecnología, que más allá de ser un instrumento o herramienta, se constituye como un sistema abierto tal como lo plantea Muñoz (2010), el cual implica opciones diversas de interacción que trascienden la presencialidad, acompañadas de experiencias virtuales estimulantes y de novedosas formas de socialización y de expresión.

Quizá este planteamiento suene isomórficamente a un discurso de poder o de escada en la que en el ámbito de la tecnología los jóvenes podrían llegar a sentirse superiores que los adultos, lo que parecería una discusión dicotómica y polarizada. Sin embargo, lo que si bien resulta complementario para esta investigación es que la construcción de juventud es compleja e implica el tener en cuenta la construcción de nuevos mundos que emergen en el ciberespacio, en el barrio, en la escuela, en el deporte, la música, la moda, los intereses, gustos y preferencias diversas y cambiantes.

Es claro que son varios los estudios que sobre juventud se han desarrollado, considerando que tales posiciones han posibilitado procesos de transformación simbólica y de imaginarios sociales en la misma producción del ser joven. Ahora bien, estos son los planteamientos, reflexiones y discusiones que se dan en el interior de las disciplinas, pero resultaría pertinente escuchar las voces de los mismos sujetos narrados desde la condición de juventud, quienes hacen posible la emergencia de dichas subjetividades a partir de la experiencia misma.

Por tanto, según la revisión expuesta, para efectos de la comprensión del fenómeno de este estudio es posible comprender la condición de juventud como un discurso histórico co-construido social y culturalmente de forma paradójica en tanto el uso de un lenguaje nominativo la sitúa en una posición problemática inherente a una etapa de desarrollo crítica en la vida del ser

humano que implica una serie de toma de decisiones y de la necesidad de ser disciplinada y normativizada por las instituciones competentes tales como la familia y la escuela. Sin embargo, en esa misma lógica paradójica, es posible comprenderla como una condición con potencial de movilización y cambio social, lo que conlleva a esta investigación a repensar dicha concepción en articulación con la construcción identitaria del joven y el posicionamiento que emerge de sus prácticas y formas de vida en contextos de relación.

Construcciones frente al suicidio.

Para efectos de la comprensión del fenómeno dentro de esta investigación- intervención, se hace una revisión de los estudios que se han adelantado frente al tema del suicidio, aumentando el foco de atención en los casos de juventud, teniendo en cuenta diferentes visiones y perspectivas inter y transdisciplinarias.

Discurso epidemiológico.

Se inicia con algunos argumentos epidemiológicos que configuran en su estructura cuantitativa determinadas construcciones frente al suicidio.

Según la OMS (como se cita en el boletín del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013) cada año, se suicida alrededor de un millón de personas, evidenciando un incremento del 60% en la tasa de suicidio durante los últimos 45 años. De igual modo señala que tradicionalmente las tasas de suicidio más altas han sido en adultos mayores, pero que, sin embargo, la tasa en jóvenes se ha elevado. “Así, 100.000 adolescentes se suicidan cada año, sin perder de vista que por cada caso consumado existen entre 10 y 20 intentos de suicidio” (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013, p. 1).

Algunos estudios como el de Vianchaá, Bahamon & Alarcón (2013) han expuesto cierta relación entre el suicidio y las características psicológicas, sociales y demográficas de los sujetos que lo viven. Teniendo en cuenta factores de orden cultural y étnico, los autores analizaron la prevalencia de la ideación suicida presentada en estudiantes de diferentes países latinoamericanos, incluyendo a Colombia.

Al respecto señalaron que los estudios consultados muestran mayor ideación suicida en las personas méxico- americanas que los euro- americanos, ya que registran mayores tasas de depresión, ansiedad y fatalismo, con mayor riesgo en el género femenino. En Uruguay se identifican como principales desencadenantes del suicidio los conflictos interpersonales, las pérdidas afectivas, el maltrato y el abuso. En Perú se evidencia, según la exploración de los autores, la influencia de la baja cohesión familiar en estudiantes de 15 a 24 años con ideación suicida.

En Chile se registran los trastornos depresivos, disociales, las alteraciones de la personalidad, los conflictos personales y familiares como los atenuantes en niños con ideación suicida. Por su parte en Colombia, esta investigación refiere que se asocian con el suicidio en jóvenes los diagnósticos de depresión y ansiedad, el drama existencial, los dilemas vitales, la pertenencia a grupos de referencia, historia de abuso en la infancia y consumo de sustancias psicoactivas. Así mismo se señala que el intento de suicidio es más frecuente en personas solteras, con escasas relaciones sociales.

Con base en lo anterior se puede subrayar que aun cuando se presenta el suicidio como fenómeno multicausal, es relevante analizar el hecho de que cada narrativa y coyuntura cultural implica unas formas de construir el suicidio como problema y por tanto de sus implicaciones en la esfera de las relaciones y vínculos significativos, lo cual conlleva la necesidad de proponer estrategias de intervención coherentes con dicha construcción.

Por su parte, en Cifuentes (2013), a partir del estudio realizado por el Sistema de Vigilancia Epidemiológica en Colombia, se afirma que el suicidio es la cuarta causa de muerte en el país. Ya en el 2015, el informe de Medicina legal en Montoya (2015) registró un incremento de la tasa de suicidios un 28%, siendo la más elevada del decenio. Así, la tasa de suicidio más alta se presentó en la población mayor de 80 años con un índice de 8.41 por cada 100.000 habitantes y el segundo lugar en jóvenes de 18 a 19 años con una tasa de 7.12 y de 7.04 en las edades de 20 a 24 años. La tasa de suicidio en Colombia en el 2015 fue de 5.22 casos por cada 100.000 habitantes, ante lo cual Santa Marta se encuentra por debajo del promedio con 3.86, situando a Arauca (11,68), Amazonas (10,68), Caldas (8,45), Huila (7,75) y Quindío (7,59) como los departamentos con mayor riesgo.

Al respecto, Barón (2000) en su estudio enfatiza en la problemática incidente del suicidio en la juventud, señalando desde los reportes epidemiológicos de estudios realizados tanto en Colombia como en otros países que por cada suicidio reportado hay cuatro que no entran en las estadísticas, ya que muchos intentos no son reportados o son atribuidos a otras causas como intoxicación o accidentes por sobredosis. Frente a lo cual Nizama (2011) complementa señalando que “el suicidio es una de las diez causas principales de muerte a nivel mundial, y en la población joven se encuentra entre las dos o tres primeras causas de muerte” (p. 81).

Medina, Piernagorda y Rengifo (2010) realizaron un estudio sobre prevalencia de la conducta suicida, en el departamento del Quindío- Colombia, comparando los resultados con los obtenidos en Bogotá y Santa Marta, encontrando que el suicidio ocurre en mayor medida en los adultos jóvenes. Así mismo, retomando los datos de la OMS (2008, como se cita en Medina, Piernagorda y Rengifo, 2010) se anota que:

Entre los factores de riesgo que conducen al suicidio están las crisis financieras, dado que a las personas les cuesta lidiar con la pobreza; el desempleo; las deudas; la desesperación; la sensación de pérdida de estabilidad económica, viéndose afectadas las clases media y baja. (p.14)

Por su parte Núñez et al. (2008) propusieron realizar un perfil multidimensional de las personas que han realizado intento de suicidio en Huila, buscando integrar los componentes biológico, psicológico, social, cultural y económico, que permitiese superar visiones unilaterales psicopatológicas, epidemiológicas, familiares y socioculturales, ante el cual identificaron que desde un análisis sociodemográfico el perfil apunta a personas en condición económica vulnerable, solitarias, jóvenes, mujeres y estudiantes de secundaria, en asociación con mujeres con pareja, amas de casa o personas separadas, solitarias y con religión diferente a las tradicionales. Así mismo, el suicidio se asocia en este trabajo con características psicopatológicas “propias del grupo poblacional” como neuroticismo bajo y psicoticismo alto, así como una estrecha relación de la persona que se suicida con un entorno familiar disfuncional.

Llama la atención que aun cuando en este trabajo se pretende realizar un estudio que apunte a la integración de factores o componentes como allí se denomina, pareciese que se realiza de forma sumativa, mas no interaccional, quedando nuevamente el discurso anclado en la psicopatología, la rotulación y homogenización de las personas, encasillándolas en una serie de características, lo cual obedece a su objetivo principal de crear un perfil, lo que inminentemente conlleva a algún tipo de comprensión que se limita a la clasificación.

Pérez et al. (2008) afirman que los estudios sobre el fenómeno suicida, en su mayoría, se focalizan en la caracterización del suicidio consumado, por lo que el interés de su trabajo se

orientó hacia la persistencia de la ideación suicida después de haber realizado un intento, ante lo cual encontraron que la caracterización demográfica presentada en la literatura respecto del tema, corresponde con sus resultados, en tanto existe una predominancia de jóvenes entre la población con ideación suicida, en una edad hasta los 18 años, estado civil soltero, en mayor medida en el sexo femenino, de ocupación estudiante y desempleado. De igual manera se enfatiza en “la importancia de la estabilidad del vínculo afectivo y del apoyo sociofamiliar como factores protectores en la depresión y en el suicidio” (Pérez, et al., 2008, p. 380)

En este estudio se refieren al suicidio como una conducta y fenómeno polimórfico y por lo tanto hacen un llamado a reestructurar los programas de promoción y prevención con un abordaje multidisciplinario, teniendo en cuenta los factores predisponentes.

Así como estos estudios existen muchos otros, por lo que quiso traerse para esta investigación- intervención una muestra de los resultados, los cuales cabe mencionar en este trabajo en la medida en que permiten observar un panorama de la ocurrencia de suicidio en Colombia y en otros países y de cómo se ha venido construyendo el fenómeno desde una mirada estadística y sociodemográfica como discursos de poder que posiblemente desconocen la ecología del fenómeno, obedeciendo a un discurso clásico de los fenómenos sociales y humanos, en tanto predominan aún lecturas de la vieja racionalidad, que resulta simplificadora.

Sin embargo, se aclara que transformar la mirada a una nueva racionalidad no implica excluir o desconocer el aporte de la estadística a la comprensión del suicidio, por lo que este tipo de visión vendría a articularse en la construcción de diversos órdenes de significado y complejidad frente al mismo.

Por tanto, estos hallazgos permiten comprender en términos del fenómeno de estudio los discursos dominantes de base que han dado forma a la manera como el joven, la familia y la escuela pueden estar significando el suicidio y la forma de abordarlo a partir de un conocimiento experto que tipifica y clasifica para poder intervenir.

Juventud y suicidio, discursos explicativos del suicidio.

Aun cuando se pretende retomar el suicidio en relación a la juventud, cabría inicialmente traer los hallazgos de Calderón et al. (2007) con respecto a la percepción del suicidio en niños en edad intermedia (7- 9 años) quienes a nivel general tienen un amplio conocimiento del tema de suicidio y lo perciben de manera similar a los adultos, al conocer y relatar tanto su definición como los métodos y causas. Así mismo, estas concepciones no tienen mayor variación en un estudio comparativo en niños y niñas de estratos socioeconómicos 1-2 y 5-6, para quienes igualmente el suicidio es el acto de matarse a sí mismo (López, et al., 2011).

Ante estos estudios cabe señalar que, si bien los datos presentados ofrecen una información estadística acerca de las percepciones de los niños unos años antes de llegar a la adolescencia, éstos no brindan mayor comprensión acerca del fenómeno más allá de los datos demográficos.

Por su parte, Ballesteros et al. (2010) realizan un estudio frente al suicidio desde la teoría de las representaciones sociales a partir de la visión de jóvenes con o sin intentos de suicidio en diferentes regiones de Colombia del área rural y urbana, concluyendo que según el estancamiento existente de las representaciones sociales frente al suicidio, las generaciones se han visto afectadas al perpetuar la asociación entre drama personal y el suicidio como opción, por lo que las representaciones sociales del suicidio agrupadas en torno a las perturbaciones psíquicas, el

drama existencial y los dilemas vitales, vienen constituyéndose y alimentando, con gran influencia de los medios de comunicación, el acercamiento a la muerte, tanto desde el suicidio como del homicidio.

Dichas representaciones se encuentran ligadas a la idea de la juventud como etapa de incompletud, lo cual según Ballesteros et al. (2010), constituiría la principal causa de la conducta suicida en esta población, a partir de actitudes de rechazo y de invisibilización hacia la juventud. Así mismo, su estudio se apoya en que existe una estrecha relación entre suicidio y condiciones contextuales, por lo que los participantes de zonas rurales relacionan el fenómeno con las características geográficas y las tradiciones regionales, mientras que, en zonas urbanas, lo jóvenes lo relacionan con el estrés de la modernidad y la contemporaneidad de la juventud.

Al respecto de dichas representaciones, Serrano (2000) en su investigación buscó acercarse a lo que los jóvenes entienden como violencia en relación a sus concepciones de vida y muerte, encontrando narraciones que involucraban el aspecto cultural en el que los forzamientos del cuerpo por resultado de los enfrentamientos de fuerza con otros, el riesgo y la emoción, el rechazo a la diferencia y el miedo de la vida urbana, formaban un escenario complejo de tensiones y contradicciones.

Complementa Serrano (2000) mencionando que:

La importancia del contexto sociocultural en la elaboración de conceptos sobre la muerte en los jóvenes ha sido señalada en trabajos como el de Morin y Welsh (1996) quienes consideran que las diferencias individuales en los conceptos personales sobre la muerte se ven influidas por la familia, el bagaje cultural, las experiencias vitales, el entorno social, el estatus socioeconómico y la raza, entre otros aspectos. (p. 20)

Urzola (2010) reseña las voces de diferentes testimonios quienes expresan que los conceptos de vida y muerte que parecen tan básicos, sencillos y compartidos por todos, no son preconcebidos ya que éstos se adquieren con la edad y el transcurrir del tiempo, haciéndolos disímiles, por lo que no son simplemente conceptos estáticos y fríos, de los cuales deba mostrarse sólo los datos estadísticos más significativos.

Así, en Serrano (2000) se encuentra que, en los relatos de los y las jóvenes, situaciones como hechos violentos, enfermedades, experiencias de suicidio propias o de otros y accidentes los ha llevado a pensar en la posibilidad de muerte. En este sentido resulta particularmente interesante de este estudio que los jóvenes hacen un esfuerzo por darle sentido a la muerte, por ubicarla en algún lugar, así ese lugar se escape al conocimiento humano.

Barón (2000), por su parte define cómo entiende la etapa de la adolescencia y enfatiza en el problema que representa el tema del suicidio y los factores relevantes en el proceso suicida para esta población. Así, señala que la adolescencia es considerada un espacio de tiempo comprendida por la pubertad hasta los 25 años, periodo considerado de intensos cambios tanto a nivel físico, psíquico, afectivo, familiar y social y reconocido por la literatura como una etapa de transición hacia la independencia.

En este sentido, se abordan dichos cambios en la definición de la identidad sexual, las relaciones con grupo de iguales, el paso de la infancia a la adultez en la exigencia de otros tipo de comportamientos acorde a la edad, lo cual muchas veces se acompaña de falta de claridad en su rol en la relación con el adulto y los criterios de exigencia en dicha relación, llegando el joven a sentirse evaluado, juzgado y confrontado por la figura adulta quien puede llegar a su vez a

considerar al joven como conflictivo y desequilibrado en un caos psicológico y social, y termina refiriéndose al riesgo suicida como indisociable de la experiencia del adolescente.

Estos planteamientos se corresponden con las ideas ya expuestas frente a la construcción de una condición de joven problematizada y en relación proporcional a un riesgo de suicidio, lo que constituye una forma discursiva de encasillar a la juventud como categoría naturalizada dentro de un lenguaje homogenizador que a su vez puede llevar a lo pragmático en la experiencia del propio joven al asumirse desde dicha construcción.

Nizama (2011) en su revisión prioriza la definición de suicidio como un acto en el que se autoinflige la muerte de manera voluntaria y como un proceso que consta de tres etapas: el deseo suicida, la idea suicida y el acto suicida, en el cual intervienen factores sociodemográficos como sexo, edad, etnia, estado civil y nivel socioeconómico, por lo que la tasa de ideación suicida es mayor en mujeres y la tasa de suicidio consumado es mayor en hombres.

Así mismo, reporta que el riesgo de suicidio aumenta con la edad y que este porcentaje se ha incrementado en los jóvenes de 15 a 24 años, siendo la más alta en la tercera edad. Otro factor determinante es la enfermedad orgánica como el cáncer, asociada a lo que el autor denomina trastornos de ánimo, y los factores neurobiológicos y genéticos por antecedentes familiares y bajos niveles de serotonina para el control de impulsos, la violencia y la letalidad del acto suicida. Autores como Villalobos (2010) buscan articular esta mirada con el uso de instrumentos de medición y pruebas psicométricas en el ámbito de la salud mental, por lo que en su investigación utilizó el Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa (PANSI) en el cual las puntuaciones de la escala de ideas suicidas y negativas resultaron asociadas con medidas de desesperanza,

depresión, ideas suicidas y autoestima, al igual que la presencia de eventos vitales estresantes (Villalobos, 2009).

En este sentido, cabe anotar, que el uso de instrumentos para la comprensión de los fenómenos sociales y humanos hacen parte de un discurso cientificista que pretende explicar y otorgar un carácter de verdad medible y verificable que, si bien es propicio para las ciencias llamadas exactas, en relación a los fenómenos humanos se quedan cortas dentro de discursos tautológicos.

Por su parte, Gutiérrez, Contreras y Orozco (2006), definen el suicidio como el acto voluntario de matarse y contempla tanto la ideación o pensamiento suicida como el acto suicida. Lo explican desde dos modelos: el modelo de estrés- diátesis, el cual se fundamenta en los factores estresantes asociados a la depresión u otros trastornos psiquiátricos y a la experiencia traumática como crisis psicosociales, lo que conlleva a la desesperanza e impulsividad que desemboca en el acto suicida. Y el modelo de suicidio como proceso en el que intervienen rasgos de la personalidad e interacción con el ambiente; este modelo sostiene que el proceso inicia con los pensamientos suicidas y la realización de primeros intentos con el aumento gradual hasta llegar a consumarlo. Así se enfatiza el impacto que el uso de antidepresivos podría tener sobre el suicidio, lo cual da paso a relacionar el suicidio con diagnósticos psiquiátricos como la depresión y el uso de fármacos.

Esta postura sostiene que el fenómeno del suicidio es un trastorno biológico y/o psicopatológico desencadenado por situaciones medioambientales, que, si bien tiene en cuenta factores contextuales, predomina la mirada biologicista y positivista frente a su comprensión aún centralizada en el individuo.

Por su parte, De Zubiría (2007) realiza un estudio investigativo con jóvenes a partir del cual explica la génesis del suicidio, plantea que existen miles de motivos y tres causas para que un joven llegue a suicidarse tales como: fragilidad, soledad y depresión, entendidas respectivamente como la escasa habilidad para afrontar circunstancias difíciles, la incompetencia interpersonal al interactuar con otros, y la incompetencia intrapersonal al interactuar consigo mismo, dando cuenta de bienestar o malestar psicológico según sea el caso, en relación a un pobre tejido interpersonal. En este sentido, esta postura explicativa y comprensiva da cuenta de un modelo cognitivo e inductivo que privilegia la construcción desde el sujeto.

Por otro lado, García, Gallego y Pérez (2009) en su estudio sobre sentido de vida, fundamentan sus postulados teóricos a partir de Viktor Frankl, y proponen que a mayor logro de sentido de vida, menores niveles de desesperanza, por lo que el vacío existencial se asocia a niveles superiores de desesperanza. De esta manera, la desesperanza se conecta con la disminución de razones y motivos para vivir la vida, por lo que su antagónico vendría a ser un sentido en el que se valora la vida positivamente, con la percepción de que la vida está bajo el propio control, se es libre y autodeterminado. Por tanto, García, Gallego y Pérez (2009) refieren que:

La desesperanza es un potente indicador del riesgo suicida, los resultados obtenidos en este estudio pueden apuntar a que el vacío existencial, por su significativa relación con la desesperanza, podría ser considerado un indicador significativo del riesgo moderado-alto de suicidio. (p. 452)

Esto adquiere sentido para esta investigación, en tanto el suicidio desde esta postura se conecta con el discurso del vacío existencial, que a su vez ha permeado los discursos comunales de las personas como fundamentos explicativos de verdad.

Por otra parte, Pérez (2005) expone que existen una serie de mitos acerca del suicidio, comprendiendo mitos como:

(...) criterios culturalmente aceptados y entronizados en la población que no reflejan la veracidad científica, pues se trata de juicios de valor erróneos con respecto al suicidio, a los suicidas y a los que intentan el suicidio (...). Con cada mito se intentan justificar determinadas actitudes de quienes los sustentan. (Pérez, 2005, p. 386)

En este sentido, Pérez (2005) explica algunos de los mitos que circundan alrededor del suicidio. Entre algunos que expone se encuentran: “el que se quiere matar no lo dice”, “el que lo dice no lo hace”, “los que intentan suicidarse no desean morir, sólo hacen el alarde”, “el sujeto que se repone de una crisis suicida no corre peligro alguno de recaer”, “todo el que intenta el suicidio estará en ese peligro toda la vida”, “todo el que se suicida está deprimido”, “todo el que se suicida es un enfermo mental”, “el suicidio se hereda”, “sólo los psiquiatras pueden prevenir el suicidio”, “al hablar sobre el suicidio con una persona en este riesgo se le puede incitar a que lo realice”, “el suicida desea morir”, entre otros. Por tanto, este artículo concluye en que el trabajo inicial en la prevención consistiría en erradicar dichos mitos ya que constituyen obstáculos en la intervención.

En este sentido, resulta pertinente para esta investigación, el contemplar el impacto de los mitos en la construcción de suicidio, de vida o muerte, o de las mismas formas de intervención en la cotidianidad de las personas, lo que a su vez permite comprender el proceso de co-construcción

narrativa del suicidio como experiencia relacional, la cual emerge dentro de prácticas discursivas que configuran la realidad y dan sentido a lo que las personas hacen o dejan de hacer en contextos y sistemas de significación personal, familiar, social y cultural.

Al respecto, Valadez et al. (2011) señalan que “los pensamientos de muerte en el sujeto adolescente forman parte de un proceso de desarrollo normal, al tratar de elucidar los problemas existenciales cuando se intenta comprender el sentido de la vida y la muerte” (p. 792). Del mismo modo conciben el intento de suicidio como un medio de comunicación, no necesariamente del deseo de morir, sino que el joven utiliza, para intentar cambiar la forma injusta como es tratado por quienes le rodean, para atraer la atención e interés de otros, para expresar sus sentimientos o como un llamado de auxilio ambivalente ante el cual desea ser salvado.

Así, el pensamiento y el intento suicida es considerado un indicador de distres emocional (Kessler et al., 1999, en Valadez, et al., 2011). Sin embargo, estas son unas de las posibles explicaciones, ya que contrariamente, Villalobos (2009) reporta desde sus hallazgos que el objetivo de la conducta suicida de los jóvenes escolares y universitarios con quienes realizó su investigación, fue principalmente “morirse, terminar con los problemas y dejar de ser carga para otros” (p. 166).

Calderón (2007) en su estudio retoma la concepción del intento de suicidio como un intento de salvación ante una situación peor que la muerte, un grito desesperado, un deseo de cambio ante un sufrimiento invivable ante el cual se busca descansar o “dormir un largo tiempo” (Rojas 2000, en Barón 2000).

García et al. (2011) en su estudio frente al consenso cultural sobre el intento de suicidio en adolescentes parten de la base de que el suicidio es un acto que se manifiesta de manera

individual pero que se construye y reconstruye en una intercomunicación social- individual, que a su vez implica unos procesos socioculturales en la construcción del acto y unas interpretaciones sociales del mismo.

Recientemente, se ha establecido que las creencias culturales de los sujetos participan de manera decisiva en la forma en la que enfrentan un problema de salud (Baer et al., 2003; Salcedo-Rocha, García de Alba & Sevilla, 2008, en García, et al., 2011, p. 169). Estas creencias culturales son consensadas por ciertos grupos poblacionales con mayor o menor consistencia, haciendo que sus acciones coincidan con mayor frecuencia. (Baer, 1996 en García, et al., 2011, p. 169)

Este estudio arrojó que la estructura semántica de los adolescentes sobre las causas del intento de suicidio en esa población está conformada por los problemas familiares, el sentimiento de soledad, y la falta de atención y de comprensión. Por consiguiente, la depresión y la tristeza surgen en la creencia cultural como signos y síntomas previos al intento de suicidio, prevaleciendo un solo modelo y consenso cultural significativo que privilegia la problemática familiar. Como prevención García et al. (2011) proponen realizar actividades informativas y espacios de conversación de los problemas que presentan estos jóvenes, privilegiando el trabajo con las familias.

Al respecto de este trabajo, cabe señalar la importancia de los modelos semánticos de los grupos sociales que dan cuenta de un dominio cultural compartido y construido en dicho consenso. Por consiguiente, ya se empieza a reconocer el suicidio desde un proceso sociocultural, de construcción y reconstrucción en la interacción individuo- sociedad, lo que permite para esta investigación ir complejizando el fenómeno de estudio en el orden de lo semántico. Así mismo,

el dominio metodológico utilizado por García et al. (2011), en su investigación aportó a este trabajo de investigación-intervención, en tanto consistió en un acercamiento a los jóvenes posibilitando la libre expresión de su sistema de creencias como evidencia testimonial y cultural.

Para ir avanzando, Gonzalez y O'Farill (2003) realizan una investigación denominada teórico-metodológica del individuo como sistema, señalando que es necesario estudiar el fenómeno del suicidio con un enfoque en el que el individuo, la familia y la sociedad se aborden como sistemas en relación; de ahí que no es posible hacer explicaciones observándoles aisladamente.

En este sentido, en el trabajo de Gonzalez y O'Farill (2003), el suicidio se concibió desde un enfoque multifactorial en el que se observan las relaciones entre las diferentes esferas del hombre como ser biopsicosocial; sin embargo, los hallazgos se orientan a una serie de condiciones que aún se localizan en el individuo tales como la falta de

(...) reconocimiento social de la actividad fundamental que desarrolla el individuo, lo que limita sus posibilidades gratificantes, una esfera de intereses y motivaciones pobres y la insatisfacción de las necesidades económicas (...), dificultades en las relaciones interpersonales, pobre participación en la vida social de la comunidad y violaciones de las normas de convivencia social, todo lo cual condiciona el aislamiento” haciendo al individuo más vulnerable al suicidio. (Gonzalez y O'Farill, 2003. P. 124)

Con respecto a lo anterior, es de anotar que aun cuando los autores se refieren a condiciones de la interacción del individuo con su entorno social, no dan cuenta necesariamente de una comprensión relacional del fenómeno.

Por consiguiente, aunque se plantea una propuesta desde una mirada sistémica, no es claro un enfoque coherente con la epistemología, ya que se habla de un enfoque metodológico sistémico en el sentido de que se analiza y mide el fenómeno teniendo en cuenta el individuo, la familia y otros entornos sociales como un agregado de sistemas, mas no en la interacción y sus implicaciones en los sistemas de significación.

Por otro lado, Cangrejo, Gómez y Torres (2015) realizaron un trabajo investigativo partiendo de la perspectiva sistémica constructivista construccionista compleja en la que se abordaron “las narrativas de la experiencia del intento de suicidio en adolescentes y familia, articuladas con las experiencias narradas como críticas y el tránsito de dichas experiencias hacia momentos decisivos a través del uso de metáforas en un contexto de ayuda clínico” (p. 13). De ahí que, a través del enfoque narrativo, los discursos, personales, familiares, sociales, institucionales y culturales posibilitaron comprender el intento de suicidio como un acto relacional, al joven como un actor social y a la metáfora como una estrategia narrativa de tránsito de los momentos críticos a los momentos decisivos, hacia lecturas generativas del adolescente y su familia en un proceso auto y heterorreferencial, articulando las voces de todo el sistema de ayuda.

En este sentido, el estudio resulta pertinente para esta investigación- intervención en tanto se considera un abordaje ecológico en el que el proceso narrativo conversacional posibilita la creación de alternativas de vida para los jóvenes y por sobre todo porque aborda el suicidio como co-construcción en la entramada relacional, trascendiendo la mirada causalista y tradicional del modelo biomédico que fragmenta las realidades humanas y por tanto al suicidio desde la llamada salud mental, en el contexto clínico, por lo que resulta pertinente para efectos de esta investigación crear la experiencia investigativa- interventiva con el contexto familiar y escolar.

En conclusión, si bien la mayoría de los estudios alrededor del suicidio y la juventud puntúan una serie de categorizaciones en el joven como problema en términos de factores de vulnerabilidad y de protección, es concurrente la importancia que ejercen culturalmente la familia y el entorno en la configuración de representaciones sociales frente al suicidio, lo que da apertura para contemplar las condiciones contextuales, dando cuenta, en el fenómeno, de la pertinencia de concebir el suicidio como experiencia de significado articulada no solo al joven sino también a la familia y la escuela en el orden semántico y relacional.

Familia y suicidio.

A continuación, se recogen diversas voces de autores que articularon el fenómeno del suicidio con el contexto familiar ya que teniendo en cuenta que desde el paradigma sistémico-constructivista- construccionista- ecológico y complejo, la mirada y comprensión de los distintos fenómenos es recursiva, el papel de la familia y otros sistemas implicados interjuegan en la construcción de las historias de vida de dichos jóvenes y, por tanto, de sus dilemas humanos.

Valadez et al. (2005), realizan un estudio observacional y descriptivo con adolescentes de educación superior en el que después de analizar la relación entre características familiares y el intento de suicidio, se encontró que dicho intento está determinado por las interacciones afectivas en la familia, siendo la separación o divorcio la primera causa, así como otras como la condición socioeconómica baja con una mayor predisponencia a cometer suicidio ya que conlleva a un aumento de situaciones de tensión y estrés familiar, presencia de conflictos y/o agresión y comunicación inadecuada.

Así mismo, Muñoz et al. (2006) en su estudio relacionaron la cohesión familiar con la ideación suicida, identificando que mientras más bajo es el nivel de cohesión familiar, mayor es la prevalencia de ideación suicida en los jóvenes. En el mismo orden, Randell, et al (2006)

compararon los factores protectores y de riesgo en la familia, ante lo cual señalaron que existe mayor riesgo suicida en adolescentes cuando existe percepción de conflictos con los padres, objetivos familiares no cumplidos y depresión familiar, ante lo cual disminuye el riesgo cuando hay mayor percepción de participación y apoyo de los padres en los asuntos de la escuela.

De la misma manera, en otros estudios dentro de sus hallazgos predominó un mal funcionamiento familiar con deterioro de las relaciones familiares y presencia de crisis en las familias estudiadas por desorganización, desmoralización y desmembramiento (Herrera y Avilés, 2000) y se asoció una mayor frecuencia de conductas de riesgo en adolescentes de Bogotá cuyas familias se encontraban en bajo nivel socioeconómico (González y De la Hoz, 2011).

En el orden interventivo, Pineda y Dadds (2013), realizaron un trabajo con familias y adolescentes con comportamiento suicida en un contexto clínico psiquiátrico al evaluar la efectividad del programa Resourceful Adolescent Parent (RAP-P) con el objetivo de reducir el comportamiento suicida de los adolescentes y los síntomas psiquiátricos asociados, ante lo cual señalaron que los tratamientos centrados en el trabajo con familias permiten cambios en las tendencias suicidas del adolescente manteniéndose en entornos ambulatorios.

En este sentido, dichos estudios (en su mayoría) puntúan las crisis familiares como causales de dificultades en el joven y por consiguiente de la ocurrencia de suicidio, ideaciones o tentativas, como constructos categóricos del suicidio, dentro de una lectura lineal de las dinámicas familiares, que desde perspectivas alternas podrían significarse como movilizadores hacia el cambio. Así mismo, resulta cuestionable establecer una causalidad lineal de conflicto familiar y/o de nivel socioeconómico bajo con respecto a la ocurrencia de suicidio, ya que como se ha mencionado, diversas investigaciones han evidenciado que existe una multidimensionalidad del fenómeno como para llegar a reducirlo a estos presupuestos explicativos causalistas y deterministas.

Resulta importante retomar en esta investigación, que después de los anteriores hallazgos surge la propuesta de indagar en posteriores investigaciones un factor al que Valadez et al. (2005) denominan la autoridad irracional y la diferenciación entre la calidad y la cantidad en el tiempo que los padres comparten con sus hijos, ya que podría decirse, es un aporte sustancial en tanto son factores que no se encuentra hayan sido investigados.

Friedeman (2009, como se cita en Carrascal, 2010) señala que:

Desde la perspectiva de la Organización Sistémica se puede afirmar que la conducta suicida es el resultado de un proceso inadecuado desarrollado entre el adolescente (sistema personal), su familia (sistema familiar) y el ambiente (sistema escolar, amigos, grupos, instituciones a los cuales pertenece) en función de respuestas negativas hacia su propio proceso sistémico, al proceso sistémico familiar y hacia la interacción con el entorno. (p. 360)

En este sentido, Carrascal (2010) con base en la enfermería, busca explicar el fenómeno del suicidio como una totalidad, por lo que articula algunas nociones y presupuestos del paradigma sistémico de primer orden con el ámbito de la salud en la comprensión del suicidio e involucra el impacto del mismo en la vida de familiares y amigos como sistemas de relación del adolescente. De igual manera con respecto al adolescente que vive la situación, el estudio retoma la individuación y el cambio como parte del proceso, en tanto éstos son facilitados por la familia en relación al crecimiento, el sentido de propósito en la vida, el desempeño de los roles y el grado de libertad y autonomía del joven, priorizando la construcción de lazos afectivos que lo conectan con los diferentes subsistemas.

Estos planteamientos, proponen entonces, involucrar a la familia en el cuidado de la salud y de la vida como parte de programas de promoción y prevención orientados epistemológicamente por modelos tradicionales, lo que da cuenta de que los procesos con

familias aún se limitan a “educar” o “instruir”. De igual manera, se concibe el fenómeno del suicidio desde un discurso explicativo causa- efecto como una conducta y como una respuesta ante situaciones de dificultad (Carrascal y Caro, 2012).

Sin embargo, se reconoce que el trabajo realizado por Carrascal (2010, 2012) invita a los profesionales en salud a apartarse del concepto de enfermedad y a abordarlos como sistemas.

Al respecto del enfoque sistémico Eguiluz (2003) desarrolló un trabajo investigativo en el que articuló métodos cuantitativos y cualitativos para identificar las características de jóvenes que presentan ideación suicida definida como “aquellos pensamientos intrusivos y repetitivos sobre la muerte autoinfligida, sobre las formas deseadas de morir y sobre los objetos, circunstancias y condiciones en que se propone morir” (Eguiluz, 2003, p. 2), para desde estos hallazgos proceder a realizar terapia sistémica breve.

En la fase cuantitativa se utilizaron dos instrumentos de medición: escala de ideación suicida elaborada por Roberts y la evaluación de clima social familiar de Moss, encontrando una estrecha relación entre la presencia de ideación suicida en el joven y el clima social familiar. En fases posteriores, Eguiluz y Ayala (2014) utilizaron el inventario de Depresión de Beck (1976), la Escala de Ideación Suicida de Beck, Kovacs y Weissman (1979) y la Escala de Funcionamiento Familiar de Atri y Zetune (2006), encontrando que la depresión está articulada a la ideación y demás conductas suicidas, por lo que a mayor es la ideación suicida y/o la depresión, menores son los patrones de control de conducta que mantienen el funcionamiento familiar óptimo (Eguiluz y Ayala, 2014).

Posteriormente, para establecer la relación de riesgo suicida, bienestar psicológico y estructura familiar Eguiluz y Maldonado (2015) utilizaron la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar, el Inventario de Riesgo Suicida y la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo, instrumentos que derivaron la existencia de riesgo suicida en los jóvenes

que consideraron tener familias caóticas y desvinculadas con una minoría en la que se consideró tener familias con límites flexibles y conectadas, consideradas familias saludables.

De estos estudios se concluye que las familias con buenos niveles de comunicación, dialogo, escucha y ajuste emocional al tener mayor cohesión y proporcionar independencia, prestan un mejor entorno que aquellas en las que existe desarticulación o amalgamiento, autoritarismo y ausencia de comunicación, de manera que se restringe la posibilidad de crecimiento, aumentando la probabilidad de cometer suicidio como un escape. Así mismo, se evidenció un rechazo importante de los jóvenes a participar en el estudio dando cuenta a su vez, de un rechazo a hablar de la muerte y de sus pensamientos o deseos de morir.

Llama la atención de estos estudios, la pretensión de articular la investigación cuantitativa con la cualitativa para posteriormente intervenir con psicoterapia sistémica breve, así como la importancia en el joven de vivir la posibilidad de crecimiento e independencia, lo que da cuenta de procesos de autonomía y de cambio en los sistemas humanos como vitales para su crecimiento y coevolución.

Cabe señalar que esta propuesta sistémica con enfoque estructural posibilita ampliar comprensiones relacionales del suicidio, sin embargo, continúa siendo el joven el foco de atención e intervención central como portador de un síntoma que emerge a partir de estructuras familiares denominadas disfuncionales o caóticas. En este sentido queda la sensación de que se continúa puntuando la familia como eje de riesgo problematizador.

Por su parte Ardila y Durán (2013), realizaron una investigación- intervención sistémica con jóvenes y sus familias, en la que se argumentó que el proceso terapéutico involucrando a la familia, posibilita la construcción de nuevas identidades y relaciones disminuyendo así los síntomas que pueden emerger en el joven, tales como la depresión. Las autoras manifiestan que las relaciones de los jóvenes con sus familias estaban caracterizadas por estructuras y pautas de

interacción asfixiantes carentes de límites, obstruyendo sus procesos de diferenciación y silenciando su voz, encontrando en el síntoma depresivo la única manera de visibilizar los impases familiares.

Inicialmente el diagnóstico de depresión rotulaba a estos jóvenes dejándoles pocas posibilidades de intervención y de cambio a ellos y a sus sistemas significativos; sin embargo, por medio de reacomodaciones en las estructuras y pautas de interacción en los sistemas significativos de los jóvenes, las historias alternativas permitieron la emergencia de nuevas formas de acercamiento y la reconfiguración de aspectos de su identidad.

En este orden de ideas frente a la intervención sistémica, Muñoz y Trujillo (2008) realizaron un estudio en una unidad de salud mental con adolescentes que presentaron intentos de suicidio, involucrando en la intervención psicoterapéutica a la familia y a los profesionales del hospital, buscando conectar el funcionamiento individual con la dinámica familiar, de manera que pudiesen desligarse del proceso de atención institucional como mantenedor homeostático de la problemática, por lo que el favorecer la autonomía dentro de contextos eco-dependientes y fortalecer los tejidos vinculares existentes en la familia, permitió el cambio en la situación problemática.

Cangrejo, Gómez y Torres (2015) en su trabajo sistémico constructivista construccionista complejo, facilitaron comprensiones relacionales alrededor del intento de suicidio, en las cuales los momentos narrados como críticos son transformados a partir de metáforas posibilitadoras de procesos reflexivos en las familias en las que el adolescente ha tenido intento de suicidio como proceso transitorio hacia momentos decisivos en relación a la construcción conjunta del cambio.

Esta investigación- intervención aportó a la psicología clínica una mirada en la cual es posible movilizar y co-construir procesos de cambio en los que el adolescente se posiciona como protagonista y agente activo en la construcción de significados de vida con su familia.

Es así que estas últimas propuestas resultan oportunas para la complejización del fenómeno aportando el convocar al sistema familiar como actores protagonistas del proceso de cambio, así como el vincular las voces tanto de los consultantes como de los investigadores desde hetero y autorreferencias en la construcción del sistema investigativo- interventivo. En este sentido, puede decirse que la familia se constituye como sistema en interacción con el contexto social y cultural en los que emerge el fenómeno de estudio y que por tanto resulta coherente su vinculación en el proceso.

Escuela y suicidio.

Para efectos de la comprensión del fenómeno en relación al contexto escolar, se presentan estudios que vinculan en alguna medida a la escuela como parte de su organización social y ecológica.

Córdoba, Cubillas y Román (2011) realizaron un estudio en el que evaluaron la efectividad de un programa de prevención de comportamientos de riesgo suicida con estudiantes de secundaria y sus familias, encontrando que el trabajo con familias a partir de talleres de reflexión- acción, permite disminuir la ansiedad, depresión e ideaciones en los adolescentes.

Por su parte, Pisani et al. (2012), identificaron que el mayor riesgo de suicidio se asocia a dificultades en la regulación de las emociones de los jóvenes y la falta de adultos de confianza en el hogar y la escuela, más allá de efectos de síntomas depresivos y factores demográficos.

Cabe señalar que aunque estos estudios se llevaron a cabo en contextos educativos, el trabajo interventivo solo se desarrolló con los estudiantes y sus padres, sin involucrar a los docentes y demás integrantes de la institución educativa, lo cual requiere movilizar las acciones que se desarrollan al respecto, en tanto la escuela no solo puede ser concebida como institución

y/o espacio formativo, sino como entidad que emerge y que hace parte del entramado relacional en el que se configuran las vivencias de los jóvenes.

Al respecto, De Zubiría (2007) en su estudio y modelo explicativo del suicidio en jóvenes propone que las instituciones educativas deben revisar los procedimientos pedagógicos y evaluar constantemente los tres factores estructurales que llevan a la génesis del suicidio: fragilidad, soledad y depresión para que desde su quehacer pedagógico se atenúen a gran escala en la población, ya que se considera un fenómeno presente en una gran cantidad de la población estudiantil. Sin embargo, esta propuesta, aunque se amplía hacia el acto pedagógico en las escuelas, mantiene un discurso de causalidad derivado del joven como portador del problema.

En este sentido, varios estudios como los de Stein et al, (2010) y Singer (2017), puntuaron la escuela como un entorno “ideal” para identificar el riesgo de suicidio juvenil y desarrollar programas de prevención.

Al respecto de la estructura de las escuelas Stein et al. (2010), realizaron un estudio en el que se entrevistó al personal de algunas instituciones educativas en Estados Unidos, buscando examinar la implementación de programas de prevención en suicidio, encontrando que el uso de protocolos para estudiantes en situaciones de riesgo se asoció a escuelas con un sistema organizado y un buen soporte administrativo, mientras que las escuelas que registraron tasas bajas de implementación de protocolos tenían un apoyo administrativo limitado y realizaban actividades de prevención de forma individual. De ahí que este estudio planteó que es necesario prestar atención a tres factores organizacionales en la escuela que surgieron como temas clave en todas las entrevistas tales como la organización a nivel escolar y uso de recursos en respuesta a un estudiante en riesgo de suicidio en términos de procedimientos, políticas y estructuras; el liderazgo y prioridades escolares; y el entrenamiento y apoyo a nivel de distrito.

Este estudio resultó particularmente interesante por cuanto en el contexto nacional no se evidenciaron estudios similares, lo que llevó a plantear para esta investigación la importancia de ampliar la mirada hacia los aspectos organizacionales de la escuela.

Carrascal (2010) por su parte, realiza un acercamiento teórico a partir de una base sistémica en el cual resalta la importancia de vislumbrar el cambio como parte de los sistemas, explicándolo así:

La adolescencia genera cambio en el sistema personal y los subsistemas del ambiente (familia, escuela, pares) y una transformación y conflicto en el sistema de valores que pueden afectar la congruencia y exigen al adolescente y su familia la adquisición de nuevos conocimientos, el cambio de los ya existentes, como también la transformación de valores tanto en el adolescente como en su familia. Demanda un reto para la familia y para los maestros debido a que implica flexibilidad para modificar y/o ajustar los valores y creencias preconcebidas. (p. 358)

Carrascal y Caro (2012) en su propuesta priorizan el generar estrategias de prevención frente a las tasas elevadas de suicidio que se reportan constantemente, dentro del modelo tradicional de promoción y prevención en el que la alarma del suicidio definido como problema de salud pública requiere de educación hacia los maestros, resaltando la importancia de la familia y la escuela como escenarios de prevención.

Sin embargo, aunque se propone una base teórica sistémica, las acciones interventivas van orientadas en coherencia con los modelos tradicionales de promoción y prevención de salud mental, tales como el tamizaje para la detección de factores de riesgo y fortalecimiento de

factores protectores, sin desconocer que se hace un avance al involucrar al contexto escolar en la comprensión del fenómeno.

Valadez et al. (2011) se interesan en conocer la relación existente entre el maltrato en grupo de pares y el intento suicida en el contexto escolar, evaluando por medio del cuestionario de escalas Likert aspectos como dificultades y desempeño escolar en relación al maltrato, ideas y pensamientos suicidas, sentimientos de abandono y soledad, aislamiento y antecedentes de intento suicida. Ante lo cual identificaron que el contexto escolar tiene un gran impacto en los estudiantes dada la importancia de las relaciones que allí se desarrollan, por lo que situaciones de maltrato escolar entre pares, conlleva a procesos de victimización que aumentan el riesgo de desajuste psicosocial y de ideas y conducta suicida.

Así, las dificultades escolares como bajo desempeño escolar, están asociadas al riesgo de suicidio, por lo que señalan un incremento tres veces más alto del riesgo de suicidio consumado al asociarse con dificultades escolares, y un aumento de cuatro veces más del riesgo cuando existe crítica y rechazo escolar ya que la prepotencia y descalificación debilita el vínculo de reciprocidad, esto asociado a la percepción de desamparo y a la aparición de autopercepciones negativas en competencia social y autoeficacia.

En el mismo orden, Aja (2013) realiza un estudio desde el comportamiento del suicidio y el acoso escolar en Colombia, refiriéndose a una clasificación de factores de riesgo tales como los predisponentes que sitúan a las personas en mayor vulnerabilidad; factores contribuyentes que pueden exacerbar el riesgo del suicidio como el consumo de sustancias, la impulsividad elevada y la baja tolerancia a la frustración; factores precipitantes que tienen el potencial de activar o desencadenar un intento de suicidio de un sujeto que esté en riesgo tales como pérdidas recientes, trauma individual, humillaciones, crisis u otros; y los factores de protección como aquellas

condiciones que disminuyen la probabilidad del riesgo de suicidio y que previenen la aparición de ideaciones.

De este estudio resultó que el acoso escolar como forma de violencia hacia estudiantes y/o profesores en la institución educativa, es un evento desencadenante del suicidio, lo que quiere decir que previamente ya existe un riesgo suicida en el joven que lo intenta; es decir, “el hostigamiento solo activaría dicho proceso que se venía gestando con anterioridad” (Aja, 2013, p. 161). De ahí que el estudio propone generar en la escuela, acciones con respecto al manejo de las relaciones sociales y a activar la ruta de atención, ya que de lo contrario se incurriría en acciones legales.

De este modo, los autores hacen énfasis en propiciar ambientes escolares que posibiliten un adecuado desarrollo psicosocial, generando bienestar y una construcción identitaria basada en la salud mental y física. Así, “el sentirse aceptado por parte del grupo de pares, reviste singular importancia para el desarrollo de la dimensión social del sujeto adolescente” (Valdez, et al., 2011, p. 792)

Es así que se toma en consideración todos estos aportes para efectos de esta investigación en tanto surge la importancia de generar procesos investigativos e interventivos en el contexto escolar, vinculando a los grupos de pares y las relaciones que allí se tejen. Sin embargo, se considera que la escuela se constituye por diversos sujetos además de los estudiantes, tales como el cuerpo administrativo, de docentes y familias, quienes se construyen y emergen en la entidad llamada comunidad educativa, ante lo cual resulta pertinente escuchar todas estas voces y co-construir conjuntamente comprensiones frente al fenómeno.

Para resumir, de toda esta revisión documental, se concluye que si bien algunas experiencias investigativas articulan comprensiones generativas y expansivas, la mayoría de los estudios citados se centran en las circunstancias del individuo y muy pocas expanden la mirada

hacia lo social y cultural, encontrando un gran esfuerzo y bagaje epidemiológico y sociodemográfico pero no comprensivo del fenómeno, brindando datos de incidencia, perfiles y caracterizaciones de las personas, mas no aportes a la psicología clínica frente a la comprensión del suicidio como fenómeno relacional.

Así mismo, la mayoría de las posturas centralizan el problema en el joven, mientras que en otras se intenta dar un paso; sin embargo, se continúa centralizando isomórficamente la mirada problematizadora en la familia y en la escuela, focalizándose en las partes, invisibilizando la interacción entre las mismas y lo que emerge de ella.

De igual forma, llama la atención la notoria brecha existente entre teoría, práctica e investigación, por cuanto en algunos estudios los resultados, hallazgos y comprensiones no dan cuenta de las formulaciones teóricas y epistemológicas que profesan.

Finalmente, queda decir que el suicidio aun es visto como un fenómeno individual y conductual, el cual aún no se logra ver con claridad como un fenómeno interaccional y social, lo que por consiguiente, reduce su complejidad.

Estado del arte testimonial

En este estado del arte testimonial se realizó un primer acercamiento a las voces de actores que han tenido alguna relación con la experiencia de suicidio, con el objeto de acercarse a comprensiones de las narrativas en torno a este fenómeno y a los sistemas de significación personales, familiares, sociales y culturales, tomando como referente el contexto escolar para desde allí ir complejizando el fenómeno de estudio y el direccionamiento de la investigación-intervención.

Participantes.

Para efectos del estado el arte testimonial se convocó a una joven de 16 años, con quien, siguiendo un guion flexible, se conversó acerca de su historia de vida y la forma como piensa, siente, observa y experimenta el mundo, en relación con el sentido que le dio a nivel personal, familiar, escolar y social, a lo que ella considera fue una experiencia de suicidio ya que en varios momentos de su vida ha pensado en no vivir más.

Así mismo, se convocó a la orientadora de la institución educativa en la que estudia la joven (I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino en la ciudad de Santa Marta), quien ha tenido permanente contacto con los estudiantes que han vivido alguna vez esta situación, para desde allí ampliar la mirada hacia las distintas formas como se ha venido abordando el fenómeno desde el entorno escolar y la manera como resulta útil y pertinente la investigación - intervención en este contexto.

Diseño de escenarios conversacionales.

Se diseñaron dos escenarios conversacionales: el primero con la orientadora de la institución educativa y el segundo con la joven estudiante de la misma, con el fin de conocer las versiones de los actores en relación a la comprensión del fenómeno del suicidio desde los diferentes dominios de indagación: *epistemes, mitos y creencias* y *modos operativos*, articulando el contexto educativo con la vivencia del ser joven y los sistemas de significación personales, familiares, institucionales, sociales y culturales (ver figura 2).

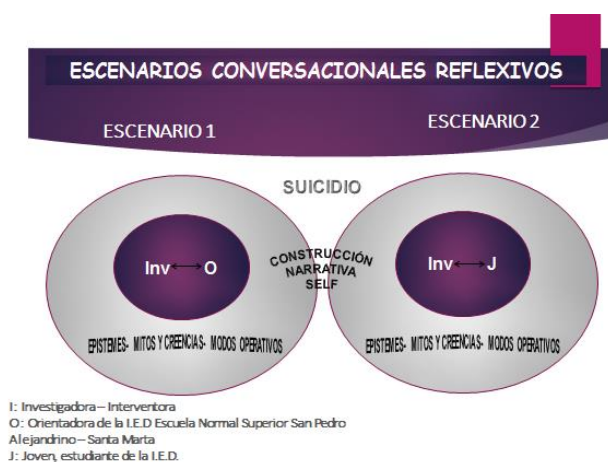


Figura 2. Escenarios conversacionales del estado del arte testimonial.

Con estos encuentros se pretendió acercarse al fenómeno de estudio y dar cuenta de los relatos, modos de acción e ideologías que se vinculan comprensivamente a la emergencia de las experiencias de suicidio y su relación con la construcción narrativa del self. Lo anterior tuvo como fin reconocer las lógicas, las epistemologías, las teorías e ideologías que dan vida a los relatos y las narrativas de los participantes, así como los modos operativos de los actores en sus contextos de relación familia y escuela. Para llevar a cabo estos escenarios se realizó un diseño teniendo en cuenta los actores, los objetivos, los focos de indagación, las preguntas orientadoras y los guiones y estrategias de intervención (ver tabla 2).

Tabla 2. *Diseño de escenarios conversacionales del estado del arte testimonial.*

Escenario	Actores	Objetivos	Focos	Preguntas orientadoras	Guiones, estrategias de intervención
1. Orientadora de la I.E.D.	Orientadora. Investigadora-interventora.	Comprender los sistemas de significados que dan forma a la experiencia narrada como suicidio en relación a la construcción de self desde la vivencia de una orientadora que realiza seguimiento a casos de estudiantes en una institución educativa. Identificar emergencias en los relatos que dan apertura a posibilidades para el cambio.	Relato de la experiencia de suicidio. Significados en torno al suicidio y la dicotomía: vida-muerte. Comprensiones frente a la experiencia y semánticas personales, familiares e institucionales frente al suicidio.	¿Cómo se configuran los sistemas de significados de la orientadora a nivel personal, profesional e institucional, alrededor de la construcción de suicidio como experiencia? ¿Cómo se organiza la relación joven- familia- escuela ante la experiencia de suicidio? ¿Cómo se configuran las formas de intervención desde la orientación y las acciones de la escuela en relación a las semánticas construidas social y culturalmente frente al suicidio?	Conversación reflexiva
2. Joven.	Investigadora-interventora.	Comprender los sistemas de significado que dan forma a la experiencia narrada como suicidio en relación a la construcción de self desde la vivencia de una joven que narra haber vivido dicha experiencia. Identificar emergencias en los relatos que dan apertura a posibilidades para el cambio.	Relato de la experiencia de suicidio. Significados en torno al suicidio y la dicotomía: vida- muerte. Comprensiones frente a la experiencia y semánticas personales, familiares e institucionales frente al suicidio. Comprensiones frente a la construcción narrativa del self	¿Cómo se organizan los sistemas de significado de la joven a nivel personal, familiar e institucional, alrededor de la construcción de suicidio como experiencia? ¿Qué narrativas dominantes configuran la construcción narrativa del self de una persona y/o familia que ha tenido una experiencia de suicidio y las formas de relacionarse jóvenes, familias y escuela?	Conversación reflexiva

Organización y transcripción de las conversaciones.

Inicialmente se grabaron los escenarios en formato de audio, cuyas conversaciones fueron transcritas y codificadas con el fin de identificar las voces y cada una de las intervenciones de los actores. Dicha codificación tuvo en cuenta los actores involucrados, el número de la intervención y los dominios de indagación (ver figura 3).

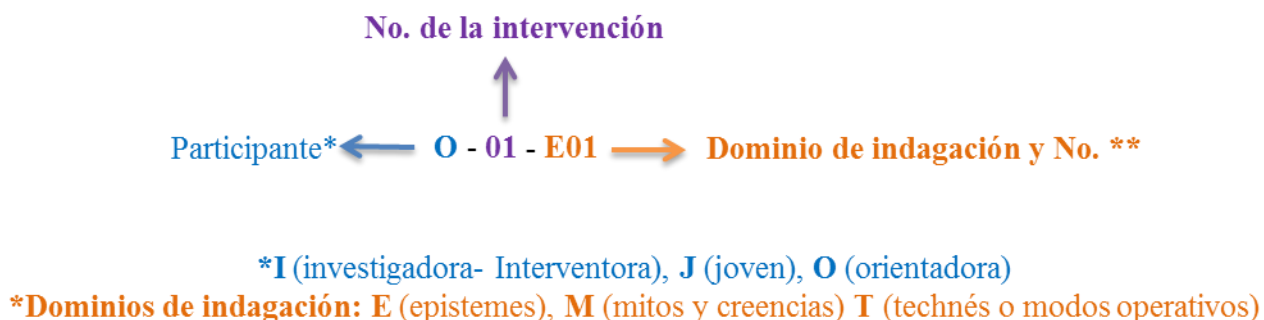


Figura 3. Codificación de las intervenciones del estado del arte testimonial.

Matriz de análisis de las voces de los actores.

Se diseñó una matriz como instrumento de análisis de las voces de los actores, teniendo en cuenta los tres dominios de indagación: de orden explicativo (paradigmas y epistemologías), de orden ideológico y simbólico (mitos y creencias) y de orden técnico/interventivo (modos operativos) planteados por Estupiñan (2008) (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Matriz de análisis del estado del arte testimonial.*

No.	Dominio de indagación	Textualidad	Nivel descriptivo/ interpretativo
	Explicativo (paradigmas y epistemologías) Ideológico y simbólico (mitos y creencias) Técnico/interventivo (modos operativos)	Conversaciones entre los participantes	Comprensiones emergentes frente al fenómeno

Análisis de los relatos.

Los relatos se analizaron a partir de los dominios de indagación testimonial propuestos por Estupiñan (2008) como parte del modelo de investigación- intervención propio de la maestría. En este sentido, a partir de los planteamientos de Estupiñan (2008), se comprendió el orden explicativo como las narrativas que daban cuenta de las hipótesis, conceptos o metáforas que las participantes utilizaron para explicar y comprender la experiencia de suicidio. El orden técnico/ interventivo como aquellas prácticas, manejo de las situaciones o las formas de intervención que los actores han puesto en práctica frente a dichas experiencias. Y el orden ideológico y simbólico como los sistemas de creencias y mitos que los actores utilizaron para dar sentido al fenómeno (ver apéndice 3).

Así, los relatos se organizaron y analizaron teniendo en cuenta dichos dominios y que, a su vez, dieran cuenta de los ejes propuestos para el estado del arte documental y testimonial: *construcciones de juventud, construcciones frente al suicidio, familia y suicidio y escuela y suicidio.*

Resultados.

Los resultados se presentan en un nivel descriptivo e interpretativo de acuerdo a cada escenario conversacional realizado, de manera que se diferenciaron las voces de la orientadora y de la joven como participantes. Los relatos se organizan a partir de los ejes propuestos para el estado del arte documental y testimonial: *construcciones de juventud*, *construcciones frente al suicidio*, *familia y suicidio* y *escuela y suicidio*, dando cuenta a su vez de los tres dominios de indagación testimonial (ver figura 4).

El ejercicio realizado desde el estado del arte testimonial posibilitó ampliar el fenómeno de estudio teniendo en cuenta cómo los actores comprenden el suicidio, cómo lo han vivido, que han hecho frente al mismo y cómo lo abordan, reconociendo principalmente sus saberes y recursos dentro del contexto.

Ejes Dominios				
	Construcciones de juventud	Construcciones frente al suicidio	Familia y suicidio	Escuela y suicidio
Explicativo	-Relación joven-problema -Etapa de inestabilidad y cuestionamiento existencial -Dificultad para expresar sentimientos -Expectativas	-Discurso psicopatológico -Vacío afectivo-social-formativo -Competencia del sector salud	- Dinámica familiar -Crea vacío -Falta de reconocimiento y validación -Desahogo ante inconformidad familiar	-Escasa red de apoyo escolar -Descalificación, rechazo -Abordaje: Experto -Credibilidad en remisión y Dx. -No compete al sector educativo
Ideológico y simbólico	-Rebelión -Incertidumbre -Construcción identitaria ambigua	-Debilidades psicológicas y sociales- sin recursos -Llamado de atención -Silencio- temor -Imposibilidad toma de decisiones	-Ausencia parental -Reprensión -Reconstitución conyugal -Escasa red de apoyo familiar -Salida de realidad familiar	-Docente sin herramientas -Orientación: intervención limitada -Temor-silencio
Técnico/ intervencional	-Defensa ante entorno hostil -Reconocimiento de recursos del joven -Grupos de apoyo entre pares	-Remisión -Intervención en salud mental	-Huida - muerte: salida del sistema -Pauta familiar de silencio -Trabajar pautas de crianza - desarrollo psicoafectivo filiar	-Relaciones escolares defensivas -Orientación: intervención en crisis -Remisión- Citación padres -Sensibilización a docentes -Amistad: potenciar redes

Figura 4. Dominios y ejes del estado del arte testimonial.

Construcciones de juventud.

En el primer escenario, desde la voz de la orientadora surgen epistemes relacionadas con la juventud como un proceso de “encontrarse a sí mismo”, y como un estado existencial que explica o implica el surgimiento de problemas, en el entendido de que los jóvenes pueden llegar a tener dificultad para expresar sus sentimientos. Esto se entiende cuando expresa “(...) buscar que, que los jóvenes manifiesten más abiertamente sus, sus sentimientos, para que puedan encontrarse a sí mismos, y puedan encontrar eeh la solución a sus, a sus problemáticas” (O_25_E08).

De ahí, que en su discurso relaciona la noción de joven con la de problemas y esto se articula cuando señala “(...) claro que tienen sus debilidades, yo pienso que algunas serán de tipo social, otras de tipo psicológico, porque de pronto no han sido tampoco bien fundamentados, ¿no? (...)” (O_09_M03), así la orientadora da cuenta de la creencia de que los jóvenes pueden tener debilidades psicológicas y sociales, así como limitación en los recursos necesarios para abordar sus dificultades.

De igual forma, cobra relevancia la creencia o el mito de que las distintas manifestaciones de malestar por parte de los jóvenes están relacionadas con “rebeldía”, por lo que las dificultades expresadas por los adolescentes en muchos de los casos no son tomadas en serio en el contexto familiar y escolar, encontrando más que apoyo, reprensión y crítica (O_23_M09).

Sin embargo, también surgen relatos posibilitadores en tanto hace énfasis en reconocer en algunos jóvenes, fortalezas que les permite actuar como apoyo para enfrentar distintas situaciones difíciles de su vida personal y desde allí ser ayuda para otros jóvenes que se encuentran en momentos de dificultad; de ahí cuando señala “(...) y tendrán sus... otros tienen fortalezas y por eso los apoyan” (O_09_M03). Este apoyo en muchos de los casos, representa una ayuda significativa que posibilita a los jóvenes, encontrar otras formas de resolver sus problemas, esto

se evidencia cuando narra que “(...) ellos se identifican más, de pronto, con sus compañeros, que a lo mejor estén pasando también por circunstancias parecidas, pero que tienen otras fortalezas para no buscar ese camino” (O_08_T04).

En este sentido, puede decirse que dicha búsqueda de apoyo de los adolescentes en personas de su edad, da cuenta de modos operativos que implementan los mismos jóvenes para hacer frente, a las llamadas problemáticas o dificultades que atraviesan.

Por otro lado, en el segundo escenario, la joven estudiante expresa que se encuentra en un proceso de cuestionamiento existencial frente a lo que ha sido su historia de vida y las relaciones con su entorno, manifestando el miedo a un futuro frente al que posiblemente no siente que posea los recursos necesarios para afrontar, teniendo en cuenta la episteme de lo que debería ser una persona profesional, discursos familiares, culturales y personales basados en altas expectativas como adolescente, que hacen parte de la construcción de su identidad.

En sus relatos la joven evidencia a su vez, la creencia de que se debe tener claridad en el futuro, así como narraciones dominantes con respecto a la imposibilidad o inhabilidad para afrontar las situaciones que se le presentan, configurándolas como problema. Esto adquiere sentido cuando señala “entonces mi miedo es eso, en un futuro eeeh no ser lo que la gente esperaba, o sea ser lo que yo misma esperaba, porque yo sueño ¡aja! ser una persona profesional ehheh, entonces yo creo que, como que necesito tener un futuro claro (...)” (J_01_E01).

Esto se articula con su percepción de la falta de credibilidad en lo que los jóvenes sienten o piensan, lo que los lleva a sentimientos de soledad en la medida en que no se hace un reconocimiento de sus dilemas o se les resta importancia por ser adolescentes, lo cual se evidencia cuando dice:

(...) yo creo en eso, ha faltado como ese apoyo ¡ya! porque nosotros los jóvenes, porque hablo en general, porque no creo que sea la única, se han sentido solos, y cuando digo

solos es en todos los sentidos, porque hay padres que no, no les prestan atención, y como que solo dicen, no, solo están llamando la atención y cuando tú eres consciente de que tienes un problema, ¿ya? (J_58_E09).

Por tanto, la participante expresa sentir soledad y el señalamiento de las personas que le rodean y tomarlo como un problema psicológico que es inherente al joven, lo cual tiene un significado importante para ella y que a su vez afecta su pasado y futuro, evidenciando un relato problematizador de sus dilemas, en el que se desdibuja el presente (J_61_E11).

Así mismo, la voz de la joven devela una narrativa desde la ambigüedad en la construcción de identidad, en términos de discursos y creencias dominantes de polos opuestos, de correcto e incorrecto, como un proceso identitario fragmentado, mas no en continua reestructuración (J_34_M17). Su identidad se configura entonces, en términos de defenderse de un entorno que le resulta hostil; en esta medida su identidad en la experiencia con el otro se define como negativa y al no encontrar otras posibilidades de relación se aísla en la posibilidad de “no ser” y/o de “dejar de ser”.

Esto se evidencia cuando expresa:

He puesto como una barrera y defensas, ósea no dejo que nadie me trate mal, o sea me he convertido en una persona grosera, ehhhh o sea me he convertido en una persona diferente eh hh y no positiva si no negativa. Entonces siento como que ya no quiero que ya nadie me hable y si me dicen algo yo contesto, entonces como que siempre estoy a la defensiva, entonces quiero cambiar eso, porque yo no era así. (J_04_T01)

Esto se relaciona con su preocupación por el futuro, desde un pasado y un presente en el que no reconoce sus recursos para enfrentar las dificultades que se le presentan, ante lo cual maneja las situaciones desde sus acciones con llanto y huida.

Finaliza la conversación con relatos emergentes de la joven al proponer en un futuro el poder conformar grupos de ayuda para jóvenes que se encuentren en situaciones de dificultad, posicionándose desde la escucha y como una voz posibilitadora de cambio; en este sentido se vislumbra esperanza, por lo que surgen posibilidades dentro de la conversación, en la medida en que puede narrarse a sí misma de una manera más generativa y reconciliadora con la vida y con sus contextos de relación, en los que se proyecta como una red de apoyo para otros jóvenes que la necesiten (J_59_T17). Por tanto, emerge nuevamente el apoyo mutuo desde el vínculo de amistad en la medida que representa una identificación compartida en la construcción del ser jóvenes.

En este sentido, los relatos de las participantes dieron cuenta, desde su experiencia de vida, sus saberes y sistemas de creencias, de cómo es narrado el ser joven, predominando el discurso problematizador, en la búsqueda de sí mismo, con necesidad de apoyo, atención y credibilidad por parte de quienes le rodean, haciendo algunas aperturas hacia formas alternas de concebir la juventud en tanto puede poner a disposición sus fortalezas y experiencias de vida para ser de apoyo para otros.

Por tanto, el comprender el joven como portador de fortalezas y experiencias de vida aporta al fenómeno de estudio en la medida en que traza una vertiente en cuanto a la importancia de retomar la construcción identitaria del mismo y su implicación para los contextos en los que interactúa posibilitando redefiniciones frente a significados del joven más allá del problema.

Construcciones frente al suicidio.

En este eje predominaron los relatos del dominio explicativo y del ideológico y simbólico con respecto a la construcción narrativa del suicidio, por cuanto en el primer escenario surge en la voz de la orientadora, epistemes frente al suicidio, basadas en discursos académicos de la

psiquiatría y psicología, cuando señala “(...) de pronto no entienden que es parte de un desajuste emocional y que necesitan unas terapias igual que cuando nos enfermamos, necesitamos los medicamentos” (O_19_E06).

Por ende, la orientadora explica el suicidio como un fenómeno de competencia del sector salud, en el entendido de que lo relaciona con nociones de enfermedad, por lo que se concibe que el sector educativo quedaría sin herramientas o falta de competencia para encargarse de este tipo de situaciones, que como lo explica la orientadora, es un problema de salud pública, discurso enmarcado en constructos explicativos de tipo cultural, del sistema legal y de salud del país. Esto se evidencia cuando expresa:

También pienso que las EPS, tienen también una responsabilidad porque eso ya es un problema de salud pública también ¿no?, y la misma ley es la que nos dice que hay que remitirlos para que, para que sea salud el que se haga cargo, cargo de esa situación, no la educación. (O_23_E07)

Por otro lado, surge en su voz el concepto de vacío como una de las nociones explicativas del suicidio, entendiendo el vacío desde lo afectivo, social y formativo en los estudiantes que lo han intentado. En esta medida, dicho vacío no solo es concebido por la orientadora como un proceso individual, sino que involucra el proceso de formación en el que participan la familia y la escuela, por lo que se posicionan estos sistemas de relación, como actores importantes en el desarrollo afectivo y social de los jóvenes. Señala entonces:

Bueno, yo creo, que pues sí representa una dificultad en los jóvenes porque en los pocos casos que he tenido pues se evidencia como un vacío, eeeh digamos, no sé, en la formación, en la parte afectiva, en la parte social, de la formación de los estudiantes, muchachos y muchachas, y creo puede afectar gravemente también a la familia y a la escuela. (O_02_E01).

A su vez, esto se relaciona con la creencia del suicidio como una búsqueda de salidas ante las dificultades que vive la persona, develando a su vez, el mito culturalmente arraigado de que si existe una vulnerabilidad en el orden de lo psicológico en una persona, ésta es considerada desde su identidad como “loca” y a partir de allí, los sistemas humanos actúan a partir de la negación e invisibilización de la situación que está ocurriendo, que si bien no se entiende necesariamente como una patología; sí se requiere y se pide una ayuda al respecto, por lo que según refiere la orientadora, son pocos los casos en el contexto educativo, en los que los jóvenes y las familias se comprometen con la remisión al proceso de intervención y seguimiento. Esto se evidencia cuando señala:

(...) porque creen que ya eso paso, y que ya, yo, no lo voy a hacer más, y en la casa también de pronto apoyan eso de que ellos no necesitan tratamiento por que tú sabes que la gente piensa que les estamos diciendo locos, ¿no? (O_19_M07)

Esto a su vez lleva a retomar el mito del intento de suicidio como un chantaje, el cual, según la orientadora, surge en los imaginarios de la comunidad, explicando que, al no ser consumado, lo que las personas buscan es llamar la atención, por lo que en muchas ocasiones el intento no es tomado en serio por quienes rodean al joven, ya sea la familia o la escuela. Este mito se asume culturalmente, ya que las personas en general perciben el intento de suicidio como un chantaje y más si se trata de constructos acerca del ser joven o adolescente por considerársele inestable e inmaduro. De ahí que indique:

¡Pues haber! lo que yo he escuchado aquí, es que la gente regularmente cree que eeeeh, que es como un chantaje, ujummm, que los adolescentes hacen, y a veces no lo toman en serio. (O_12_M04). Porque empíricamente la gente eeeh habla de que no, eso lo hace por llamar la atención o eso lo hace porque fulanito lo hizo, pero no tenemos en cuenta que hay unas bases. (O_32_M12)

Desde allí, se visibiliza el mito del silencio frente al suicidio: “a veces los mismos papás guardan la información, la tapan porque creen, que, que de pronto, que el colegio los va a sacar, los van a discriminar, los van a mirar de una manera distinta” (O_37_M15). Así mismo, la creencia de que existe un temor a hablar del suicidio, como si existiera como entidad en sí misma, genera que las personas opten por ignorarlo.

En el segundo escenario, la construcción narrativa del suicidio en la voz de la joven surge con base en la soledad como categoría explicativa permitiéndole comprender las razones por las que un joven recurre al intento de suicidio, en la medida en que se percibe una falta de apoyo y de credibilidad en lo que los jóvenes sienten o piensan (J_59_E10).

La joven explica el intento, iniciando en la idea de muerte, como una forma de desahogue frente al dolor que causa el rechazo y la humillación de figuras significativas. Su identidad por tanto se va construyendo a partir de la descalificación, lo que la lleva a relacionarse consigo misma desde el silencio y el hacerse daño, no solo en el sentido del intento (ya que realmente no ha llegado a cometerlo), pero sí en el aislamiento y la descalificación hacia ella misma. Esto se comprende cuando narra lo siguiente:

Porque creo que la gente que me rodeaba, eh, especificando más que todo mi papá, y mis compañeros, como que me trataban mal, y tú eres estooo, o sea me humillaban.

(J_04_E02). Entonces, yo siempre como que, como que me lo callaba, tranquila, y siempre mi, mi auxilio por así decirlo, mi desahogue era yo misma. (J_06_E03)

Así mismo, la joven al narrarse, hace una explicación del suicidio como “un algo” grave que lleva a las personas a situarse en un estado de shock en el que se desconectan de los pensamientos, quizá refiriéndose a lo racional y al parecer centrándose en las emociones del momento. Lo que implicaría que el intentar suicidarse es un acto irracional para ella, tomando la

forma de ideación más que del intento del suicidio, una forma de metáfora frente a la no existencia en esa realidad específica. Esto manifiesta la joven:

(...) según tengo entendido yo, es algo grave, o sea si lo que pasa es que cuando, bueno yo, cuando yo estoy en un, por eso como le digo, cuando yo estoy en un estado de shock como que uno no piensa en nada. (J_11_E05). Entonces hay momentos en los que uno dice ya no más, ya no puedo más y por eso yo me he intentado suicidar. (J_11_E06). (...) y una vez me intenté suicidar porque mi papá; bueno tuvimos una pelea y me reventó el cargador del teléfono en mi cara y entonces me rayó todo esto acá, entonces él se fue, cuando él se va, yo me intento suicidar, porque yo sufro. (J_11_E07)

Sin embargo, al relatarse en el momento de shock, se evidencia cómo el pensar en el suicidio se toma como una decisión que opta al sentir no poder más con las circunstancias que le rodean ya sea de tipo familiar o escolar; es decir, que podría entenderse como una decisión no solo en el orden de lo emotivo, sino también de lo cognitivo, como una opción personal.

Al igual que la orientadora, la joven define el suicidio en términos de salida, ya que refiere que al hablar de otros jóvenes que están pasando por circunstancias similares, concluye que todos están en busca de una solución ante un sufrimiento que existe y es importante para ellos, encontrando en el suicidio una posibilidad de salida: “entonces por eso yo digo que a veces la solución, o sea buscan una salida, quieren salir ya, no quieren sufrir más por así decirlo, y no sé, si esa salida es matándose (J_40_T12).

Con respecto a los sistemas de significación, la estudiante ha transitado entre la idea y el intento de terminar con su vida, “pero jamásss he cumplido con lo mío. Cojo el cuchillo y me voy a asesinar, pero cuando me voy a asesinar siempree pasa algo no sé por qué” (J_20_T05); sin

embargo, como lo refiere, no ha llegado a cumplir con su propósito ya que siempre surge el mito de no poder hacerlo. Por tanto, evoca el llanto como mecanismo de desahogo frente a la sensación del estado de shock que surge como mito que imposibilita a las personas para la toma de decisiones y el sentido de ubicación existencial en relación con sentimientos de tristeza, que le llevan a narrarse en el discurso dominante de la depresión ante la cual el llanto no es suficiente.

En este sentido, se concluye que el suicidio en las voces de las participantes se construye como un discurso dominante basado en el modelo salud- enfermedad en el ámbito de la psiquiatría y psicología y de competencia del sector salud y legal mas no del sector educativo de manera directa. Es definido como un desahogue y una búsqueda de salidas ante un estado de shock y vulnerabilidad psicológica que imposibilita a las personas para la toma de decisiones en relación a un sentido de ubicación existencial, en el que la persona desconecta sus emociones de sus pensamientos frente al dolor que causa el rechazo y la humillación de figuras significativas y ante el vacío, la soledad y la falta de apoyo y de credibilidad, siendo en algunos casos narrado como un chantaje o llamado de atención que le lleva a ser un fenómeno, muchas de las ocasiones, silenciado, negado e invisibilizado.

Lo anterior implicó para esta investigación- intervención el concebir el suicidio como una experiencia que permita trascender nominaciones patológicas y deficitarias, de manera que convoque las voces de los diferentes actores superando la pauta de silencio e invisibilización, a partir de un enfoque relacional.

Familia y suicidio.

Las narraciones que surgieron frente a la familia y el suicidio confluyen en las dinámicas relacionales al interior de la familia, por lo que, en el primer escenario desde el dominio

explicativo, en la voz de la orientadora, se tiene la noción de que la familia, por su dinámica, crea un vacío en lo afectivo, ya sea por ausencia del padre o por presencia de padres represivos.

De ahí se desprende el mito de la ausencia del padre y la conformación de nuevas relaciones conyugales como factores que influyen en la creación del vacío en los jóvenes. Desde este mito, empiezan a tener importancia estos aspectos como factores determinantes para que un joven decida intentar suicidarse, quizás como una manifestación del sentido de soledad, cuando la orientadora señala: “¡haber! eeeeh emm, en los casos que se han presentado, por ejemplo, hay algunos en los que son hogares en los que faltó el papá y la mamá de pronto tiene nuevas relaciones” (O_04_M01)

Por tanto, se tiene el mito de que el intento de suicidio y los factores que de allí se derivan, tienen una explicación causal desde la familia como determinante para que un joven llegue a tomar la decisión de suicidarse: “(...) los casos que hemos tenido, regularmente tienen más que todo conexión es con las familias” (O_08_M02). A su vez, esto se relaciona con que los jóvenes llegan a buscar alguna salida como opción para no tener que enfrentar o seguir viviendo una realidad familiar que los afecta.

En este sentido, podría verse el suicidio como una salida, entendiendo que la muerte puede concebirse como una salida de ese sistema; sin embargo, en este encuentro emergen relatos periféricos en tanto también concibe que puede haber otras posibilidades o formas de salir del sistema familiar, como en el caso en que los jóvenes buscan irse de casa como una solución (O_05_T01).

Ante esto, la orientadora refiere, con respecto a los modos en que las familias operan, que en algunas ocasiones, hay un compromiso por parte de la familia a buscar y continuar con la ayuda para sus hijos. Sin embargo, hay otras en las que no hay el compromiso o no ven la importancia de hacerlo: “(...) pues, en algunas oportunidades lo asumen como, como con

seriedad y responsabilidad de hacer los seguimientos, pero en otras (...) las mismas familias desisten de ir a las consultas (...)” (O_22_T10).

En este sentido, la participante considera que si se trabaja sobre pautas de crianza y el desarrollo psicoafectivo, el abordaje de estas situaciones podría ser más profundo, dando cuenta de la predominancia causal del suicidio en la familia (O_06_T02); por lo que es inherente trabajar con la misma, desde sus modos de operar como familia; es decir, desde sus propias formas de interactuar.

Por otro lado, en el escenario con la joven, ella expresa la relación existente entre el deseo de morir y el dolor, a causa del sentimiento de soledad, rechazo y humillación de figuras significativas para ella tales como el padre (J_04_E02). De ahí que su narrativa constantemente refleja un cuestionamiento existencial frente al propósito en su vida con respecto a una dinámica familiar en la que no se siente reconocida ni validada:

(...) hay veces como que uno; ¿yo para qué nací, para qué estoy aquí? entonces yo he entrado en esos estados, y me he puesto a llorar y me pongo a pensar, entonces por qué me tuvieron mis papás si se portan de esa manera conmigo, ¿ya? (J_11_M03)

En otras palabras, esto lo argumenta al señalar que su padre es una figura ausente, que cuando aparece, configura una relación de malestar y conflicto en el sistema familiar, que afecta no solo a la adolescente, sino también a su madre.

Al respecto manifiesta la joven que:

Ehhhh, cuando lo hago con el cuchillo no siempre es por lo del colegio, si no por lo de mi papa, o sea mi papá es una persona, él viaja, él viaja demasiado, el no pasa tiempo con nosotros ni con mi mamá, ni conmigo, pero cuando lo pasa en la casa es como un tormento (J_18_M08). Entonces cuando tenemos eseee, esas peleas, afectan mucho a mi

mamá, entonces mi mamá cuando entra en esos estados que se pone mal, que llora, que no sé qué, entonces yo me pongo mal, entonces yo a veces pienso como que entonces prefiero morirme y quitarle ese problema a mi mamá, de ver esa discusión entre los dos, entonces yo me encierro en mi cuarto, (...). (J_20_M10)

Este relato en la joven da cuenta de las formas de relación dentro del contexto familiar en el cual su padre se relaciona a partir de la ausencia afectiva y asume su rol de padre con base en la provisión económica y el ejercicio de la autoridad rígida en la casa. Además, desde su perspectiva, la madre asume un papel de cuidadora y protectora; sin embargo, su autonomía y autoridad se ve coartada en los momentos en que su esposo se encuentra presente: En palabras de la joven:

Él es bien y uy hola cómo estás y todo, pero cuando es en la casa, en la familia, él es un poco como que, o sea ustedes nunca lo ven feliz a él, usted lo ve sentado, sentado en la mecedora, y es con tronco de cara, y si come es con tronco de cara, y se acuesta, y él jamás me ha preguntado hija ¿cómo te fue en el colegio? Mija mira esto, mi papá a mi jamás me ha dicho hija yo te amo, ¡jamás!, ni me ha dado un abrazo, ni ve mi vida, ¡jamás! entonces como que siempre me he acostumbrado así. (J_21_T06)

En esta medida para la joven, el sistema de reglas de su casa le ha imposibilitado el ejercicio de su autonomía, percibiendo su entorno familiar como represivo y limitante frente a los proyectos presentes y futuros que se ha planteado, ante lo cual su voz y sus intereses no son tomados en cuenta y desde ahí se genera una pauta de descalificación de parte del padre, si ella como hija no acata su disciplina y sus disposiciones, mientras que su madre se posiciona a partir de la confianza y comprensión y quien se interesa por conocer sus amistades e intereses, pero quien a su vez, al querer interceder por su hija puede verse en una situación de conflicto

conyugal, ya que su voz tampoco es tenida en cuenta frente a las decisiones del hogar (J_35_T11).

La participante señala que ha podido identificar la manera en que dicha relación con su padre mejore, pero que sin embargo representa para ella el negarse a vivir su juventud:

Yo me he dado cuenta, cuando mi mamá estuvo enferma que casi se muere, yo era ama de casa por así decirlo, yo lavaba, yo hacía aseo, yo mis tareas, a veces el tiempo no me daba, estaba agitada, yo cocinaba, que mi papá, que tenía que aplancharle la ropa, que tenía que estar pendiente que iba a trabajar, que el desayuno a las tres, cuatro de la mañana, hacer el desayuno, y eso era un amor conmigo, entonces ahí mi hija, mi amor, mi vida, ahí sí era, pero entonces cuando yo empezaba que papi yo voy a salir, ¿ya? se ponía bravo, si vienen a visitarme ya se ponía bravo, si me llamaban ya se ponía bravo, él me revisa los teléfonos, si me llaman él habla, si me van a buscar él me niega, estando yo ahí o sea, él no me ha dejado vivir esa, esa o sea lo que yo quiero vivir esa juventud, ¿sí me entiende? Y me ha tenido ahí encerrada, encerrada, me grita, me humilla, me trata mal, entonces yo siento como que de las cuatro paredes no salgo. (J_35_M18)

Aparece entonces el mito del rol parentalizado como el equilibrio para que la relación con el padre sea armónica. En este sentido, la joven se siente imposibilitada para vivir su juventud, ya que es querida y valorada por su padre si niega su condición de juventud y asume un papel de ama de casa.

Esta forma de interactuar con su entorno familiar participa en la construcción de una identidad en la que ella busca identificarse de alguna manera con su padre, en un vínculo fuerte desde la agresión, dando apertura al mito de “yo soy así por él”, creencia que la lleva a comportarse de distintas formas casi contradictorias como en una lucha de su identidad, siendo de

una manera al encontrarse él presente (agresiva, evasiva) y de otra al estar lejos (tranquila, noble, obediente), rescatando ambivalentemente el amor que le tiene (J_19_M09, J_21_M12).

Alternadamente en todo el drama cotidiano que vive la joven, surgen relatos de experiencias similares de amigas que han vivido en entornos familiares de violencia y restricción, ante los cuales han buscado como solución el huir de casa y casarse o establecerse con una pareja prematuramente, como fue el caso de sus hermanas, quienes posiblemente, según la joven, tomaron el matrimonio como una salida frente a un entorno familiar represivo y descalificante. (J_21_T07). Esto se amplía cuando refiere:

Sí porque yo he visto casos, algunos de amigas que también han pasado lo mismo y la solución de ellas fue casarse e irse, yo he sido la única como por ese temor, o sea no es temor ni miedo a que mi papá me vaya a buscar o algo, si no que ¡yo no quiero ese futuro para mí! Yo quiero tener una casa, mi familia, o sea yo pienso en tener o sea un futuro y ellas ahora me dicen que la solución fue esa. (J_37_M19)

En este sentido, podría decirse que la estudiante al no querer optar por esta salida, ha convocado a la ideación e intento suicida como una salida alterna que le permita expresar, vivir o desahogar su inconformidad y dolor ante los malos tratos de su padre.

En este sentido el dolor y el sufrimiento que expresa la joven frente a las dificultades en la relación con su papá, la han llevado a querer terminar con dicho sufrimiento tomando como camino la ideación o el intento, pareciese entonces, no como intento de terminar con su vida, sino de terminar con su dolor.

Así mismo, surge un relato alterno en la medida en que se proyecta a un futuro satisfactorio en el que ha tenido la posibilidad de decidir y no salir de su casa con una pareja, como una medida desesperada ante la crisis.

Al respecto podría decirse que la joven percibe una escasa red de apoyo, centrada en sus hermanas mayores que a su vez son percibidas como una opción para salir de su casa, su madre y su mejor amiga, quien ya no se encuentra cerca, a quien asume como una figura significativa de apoyo para afrontar las situaciones y la soledad. Señala entonces:

Y con mi mejor amiga, andábamos las dos juntas para donde iba yo, iba ella, si ella lloraba, yo lloraba, entonces el apoyo como que se fue (J_14_M06). Al ella irse yo me quedé sola y ella quedo sola allá, entonces sola no puedo. (J_15_M07)

Por otro lado, en cuanto al dominio interventivo en relación a las formas como la familia da manejo a las situaciones, la joven señala que en el momento en que se convoca a los padres para acercarse al colegio debido al llamado de la orientadora, el padre reacciona en una pauta de agresión física y verbal en la que no considera que sea importante asistir, aún sin conocer los motivos de la citación y señalando que si hay citación es porque hay un problema ante el cual no tiene ninguna responsabilidad, adjudicándolo a su hija como única responsable.

Por tanto, de ahí en adelante, después del conflicto, se posiciona la pauta del silencio en la dinámica familiar.

En conclusión, en los relatos se establece una conexión entre la dinámica familiar y el suicidio como opción en términos del fenómeno de estudio, ya que las relaciones familiares se configuran con base en el conflicto con el padre, la cercanía con la madre y el distanciamiento esperanzador con las hermanas, alrededor de semánticas de vacío afectivo, ausencia del padre o presencia de padres represivos, conformación de nuevas relaciones conyugales, soledad y la búsqueda de salidas ante estas experiencias de vida en las que surge el suicidio como una posibilidad frente a dicho sentimiento de soledad, rechazo y humillación de figuras significativas, así como ante la percepción de una escasa red de apoyo. De ahí que para esta investigación-

intervención el trabajo con las familias resulte oportuno al comprender el fenómeno a partir un enfoque interaccional.

Escuela y suicidio.

En este eje por su carácter contextual en la escuela, predomina en las voces participantes el dominio técnico- interventivo asociado al explicativo. En este sentido, en el primer escenario, la orientadora, desde sus marcos explicativos del suicidio, reconoce la importancia de hacer un proceso de formación frente a este tema, aunque ya, durante su experiencia profesional y formativa ha tenido la posibilidad de participar en espacios educativos al respecto; sin embargo, reconoce su necesidad de continuar formándose con el fin de ampliar sus comprensiones y modos de intervenir en situaciones asociadas al suicidio (O_32_E09).

En este sentido, ella expresa que el proceso de formación que ha tenido le ha permitido comprender el fenómeno teniendo en cuenta “unas bases psicológicas, emocionales, sociales, familiares” (O_32_E09), buscando trascender las explicaciones del común de la gente, desde la depresión (O_33_E10). Por lo que su interés de alguna manera es contribuir a que las personas o la comunidad educativa reciban información acerca del tema del suicidio, el cual genera prejuicios por la escasa o errónea información que se tiene, llegando a cuestionar las intenciones de estos jóvenes, mas no a comprender su situación.

La orientadora hace un ejercicio autorreferencial al expresar sentimientos de impotencia al no poder solucionar, desde su rol y ejercicio profesional, las dificultades por las que estos jóvenes están pasando; esta postura se evidencia cuando señala:

Bueno, da como mucha nostalgia, mucho dolor de saber que son jóvenes que de pronto no están teniendo la suficiente, el suficiente apoyo en las familias porque regularmente es por dificultades familiares, y que, pues que eeeh se siente uno como impotente, de no

poder eeeeh de pronto resolver entre comillas o ayudar a resolver las dificultades que ellos tengan para que puedan afrontar la vida de una manera diferente. (O_03_E02)

Esto se relaciona con la episteme de la cientificidad del suicidio como forma de explicación, por lo que la orientadora retoma nuevamente la necesidad de conocer un sistema teórico y técnico avalado científicamente por expertos frente al tema, para desde allí posicionar a los docentes: “creo que, que, como educadores, debemos tener una visión más científica de lo que es el suicidio para poder abordarlos, para poder entenderlos” (O_31_M11).

De ahí que, en su discurso en diferentes ocasiones, algunos docentes son concebidos como actores que no cuentan con las herramientas o los conocimientos para intervenir en los distintos casos, ya sea de intento de suicidio o de otra índole, con los estudiantes, quizá desconociendo los saberes culturales, académicos, autorreferenciales, entre otros, que como docentes puedan tener como recurso y ser de beneficio para los estudiantes.

Esto se articula con el mito del silencio frente al suicidio, por lo que según la orientadora, en ocasiones también en la escuela se invisibilizan las situaciones que viven los estudiantes, empezando porque “los mismos papás guardan la información, la tapan porque creen, que, que de pronto, que el colegio los va a sacar, los van a discriminar, los van a mirar de una manera distinta” (O_37_M15, O_36_M13).

Por consiguiente, con respecto a las formas de actuar o intervenir frente a las situaciones relacionadas con el suicidio, se da cuenta de los modos de operar desde el área de orientación escolar, la cual brinda un apoyo inicial, dando importancia a la parte afectiva, quizás bajo la comprensión de que existe una necesidad afectiva en estos jóvenes. Al respecto la orientadora refiere:

¡Pues Haber! de todas maneras pues en la escuela, en la escuela verdad, desde la psicoorientación uno hace apoyo, apoyo psicológico y afectivo, pero regularmente pues he tratado de remitir los casos al psicólogo clínico o al psiquiatra, hemos tenido casos que han sido manejados por psiquiatras que, porque creo que también tengo mis limitaciones para ejercer, ese tipo de ayudas, ¿no?. (O_07_T03)

Esta narración expresa que la orientadora considera no tener la “especialidad” necesaria para tratar una situación de vital importancia como lo es el intento de suicidio, ya que dicha especialidad está fundamentada en unos discursos dominantes de la disciplina y la ciencia, y que ella como orientadora escolar no posee desde su formación profesional, en el entendido de que esta temática, como se ha expresado anteriormente, no le compete como educadora sino al sector salud.

Dichas acciones se llevan a cabo a partir de las necesidades o situaciones que van surgiendo, por lo que las acciones interventivas se van dando de forma emergente y no tanto desde modelos de prevención. Es así que dichas acciones realizadas en el momento que se presenta o se busca la ayuda por parte de los estudiantes, están encaminadas a una intervención en crisis que permita validar los sentimientos y expresiones del joven, pero no a un proceso de acompañamiento permanente, por lo que el acto a seguir es comunicar a los padres y remitir a otras instancias concebidas como especializadas en el tratamiento médico frente al tema. Por tanto, la orientadora señala que sus acciones se encaminan a:

(...) en principio trato ante todo de tranquilizar a la persona, y trato de, de ganarme la confianza para que me exprese cuáles son sus, sus sentimientos, ante todo acerca de lo quee, de lo que quiere hacer, o de lo que piensa, ehhe validar sus sentimientos, sus expresiones hacia la situación, y pueesss cuando se han presentado casos a mí me gusta

actuar inmediatamente, no me gusta esperar que para el día siguiente, que para esto, yo creo que es de los únicos casos en que yo acudo inmediatamente en llamar al padre de familia, y, y creo que es un deber moral y social de, de comunicarlo enseguida, porque eso para mí no es un juego y necesita atención especial. (O_24_T12)

Así mismo, cobra relevancia nuevamente el discurso dominante de salud- enfermedad frente al cual las ideas o el intento de suicidio son situaciones que requieren atención psiquiátrica, por lo que la orientadora desde su formación no cree contar con las herramientas y/o conocimientos necesarios frente al tema y concibe esta situación como una limitación (O_07_T03).

Es así, que se da especial relevancia al informe médico dado en el proceso de remisión, para desde allí poner en práctica las indicaciones y recomendaciones a tener en cuenta en el trato con estos estudiantes que se encuentran en un proceso de seguimiento y poder generar un proceso de observación y vigilancia de otras posibles situaciones que puedan surgir (O_17_T07).

Por tanto, la orientadora reconoce la validez del diagnóstico y de las recomendaciones clínicas dadas por la medicina como herramientas indispensables para el modo de interactuar con el estudiante en el contexto escolar (O_17_M06).

Aunque existe el proceso de remisión para los casos en que ha habido intento de suicidio u otras situaciones especiales con los estudiantes, la adherencia y compromiso al tratamiento ya sea con psicología o psiquiatría es baja, por lo que no hay un proceso continuo en la mayoría de los casos que se han presentado. Frente a esto, en su rol como orientadora, asume una posición de compromiso con el bienestar de los estudiantes, buscando varias opciones de encuentro con los padres para visibilizar la importancia de que asistan a un tratamiento (O_19_T08).

Por tanto, la orientadora apoya este proceso en un orden legal que sirve como soporte frente a la responsabilidad social que la institución tiene al tener bajo su cargo menores de edad, por lo que administrativamente el registro sistemático debe ser llevado en la carpeta de cada estudiante.

(...) si hay alguna situación que se presenta dentro de la escuela, yo lo informo por escrito, y si se ha presentado en alguna oportunidad, entrego al estudiante, únicamente al padre de familia, con una, una recomendación para que asista a la consulta psicológica, también uno para salvar la responsabilidad que tiene como docente en estos casos.
(O_21_T09)

En algunas ocasiones el trabajo de orientación se apoya en los docentes, expresando que “en en algunas oportunidades los directores de grupo han servido de apoyo a los estudiantes” (O_14_T05). Por lo que aunque la orientadora trata de manejar las situaciones de los estudiantes bajo la confidencialidad, para como refiere ella misma, proteger la integridad e intimidad de los jóvenes, en algunos momentos, la información ha sido conocida por docentes y compañeros de clase, por lo que las acciones realizadas por la orientación escolar no se limitan al trabajo individual con el estudiante, sino que requiere de un trabajo de sensibilización con docentes y estudiantes para manejar las temáticas, no solo frente al suicidio sino a otras situaciones propias de la dinámica escolar y de las necesidades de los estudiantes. Al respecto afirma:

Pues regularmente yo trato de manejarlo con mucha discreción, evitando que no, que no haya mayor, mayor proyección hacia fuera, de las circunstancias, por proteger también al estudiante ¿no? Pero eeeh creo que hubo un solo caso donde, de pronto toda, o la comunidad se enteró, el grupo, y eso porque, pero pues, trata uno de explicarle a la gente

qué es lo que está pasando y qué circunstancias especiales está viviendo ese estudiante en el momento, para que puedan también entenderlo. (O_16_T06)

Así mismo, para la orientadora, dentro de las prácticas en el entorno escolar cobra relevancia la búsqueda de apoyo de los jóvenes en sus compañeros y amigos, más que en la orientación escolar por parte de la orientadora, los profesores o coordinadores (O_08_T04).

Con respecto a las expectativas frente a la investigación, la orientadora plantea la importancia de que realizar espacios de información con los estudiantes frente al suicidio, podría ser una herramienta valiosa para el trabajo que desarrolla como orientadora, en el marco de un modelo de prevención. Esto se conecta con una posible creencia de que, si los jóvenes tienen la información, pueden tener más herramientas para evitar tomar el suicidio como una opción a la hora de enfrentar sus problemas o buscar una salida como se ha venido planteando (O_26_T13, O_31_T15).

En el segundo escenario en la voz de la joven, el suicidio se explica como una forma de desahogo ante circunstancias que también ocurren en el contexto escolar, tales como la humillación de compañeros (J_04_E02). Esto se relaciona con la escasa red de apoyo que percibe la estudiante, por lo que señala que solo podía contar con su mejor amiga, quien en la actualidad se encuentra lejos, quedando ella sola e impotente, al expresar narrativas de imposibilidad (J_14_M06, J_15_M07).

Esto se articula con el mito de la imposibilidad de cometer el suicidio o quizá el mito de la vida, como un impulso que se metamorfosea en la figura de su amiga, quién era su apoyo y a quien ha posicionado como su salvavidas, aun cuando ya no se encuentra cerca: “No me he matado por así decirlo, porque siempre hay una persona como que miraaa, esto, o sea hay una persona que me apoyaba, que era mi mejor amiga” (J_11_M04).

Este apoyo se configuró a partir del acompañamiento y la identificación emocional, en la que ambas llevaban sus cargas, por lo que al ella alejarse y al verse sola, no percibe el poder llorar y ser contenida por alguien, asumiendo a solas su carga emocional, lo que la lleva continuamente a narrarse en la imposibilidad.

Desde ahí cobra relevancia el papel de la amistad en lo que ha sido una historia de vida en la que se siente rechazada, humillada y burlada en el contexto escolar por parte de profesores y compañeros, a raíz de las situaciones de dificultad en su hogar que de una u otra manera ha expresado con sus comportamientos en la escuela y los cuales han sido utilizados en el aula de clases como motivo de crítica, descalificación y rechazo. Por tal razón, es tan significativa la figura de su amiga que ahora no está, ya que en ella encontró el apoyo que necesitaba durante su paso por el bachillerato y que ahora no ha podido encontrar en nadie más. En sus palabras lo expresa así:

(...) a mí siempre me preguntaba por qué yo, por qué siempre yo, ¿ya? y a raíz de todo lo que ella hablaba de mí, todos mis compañeros se empezaron a alejarse de mí, y hoy en día nadie quiere hacer un trabajo conmigo ¿ya? Nadie quiere estar conmigo y ahora ando con una muchachita que se supone que es mi amiga confidente y es una de las personas que más la espalda me da. (J_52_M21)

Así mismo, la joven señala sentirse afectada por el manejo de los docentes ya que desde su experiencia, con gran sentimiento expresa el haber recibido desinterés o crítica frente a su situación por parte de los profesores y la comunidad educativa en general, ya que la defensa como forma de relación con su entorno la llevó en algún momento a buscar la ayuda con la orientadora de la institución; sin embargo al verse juzgada y señalada en los diferentes espacios escolares, decidió desistir de esa ayuda y alejarse, haciéndose cargo ella misma de “su problema” (J_06_T02, J_06_T03).

En este punto surge con relevancia la dinámica interaccional en el contexto escolar, en el que desde un inicio, cuando la estudiante ingresa a la institución, los compañeros empiezan a realizar acciones de acoso escolar utilizando la burla, la agresión física, verbal y psicológica:

“(…) yo me acuerdo que cuando estaba, bueno cuando empecé de seis que me empezaron a hacer bullying, a mí me tiraban del segundo piso” (J_43_T13), por lo cual, la joven señala que empezó a relacionarse defensivamente con gritos e insultos como medida de protección (J_04_T01).

Dicha situación era conocida por los profesores debido a las varias manifestaciones emocionales y comportamentales de la estudiante con llanto y llamados de atención, ante lo cual la joven señala haber recibido malos tratos de algunos docentes:

“(…) tenía una maestra que ya se retiró, pero esa mujer me hizo a mí la vida imposible, la vida imposible, imposible, pero no solo ¡a mí! sino a todos, nos trataba que nosotras íbamos a ser putas, que íbamos a ser eeh, que los hombres iban a ser acaba ropas, que íbamos a ser borrachines, que éramos feos (...). (J_47_T14)

A la profesora A, también era de ética, en clase le contaba a todo el mundo mis problemas, eh hh me trataba mal, y cuando me iban a calificar a mí, ella le preguntaba, eh hh ¿cómo es que, es que uno da la nota?, en vez de preguntármela a mí, le preguntaba a mis compañeros que me pusieran a mí la nota que yo me merecía, entonces yo, o sea al ver que todo el mundo sabía, como que yo entrando a una nueva vida, a unos nuevos compañeros y yo, y sabes que queriendo dejar como el pasado atrás, y ella siempre me lo arruinaba (...). (J_48_T15)

Por tanto, se da cuenta de una dinámica en la que circulan comentarios públicos de algunos profesores, no solo hacia ella, sino a todo el salón en general, descalificándolos con agresión verbal y psicológica, ocasionando una pauta de silencio en la que ella al igual que sus

compañeros, accedieron a callar frente a distintas situaciones de agresión por parte de los profesores, por el temor de que estos, repercutieran en sus notas y desempeño académico.

En general, desde la perspectiva de la estudiante, su historia personal fue utilizada por profesores para agredirla, por lo que se puede inferir que el contexto institucional no representa para ella un entorno de confianza, seguridad, ni apoyo.

Sin embargo, surgen novedades en la conversación cuando la joven empieza a pensar en la posibilidad de que hay otros jóvenes que se encuentran sin ayuda, lo cual le permite identificarse con ellos y querer encontrar ese soporte como grupo de pares, en la medida en que puede llegar a sentirse respetada y aceptada, en contraposición a la exclusión que ha percibido por parte de sus compañeros de clase, configurándose y narrándose como red de apoyo para ellos. Es así que finaliza diciendo:

Yo siempre he dicho que el día en que pueda en un futuro crear un grupo para ayudar esos jóvenes, porque se sienten solos y no tienen como esa voz que los ayude a ellos, entonces como se sienten solos buscan el suicidio o a veces en las mujeres como casarse para ya salir del infierno, por así decirlo, entonces no es lo mejor, no es buscar la mejor solución porque no están informados en que los pueden ayudar, en que pueden cambiar.

(J_59_T17)

Para concluir, la relación suicidio- escuela en las voces participantes se configura alrededor de necesidades afectivas, distanciamiento de amigos, experiencias de soledad, humillación entre compañeros, escasa red de apoyo, narraciones desde la imposibilidad, acoso escolar, malos tratos, desinterés y crítica por parte de algunos integrantes de la comunidad educativa, descalificación y agresión verbal y psicológica hacia los jóvenes, generando relaciones defensivas con el entorno.

Frente a estos eventos surge la necesidad de generar procesos de formación y sensibilización para la comunidad educativa frente al manejo del tema bajo el supuesto de que no se cuenta con las herramientas, conocimientos y especialidad necesaria para afrontar las situaciones que se presentan en relación al suicidio e incluso ante diferentes dilemas en la vida de los jóvenes, por cuanto se da especial credibilidad a la remisión y el diagnóstico médico-psiquiátrico como tratamiento, pero dando cabida, sin embargo, a contemplar la amistad y las relaciones entre los estudiantes como potenciales para la construcción de redes de apoyo significativas en el afrontamiento de dichas situaciones.

En este sentido, los relatos testimoniales con respecto a la relación del suicidio con la escuela permiten configurar el fenómeno de estudio en términos de la relación del joven que vive la experiencia de suicidio con sus contextos de relación tales como el grupo de pares, docentes, orientadores y directivos, además de la familia, ya que dicha experiencia emerge en las interacciones entre los mismos, dando importancia al fortalecimiento de redes de apoyo escolar y familiar.

Discusión estados del arte documental y testimonial

En este apartado, se realiza un diálogo entre los estados del arte documental y testimonial a partir de los ejes que se vienen focalizando con el fin de orientar la investigación-intervención.

Construcciones de juventud.

Con respecto a este eje, a nivel general, surgen discursos que se articulan desde una perspectiva de la relación del joven consigo mismo y a su vez en relación con la emergencia de dilemas existenciales, puntuando en mayor medida tanto en las voces participantes como de los estudios revisados, una relación entre la noción de joven con la de problema. Esto es lo que

plantea Plesnicar (2009) cuando señala que los constructos sociales han llegado a interconectar los problemas de la juventud con la configuración del joven como problema.

En este sentido, discursos alrededor del joven como fuera de sí o en busca de sí mismo, ubican al sujeto en la indefensión, el desconocimiento de sí o la falta de herramientas para ejercer su autonomía frente a la vida, persistiendo en una imagen del ser joven desde la vulnerabilidad, de ahí que se mantengan percepciones del adolescente o el joven como poseedor de problemas en una etapa crítica de su vida, el cuál debe ser normalizado por las distintas instituciones tal como lo plantea Quintero (2005) desde la postura biopolítica de Foucault (1991).

Esto se articula con la falta de credibilidad en el adolescente, dentro de la episteme social y cultural de la etapa de ciclo vital, con respecto a la inestabilidad de los adolescentes y su deseo de llamar la atención. Es cuando surge el concepto de madurez en la adolescencia, asociado a epistemes culturales y de la psicología del desarrollo, ante lo cual las investigaciones consideran que la adolescencia es un periodo de cambio a nivel físico, psíquico, afectivo, familiar y social, reconocida por la literatura como una etapa de transición hacia la independencia.

Por lo que, según lo relatado por la estudiante participante, los jóvenes llegan a tener narrativas ambiguas frente a sí mismos, desde la configuración de identidades a partir de polos opuestos de correcto- incorrecto, en un proceso fragmentado y saturado por el discurso dominante de otros, quedando el joven en la cristalización y construcción de su identidad como problema.

Sin embargo, posturas como la de Serrano (2000) quien plantea una juventud con base en la paradoja de las restricciones y los excesos, los diversos estilos como plus de la juventud contemporánea, o la de Thompson (et al., 2000) quienes introducen la noción de agenciamiento

en el joven ante los momentos decisivos frente a la crisis, dan aperturas a transformar dicha mirada del joven como problema, a una persona en un momento vital que le invita a repensarse en una relación consigo mismo y con los otros.

Es así cuando la joven participante del testimonial expresa que su preocupación por su futuro, desde un pasado y un presente en el que no reconoce sus recursos para enfrentar las dificultades, puede ser una oportunidad para movilizarse, ya que la han llevado a cuestionar su estado actual y querer buscar otras posibilidades que le permitan fortalecerse y proyectarse en un presente y futuro más satisfactorio.

De la misma manera, Acosta y Muñoz (2012) retoman una construcción de la juventud digital, permitiendo replantear las formas de vida de los jóvenes en la contemporaneidad, a partir de la novedad en las formas de socialización y de experimentar el mundo.

Ante esto surge con relevancia más que en la revisión documental, en las voces testimoniales, el recurso importante que existe en la amistad, el reconocimiento del grupo de pares y la riqueza proveniente de la experiencia de vida de los jóvenes en los procesos de identificación e intercambio relacional como redes de apoyo.

Por tanto, teniendo como base la perspectiva de un joven centralizado en las instituciones sociales, queda la sensación de que en las investigaciones, aún la mirada se focaliza en el joven, lo que lleva a cuestionar ¿qué pasaría si se amplía el horizonte y se observa el contexto de relación? Es así, que para esta investigación surge el interés más que de retomar construcciones de juventud, de volcar la mirada a las relaciones, de manera que se implique al joven, la familia y la escuela en el fenómeno de manera circular, no causa-efecto, no en un marco relacional vertical, sino desde una construcción narrativa de identidades que se articulan, se construyen y reconstruyen en la ecología del entramado relacional.

Construcciones frente al suicidio.

El estado del arte evidenció que el suicidio es construido desde los estudios investigativos y las voces testimoniales, como un discurso psicopatológico dominante propio del modelo imperante de salud- enfermedad, dando cuenta de que se trata de un problema discursivo al que han contribuido por las especialidades en salud mental tales como medicina, psiquiatría y psicología principalmente, por lo que la mayoría de las investigaciones y estudios que se han desarrollado tales como los de Vianchaá, Bahamon & Alarcón (2013), Cifuentes (2013), Montoya (2015) , Medina, Piernagorda y Rengifo (2010), entre otros, si bien brindan una mirada causal del suicidio, son de corte epidemiológico, descriptivo y categórico mas no comprensivo del fenómeno. Lo que a su vez da cuenta de las explicaciones reduccionistas que giran en torno al tema, al encasillar y diagnosticar a las personas, tanto así que también se categoriza el suicidio en ideación, intento, tentativa y/o consumación, por nombrar algunos.

Lo que más preocupante resulta, es el impacto que dichas categorizaciones tienen en la construcción identitaria de las personas y por tanto en la manera como se relacionan con el mundo; es decir, que más que nombrar o rotular el suicidio y todas las demás nominaciones que allí se asocian (depresión, ansiedad, locura, entre otros), es lo que esto genera en la vida de las personas.

A nivel general, tales discursos tanto de los estudios realizados como de los testimonios, plantean que existe un vacío afectivo o un desajuste emocional en las personas que piensan o intentan el suicidio y que por lo tanto “están desajustados y necesitan ayuda de un experto”, esto se plantea metafóricamente en el sentido de que se requieren tratamientos y/o terapias, los cuales ejercen la misma función de un medicamento, es decir, disminuir o eliminar un síntoma que genera malestar, para lo cual se necesita la ayuda e instrucción de otro, experto, conocedor de las

soluciones, quedando el sujeto muchas veces en una posición de indefensión y pasividad frente a sus propias situaciones y dilemas, ante la imposibilidad de tomar de decisiones.

Al respecto, teniendo en cuenta la postura de la joven participante, esto podría cuestionarse, ya que como joven más que encontrarse desubicada o contemplar el intento de suicidio como un juego, o tal vez sí, como un juego ante la posibilidad de vivir, lo que ella plantea es un cuestionamiento frente a su vida, lo cual se aleja de lo que se mencionaba anteriormente, frente a una identidad rotulada por la depresión y/o la locura, ya que su testimonio invita a reconocer a los sujetos con una mirada comprensiva de sus temores y posibilitadora de sus recursos.

Por tanto, el suicidio desde estas posturas, más que explicado, se ha situado en el sujeto como portador de un problema que es inherente a la persona y que por tanto encapsula su identidad en la enfermedad y otros rótulos imposibilitadores, invisibilizando la compleja red de relaciones en la que emerge, ya que como lo señalan Cangrejo, Gómez & Torres (2015), se trata de un fenómeno relacional. De ahí que resulte pertinente realizar investigaciones que permitan avanzar en la comprensión de dicho fenómeno con una postura solidaria, ecológica, sistémica y compleja.

Este ejercicio del estado del arte y la conexión entre las voces de los actores, posibilita la emergencia de algunas hipótesis con respecto al fenómeno de estudio que explican que el suicidio puede entenderse y significarse por estos jóvenes, al imaginarse la muerte como una posibilidad de existencia, como una estrategia, por decirlo de alguna manera, para seguir viviendo; como una salida o intento de morir, pero a su sufrimiento; como una entidad que habla por el joven frente a su inconformidad; como agente organizador que invita a la familia o a la escuela a conversar; o como un juego de la muerte ante la posibilidad de vivir, frente a los dilemas con los que los jóvenes se encuentran día a día y en sus distintos contextos de relación.

De ahí, que esta investigación- intervención pretendió reconfigurar las categorías: *ideación, intento o tentativa de suicidio a experiencia de suicidio*, para desde esta postura flexibilizar la vivencia de las personas y posibilitar una comprensión compleja del suicidio como fenómeno relacional, al vincular la experiencia no solo de la persona puntuada como “portadora del problema”, sino de aquellos que hacen parte de la red de relaciones, tales como aquellos que conforman la familia y la escuela, en el entendido de que todos viven, significan y actúan de determinadas formas ante dicha experiencia. En este sentido la experiencia implicaría una relación de la persona con el suicidio como fenómeno, no solo del joven que la vive “directamente” sino de todos aquellos que construyen la red de relaciones, por tanto, esto implicaría, en el caso de la orientadora, los docentes y/o las familias, abordar cómo ellos viven la experiencia no solo basados en sus roles sino cómo sus sistemas de creencias permean sus formas de actuar y/o intervenir, las que a su vez son permeadas por los sistemas de significación y discursos sociales y culturales dominantes.

Familia y suicidio.

Al respecto de este eje, en el estado del arte documental y testimonial, surge el sistema familiar como núcleo en el que se gestan y presentan dificultades, y por tanto como sistema explicativo causal del suicidio, por lo que el concepto de vacío se relaciona con el hecho de que la familia por dificultades o cambios y ajustes o desajustes en su estructura, genera un vacío afectivo.

Estas epistemes se fundamentan en discursos académicos privilegiados en el área de la psicología y en investigaciones realizadas frente al suicidio en jóvenes, las cuales plantean que los muchachos que viven en entornos familiares desarticulados, autoritarios, con escasa comunicación o amalgamadas y que no fomentan la independencia, tienen mayor probabilidad de

cometer suicidio (Eguiluz, 2003). A esto se suman los testimonios de la orientadora y la estudiante de la institución educativa, quienes argumentan que la desarticulación familiar, las separaciones, el vacío afectivo y el sentimiento de soledad representan factores desencadenantes para que un joven llegue a cometer suicidio.

Esta postura quizá desconoce la naturaleza ecosistémica de los fenómenos humanos, ya que, si bien la familia y las interacciones entre sus miembros configuran unas formas de relación con el mundo y consigo mismo, existen otros contextos de relación que se articulan con la construcción narrativa identitaria y de un sentido de vida.

En concordancia con los sistemas de creencias culturales, las investigaciones en torno al suicidio señalan que, aunque puede existir un problema psicopatológico de base como la depresión, la esquizofrenia, o distintas patologías de personalidad, este no es el único factor que puede llevar a una persona a tomar esta decisión, también es importante otro tipo de factores como las relaciones familiares, con el entorno escolar y social en general. Barón (2000), al respecto señala que casi siempre la causa del suicidio está más asociada a factores situacionales que a patologías psiquiátricas.

Así, se puede decir, que el estado del arte testimonial permitió ampliar los hallazgos de los estudios al plantear que el suicidio se posiciona como una preferencia del joven ante una dinámica familiar que le resulta ofensiva, como una entidad que habla por el joven, frente a la inconformidad familiar y quizá como agente organizador que invita a la familia a conversar frente a la manera como se vienen relacionando, dando cuenta nuevamente del suicidio como un fenómeno relacional que no puede ser leído aisladamente del contexto interaccional.

Escuela y suicidio.

Al respecto de la escuela, investigaciones como las de Barón (2000), Valadez (et al., 2011) entre otros, muestran que existen algunos factores asociados al suicidio más allá de las patologías tales como los factores situacionales incluyendo los del entorno escolar. Sin embargo, dichos estudios no brindan una mirada comprensiva de este contexto en relación al suicidio, sino que la escuela se ubica como un espacio de aplicación de instrumentos principalmente, por lo que en el marco de sus metodologías no se convoca la participación de la comunidad educativa, quedando estos actores fuera de las comprensiones. La única mirada de la escuela que se da es la relacionada con el acoso escolar desde la perspectiva epidemiológica de Aja (2013), en relación al bullying entre estudiantes como uno de los factores asociados a que un joven decida terminar con su vida.

Por tanto, el ejercicio testimonial resultó pertinente para identificar la necesidad de involucrar al contexto escolar y desde allí complejizar la mirada del fenómeno, propiciando principalmente que las dinámicas que de allí surgen contribuyan a la manera como los jóvenes organizan su perspectiva de vida.

En este sentido, a partir de los testimonios, surge el proceso de identificación con el grupo de pares como un elemento importante desde la construcción de identidad, como figuras significativas de apoyo entre los jóvenes.

Al respecto Hernández (1997), señala que en la adolescencia ocurren una serie de eventos psicológicos que determinan el desarrollo vital tanto a nivel de las relaciones familiares, como con los iguales y con la escuela.

Por su parte, Kessler, Borges & Walters, (tomado de Valadez, et al V., 2011) plantean que en el relacionamiento del joven con el otro, cobra especial importancia la amistad como fuente de identificación y contención. Podría decirse entonces que las relaciones de amistad dentro y fuera del contexto escolar constituyen un recurso como red de apoyo importante en la historia de vida de estos jóvenes que, si bien no han consumado el suicidio, se encuentran en una balanza de búsqueda de salidas.

En este sentido es importante en la intervención el poder resignificar lo que para los jóvenes representa una red de apoyo, no basada en un número de personas, sino en la calidad de los vínculos que establecen con las personas que les rodea y en la relación que construyen consigo mismos.

De este modo, cabe escuchar la voz de la escuela, y preguntarse, ¿cuál es la manera cómo la escuela percibe a sus estudiantes desde las distintas formas en la que piden una ayuda? Y ¿cómo responde la escuela frente a este pedido?

Esto implica repensar la postura que la comunidad educativa viene asumiendo en la relación con estos jóvenes, ya que como se ha mencionado anteriormente, surge la noción de problema como propiedad del sujeto que lo manifiesta, en este caso del joven; como episteme científica, cultural y social de que el sujeto es portador del problema o es el problema y en esa medida del suicidio como un problema psicológico adoptado o que se impregna en la identidad del sujeto, configurando su relato identitario a partir de la inestabilidad o el déficit, invisibilizando los contextos de relación en los que el joven interactúa y que configuran y participan a su vez en la configuración de dicho problema.

Y esto adquiere relevancia, por cuanto tanto los docentes como todos aquellos que conforman la comunidad educativa pueden posicionarse o como apoyo o como fuente de señalamiento y exclusión ante los diferentes dilemas de los estudiantes. Ya que la joven

participante desde su experiencia se encontró con un contexto escolar al que demandaba una ayuda frente a las dificultades percibidas en su casa, en la creencia de que el colegio es una figura de formación con mayores posibilidades de apoyo y comprensión. Sin embargo, en su manera de expresarlo quizá con explosiones emocionales y comportamentales, no encontró la ayuda que necesitaba, sintiéndose, por el contrario, más vulnerada por este entorno.

Este planteamiento por tanto, remite a esta investigación- intervención a proponer una lectura crítica de las políticas y formas de relación del contexto escolar, al cuestionar en qué medida la escuela se constituye como una red de apoyo y como contexto generativo al que los estudiantes pueden acudir en momentos críticos.

Quizás esto se relaciona con la postura de la orientadora quien consideraba que tanto ella como los docentes no cuentan con la “especialidad” necesaria para tratar una situación de vital importancia como lo es el querer terminar con la vida, ya que dicha especialidad está fundamentada en unos discursos dominantes de la academia y la ciencia, y que ella como orientadora escolar no posee desde su formación profesional, en el entendido de que esta temática no le compete como educadora, sino al sector salud, posiblemente desconociendo que su forma de proceder en muchos casos pudo ser pertinente para estos jóvenes en particular, ya que no se trata solamente de conocimientos, sino de una postura epistemológica que adquiere sentido en la relación construida con el joven.

En esta parte se reconoce que, aunque exista temor a hablar del suicidio o desconocimiento acerca del tema, en las voces testimoniales existe la posibilidad de encontrar en los distintos actores o la comunidad institucional, saberes del contexto escolar que pueden ser posibilitadores de apoyo y cambio, aun cuando no se tenga una formación científica. En este caso, los docentes pueden constituirse como una red de apoyo importante para los estudiantes; lo cual a su vez, implica contemplar que existe una dificultad en la manera como se ejerce la

autoridad y el rol del maestro, resultando en irrespeto ante la mirada de los estudiantes, quienes reaccionan con silencio.

Por tanto, el narrarse a partir de la imposibilidad, la falta de herramientas o de experticia remite a pensar en la construcción de self no solo desde la experiencia del joven sino de la de quienes le rodean como la familia, la orientadora, los docentes, directivos y aun de los compañeros.

En correspondencia, se evidencia el interés del contexto educativo por fortalecer el trabajo que se desarrolla en la institución, al nutrirse, como lo señalan en su propia voz, de nuevas perspectivas que pueden emerger de la investigación.

Este interés da cuenta de la pertinencia de realizar en el marco del diseño metodológico, escenarios conversacionales y reflexivos, convocando a la comunidad educativa, en el entendido de que la relación emerge como fenómeno que no se puede reducir a ninguna de las partes, con el fin de posibilitar ver al individuo, la familia y/o la escuela como un todo complejo, ya que todos son parte del sistema relacional que mantiene la dificultad.

Así mismo, se reconoce la pertinencia de la investigación dentro del contexto institucional, ya que se ve como una posibilidad de que los jóvenes que han mantenido silencio frente a sus dilemas, encuentren o construyan esa red de apoyo que les permita expresarse en un ambiente de confianza y seguridad, siendo ellos mismos los posibilitadores de dichos entornos o escenarios, así como la comunidad educativa en general, constituida por directivos, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia.

En este sentido, podría entenderse que se requiere de ciertas acciones que posibiliten a los jóvenes estudiantes percibir a su escuela como un entorno de seguridad y confianza para desde allí poder buscar la ayuda que necesitan, por lo que en algún momento no han llegado a percibir a su escuela de esta manera ya que la búsqueda de ayuda es escasa, manteniendo el mito del

silencio, quizá no solo en torno al suicidio, sino a otro tipo de dilemas humanos propios de la juventud, la adolescencia y las dinámicas relacionales de los contextos en los que interactúan.

En conclusión, lo anterior permitió a la investigación, dirigirse hacia la creación y co-construcción de escenarios de intervención de confianza, con diálogos generativos, contando con la participación de la comunidad educativa, involucrando en los espacios conversacionales a directivos, docentes, orientadora, estudiantes y padres de familia de los mismos, en distintos escenarios y niveles de observación, metaobservación y equipos reflexivos.

Es en este punto cuando surgió la definición del fenómeno desde las experiencias significativas con el suicidio, saliendo de la categorización del suicidio (ideación, intento, consumación) como discurso patologizante, orientando la mirada a cómo los actores viven, comprenden y significan dichas experiencias como una performance de su historia de vida, al cuestionarse, en un momento vital que los invita a repensarse en una relación consigo mismos y con los otros, involucrando a familia y escuela como redes de apoyo.

Así, el análisis que daba cuenta del eje construcciones de juventud, permitió orientar el fenómeno investigativo hacia la construcción de self, no solo del joven que ha vivido la experiencia, sino que teniendo en cuenta las comprensiones emergentes frente al fenómeno de suicidio como una experiencia relacional, también orienta la investigación hacia la construcción narrativa del self joven, familia y escuela, más allá de la construcción de juventud, ya que ésta se encuentra implícita en dicha construcción identitaria, transitando en los sistemas de significación sociales y culturales y analizando que al hablar de la construcción de juventud se centralizaría la mirada del suicidio como una situación propia del joven. En este sentido, es cuando el *self* emerge como un eje que no se había especificado tan claramente en la investigación.

En coherencia con el posicionamiento epistemológico de la investigación- intervención emergente, cabe recordar que en las fases del proceso investigativo el planteamiento fenomenológico tuvo transformaciones.

Por tanto, estas reflexiones emergentes de los estados del arte documental y testimonial permitieron orientar la pertinencia de la investigación, redefiniendo el fenómeno de estudio en esta fase así: *La experiencia de suicidio en jóvenes y la construcción narrativa del self en relación con sus contextos.*

Lo que remitió a preguntarse a nivel interventivo *¿Cómo los escenarios conversacionales contruidos en el proceso de investigación- intervención posibilitan semánticas y dinámicas familiares / escolares emergentes y la reconfiguración de la intersubjetividad del joven que ha tenido una experiencia de suicidio?* Y a nivel investigativo *¿Cuáles son las semánticas y dinámicas familiares / escolares de jóvenes que han vivido experiencias de suicidio y su articulación con la construcción narrativa del self en relación con sus contextos?*

Interrogantes que llevaron a plantear la hipótesis con respecto a que la construcción narrativa del self es organizada y elaborada en interacción con otros, por lo que la experiencia de suicidio en jóvenes, está vinculada a la construcción narrativa del self, que interactúa con las dinámicas y semánticas familiares /escolares y los demás contextos en relación.

Por tanto, el objetivo investigativo se planteó alrededor de *comprender la experiencia de suicidio en jóvenes, desde las semánticas y dinámicas familiares / escolares con el fin de conocer la construcción narrativa del self en relación con sus contextos y proyección de vida.* Así como el interventivo hacia el *construir escenarios conversacionales a partir del proceso de investigación - intervención posibilitando la emergencia de semánticas y dinámicas familiares / escolares que configuren la co-evolución y la intersubjetividad del joven que ha vivido una experiencia de suicidio.*

Sin embargo, como se verá más adelante, este planteamiento fenomenológico inicial se fue transformando y complejizando a través de la modelización.

En esta medida los estados del arte documental y testimonial permitieron proponer los siguientes ejes temáticos para el sistema teórico y conceptual: *construcción narrativa del self; ecología de la experiencia de suicidio; la construcción cultural del discurso centrado en el déficit, dinámicas y semánticas alrededor del joven, la familia y la escuela; y diálogo y generatividad.*

Sistema teórico y conceptual

Este capítulo se presenta en dos partes, la primera con la fundamentación paradigmática y epistemológica que orientó esta investigación- intervención, sustentada en la postura sistémica, constructivista, construccionista, ecológica y compleja. Y la segunda parte que pretendió contextualizar la construcción narrativa del self y la ecología de la experiencia del suicidio en relación con las construcciones de juventud, las dinámicas y semánticas familiares y escolares y la construcción de redes dialógicas generativas (ver figura 5).

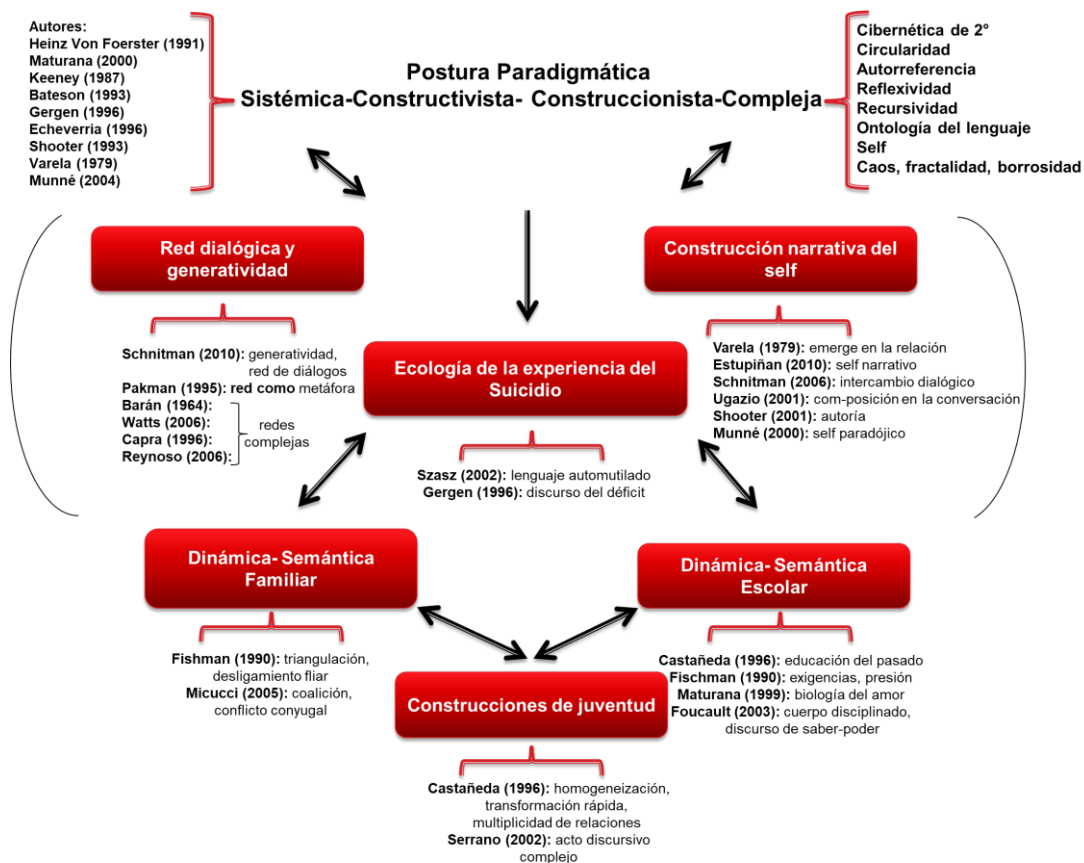


Figura 5. Ejes del sistema teórico y conceptual.

Fundamentación paradigmática

Este trabajo representa un intento de acercamiento a la realidad de los fenómenos humanos, pero no desde la visión de un observador independiente de lo observado, sino a partir de una aproximación reflexiva a la vida de las personas y en este caso, de estos jóvenes, sus familias y la escuela, para comprender cómo es vivida, narrada y experimentada por ellos mismos.

Acerca de la experiencia dialógica y reflexiva del investigar desde una nueva racionalidad.

Cuando se habla de realizar un proceso de investigación- intervención con base en la cibernética de segundo orden, emergen una serie de ideas y principios que apuntan a una postura paradigmática constructivista- construccionista- sistémica- compleja, lo que implica una mirada ecológica de los fenómenos humanos, así como la importancia de la articulación entre lo intersubjetivo y lo reflexivo dentro de un proceso de modelización, co-construido por todos los actores participantes de la investigación, entendiendo que tanto el investigador como los investigados se involucran desde su autorreferencialidad como protagonistas de dicho proceso.

Esto implica necesariamente la utilización de la modelización dentro de unos ejes recursivos como un recurso ético en el que se reconoce al sí mismo y al otro en su humanidad dentro de una hermenéutica relacional, en tanto en el proceso investigativo se entrelazan toda una serie de constructos y sistemas de significado desde los jóvenes, las familias y la escuela, con los que los participantes dan vida a la forma como experimentan el mundo y por ende, a nuevas construcciones y comprensiones frente a la ecología del suicidio como fenómeno.

De allí se desprende precisamente la acción reflexiva, pero no como un proceso de autorreflexión desde la introspección ya que esto implicaría continuar con la noción del “poder” omnisciente del yo, tal como lo plantea Jaramillo (2014), sino más bien, como una serie de procesos que se dan en la cognición- emoción- acción del investigar, en un desnudamiento del investigador y en un des-anudamiento del o los actores protagonistas de la investigación. Es precisamente allí en esos encuentros basados en la sensibilidad, la honestidad y la sencillez, en esos encuentros consigo mismo como investigador y con los otros como protagonistas de la investigación, en los que la reflexividad es posible.

Este anillo reflexivo es viable gracias a la cibernética de segundo orden o como lo plantea Von Foerster (1991), la cibernética de la cibernética, la cual comprende y permite hacer una lectura de los fenómenos teniendo en cuenta al observador como parte de lo observado: “Explica que el observador entra en la descripción de lo observado de manera que la objetividad es absolutamente imposible” (Von Foerster, 1981, citado en Boscolo et al., 1987, p. 31). O como lo diría Keeney: “Nos encontramos, pues, con una paradoja general autorreferencial que subyace en todos los sistemas de observación: las observaciones del observador pueden incluir su propio proceso de observación” (1987, p. 47).

Desde ahí es posible resignificar el papel de la objetividad en los procesos de investigación, al dar paso a la noción de intersubjetividad y más aún de una intersubjetividad que habla en voz alta desde procesos autorreferenciales, cuando es inminente reconocer que lo que se observa, habla más de quien observa que del fenómeno observado y que ese intercambio de subjetividades con el otro significativo, es lo que permite la emergencia de diversas formas de comprender y de vivir en el mundo.

Maturana (2000) establece una diferenciación entre la objetividad sin paréntesis y la objetividad entre paréntesis, dado que en la primera postura, la realidad es como es, independientemente del observador, bajo la suposición de que la experiencia puede explicarse y describirse con un valor de verdad. Del otro lado, el segundo planteamiento, una objetividad entre paréntesis implica repensar la forma de acceder al mundo, ya no buscando describir una realidad aislada, sino de comprenderla, en el entendido de que esa realidad y los fenómenos humanos poseen muchas interpretaciones válidas en la medida en que el observador se acerca y se involucra con dicha experiencia, a través del lenguaje; así, señala que “el observador surge en el lenguaje y no existe fuera del lenguaje” (Maturana, 2000, p. 74).

En este orden, cabe recordar “la paradoja de la auto- eco- organización, poéticamente expresada por Edgar Morin, el cual propone: soy poseído por lo que me posee, construyo lo que me construye, describo lo que me describe” (Morin, 1994, citado en McNamee y Gergen, 1996, p. 257).

Este principio da cuenta de una mirada constructivista en la que el sujeto es una construcción propia que se da de manera continua en la interacción entre las disposiciones internas y el medio que le rodea. Glasersfeld (1984, citado en Auspitz y Wang, 1997) define el constructivismo como una escuela de pensamiento basada en una epistemología evolutiva que explica que los organismos en la interacción con su entorno, construyen un modelo que se ajusta a la realidad, mas no son capaces de reconocerla o describirla.

Por tanto, y en concordancia con el planteamiento de Maturana (2000) cuando señala que “el observador está necesariamente siempre en correspondencia estructural en sus dominios de existencia” (p. 76), esta investigación parte de la base de que el investigador y los participantes

como constructores del sistema investigativo- interventivo, no pueden hacer descripciones, explicaciones y/o distinciones fuera de sus dominios estructurales, de sus sistemas de significación contextuales y de sus prácticas y experiencias de vida.

Esto remite a pensar en el planteamiento de Vilar (1997) quien propone volcar la mirada hacia una nueva racionalidad, hacia un paradigma emergente, lo que resulta oportuno para efectos de este estudio, y desde ahí poder generar un proceso investigativo que apunte a construir nuevas lógicas al rededor del suicidio, el cual se ha venido narrando con base en viejas racionalidades deterministas, patologizantes y estáticas. En este sentido, la nueva racionalidad permite la emergencia de novedades a través de la recursividad del sistema investigativo (jóvenes, familias, docentes, investigadora, co- interventora) a partir de la complementariedad, la transdisciplinaridad, la creatividad, la invención y la potencialidad, llegando incluso a reconocer el poder transformador y generativo de una experiencia de suicidio en la vida relacional de las personas desde la perspectiva de diversos órdenes y significados.

Esta forma de actuación del investigador- interventor, es un paso importante para la complejización de los diferentes fenómenos humanos, ya que existen tantas visiones sobre el mismo fenómeno, como tantas personas que lo significan en contextos determinados. Dicha concepción remite a esta investigación a retomar la idea del multiverso como la manera de concebir el mundo humano en tanto una ecología social dinámicamente interdependiente (Shotter, 2001).

Lo anterior supone entonces, la necesidad de estudiar dichos fenómenos de manera transdisciplinar, en un diálogo de saberes locales y disciplinares, dando cuenta de la ecología de las interacciones sociales y de lo humano que allí emana.

Por tanto, investigar a partir de la cibernética de segundo orden implica poner en marcha los fundamentos de la circularidad, entendida como un proceso de retroalimentación constante entre los actores involucrados en el ejercicio mismo de las interacciones, lo cual cuestiona la idea de una causalidad tradicional en la que los efectos se encadenan de forma lineal, conduciendo a la descripción de procesos circulares interdependientes.

Al respecto Keeney (1991) propone unos órdenes de recursión, refiriendo que:

Los términos cibernética, circularidad, repetición, redundancia, pauta, todos ellos se refieren a la recursión. Nos sugieren que las ideas, experiencias y sucesos sociales hacen algo más que extenderse en el tiempo en forma lineal y progresiva. Cuando un proceso vuelve sobre sí mismo, cuando "se envuelve" [infolds], hablamos de recursión. Quizá la imagen del círculo no sea la mejor para pensar en la recursión, porque en realidad no nos estamos refiriendo a un retorno hacia un momento inicial en el tiempo. Cada vuelta recursiva implica un diferente comienzo, aunque comienzo, aunque en lo tocante a la pauta de organización no sea más que un reciclaje. (p. 75)

Es así, que los sistemas humanos reaccionan produciendo una nueva búsqueda del equilibrio, que se da en la recursión y en la emergencia de nuevas formas de interacción y autoorganización que posibilitan el cambio y la transformación en un constante movimiento del que emerge el bucle como proceso. Sin embargo, aunque es un proceso en constante movimiento, también consta de un sistema de reorganización, realimentación y de transmisión de información cuando se alcanza un equilibrio, una situación de bienestar y satisfacción como una especie de constancia, pero no como algo estático sino como lo que se denomina "cambio". Un cambio

definido por Bateson (1993) como aquella búsqueda de constancia que se mantiene a su vez, a través del cambio.

Es preciso entonces hablar sobre las interacciones, haciendo el tránsito de la ilación observador- objeto observado, a la relación sujeto- sujeto, dentro de un contexto permeado por vínculos y narraciones, lo cual se constituye como principio básico para el proceso de investigación- intervención, que se construye desde la emergencia, es decir que, el interés de investigar y el fenómeno sobre el cual investigar, son en sí mismos emergencias, o intereses que surgen a partir de unos marcos de referencia personales que toman sentido en un contexto de formación académica y en escenarios conversacionales con el equipo de investigadores dentro de un proceso abductivo.

Esto articulado al contacto con los actores y con el fenómeno, va posibilitando las co-construcciones y redefiniciones en bucles, que van redefiniendo la investigación; es decir que es imperioso tener la capacidad de asombro para encontrarse con que lo que el investigador termina investigando, no fue lo que en un principio de alguna forma proyectó.

Siguiendo con esta idea, la emergencia del proceso de investigación- intervención, que surge en el qué se quiere investigar y el cómo, dentro de una metodología contextual – reflexiva, implica la postura de investigadores co-creadores de formas de observar las diferentes realidades; así, el método y las estrategias tienen una fundamentación epistemológica y teórica en su esencia, pero en su forma, pueden ser maleables en un proceso co-creativo de invención, con carácter de novedad en permanente co-construcción con los actores en su contexto.

Resulta relevante en este punto, aterrizar el contexto de esta investigación, teniendo en cuenta su interés por la construcción narrativa del self en personas con vivencias o experiencias

de suicidio, contemplando el contexto del joven a nivel familiar y escolar, por lo que se sitúa dentro del campo investigativo “Psicología clínica y salud mental en sistemas humanos desde la perspectiva sistémica/compleja”, en la línea/ proyecto de investigación “Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos” (Estupiñán, González y Serna, 2006).

Desde aquí es importante enfatizar la perspectiva narrativa de la línea y por tanto, los fundamentos epistemológicos de la investigación que se han venido retomando, pero en los cuales es preciso focalizar el Construccinismo Social y la Ontología del Lenguaje.

A nivel general, el campo de investigación busca principalmente aportar a la disciplina comprensiones alternas frente a la psicopatología, como ha sido definida tradicionalmente, abordando dichos fenómenos desde una mirada construccionista- constructivista dentro del paradigma de la complejidad, bajo el presupuesto de que los fenómenos humanos emergen en las interacciones y en contextos determinados, teniendo en cuenta su carácter bio- psico- socio- antropológico y político. Así, el objetivo de la acción de investigar- intervenir según Estupiñán, González y Serna (2006) consiste en:

(...) propiciar transformaciones en estructuras narrativas y prácticas discursivas y relacionales en los contextos sociofamiliares que pueden generar formas de existencia opresivas en las familias y sus miembros, hacia otras posibilitadoras de historias y experiencias de vida más satisfactorias y productivas personal y socialmente, con base en el re- conocimiento y empoderamiento de la vos y experiencia propia (memoria), y que desde allí puedan llegar a constituirse en fuente de gestión de la propia subjetividad, capacidad y recursos para adelantar cursos de vida elegidos. (p. 47)

Este salto en la manera de investigar implica principalmente situarse desde los sistemas observantes en lugar de los sistemas observados, dando cabida a las posturas autorreferenciales y heterorreferenciales presentes e indispensables en todo proceso interaccional y por tanto investigativo, que involucra equipos reflexivos de investigadores- interventores, personas, familias e instituciones.

Desde la complejidad se habla de una construcción, un pensamiento conectivo, en el que la construcción de la realidad no está atravesada solamente por estructuras cognitivas o internas del sujeto, sino por la relación con el y por el lenguaje. Por tanto, el individuo realiza esa construcción de la realidad, no desde una postura solipsista, sino en relación, a partir de una mente dialogante.

Como lo plantea Gergen (1996), el construccionismo social propone un análisis reflexivo de la vida cultural, a partir de una agrupación de ideas del que brotan nuevos diálogos, condiciones y conversaciones de las que pueden surgir controversiales ideas que se enfrentan a los discursos de verdad imperantes, amparados en la objetividad. De ahí, que los diferentes actores, en este caso los jóvenes, sus familias y la escuela, están invitados a participar en dichas conversaciones frente a la manera como se comprende y vive una experiencia de suicidio en sus contextos de relación.

Resulta pertinente entonces puntualizar algunas proposiciones básicas del construccionismo citadas por Gergen (2010) que sirven de sustento para este trabajo investigativo. Por tanto, es necesario partir de la idea de que no existen requerimientos para la forma en que se deba hablar y/o caracterizar un objeto o fenómeno, por lo que es posible llamarlo de formas distintas. Y esta forma como se llame o caracterice, no surge del objeto en sí mismo,

sino que se construye a partir de un grupo de relaciones del que se es parte, surge en el consenso comunal, en la tradición y/o en las comunidades científicas. Por tanto, dicha construcción carece de neutralidad, es decir, que las descripciones que se hacen del mundo no existen a partir de valores neutrales.

En esta medida las cosas y/o el suicidio tienen un significado para las personas en tanto surgen de relaciones y diálogos comunitarios, en general, todo lo que se cree conocer por los sujetos, es construido socialmente. Por tanto, las cosas carecen de valores neutrales preexistentes, estos valores surgen de las prácticas discursivas en unos contextos específicos.

Complementa Gergen (2010) refiriendo que las personas pueden decir ciertas cosas y otras no, en tanto al acuerdo que hacen con respecto a su forma de hablar, así que, el significado de cualquier tipo de palabra es generado en un juego de lenguaje. Al respecto Gergen (2010) en la video-conferencia “Hablando sobre construccionismo social”, retoma a Wittgenstein, planteando que

(...) las distintas comunidades, ciencias, disciplinas, etc, representan diferentes tipos de juegos de lenguaje y estos juegos de lenguaje son parte de lo que él llama formas de vida y no solo como palabras que podamos decir, sino también cosas que podemos hacer. Es una forma de vida contenida, con sus propios valores, en su mundo.

En esta medida, se podría decir que el suicidio se ha construido a partir de discursos consensuados entre las comunidades académicas como una denominación lingüística psicopatologizada, caracterizando así no solo al suicidio con valores con pretensión de neutralidad asociados a la enfermedad, el desorden, el déficit, entre otros, sino a la persona que lo vive desde este mismo sistema de valores. Lo que lleva a esta investigación, al interés de plantear

junto con los participantes, formas alternas y generativas de comprender el no querer vivir, pero más aún de comprender las historias de vida relacionales de dichas personas que han tenido la experiencia y sus propios contextos de relación, para desde allí hacer aperturas a comprensiones impensables, sorprendentes y hasta controversiales frente al suicidio en su ecología.

De ahí, que siguiendo a Bateson (1990, 1991, 1993 retomado en Lagos, 2004) no es posible observar los fenómenos de manera aislada sino estableciendo conexiones nuevas, pautas que conectan, proponiendo relacionar de formas diversas lo culturalmente aceptado en un proceso reflexivo y creativo.

Por tanto, el hablar de ecología remite a pensar en la nueva racionalidad como ese nuevo paradigma con una visión holística del mundo, que permite observar “un todo integrado más que como una discontinua colección de partes” (Capra, 1998, p.28). En este planteamiento Capra (1998) reconoce la interdependencia de todos los fenómenos y la inmersión de los sujetos y las sociedades en los procesos cíclicos de la naturaleza. “La ecología profunda reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la trama de la vida” (Capra, 1998, p. 29).

Es así que, retomando todos estos principios epistemológicos planteados anteriormente, esta forma de investigar pretende comprender las características de las narrativas e historias de vida familiares y su relación con los fenómenos humanos, así como comprender y aprender el arte de la intervención y la creación de sistemas emergentes para el cambio. Un cambio que emerge en la reflexividad definida por Varela y Maturana (1980, citado en Estupiñan, 2006) como un proceso lógico, operacional y generativo que implica el abandonar la idea de la pre-

existencia del individuo y acoger la noción de que emerge en las prácticas lingüísticas y no lingüísticas que constituyen la vida humana.

Al respecto, Gergen y Warhus (2003) expresan que:

Para el construccionista no existen problemas, causas, fuerzas, estructuras, que no se deriven de las interpretaciones basadas en el pensar común. Por supuesto, esto no significa que "nada existe" o que "nunca se puede conocer la realidad", sino que al intentar articular lo que existe, al ubicarlo en el lenguaje, penetramos el mundo de los significados generados socialmente. Así, es más útil afirmar que el construccionismo se opone a la tendencia a esencializar el lenguaje; o sea, se opone a usar las palabras como si fueran imágenes, mapas o réplicas que existen independientemente del que interpreta.

Bajo esta premisa, el construccionismo nos ayuda a recordar el aforismo que tanto amaba Gregory Bateson: "el mapa no es el territorio". (p. 17)

Esto da cuenta de la importancia del lenguaje como eje articulador, en el cual es posible la construcción de significados, mundos posibles y por tanto de la experiencia humana. Plantea Echeverría (1996) una ontología del lenguaje que reconoce a los seres humanos como seres lingüísticos, constructores de realidades sociales, cuyas construcciones son posibles a través de un lenguaje generativo capaz de crear por medio de la acción, mundos posibles, un lenguaje que posibilita a los sujetos, el inventarse y reinventarse a sí mismos y a los otros en un proceso dialógico. Es así que el lenguaje es generador de las realidades humanas y por medio de la autorreferencia y la reflexividad los sujetos se reconocen y reinventan en la intersubjetividad con los otros.

Argumentan Estupiñan y González (2012)

En este mismo sentido la experiencia vivida y narrada de cada persona, en particular y de los sistemas sociales en general, pertenece al proceso bio-socio-histórico-cultural de la humanidad y constituye el fundamento de su mentalidad colectiva. El carácter narrativo de la mente humana se configura gracias al y en el lenguaje, es decir, en el sentido fenomenológico gracias a la lingüisticidad. El fenómeno de lingüisticidad de la vida humana le permite a cada sistema humano la organización de la experiencia vivida en experiencia narrada. (p. 15)

Por tanto, la postura epistemológica de esta investigación parte de un trasfondo histórico-cultural, en el que se invita a comprender las distintas realidades de los sujetos, desde sus propios contextos y sus propias formas de conversar, por lo que no es necesario explicar sus experiencias partiendo de los discursos dominantes de las disciplinas que intentan homogeneizar, sino podría decirse, desde su propio saber local, tradicional o de su propia *expertise* (*en términos de Shotter, 2001*). Y esto es posible gracias al poder de la narración, ya que, al reconfigurar las experiencias en el relato, es posible movilizarse en dicho relato en el campo de la emotividad y de lo pragmático, lo que apunta a que por medio de la narrativa conversacional es posible transformar la experiencia vivida en experiencia narrada y recursivamente, la experiencia narrada en experiencia vivida.

Desde ahí, lo humano como posicionamiento epistemológico conlleva a una serie de movimientos con potencia, que posibilitan aperturas inéditas en la vida de los sujetos, quienes a su vez se permiten asumir posiciones a partir de la autoría y la agencia personal, familiar, institucional y comunitaria, lo que hace interesante esta propuesta en una ecología que desculpabiliza y libera a las personas de ataduras científicas hegemónicas, que pretenden

mantener ancladas a las personas en diagnósticos y camisas de fuerza desde la imposibilidad y el déficit.

Concluyendo, en el paradigma sistémico, constructivista, construccionista, ecológico y complejo, las comprensiones se articulan con base en las relaciones y no sobre los individuos. Y más allá de esto, como señala Bateson (1979) se trataría de contextos de relación, en los que la pauta que conecta surge como un nuevo orden a partir del desorden y a través de la interacción entre las personas, la cultura, el mundo de significados y lo que de allí emerge.

Por tanto, el interés de esta postura podría decirse, es comprender el sentido y función de las narrativas tanto desde los sujetos, las familias y las mismas instituciones como desde los contextos en los que se presentan. En este sentido, el proceso narrativo conversacional se convierte en método de la investigación- intervención, ya que allí se observa cómo se identifican, comprenden y construyen los relatos de la experiencia misma y cómo éstos transforman las pautas problemáticas, y en esa medida posibilitan generar mediante el proceso narrativo conversacional nuevas versiones de y con los sujetos y de sus experiencias.

Lo interesante de esta postura, es que como investigadores es posible transformar la investigación en el proceso, esta se va transformando al mismo tiempo que el investigador se va transformando. Es así que el ejercicio investigativo no se trata de legitimar las ideas del observador, ni de verificarlas, ya que no existen tales verdades absolutas, sino de comprender cómo viven y significan las personas sus propias realidades, dilemas y circunstancias.

Es claro, que no es posible abarcar un fenómeno en su totalidad, pero sí una parte de éste dentro de una mirada transdisciplinar que suponga un diálogo entre diversos saberes, así, es importante complejizar el fenómeno para comprenderlo con una visión sistémica de los seres y las interacciones humanas.

Así como lo señalan Estupiñán, Hernández y Bravo (2006), “el proceso investigativo es un proceso de continuas recursiones”, comprendiendo la recursión como “un proceso de continua observación y de reorganizaciones del sistema en términos de emergencias e inhibiciones que generan, a su vez, la novedad en la comprensión” (p. 59).

Es así que todo este cambio de posturas, toman sentido dentro de lo que Jaramillo, (2014) propone como la rebelión de la revelación quien retomando a Kunz (1998), considera que el centro de la comprensión no es el yo sino el Otro, rompiendo con la tradicional forma de pensar en investigación del sujeto como objeto de estudio, al involucrar lo ético y estético del proceso, al comprender al otro en el poder de su debilidad, entendiendo debilidad como el poder que existe en la vulnerabilidad de las personas y dando un valor especial al conocimiento constituido por los propios sujetos sociales, quienes desde su experiencia vital son los actores principales en el proceso, acogerlo así sería una forma más honesta y respetuosa de investigar, de intervenir y de ser intervenido, haciéndose responsable del impacto de dichas acciones.

Es así que dicha postura y coherencia epistemológica se ha ocupado, en este caso, de acercarse a la realidad de los jóvenes, las familias y la escuela en relación a las experiencias de suicidio, como fenómenos humanos, desde una postura más solidaria que permita reconocer a los sujetos como sistemas humanos y sus diversos dilemas, generativamente, posibilitando que dichos sujetos no se conciban como portadores de una patología o un problema, sino comprendiendo que dichos problemas o síntomas surgen dentro del contexto de las relaciones y no como propiedades definitorias de las personas.

Construcción narrativa del self

Teniendo en cuenta que este trabajo investigativo- interventivo, busca comprender la construcción narrativa del self en personas que han vivido experiencias de suicidio, es preciso ilustrar el carácter narrativo en el proceso de construcción de mundos posibles y por tanto de versiones de sí mismo, lo que apunta a retomar la noción de self, como una concepción relacional, coherente con el planteamiento epistemológico anteriormente expuesto.

Al respecto afirman Varela y Bateson (1979, como se cita en Hernández, 2010), que el sí mismo como consecuencia de la mente, emerge y existe en y por la interface con el mundo.

Complementan señalando:

No se puede decir “mi self, mi yo, está aquí, en este componente”, el self está en la configuración y en las pautas dinámicas de relación, las cuales se concretan como propiedades emergentes. Yo soy “yo” en las interacciones, porque ese “yo”, sustancialmente, no existe; no está localizado en ningún lugar. (p. 15)

Desde esta postura, se comprende el *self* como el *sí mismo* y como una propiedad emergente en las dinámicas relacionales, ya que no preexiste o se sitúa como propiedad del individuo, sino que se crea y es posible en la interacción con los otros, por tanto, con el mundo.

Por su parte Munné (2000) propone una mirada con base en la complejidad en tanto plantea la inestabilidad del self, su falta de coherencia y de consistencia como generadoras de la identidad. Así el self da la posibilidad de comprender a la persona desde su diversificación en los diferentes contextos de relación y en su variación en el tiempo, por cuanto hoy se es de diferente forma que ayer y a su vez en las distintas interacciones. El autor plantea que el sujeto es capaz de ser paradójicamente otro con respecto al carácter plural de manifestaciones del self, por lo que es impredecible en coherencia con el principio de la incertidumbre y la no linealidad de los sistemas

complejos; es decir que, “(...) esta impredecibilidad es exponencial en el tiempo o sea que solo a un corto plazo tienen sentido las predicciones sobre nosotros mismos y los demás” (Munné, 2000, p. 746)

Complementa Munné (2000), refiriendo que esto podría llevar entonces a un sentido de inseguridad, que sin embargo puede ser no negativo, en tanto la no seguridad en la vida cotidiana inmediata, posibilita otros sentidos al pasado frente a la biografía o la historia y al futuro con respecto a los proyectos y expectativas, con interacciones de carácter espontáneo y flexible.

Este planteamiento conlleva, por tanto, a lo que Munné (2000, retomando a Codina, 1998) señala como el principio de fractalidad en tanto “una de las manifestaciones de la no linealidad del self es que está constituido fractalmente. Esto significa que la persona siempre es la misma (sibisemejanza) porque siempre es diferente (no linealidad de la iteración temporal), y viceversa” (p. 747). Esto quiere decir, que la persona tiene un carácter de estabilidad que es la identidad porque sigue una regla o patrón, aunque no igual y un carácter irregular que es el self, ya que no sigue reglas o patrones, sin pasar a ser otro, de ahí el sentido paradójico del self, en el que los autorreferentes de la mismidad varían en el tiempo. Así mismo, las heterorreferencias del self son fractales ya que el self se reconoce en las voces de los otros y a su vez se distingue de ellas.

Así, en coherencia con la complejidad, el autor plantea un self borroso, catastrófico y caótico, en tanto es borroso por tener focos nítidos y difusos por interactuar, construirse y reconocerse en los otros, y a su vez diferenciarse de ellos. Catastrófico y caótico por ser un fenómeno de bifurcación e inestabilidad que le supone procesos de autoorganización que a su vez le confieren el sentido de existencia debido a la inestabilidad y las contradicciones del self.

En esta medida, este argumento establece la paradoja de un self fractal, caótico, borroso y catastrófico, identificando y/o diferenciando la identidad por su carácter de estabilidad, sin ser siempre igual (regular) y el self que no sigue reglas o patrones sin llegar a ser otro (irregular). Podría decirse entonces que el self se configura como una emergencia paradójica que surge en un proceso complejo de intersubjetividades; es decir, que se construye y emerge en el contexto de las relaciones y por ende en los campos narrativos en los que el sujeto se narra y es narrado.

A este respecto, basado en los planteamientos de Schnitman (1992, en McName y Gergen, 1996), cabe retomar que la construcción del self corresponde a procesos de intercambio dialógico y de inmersión en actividades sociales. Así mismo señala que “(...) no solo construimos contextos en los que emergemos como sujetos, sino que nos repercuten, <atraviesan> actos que nos construyen como sujetos por nuestra participación en ellos” (p. 256). Así mismo, refiere que existe otra dimensión de dicha subjetividad relacional y es precisamente la que surge en el lenguaje, por medio del narrar, en la manera como una persona se narra a sí misma, se narra a los otros y es narrada por ellos.

Esta propuesta de un *self dialógico* da apertura a considerar dichos campos narrativos en los que emerge el sujeto y por tanto a meditar en la existencia de ese *self* a su vez narrativo, del cual habla Estupiñan (2010) cuando expresa que los procesos psicológicos individuales y colectivos se organizan y emergen compleja, histórica, contextual e interactivamente en los contextos narrativo-conversacionales, dando cuenta del self narrativo como ese sistema interaccional organizado en signos y símbolos en relación consigo mismo y con los otros al narrarse y ser narrado en los contextos relacionales.

Cabe aclarar que el self no solo es representado por la narrativa, sino que es constituido por ella y que el carácter de temporalidad y de espacio, hacen parte del proceso mismo de reconstrucción narrativa de la experiencia del self.

Dado lo anterior, estas posturas implican abandonar concepciones tradicionales acerca de la identidad como un solipsismo del yo nuclear y pasar a comprenderlo desde un *self emergente y relacional*. En este sentido, a nivel conversacional son los *selves* de las distintas voces quienes convergen en el proceso dialógico y posibilitan la co-construcción de los mismos. Continúa Schnitman (en McName y Gergen, 1996) señalando que:

(...) el self, el yo, el sí mismo, toman la forma de una red (de prácticas y discursividades) dentro de otras redes. La idea de multiplicidad del self lleva a considerar la multiplicidad de producciones y narrativas. La multiplicidad de comunidades discursivas de las que participamos crea una presencia virtual de co-autores que contribuyen permanentemente, con su participación, a la construcción del sí mismo. (p. 257)

Según esto, se comprende que el self emerge en la interacción y en los campos dialógicos y narrativos como una entidad virtual con multiplicidad de producciones discursivas que le permiten posicionarse como autor y co-autor de historias de vida, lo cual resulta importante en tanto es posible co-construir y reconstruir discursivamente las experiencias de vida de los jóvenes, sus familias y de la misma escuela alrededor de la pauta del suicidio con una visión esperanzadora y posibilitadora en la que todos los actores pueden asumirse como protagonistas de cursos de vida elegidos.

Cabe mencionar que Ugazio (2001) plantea una propuesta en coherencia con el construccionismo social en la cual el self, la mente, los sistemas de creencias, entre otros, se construyen y mantienen en la interacción social, por lo cual están anclados y vinculados a los contextos conversacionales en los que se encuentra el sujeto. Para este estudio, por tanto, además de la construcción narrativa del self, cobra relevancia el planteamiento de Ugazio (2001) al

comprender el sí mismo como la posición que toma la voz narradora dentro de su historia, señalando al respecto que

“(...) cada miembro de la familia presenta distintas modalidades de participar en la conversación, de <com-ponerse> con los demás y de organizar la realidad, y que además están en conflicto con las de los otros miembros. Sin embargo, el modo como cada sujeto construye la realidad es coherente con la posición particular que el sujeto ocupa en su sistema de relaciones e interdependiente respecto a la posición de los otros miembros de la familia. Emociones, premisas, sistemas de creencias, etc. no son sino un aspecto de cómo cada uno se <com-pone> con los otros miembros de la familia. Abrazando del modo más radical la concepción del yo como una *posición* en la conversación. (p. 30)

Es importante aclarar que es la cultura y la historia de <com-posiciones> precedentes de la familia, las que delimitan las posibles posiciones que el yo puede tomar o las formas como el sujeto puede <com-ponerse con los demás>, señala entonces la autora que es precisamente esta delimitación la que le da el carácter de realidad al yo.

Este planteamiento permite ampliar el panorama de la manera como se construye el self en relación con otros, ya sea la familia, el grupo de pares, la escuela, o la comunidad, en tanto dichas com-posiciones se configuran en la interdependencia de significados que se atribuyen a los acontecimientos. En este sentido la manera como se comprende, se narra y/o se opera frente al suicidio tanto por parte del joven, como de la familia y de la escuela, da cuenta de una serie de sistemas de significado atribuidos y co-construidos individual, familiar, social y culturalmente, lo cual genera dichos posicionamientos o com-posiciones de los actores en la conversación que a su vez da cuenta del proceso de construcción identitaria tanto en el joven como “portador del

problema”, como de la familia y la escuela de acuerdo a la posición que asuman, dando apertura al *self relacional*.

Al respecto Shotter, (2001) complementa diciendo que:

(...) en la medida en que todos participamos (cada uno a su manera), nosotros podemos ser los autores no solamente de nuestras realidades sino también de nuestro propio yo. Eso no significa que experimentemos impensadamente un sentimiento de total armonía con quienes nos rodean. Pero sí implica no tener la sensación de ser un extraño intruso y poder sentirse capaz de realizar su <verdadero yo> en el mundo que lo rodea (y no solo en sus sueños). (p. 67)

En esta medida se plantea que al ser autor de sí mismo, la vida se transforma en un proceso de construcción bidireccional con el entorno dentro de narraciones entrelazadas y en un proceso de reautoría. Así, en el contexto de la investigación- intervención, el trabajar con diferentes sistemas humanos se convierte en una posibilidad para crear contextos de acción conjunta con la comunidad, posibilitando lo que Goolishian y Anderson (1998) denominan, el agenciamiento del self, un self que emerge en las relaciones y que se coagencia en el entramado relacional.

Y esto es clave, ya que finalmente el proceso investigativo- interventivo, sería el pretexto y contexto para la construcción de significados, y por tanto para la construcción dialógica del self. En palabras de Shotter (2001) se trataría de una “acción conjunta” en la que, las construcciones no son fruto o responsabilidad de solo uno de los actores, sino que es un confluir de la responsabilidad de ambos, en la que todos pueden sufrir cambios frente al otro.

En este sentido, para efectos de esta investigación, se concluye que la construcción narrativa del self implica comprender que se configura en las pautas dinámicas de relación, con

un carácter de impredecibilidad, inestabilidad, baja coherencia y consistencia como generadoras de la identidad, dando cuenta de su diversificación en los diferentes contextos de relación y en su variación en el tiempo, por cuanto se configura como paradójico desde el carácter plural de manifestarse, en coherencia con su no linealidad, al interactuar de manera espontánea y flexible, en tanto la persona siempre es la misma porque siempre es diferente, con focos nítidos y difusos.

Así mismo, se configura como un self dialógico, narrativo y por tanto relacional que emerge virtualmente como coautor y coagente en el entramado relacional, en procesos complejos de acción conjunta en relación al posicionamiento que toma el yo como voz narradora dentro de las conversaciones e historias.

Por tanto, el joven, la familia y la escuela como sistemas complejos, abiertos e interdependientes, co-construyen sentidos y significados de los que emerge el self del joven, de la familia y de la escuela, pero a su vez, como selves relacionales que significan las experiencias de determinadas formas como se han construido en el confluir semántico individual, social y cultural no solo frente al suicidio, la vida o la muerte, sino frente al mismo hecho del ser joven, ser familia y ser escuela, así como a diferentes concepciones como la comunicación, el amor, el diálogo, la toma de decisiones, el manejo de la autoridad, la amistad, entre otros.

Ecología de la experiencia de suicidio

En este apartado, se pretende convocar a algunos autores que permitan desde sus planteamientos realizar una lectura explicativa y comprensiva del suicidio a través de una mirada ecológica; es decir, permitiendo definirlo como fenómeno relacional e interdependiente, contemplando tanto el nivel individual como el familiar, social, cultural e histórico.

Así, el suicidio como construcción social, ha sido significado de diferentes maneras, según las épocas, las culturas, los grupos sociales y las personas de acuerdo al momento de vida en el que se encuentren o a las creencias que se tengan; históricamente las sociedades han valorado este fenómeno desde diferentes ópticas: religiosas, sociales, culturales y científicas. Podría decirse entonces, que en la antigüedad era comprendido a partir de explicaciones religiosas y filosóficas, pasando de ser un acto elogiado a ser un sacrificio divino, una decisión personal, una forma de muerte preferible a otras o a ser entendido como un acto racional, hasta el momento actual con concepciones de pecado, como un momento de crisis, un acto irracional o una enfermedad mental, otorgándole diversas nominaciones, algunas como autoaniquilamiento, autohomicidio, muerte por elección, autoliberación, entre otros.

Las personas perciben la realidad a través del lenguaje, y a lo largo de la historia se ha hablado del suicidio de distintas formas, por lo que el sustantivo suicidio aparece como invención en el siglo XVII, al igual que el concepto de mente:

Ambos términos reflejan un importante cambio cultural: de percibir la muerte voluntaria como una acción de la cual la persona es responsable (antigua Grecia y Roma) a percibirla como un suceso del que ya no lo es. Pero también hemos pasado de contemplar a las personas como poseedoras de alma y libre albedrío a verlas como poseedoras de “mentes” que pueden “desequilibrarse”, impidiendo decisiones verdaderamente libres. (Szasz, 2002, p. 24)

Desde la sociología posturas de autores como Durkheim (1971) permitieron en el siglo XIX hablar del suicidio fuera de la categoría de la salud mental o la locura, identificando a un sujeto inmerso en una sociedad. Su planteamiento sociológico también realizó una crítica a la

forma como la ciencia pretende observar y explicar los fenómenos basada en la patologización del individuo, concibiéndolo como aislado del contexto social y cultural y utilizando a priori explicaciones orgánico- psicológicas y de la naturaleza del medio físico.

Por su parte Eguiluz (2011) quien ha realizado varios estudios frente al suicidio en jóvenes en el marco de la psicología sistémica y pese a que aún su discurso se mantiene en concepciones clasificatorias de ideación, intento, tentativo y suicidio consumado, pretende brindar algunas comprensiones alternativas frente al manejo terapéutico que se le viene dando, por cuanto señala que:

Nuestra concepción del mundo y la idea que tenemos sobre nosotros mismos está en constante transformación. Hoy más que nunca se hace imperioso crear nuevos sentidos, desarrollar nuevos mapas que nos permitan navegar en el “mundo líquido” como señala Bauman (2007) donde las verdades eternas y los conocimientos inamovibles se han evaporado, esto sería positivo si pensamos que muchas de las obligaciones y papeles impuestos se han desvanecido haciéndonos más libres, pero al mismo tiempo hoy sabemos que el caos y la incertidumbre a la que están sometidos los seres humanos, producen enorme inseguridad y una creciente angustia. (p. 68)

Este argumento resulta interesante para lo que se pretende proponer en tanto da apertura para contemplar el carácter de incertidumbre en la vida humana y el cuestionamiento a las verdades que se creen inamovibles y más en cuanto al suicidio, que al parecer se ha constituido como una categoría herméticamente deficitaria.

La construcción cultural del discurso centrado en el déficit.

Frente a este panorama conceptual con respecto al suicidio, resulta pertinente traer los argumentos de Thomas Szasz (1961,1963,1970, tomado en Gergen, 1996), psiquiatra crítico de la rama, quien sostiene que “(...) los conceptos de enfermedad mental no son exigidos por la observación; más bien, propone, funcionan como mitos sociales y se usan (mal usan, si nos atenemos a su perspectiva) ampliamente como medios de control social” (p. 20).

Szasz (2002), plantea que el lenguaje se encuentra automutilado, ya que tanto las comunidades académicas como el lenguaje popular de las personas en general, ha hecho descripciones simples, y segmentadas frente al deseo de morir o como el autor lo denomina frente a las diversas formas de muerte voluntaria, como un tema del cual la sociedad prefiere no hablar, pero que juzga y condena bajo la categorización de suicidio dada desde lo pecaminoso, irracional o incorrecto frente a un fenómeno social que es mucho más complejo.

En este sentido, el hablar de un lenguaje automutilado y reprobatorio, da cuenta de cómo se simplifican los fenómenos humanos al asignarles nominaciones que limitan el alcance de sus diversos significados. Bajo este contexto, se entiende el verbo simplificar como “(...) la acción de desposeer a un fenómeno de su significación plural e imponerle un único significado, que habitualmente expresa bondad o maldad” (Szasz, 2002, p. 25).

Por tanto, dicho lenguaje más que explicar y permitir comprender fenómenos sociales como el suicidio, lo que generan es polarizaciones, simplificaciones y/o fragmentos de las realidades humanas.

Dentro de sus planteamientos Szasz (2002), señala que las personas y la cultura en general utilizan el lenguaje limitadamente ya que se pretende explicar la experiencia de otros, por un

lado, utilizando categorías y sustantivos, y por otro, queriendo adaptar dicha experiencia del otro a la forma propia de ver y explicar el mundo, pretendiendo explicar la conducta ajena, encontrando que dicho lenguaje se encuentra permeado por discursos culturales dominantes contruidos históricamente.

Al respecto Gergen (1996, p. 128) plantea que “(...) también se trata de un problema al que las prácticas discursivas de las especialidades del campo de la salud mental, principalmente la psiquiatría y la psicología clínica, realizan una contribución sustancial”. Dicha contribución se atribuye a aquellos discursos y epistemes científicas dominantes que desde la medicina y psicología, por nombrar algunas disciplinas, se han posicionado y permeado los sistemas de significación cultural que tienden a patologizar y rotular ciertas formas de actuar y de vivir.

De ahí, que se pretende explicar los fenómenos humanos y por ende el suicidio amparándose en una posición “objetiva” o de una neutralidad científica, sobre suposiciones como el bien cultural, un ser humano sano, ideales de personalidad ajustados a la normatividad e ideologías políticas asociadas a estos constructos, acordados por dichas comunidades académicas.

En este sentido, concebir el suicidio como contingente a una serie de categorizaciones y diagnósticos asociados a la enfermedad mental, conlleva a ser significado bajo un panorama psicopatológico, por lo que cabe señalar que la psicopatología o los llamados trastornos mentales surgen como explicaciones frente a los comportamientos que sobrepasan la línea de la normalidad, explicaciones fundamentadas a partir de modelos positivistas de salud- enfermedad, siguiendo las orientaciones predominantes de la psiquiatría. Así, Gergen (1996) señala que

Cuanto mayor es el número de criterios sobre el bienestar mental, mayor es el número de vías por las que se puede uno volver inferior en comparación con los demás. Y de una

importancia equivalente, las mismas acciones pueden clasificarse de modos alternativos y con resultados muy diferentes. (p. 133)

Este planteamiento daría cuenta, entonces, de uno de esos posibles caminos construidos en el lenguaje que en vez de abrir posibilidades, encierran el mundo de las personas, configurando por tanto relaciones y formas de vinculación mediadas por los síntomas en tanto emergen identidades de las personas y las familias, cristalizadas en el rótulo de la enfermedad y la anormalidad.

Gergen (1996) complementa diciendo que existen unas consecuencias frente al discurso cultural que predomina el déficit, configurado desde un lenguaje pictórico que pretende entregar la verdad sobre las cosas, es así que “(...) las comunidades desarrollan acuerdos locales sobre de qué modo hay que denominar los diversos «acontecimientos» u «objetos»” (p. 128).

Es decir, que categorías como psicopatología o suicidio, no preexisten como entidades en sí mismas, sino que se trata de constructos acordados por diversas comunidades académicas a través de un desarrollo socio- histórico- cultural.

Es así que, si el uso del lenguaje se replantea y se utilizara de formas diversas, se podrían reconstruir dichas categorías que encasillan a las personas y convertirlas en discursos generativos, justos y honestos que reconfiguren las jerarquías que estas imponen. Al respecto, Szasz (2002), en sus propias palabras hace un acercamiento frente a lo que para él podría considerarse el suicidio así: “(...) considero suicidio cualquier conducta motivada por una preferencia de la muerte sobre la vida que tiene como consecuencia inmediata (quizá transcurrido unos días) el cese de la propia vida” (p. 21).

Así, finaliza Szasz (2002) diciendo:

Quitarse la vida o quitársela a otros es una decisión: una cuestión ética y política. Atribuir el suicidio a una enfermedad mental es el último intento por controlar y condenar la muerte voluntaria, situándola bajo la esfera médica. (...) incapacitándonos para hablar claramente sobre la muerte voluntaria esperamos develar su misterio y disipar el terror que nos produce sin tener que mirar al suicidio a la cara. (p. 24)

Así, podría decirse que esta no es la única definición, sino una de tantas posibles, pero que basada, en los planteamientos críticos del autor, trata de rescatar el valor y la autonomía de las personas.

Por tanto, al hablar de una persona como “suicida” (que en muchos casos es el término personalizable que se utiliza) se estaría utilizando una categoría que nomina y encasilla a varias personas en un mismo grupo por coincidir en determinados comportamientos que han sido denominados por varias comunidades académicas, culturales y en el uso del lenguaje en la cotidianidad.

Dicha categoría, por tanto busca generar una declaración de qué es lo verdadero, y una vez que se toma como propia, y se vuelve cierto para esa persona ya sea joven o adulta, comenzará a tener poder sobre el self, volviéndose en ese sentido un cuerpo dócil, un ser vulnerable, una víctima; lo que genera a su vez unos modos de actuar y de relacionarse en y con el mundo desde esta visión. Esto remite a pensar en que “«los modos como hablamos» están íntimamente entrelazados con las pautas de la vida cultural” (Gergen, 1996, p. 131).

Estas distintas formas de comprender y explicar lo psicopatológico, obedecen a características particulares y a un recorrido histórico que ha permitido a las ciencias de la salud y

las ciencias sociales llegar a otro tipo de comprensiones que si bien aún no son aceptadas por toda la comunidad científica, sí han empezado a resonar sobre modos alternativos de comprender e intervenir, teniendo una mirada humanizante y liberadora que contempla a los sujetos en interacción, involucrados en micro y macro sistemas, toda una red de relaciones en las que emergen situaciones y experiencias de gran complejidad a nivel biológico, familiar, social y cultural en un espacio- tiempo y que por lo tanto, no dan lugar a explicaciones reduccionistas, sino que contemplan una mirada ecológica.

En este sentido, cuestionar la forma como se han construido el suicidio desde el lenguaje a partir de discursos patologizantes y deficitarios, permite abrir caminos diversos y quizás desconocidos para comprender las distintas experiencias de las personas que llegan en algún momento a tomar la muerte como opción. Así mismo resulta relevante para este estudio, en tanto esa forma como se comprende culturalmente el suicidio se entrama con la construcción de self de dichas personas, desconociendo ante las denominaciones, las pautas relacionales en los contextos de interacción de los que emerge el suicidio como fenómeno interaccional y cargado de significado, llegando a ser contemplado como un acto relacional y político.

Dinámicas y semánticas alrededor del joven, la familia y la escuela.

Comprendiendo la naturaleza sistémica de los seres humanos, en este apartado se pretende articular comprensiones frente al joven, la familia y la escuela como co- protagonistas del proceso investigativo- interventivo, teniendo como base la propuesta de Ugazio (2001) en tanto la interdependencia de los sistemas humanos se da incluso en el nivel de los significados, por cuanto resulta pertinente explorar y establecer pautas conectivas que permitan vislumbrar la ecología de sus relaciones y de éstas frente al fenómeno.

Construcciones de juventud.

Teniendo en cuenta los principios epistemológicos y paradigmáticos que orientan este ejercicio de investigación- intervención, resulta pertinente conversar frente a algunos planteamientos que subyacen a la forma como se ha construido la categoría juventud hasta la actualidad.

Al hablar de juventud, sus distintas formas de existencia y por tanto de su experiencia misma con el suicidio (por llamarlo de alguna manera), Rincón (1994, citado en Castañeda, 1996) invita a ampliar y diversificar la mirada con la que se le comprende y a partir de la cual se construyen los contextos de relación, señalando la importancia de “argumentar la naturaleza de las sensibilidades de los adolescentes desde su experiencia vital, evitando traducir sus ansiedades y sensibilidades juveniles a nuestro capital cultural o ideología de verdad” (p. 3).

Resulta importante para esta investigación partir de esta concepción, por cuanto es coherente y representa un reto, el poder interactuar con el joven desde la sensibilidad propia de sus experiencias como son vividas, mas no como se supone deberían ser vividas, amparados en discursos rígidos y normatizados de verdad y control social.

Al respecto Serrano (2002) señala que “(...) el ser joven, nombrarse o ser nombrado como tal es un acto discursivo con implicaciones muy complejas (...)” (p. 11), por lo que es preciso abordar contextualmente las pautas de interacción que establecen con el medio, dando cuenta de diversos estilos de vida, símbolos, significados, distribución de recursos materiales, entre otros.

De ahí que es claro que las nuevas generaciones no viven de la misma manera como lo hacían las pasadas, lo cual obedece a que, así como se ha transformado el mundo, sus necesidades

y demandas, también la forma de ser jóvenes, partiendo de la lógica de la diversidad, que se contrapone a la de una juventud homogénea.

Castañeda (1996), enuncia que las generaciones pasadas tenían su interés en preservar los modelos paternos, en los cuales los adultos eran su modelo a seguir, buscando a grandes rasgos, obtener un trabajo y conformar una familia. En la actualidad los intereses son diversos, la juventud de hoy se resiste a los intentos de homogeneización, de esa parte de la sociedad que se ha quedado congelada en el pasado.

Resulta interesante la propuesta de Castañeda (1996), al expresar lo inédito de la juventud, cuando refiere que:

(...) descubrir el mundo sin los adultos, en el espacio público, es el lema y el deseo de las nuevas generaciones de adolescentes. Los jóvenes cada vez buscan y defienden con más firmeza sus espacios propios. Denominados por ellos espacios de libertad, son aquellos lugares donde el adulto no está presente: la calle, los centros comerciales, el patio de recreo, la playa. (p. 4)

Lo anterior conlleva a una distinción entre el mundo adulto y el mundo joven como en una especie de virtualidad de espacios a partir del significado atribuido a éstos, como espacios quizás de libertad, de esparcimiento, de desinhibición, de vinculación, de diferenciación, entre otros.

Por tanto, surge el ámbito de lo público y lo privado, lo cual empieza a considerarse de gran importancia, ya que los jóvenes hacen un interjuego de los distintos espacios y personas de los que emergen determinadas expresiones, unas públicas y otras privadas, a lo que Castañeda

(1996) se refiere cuando señala que dichas expresiones cambian su naturaleza, algunas públicas y privadas para ciertas personas como amigos, grupo de pares, maestros, padres, entre otros.

Surge entonces, un fenómeno, aunque paradójico, relevante para la comprensión de la juventud, como lo es la individualidad; una individualidad inmersa en un mundo fracturado y diverso, con el cual los jóvenes se mueven a la rapidez que se lo exige la transformación de los medios. “Multiplicidad y rapidez, entramado de realidades que viven diariamente los adolescentes y que les posibilitan adaptarse a la fragmentación del mundo moderno, acelerando la velocidad de su presente” (Castañeda, 1996, p. 5).

Aparece un concepto novedoso, la “multiplicidad” en distintos ámbitos. “Multiplicidad de interrelaciones con mundos reales y virtuales, con grupos de pares, con amigos, con adultos, con productos, con información, con personas” (Castañeda, 1996, p. 12). Multiplicidad en la música, el baile, la diversión, la moda, en los tiempos, en las formas de comunicación; multiplicidad de creencias, religiones, ideologías, etiquetas, hábitos, grupos, culturas y subculturas en distintos contextos y de manera diversa a cada generación.

Y esto adquiere gran relevancia al articularse con la construcción de self, un proceso que podría decirse, también se mueve a la vanguardia, por cuanto esa multiplicidad a diferentes esferas y contextos, lleva a retomar la complejidad en dicha construcción identitaria fractal, borrosa, incierta y cambiante que emerge en el joven, quien establece diversidad de vínculos con figuras significativas de identificación ya sea familiares o en medios de comunicación, uso de la tecnología, la construcción de relaciones híbridas, virtuales y presenciales, uso y creación de modas, grupos, culturas y subculturas, la influencia de la música, entre otros.

Así pues, la identidad entra en el vértigo de la velocidad convirtiéndose en un asunto efímero, circunstancial, errante, que está de paso y que dependiendo del grupo, del momento, de la situación, cambia, se ajusta o simplemente se inventa una nueva. La disolución de las huellas tradicionales de la identidad, de la mismidad, del yo auténtico, del yo individual, que bloquea el fluir de la vida, deja de ser una teoría especulativa de psiquiatras y psicólogos de avanzada para convertirse en una realidad, dándole paso a la construcción del yo relacional, de la identidad mutable. (Castañeda, 1996, p. 14)

En esta medida, la construcción identitaria de los y las adolescentes y jóvenes del presente, se relata y vivencia de formas diversas y estas experiencias son tan diversas como la red de relaciones que construyen, reconstruyen y deconstruyen cada día.

Al respecto de la identidad, Castañeda (1996) hace un aporte sustancial en relación a la juventud, por cuanto no solo se trataría de un self paradójico, sino mutable y nómada, que en concordancia con la propuesta de Munné (2000), resulta indescifrablemente diverso y variable tanto en el contenido como el estilo de sus historias y relatos. Y señala algo importante: x

(...) se empieza a aclarar que estas nuevas generaciones de adolescentes se comportan como actores sociales, que construyen realidades, mundos con los otros y que buscan a través de su actuación, de sus textos narrativos ser como los otros y no como lo anhelaba la generación de sus padres: ser uno mismo. (Castañeda, 1996, p. 15)

En esta medida el contemplar estas formas discursivas de construir la juventud aporta a la construcción del fenómeno de estudio en tanto no es posible establecer un acercamiento a los jóvenes bajo supuestos de juventud preestablecidos, ni con un posicionamiento señalador o desafiante desde discursos adultocéntricos normativizados.

Por tanto, el establecimiento del vínculo con el joven implicaría un posicionamiento flexible como sistema investigativo- interventivo, curioso y respetuoso de sus formas de construirse, asumirse, relacionarse con el mundo y de vivir sus experiencias ya sean éstas polarizadas y/o catalogadas como correctas- incorrectas, de vida o de muerte, lo cual requeriría precisamente el poder dialogar a partir de los multiversos con un lenguaje que reconozca la heterogeneidad de significados que se atribuyen a sus experiencias, entre ellas, la denominada suicidio.

Lo anterior implica indiscutiblemente reconocer que los y las jóvenes desde sus múltiples discursos (sin desconocer otros ya nombrados a lo largo de este estudio como deficitarios y vulnerables), exigen con base en sus múltiples vivencias, ser reconocidos justa y generativamente como sujetos y actores sociales, políticos y autónomos.

Dinámica y semántica familiar.

Con respecto al sistema familiar, se considera importante abordar algunos planteamientos de orden sistémico que permitan generar comprensiones acerca de las formas de relación y los sentidos y significados que surgen en el contexto familiar. Así como algunas propuestas teóricas con respecto a la dinámica relacional de la que puede surgir el suicidio como fenómeno.

Por tanto, inicialmente cabe referenciar a Hernández (2005) quien plantea que la familia es una unidad ecosistémica que opera a través de rituales, mitos y epistemes. En este sentido, la familia se concibe como una unidad de sentido que “(...) puede entenderse como un sistema cibernético global que organiza la información generada por la interacción dinámica entre los diversos subsistemas que entran en juego en los sistemas complejos” (Hernández, 2005, p.5)

De ahí que la relación que se establece entre dos o más elementos, se encuentra cargada de sentidos y significados y no puede reducirse a la suma de sus partes. Por tanto, según Hernández (2005), la *relación* es diferente a los elementos que las personas aportan a ella, en este sentido, la relación emerge como una entidad y fenómeno diferente a las partes que la crean.

En este orden de ideas, es importante para esta investigación retomar el sistema familiar no como un intermediario entre el joven y la sociedad o la escuela, sino como una unidad ecosistémica que en palabras de Hernández (2005) existe en el continuo relacional organizativo de la psique, el sujeto, la familia nuclear, la familia extensa y las comunidades. Así, “(...) las fronteras que delimitan estas diferentes organizaciones toman la forma de interfaces complejas, fractalizadas, que permiten un vaivén incesante de intercambios de propiedades y de transformaciones en función de su posición y de sus trayectorias en los macrosistemas que las abarcan” (Hernández, 2005, p.6)

Estas formas de organización darían cuenta de procesos complejos en los que se configuran sistemas de significación cultural y social que a su vez en diversos órdenes de recursión y/o trayectorias lingüísticas y no lingüísticas, permean y son permeados por los sujetos y las familias, configurando dichas formas de interacción y de relación ecosistémica de las que emergen los fenómenos sociales y humanos, tales como el suicidio.

Al respecto Fishman (1990), desde la perspectiva de la terapia familiar sistémica, rescata los hallazgos de múltiples investigaciones con respecto al suicidio en adolescentes y jóvenes, de las cuales se identifican distintos factores desencadenantes teniendo como referente principal el contexto familiar. Entre algunos elementos se encuentran dificultades en las relaciones padres e hijos, conflicto conyugal y en la relación parental que impiden que el joven adquiera

herramientas para enfrentar las dificultades provenientes del medio externo y crisis o eventos propios del ciclo vital. Familias disfuncionales, desorganizadas en relación con la incapacidad de establecer vínculos consistentes en el medio familiar, conflictos o distanciamiento emocionales, pérdida de alguno de los padres, entre otras situaciones que pueden llevar al adolescente a percibir sus problemas personales y familiares como extremos y difíciles de resolver.

Micucci (2005), por su parte plantea que la dinámica familiar y sus alteraciones están relacionadas con la aparición de la ideación o intento de suicidio, o de la depresión suicida en los jóvenes; teniendo en cuenta factores como alteraciones en la estructura familiar, dificultades en la asignación y asunción de roles, en el manejo de los límites, el manejo de las altas expectativas de los padres, el ocultamiento de situaciones o secretos familiares, las coaliciones, el rol parentalizado, entre otras.

Dichas investigaciones también señalan que existe una importante relación entre la depresión y la experiencia suicida en la etapa adolescente. Por tanto, Fishman (1990) refiere que:

(...) la depresión y la consiguiente conducta suicida emanan de un contexto social disfuncional, y que la ecología social es tanto el problema como la solución. Comprender el contexto que conduce a la depresión suicida nos permite transformar la ecología y liberar a los miembros del sistema de la desesperación que los embarga. (p. 198)

Este último aparte con respecto a transformar la ecología en relación a la depresión asociada al suicidio, brinda caminos alternos frente a la manera como se comprende el suicidio como fenómeno relacional, por cuanto, aunque la mirada de Fishman (1990) y Micucci (2005) se enmarca en el paradigma sistémico, pareciese que se sitúa aún en una lógica sistémica de primer orden un tanto categórica, pero con algunas aperturas hacia la comprensión ecológica.

Surge entonces, la comunicación como un elemento principal dentro de esta serie de dificultades, ya que se ha encontrado que la comunicación ambigua, la falta de coherencia familiar en el uso del lenguaje entre lo semántico y pragmático, puede llevar al adolescente a la contradicción, la inseguridad y la desesperación. Esto se constituye como un contexto paradójico que no genera más que desorientación y una profunda búsqueda de ayuda, apoyo y comprensión por parte del joven, que al no encontrarlo puede recurrir al suicidio o a lo que Fishman (1990) denomina “(...) la desesperación suicida, ante la cual el único recurso es la disolución del sí mismo” (p. 200).

Según la propuesta de estos autores, es precisamente esa sensación de falta de coherencia en el entorno familiar lo que puede llevar al joven a sentirse confundido ante una serie de incongruencias que busca aclarar pero que al verse sin herramientas ante una dinámica familiar que no se lo permite, surge el intento de suicidio.

Complementa Fishman (1990) señalando que aun cuando es en la familia el contexto en que los problemas se exacerban, dichos problemas o dificultades hacen parte de contextos más amplios como el colegio, el grupo de pares o la sociedad en general, lo que genera que las tensiones externas en el joven sean mejor manejadas si cuenta con un entorno familiar acogedor, favorable y coherente, que si se encuentra en un entorno familiar inestable que no le brinde contención. Desde ahí, el autor plantea unos patrones familiares relacionados con la intención suicida del adolescente tales como la triangulación, el sistema desligado y el imaginario de la familia perfecta.

En el caso de la triangulación, el adolescente se ve inmerso en una relación con el sistema parental llena de contradicciones que presionan y aprisionan al joven. En este sentido se

construyen lealtades divididas entre el hijo y uno de los padres, que lo llevan a sentirse presionado por ambas partes. Esta situación puede generar en el adolescente sentimientos de culpa, inseguridad y baja autoestima frente a su entorno familiar como al social en general; es así, que en muchos casos las tensiones propias del sistema parental y conyugal pueden llegar a involucrar tanto al hijo, quien puede llegar a asumir responsabilidades y funciones que no le corresponden.

Si la triangulación familiar se encuentra acompañada de rechazo, culpa e inseguridad, en los otros contextos de interacción, el adolescente ante una situación amenazadora va a reaccionar con intolerancia e incapacidad de enfrentarla, lo que lo puede llevar a sentimientos de desesperación al no encontrar a su vez, un entorno en el cual refugiarse, dando cuenta de lo que Fishman (1990) señala como un sí mismo debilitado por el sistema familiar.

Al respecto, Micucci (2005), argumenta que los conflictos en el sistema conyugal adquieren gran importancia, ya que marcan una pauta o un tipo de relación entre padres e hijos frente al conflicto o a las coaliciones.

Retomando a Fishman (1990), en cuanto al desligamiento familiar como otro patrón familiar, es importante señalar el papel de la paradoja frente a la exigencia de autonomía sobre el joven, ya que la familia puede llegar a considerar y exigir que se comporte como un adulto, descalificándose y/o rechazándose si no satisface dicha exigencia, olvidando que aunque se encuentra en proceso de construcción de individuación y autonomía, también requiere de cuidado, orientación, guía y apoyo afectivo para continuar en su proceso coevolutivo.

Complementa Castañeda (1996) señalando que en el escenario de la familia se evidencia indiferencia en la relación padres e hijos, posiblemente ya que las necesidades afectivas se han

desplazado en la actualidad por una sociedad del consumo, ante la cual en muchas ocasiones los jóvenes se encuentran escindidos, despersonalizados o en busca de sus múltiples sí mismos, llevando en algunos casos a tener distintas experiencias con el suicidio en sus diferentes formas.

Es decir, que según este planteamiento, las experiencias de suicidio no solo pueden ser atribuidas a la familia como contexto generador de inseguridad o inestabilidad en el joven, ya que esto daría cuenta de una explicación causalista y reduccionista; sino que como se ha señalado anteriormente, también se articulan a unas formas sociales y culturales de relacionarse con el mundo y hasta de explorar nuevas experiencias.

Por otro lado, Fishman (1988, tomado en Micucci, 2005) denomina a los adolescentes que atraviesan por esta situación como “adolescentes suicidas”, que se encuentran desconectados de las figuras parentales y del sistema familiar en general, ante la paradoja que se les plantea cuando se les exige su independencia, señalando que en este contexto familiar existe una desvinculación prematura, lo cual se relaciona con lo que él denomina “un extraño en la paradoja”, expresión que indica una contradicción en la que se sobre exige una independencia emocional al adolescente privándolo del apoyo que necesita.

Al respecto, cabe mencionar que la denominación “adolescentes suicidas” puede dar cuenta de un discurso culturalmente dominante que se tiene frente al suicidio, ya que implica una noción de construcción identitaria en la que el joven es narrado desde su sí mismo como un suicida en la medida que se convierte en una categoría que se adhiere a su identidad personal, dejándolo en una posición de vulnerabilidad y estigmatización.

Por otro lado, continuando con los patrones familiares, cuando se trata de un sistema familiar cuya dinámica relacional gira en torno al pretender ser una familia perfecta, se constituye

como un entorno demasiado rígido para el adolescente, que a su vez no le permite desarrollar y ejercer su autonomía en aras de la perfección que persigue. Esto es a lo que se refiere Fishman, (1990) cuando ante las exigencias del contexto “(...) el síntoma suicida del adolescente se puede interpretar como un intento desesperado de producir un cambio” (p. 202).

Es preciso entonces con base en la propuesta de Miccuci (1995) resaltar el aislamiento, el sentimiento de abandono y la desconexión de las relaciones percibidas por el adolescente como sustentadoras y convalidantes, como elementos fundamentales para la tendencia suicida y depresiva en los jóvenes en edad adolescente. Por tal razón, plantea la necesidad de reconectarlos con sus familias y propone tres fases en el proceso de ayuda tales como:

1. Garantizar la seguridad del adolescente ayudando a sus padres a tomar medidas apropiadas para evitar un intento de suicidio.
2. Alimentar la esperanza abriendo la posibilidad del diálogo entre el joven y sus padres, sobre todo en lo que respecta a temas que antes no era posible tratar por considerárselos prohibidos.
3. Ayudar a la familia a educar al joven sin infantizarlo, consentirlo o privarlo de la autonomía adecuada para su edad. (p. 179)

Así mismo Fishman (1990) propone que es necesario que la intervención se oriente a detectar y atacar las paradojas existentes en el contexto, buscando producir la congruencia con el sistema familiar, con el fin de resolver las contradicciones que afectan la emotividad del joven y la construcción identitaria.

Sin embargo, aun cuando estos postulados que surgen de procesos investigativos de los autores, brindan lecturas y herramientas valiosas para la comprensión de la dinámica relacional del suicidio en el contexto familiar, se percibe que dichas explicaciones en cierta medida, aún

puntúan al joven como portador, de ahí que resulta importante ampliar la mirada hacia el nivel de las semánticas que posibilitan el carácter de existencia a la familia como sistema vivo.

Esto conlleva a retomar la noción de self relacional en tanto podría hablarse de una identidad familiar, por cuanto los planteamientos de Ugazio (2001) señalan que la interdependencia de los integrantes se da en el nivel de los significados co-construidos en la interacción de historias compartidas. Así, su propuesta plantea diferencias de organización del significado, en el concepto de polaridades semánticas familiares que permiten dar sentido a las experiencias. “Esto supone que la conversación en la familia, como en cualquier otro grupo con historia, está organizada en polaridades de significado antagonistas del tipo justo/injusto, bueno/malo, cerrado/abierto, atrayente/repugnante” (Ugazio, 2001, p. 54)

De ahí que cada sistema familiar construye sus campos narrativos dentro de estructuras semánticas relevantes y compartidas que dan el carácter de mismidad relacional, lo cual resulta pertinente para esta investigación ya que permite complejizar la ecología de la experiencia de suicidio articulada a la construcción narrativa del self relacional desde una perspectiva compleja.

Dinámica y semántica escolar.

Teniendo en cuenta que el fenómeno de estudio implica tanto al joven como a la familia en interacción con diversos contextos tales como la escuela, llama la atención para esta investigación la expresión: “(...) la ecología social es tanto el problema como la solución” (Fishman, 1990, p. 198); de ahí que el contexto escolar, su dinámica interaccional y la red de relaciones que allí se configura, remite a pensarse como un escenario que puede ser parte del problema o parte de la solución.

En este sentido, la escuela se ha construido históricamente como la institución social responsable de formar para la ciudadanía, transmitir los saberes científicos, el legado cultural, impulsar a la creación de conocimiento y fomentar el desarrollo personal; sin embargo esta no viene cumpliendo con su función (Parra, 1995, tomado en Castañeda, 1996), quizás porque los modelos de enseñanza- aprendizaje, las formas de organización, la normatividad y en general los lineamientos y proyectos educativos institucionales se han creado a partir de brechas generacionales, en una especie de devaluación de la imagen del mundo adulto frente al joven que se enfrenta a nuevas experiencias.

Cabe entonces, realizar un análisis al respecto de la escuela, frente a su función en los encuentros y desencuentros culturales en una sociedad que avanza con rapidez, ante lo cual según Kronfly (1994, citado en Castañeda, 1996) se habla de una escuela homogeneizante distante de las nuevas formas de vivir la juventud y de enfrentar la realidad ante una sociedad en constante cambio, una escuela autoritaria y con modelos de formación anclados en el pasado.

Este posicionamiento de la escuela puede, de alguna manera, entrar en choque con las formas de ser joven que ya se han expuesto anteriormente, lo cual llama la atención en tanto la escuela desde su posición autoritaria irrumpe con lo señalado por Elkind (1967, citado en Micucci, 2005) como las nuevas capacidades de pensamiento operativo formal de los jóvenes, las cuales les permite en la actualidad reflexionar sobre sí mismos de una manera que antes no les era posible.

De ahí que los jóvenes asuman ciertas posturas críticas y/o en desacuerdo con respecto a dinámicas alrededor de la autoridad, la normatividad y en general en la manera como se relacionan con el mundo adulto representado en este caso, en la escuela.

Esto da cabida a retomar la paradoja en la que se encuentra el joven con respecto a la independencia-dependencia, la cual fue expuesta en cierta medida por los autores, pero que resulta también explícita en la escuela, por lo que dicha paradoja se complejiza al contemplar que por un lado al joven se le exige ser independiente y autónomo y por el otro, el mensaje que se le envía desde el contexto escolar, es en cierta medida una falta de credibilidad o desvalorización de su potencial, por lo que se espera dicha autonomía, pero no se le permite su propio proceso de toma de decisiones, por cuanto la expectativa se encuentra ligada a un deber ser preestablecido desde una posición adulta y no a la construcción de un sí mismo en el contexto de la libertad y la justicia.

En este sentido, la escuela se ha configurado a partir de lo que Foucault (2002) denominó relaciones de saber- poder en tanto el proceso formativo consiste en el disciplinamiento del cuerpo y por tanto del ser, alrededor del manejo de la autoridad y las jerarquías verticales rígidas en las que el adulto que posee el conocimiento (profesor) determina su actuar basado en valores de verdad de correcto- incorrecto sobre el estudiante, cuya participación solo es admisible en tanto se posicione desde la obediencia, por lo que las formas de relación entre el estudiante y el profesor están mediadas por el orden y el control.

Esto es a lo que se refiere Foucault (2003) cuando habla del poder disciplinario, al definirlo como “(...) un poder discreto, repartido; es un poder que funciona en red y cuya visibilidad sólo radica en la docilidad y la sumisión de aquellos sobre quienes se ejerce en silencio” (p. 39). Por tanto, retomar la obra de Foucault permite para esta investigación asumir una postura crítica frente a la manera como la escuela en su calidad de institución viene ejerciendo los procesos de enseñanza- aprendizaje bajo discursos dominantes muchas veces

represivos, amparados en dicha construcción histórica de poder que subyuga a los estudiantes, impidiendo procesos de autonomía y agenciamiento.

Por otro lado, es necesario aclarar que la escuela no solo se constituye por los llamados “adultos” en representación de docentes y directivos, sino que también se construye y se comprende desde la participación de la familia y por supuesto de la población estudiantil, por lo que el grupo de pares se configura como subsistema significativo de vinculación.

Al respecto Fishman (1995) señala que la triangulación también puede darse en contextos sociales más amplios como la escuela, generando un entorno escolar de presión, rechazo y/o descalificación para el joven que si bien, no cuenta con el apoyo y contención familiar que requiere, actuará distanciándose tanto del sistema familiar como del escolar, quedando en una posición de vulnerabilidad y soledad con el riesgo de actuar con agresión hacia él mismo.

Sin embargo, al respecto Micucci (2005), argumenta que si el entorno familiar posibilita relaciones de apoyo entre padres e hijos, éstos van a desarrollar habilidades que les permitirán afrontar con mayores recursos los estresores del medio externo, así como el establecimiento de mejores relaciones con el grupo de pares ya sea en la escuela o en otros entornos.

En este punto cabe señalar que desde la perspectiva sistémica no se pretende focalizar la mirada pasando del sujeto a la familia o a la escuela, sino el poder hacer una lectura más amplia que contemple las pautas que conectan los diferentes sistemas tales como el grupo de amigos, el barrio, la comunidad, los medios de comunicación, el ciber espacio, entre otros, los cuales a su vez, se organizan de determinadas maneras a partir de la sociedad y la cultura, de las cuales emerge el fenómeno del suicidio como una pauta relacional.

Castañeda (1996) argumenta que la identidad y los roles sociales han sufrido una serie de transformaciones en un periodo de indefinición, en el que a su vez, las interacciones de los adolescentes con su grupo de pares, con sus padres y maestros también han cambiado, generando nuevas expresiones y categorías.

Esto se articula con la transformación de la sociedad y la brecha existente entre la rapidez de los cambios de la posmodernidad y la cristalización del modelo de escuela.

En un país como Colombia, la función socializadora y los modelos de identidad ya no se encuentran solo en la familia o la escuela, las cuales a partir de la tradición eran concebidas como principales instituciones socializadoras y formadoras por lo que como lo señala Castañeda (1996), los jóvenes, en la actualidad, en sus propios procesos de construcción acuden a otros medios como el grupo de pares, los medios de comunicación, la mentira, la rapidez, al yo mutable, a la vivencia del presente como único tiempo posible, a las nuevas formas de relación, las modas y subculturas, fragmentando sus sensibilidades ante un amplio abanico de posibilidades.

Este panorama implica un reto importante para la escuela, un desafío que podría sobrepasarse si se retoma desde la escuela la noción de *amor*, una realidad poco percibida en la mayoría de los casos por lo jóvenes, ya que o no lo encuentran en las relaciones con sus padres o en los intercambios con los maestros; de ahí que el amor se ha invisibilizado o transformado en un discurso del “deber ser” que interfiere en la comunicación entre adolescentes y adultos, por lo que como plantea Castañeda (1996), recurren más a su grupo de pares con quienes experimentan el mundo a través de la palabra y sus significados. Sin embargo, cuando no encuentran ese apoyo en ninguna de estas fuentes, este joven puede verse perdido con una imagen borrosa de su sí

mismo, en una especie de aislamiento afectivo, de reconocimiento y validación de esos otros ante los cuales busca ser confirmado.

Al respecto del amor, Linares (2012) lo define como un fenómeno social complejo que se interfiere cuando entra la lucha por el dominio y el poder. Maturana (1993), propone una biología del amor señalando que los sujetos enferman cuando se les priva de éste, siendo el amor fundamental para la conservación de la existencia e identidad humanas. En su planteamiento el amor es la emoción que constituye las relaciones sociales, por lo que las relaciones jerárquicas no serían propiamente relaciones sociales ya que representan posiciones de dominio y sumisión.

En este sentido, bajo el panorama que presenta la escuela el amor estaría supeditado a relaciones jerárquicas, de poder y de control, lo que implicaría una reestructuración de la escuela reconociendo que los seres humanos son primariamente amorosos. En esta medida resulta un gran reto para el contexto escolar, el reconocer y validar los recursos -desconocidos para el mundo de la adultez en su rol de formador-, que poseen estos jóvenes frente a su capacidad de evolucionar con la rapidez que se lo exige el mundo actual, lo que implica que los actores que conforman la escuela necesitarían flexibilizar la rigidez del mundo adulto y dar apertura a posibilidades y propuestas que traen los jóvenes de hoy en el marco de relaciones colaborativas y de reconocimiento del otro, tanto entre el mismo cuerpo docente y su relación con los estudiantes como entre los mismos alumnos.

Esto conlleva a examinar las políticas y proyectos educativos institucionales de manera que se contemple una visión coherente entre la teoría y la práctica, es decir, entre los modelos pedagógicos humanizantes y el actuar pedagógico dentro y fuera del aula.

Por tanto, la educación y la pedagogía como fenómenos psicológicos tendrían que reestructurarse en términos de lo que Morín, Roger & Motta (2002) plantean como el educar para la era planetaria, al formar ciudadanos protagonistas, críticos y comprometidos, lo que implica que la enseñanza debe dejar de ser una técnica, especialización o profesión y recuperar su carácter político de arte y misión para la vida, lo que indiscutiblemente requiere de *amor*, pero no un amor efímero, se trataría de un amor posibilitador y generativo.

En conclusión, a nivel general puede observarse que la naturaleza de la relación y la secuencia interaccional joven- familia- escuela, en la mayoría de las ocasiones, se organiza alrededor de la dificultad, cuando el o la estudiante no se ajusta a los lineamientos académicos y/o convivenciales de la escuela (Hernández, 2005), por lo que dicha relación se viene configurando sobre formas de interactuar basadas en el déficit como discursos dominantes que sitúan los problemas en las personas y en los sistemas, ya sea centralizados en el joven como “problema”, o en la familia como “causante” o en la escuela como “ineficaz”, entre otras, dando cuenta de la aparición de los llamados síntomas, como las distintas manifestaciones del deseo de morir.

En consecuencia, poder generar el proceso investigativo- interventivo con los diferentes actores joven- familia- escuela posibilita una postura justa, corresponsable, generativa y ecológica, más que si se trabajara con cada uno de los sistemas individualmente, fragmentando la ecología de sus interacciones.

Red dialógica y generatividad

Teniendo en cuenta la postura epistemológica y la perspectiva ecológica del fenómeno de estudio con respecto a la relación joven- familia- escuela alrededor de la construcción de self y

las experiencias de suicidio, para esta investigación es relevante fundamentar el sistema teórico desde la propuesta generativa y transformativa de los diálogos y teniendo en cuenta las emergencias provenientes de los resultados de la investigación- intervención, orientar la mirada hacia una perspectiva de redes y su novedad frente a la complejidad.

Diálogo y generatividad.

Retomar la importancia del lenguaje en el proceso de creación dialógica, implica apreciar otras formas de comprensión de los seres humanos; así las transformaciones comunicacionales dan cabida a posicionar el lenguaje en la comprensión de la vida humana, pero no como un lenguaje representacional, sino como un lenguaje que construye realidades y posibilidades transformadoras.

Esto da apertura para retomar el modelo generativo ampliamente trabajado por Fried Schnitman (2000, 2006, 2010) el cual consiste en crear procesos generativos que promueven que “(...) las personas o grupos sean capaces de reconocer sus recursos, posibilidades, oportunidades y nuevos caminos, construyendo nuevas versiones de sí mismos y de sus circunstancias” (Fried, 2013, p.129) en el diálogo.

En este sentido, su propuesta señala que el diálogo generativo permite expandir las habilidades de los actores reconociendo sus acciones y recursos, comprendiendo el diálogo como todo aquello que tiene que suceder en acción conjunta, hacia la construcción de procesos de creación dialógica que integran lo emergente en el diálogo con procesos de aprendizaje y que enriquecen a las personas, las relaciones y los lazos sociales, estableciendo diálogos más solidarios.

Esto remite a pensar en que dicha construcción dialógica conjunta “(...) no se trata de un programa prediseñado por un experto sino de coordinaciones distribuidas socialmente entre diversos actores” (Fried, 2010, p. 5), que contribuyen a la creación de la trama relacional.

La generatividad como propuesta dialógica desde el planteamiento de Fried Schnitman (2000) establece que: “El enfoque generativo se centra en aquello que los participantes en una situación problemática o de conflicto puedan construir creando posibilidades inéditas, y en la exploración activa de las zonas de contacto y los enlaces como nuevos territorios en el diálogo” (p.133).

De ahí que la perspectiva generativa surge ante la necesidad de un conocimiento local y cultural, articulado ecológicamente, que incluye diversidad de saberes de las personas desde sus propias vivencias y de su creatividad: saber cómo hacer y saber cómo ser.

Por su parte Gergen (1996), propone el diálogo transformador, definido como “(...) cualquier tipo de intercambio que logra transformar una relación entre individuos comprometidos con realidades diferentes y antagónicas (y con sus prácticas conexas), en una relación en la que puedan construirse realidades comunes y consolidadoras” (p.46), por lo que para efectos de esta investigación resulta pertinente convocar la voz y la participación de representantes de diferentes actores de la comunidad educativa tales como estudiantes, docentes, directivos y padres de familia como comunidad educativa co-constructores de la realidad llamada escuela.

Y es que esto resulta particularmente relevante ya que en el diálogo transformador es posible que los actores pasen de una orientación divisiva- individualista a un “nosotros” común, como unidad de coexistencia polivocal, lo cual remite recursivamente a la construcción dialógica de selves relacionales.

La red como metáfora.

La perspectiva de red emerge con voz propia y como entidad viva a través de los resultados de la investigación, presentando la importancia de pensar los grupos sociales y humanos como sistemas abiertos, multicéntricos, distributivos y heterárquicos, basados en interacciones dinámicas a nivel colectivo.

Así, desde el análisis de las relaciones sociales en los nuevos paradigmas, y según Pakman (1995), la red invita a ser pensada como un medio y no como un fin en sí misma, como una metodología para la acción en tanto actúa como metáfora para comprender relaciones, interacciones, interconexiones, tejidos, posibilidades de crecimiento y movimientos diversos.

Es así cuando Pakman (1995) plantea la red como una metáfora por cuanto lo lingüístico remite a vinculaciones e interacciones que dan cuenta del “ser parte”, al señalar que “una red social es no solo un hecho social sino una oportunidad para la reflexión sobre lo social” (p. 301) Y complementa más adelante diciendo que implica “(...) la construcción cotidiana de un espacio espiritual” (p. 302)

En este sentido, el proceso investigativo- interventivo que se realice con la escuela pasaría a ser parte de su historia, no como un nuevo comienzo, sino que implica el trabajar sobre su historia y la prehistoria de sus interacciones. De ahí, que el investigador no se convierta en su salvador o se posicione sobre un discurso de saber- poder, sino que sea acogido por la comunidad para hacer parte de su historia, de su cotidianidad, de sus saberes, experiencias, creencias, y como un coautor de procesos reflexivos y de movimientos con sentido para todos los miembros.

De esta manera, el trabajo en red permite transgredir dichos discursos de poder que permean todos los niveles de relación social, muchas de las veces como un modelo imperante que

institucionaliza las formas de relación entre las personas y entre las organizaciones que son co-construidas por esas personas, brindando nuevas opciones generativas de vinculación.

De acuerdo con Dabas (1993), esto apunta por tanto, desde una mirada emergente, hacia los procesos de autoorganización de los sistemas sociales como sistemas abiertos, en tanto la autonomía, la autogestión, la co-participación, la reconstrucción de la memoria histórica colectiva y la formulación de un proyecto de vida común, permite visibilizar el aprendizaje en una dimensión sociocultural, posibilitando construir nuevos territorios y dejar de suscribir la práctica a un sector o una especialidad, lo que remite a considerar el impacto transformativo de la transdisciplina.

Una transdisciplinariedad que da cuenta del carácter complejo de los fenómenos humanos, y en la que es posible la participación de distintos saberes, científicos y culturales, académicos y experienciales, globales y locales, y con la posibilidad de una mutua transformación.

En este orden de ideas, Dabas (2006) plantea una estrategia para promover ligadura, la cual busca el fortalecimiento del lazo social y generación de condiciones para la restitución comunitaria, reconociendo a las personas como sujetos políticos de una sociedad con capacidades y habilidades que promuevan la resolución de problemas vinculando a todos los integrantes de la comunidad (niños, niñas, jóvenes, adultos), logrando la construcción de nuevas realidades que permiten la participación y emergencia de nuevas voces.

Es de resaltar que no solamente las personas construyen redes sociales, por su parte las instituciones lo hacen, por tanto, la escuela puede empezar a replantear la relación entre institución educativa y comunidad, emergiendo la red externa como fuente principal al pensar el

sentido que tiene la escuela fuera de ella. El establecer esta relación, permite hablar de comunidad educativa al referirse a los diversos saberes que puedan capitalizarse y que modifican no solo las posibilidades de aprender de los niños, sino el vínculo de los padres con la escuela.

De esta manera, al potenciar las redes relacionales con diversos actores sociales incluyendo comunidad e instituciones surge significativamente la reciprocidad, por tanto, toda propuesta de apertura relacional debe incluir necesariamente la disposición de dar y recibir, lo cual implica inherentemente un acto político que actúe como sostén, activación y potenciación de la dinámica vincular autoorganizada y autoorganizante.

Es de esta manera que, al concebir la relación entre familia, escuela y enseñanza-aprendizaje, es necesario pensar en la inclusión de los jóvenes, las familias, directivos y docentes y así abordar las situaciones que emergen en los contextos escolares. Al involucrar a los actores se construye un contexto relacional e interaccional que permite comprender la situación y darle sentido a ésta, de la que emergen comprensiones y recursos que son utilizados para iniciar el cambio y transformación, teniendo en cuenta la corresponsabilidad de todos los integrantes que participan, proceso que solo es posible en el diálogo y las conversaciones.

Al respecto Fried Schnitman (2010) plantea que las redes emergen como procesos dialógicos, por lo que “(...) el diálogo se interesa y busca articulaciones entre las múltiples voces involucradas conformando redes de diálogos, que son componentes significativos del círculo de conocimiento y la construcción social que lo acompaña” (p. 61). En consecuencia, los sistemas humanos se involucran constantemente en una serie de diálogos y realidades en las que co-construyen las experiencias, lo que resulta coherente con Maturana (1999) cuando señala que una red de conversaciones, es la vida humana misma.

En este sentido, como se señalaba anteriormente y en el contexto de esta investigación-intervención, la red actúa como metodología para la acción y a su vez en articulación con los diálogos generativos, como red de diálogos en el nivel metodológico.

Redes complejas.

Con el fin de complejizar la comprensión del fenómeno, la propuesta de redes emerge en la investigación y se articula a los procesos autoorganizativos y distributivos, permitiendo crear escenarios inéditos de aprendizaje, cuyas bifurcaciones posibilitan la emergencia de redes vivas.

En congruencia, Watts (2006) define las redes como objetos dinámicos que evolucionan y cambian en el tiempo de acuerdo a determinados patrones, se autoconstituyen, toman decisiones y se sincronizan en un proceso en el que aparece un comportamiento global a partir de las interacciones de muchos individuos como *overlaps*, que constituyen dichas interacciones comunes y hacen más fuerte a la red desdibujando las líneas divisorias entre sus miembros, lo que compondría los enlaces, como todo el sistema de significación social y cultural, las experiencias y formas de relación al respecto del joven, la familia y la escuela.

Este trabajo investigativo propone que para llegar a profundizar en los planteamientos de las redes complejas es necesario partir de la propuesta de Barán (1964), retomado por Fried Schnitman en sus diferentes trabajos, con respecto a la *topología de redes*, la cual surge a partir de un estudio realizado en la Fuerza Aérea de los Estados Unidos para prevenir posibles ataques terroristas a través de un sistema distribuido de comunicaciones, del cual surge, entre otras cosas, un importante avance en la creación de la internet.

Esta tipología de redes permite por tanto, en el contexto de los diálogos, comprender el proceso de creación dialógica en tanto la narración que se va creando da cuenta de las tres topologías descritas por Barán (1964), como tres formas distintas de organizar una red de acuerdo

a como se encuentran interconectados los nodos: *centralizada*, *descentralizada* y *distribuida* (ver figura 6).

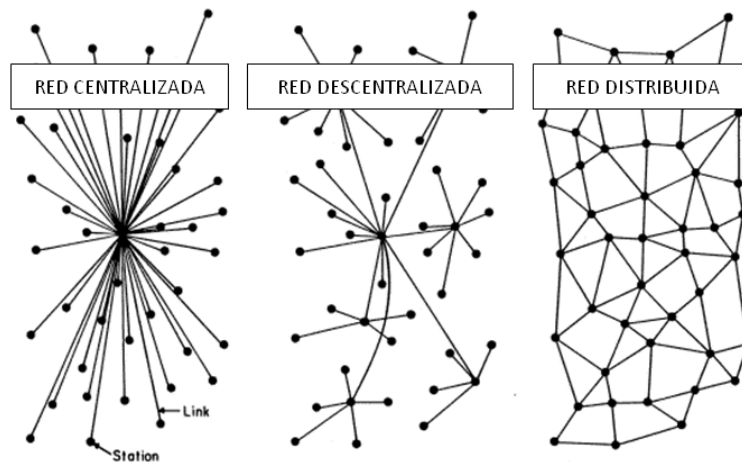


Figura 6. Topología de redes de Paul Barán (1964).

Cabe señalar que para Barán (1964), estas redes representan conexiones en términos de las telecomunicaciones, pero para esta investigación, las redes de diálogos se organizan como metáforas para comprender la construcción dialógica del devenir conversacional entre los sistemas humanos.

Por tanto, en este sentido, la *red centralizada* se configura como una estructura cuyos nodos se conectan solamente a través de un nodo central, como conversaciones cuya trama se organiza a partir de un eje temático centralizado.

La *red descentralizada* contiene varios nodos centralizados que a su vez se conectan a un centro denominado cluster centralizador, por lo que, en esta forma de organización, los relatos en la conversación empiezan a derivarse hacia otras formas organizativas, que sin embargo se articulan a un tema central, pero con aperturas hacia afuera en busca de novedades conversacionales.

Y la *red distribuida* que surge como una serie de conexiones y enlaces complejos entre todos los nodos, sin tener un punto central de conexión, lo que da cuenta de una trama conversacional con mayores enlaces y posibilidades que se interconectan como una matriz generativa con diversas posibilidades transformativas.

Por tanto, el retomar la propuesta de Barán (1964) implicó para esta investigación complejizar la dinámica de las redes ya que resulta novedoso comprender la forma como se organizan las redes en términos de trayectorias conversacionales por lo que esta propuesta se articula con la de *atractores* tomada de la matemática y la física por Capra (1996) y Reynoso (2006), como el núcleo central de las teorías del caos, quienes definen los *atractores* como trayectorias que son atraídas por un punto fijo, así:

Un atractor es un conjunto de puntos hacia el cual son atraídas las trayectorias de un sistema a lo largo del tiempo; también se lo puede definir como un conjunto de puntos en un estado de fases correspondiente a los sucesivos estados de un sistema. (Baumol y Benhabib 1989: 91, citado en Reynoso, 2006, p. 131)

Los autores nombran tres tipos de atractores: *puntuales*, *periódicos* y *extraños*. Los *atractores puntuales* y *periódicos*, generan trayectorias en espiral hacia adentro y en bucles cerrados respectivamente, los cuales son estables en tanto el puntual tiene un solo ciclo y el periódico un ciclo un poco más amplio debido a bifurcaciones mínimas, pero igual con una trayectoria de bucle cerrado. Así mismo, plantean los *atractores extraños* como trayectorias que son atraídas por distintas cuencas de atracción en un espacio denominado *espacio fase*, cuya estructura es diversa y caótica, por lo que ningún patrón se repite de la misma manera (ver figura 7).

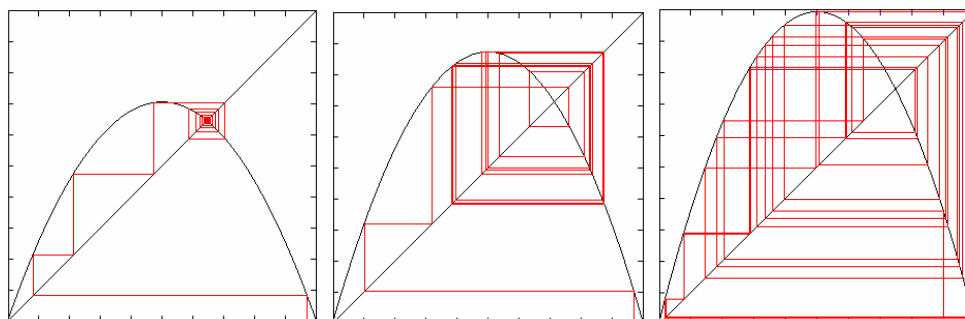


Figura 7. Atractor, puntual, periódico y extraño (Reynoso, 2006).

En este sentido, en términos de las redes de diálogos, para esta investigación los atractores corresponderían a diferentes sistemas organizativos de la red conversacional y por tanto de la manera como se organizan narrativa y conversacionalmente las relaciones joven- familia- escuela alrededor de la construcción de self y la experiencia de suicidio, por lo que los relatos podrían organizarse en términos de tres topologías: un equilibrio estable (atractores puntuales), como oscilaciones periódicas (atractores periódicos) y como sistemas caóticos (atractores extraños).

De ahí, que la red desde esta perspectiva compleja, según Reynoso (2006), inicia en un estado homogéneo que va oscilando hacia estados no homogéneos, con estructuras espaciales y temporales particulares, de acuerdo a las trayectorias que van surgiendo, lo cual es inherente a los sistemas humanos, ya que, en su calidad de sistemas abiertos, operan lejos del equilibrio.

Para concluir cabe mencionar que el comprender el fenómeno a partir de las redes complejas resulta de gran importancia para esta investigación- intervención entre tanto permite asumir un posicionamiento epistemológico coherente con el paradigma y representa una forma novedosa de comprender el fenómeno con una visión interactiva, dinámica, viva y humana, por lo que llama la atención cuando Capra (1996) define a las redes como patrones de la vida, ya que todos los organismos vivos organizan su vida en forma de red.

Por tanto, así como se habla de procesos de investigación- intervención conjuntamente transformativos, es coherente plantear la construcción conjunta de los problemas y/o necesidades que convocan a las organizaciones y a las comunidades

Así esta postura abre caminos humanizantes que contemplan lo que Dabas (1993, 1998, 2006) bien puntúa y es la transformación epistemológica de la relación sujeto- objeto a sujeto- sujeto, visibilizando el valor de las relaciones heterárquicas en donde solo es posible la inclusión, en esta medida, la red como metáfora, más allá de una metodología, implica y convoca a una vivencia con los otros, en la que si el investigador se implica y permea con el otro, eso es precisamente lo que permite construir caminos y redes novedosas y solidarias.

Por otra parte, en el contexto de la escuela las dinámicas que se construyen con los jóvenes y su relación con el mundo deben ser congruentes y coherentes con las relaciones y vinculaciones a nivel educativo y familiar. Es de esta manera que al construir puentes interaccionales entre familia y escuela reconociendo la diversidad y multiplicidad que existe en las dinámicas relacionales, se potencia y enriquece el desarrollo, personal, cognitivo y social de los jóvenes.

Es de esta manera que el quehacer en la escuela ofrece la coyuntura de fortalecer la red entre los estudiantes, la familia, los docentes y directivos, al convocarlos a participar en los procesos de aprendizaje, construyendo planes de estudio conjuntamente, permitiendo la interacción y visibilización de la polivocalidad en los procesos educativos, reformulando la enseñanza- aprendizaje y el papel de la educación desde la perspectiva de la *biología del amor*.

Método

En este capítulo inicialmente se presenta el enfoque metodológico que fundamenta la investigación- intervención contextual- reflexiva, teniendo en cuenta los principios operadores. Posteriormente se definen los conceptos metodológicos del macroproyecto “Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos” y los de la investigación a partir del fenómeno. Acto seguido se identifica el contexto y los participantes, el ejercicio de modelización, el diseño de escenarios narrativo conversacionales, terminando con el proceso de producción de resultados para la organización y análisis de la información (ver figura 8).

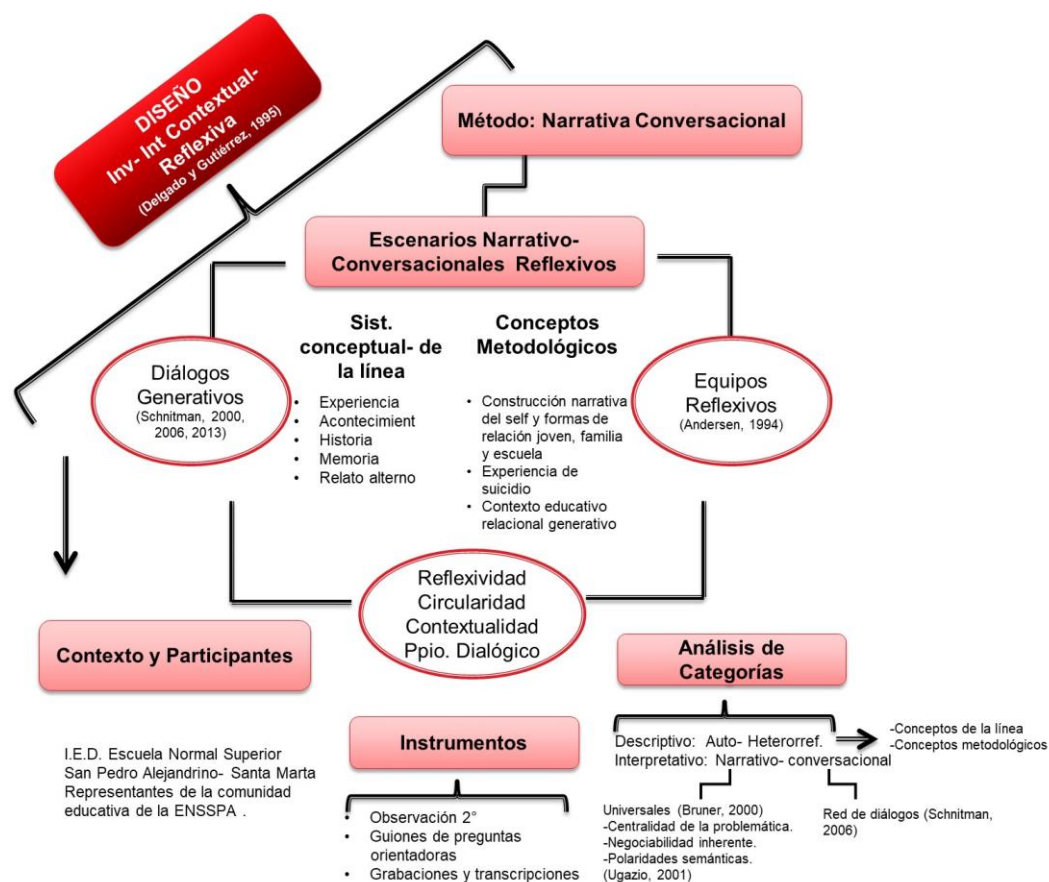


Figura 8. Enfoque metodológico de la investigación- intervención.

En este sentido, la metodología a implementar es coherente con la planteada desde el macroproyecto, teniendo en cuenta que en la postura sistémica el método está ligado a la epistemología.

Investigación- Intervención Contextual- Reflexiva

Este estudio se realizó en el marco de la investigación- intervención contextual y reflexiva, la cual contempla la existencia de diversas realidades, que a su vez son construidas en la interacción y en contextos de significación. En este sentido la investigación es concebida por Estupiñán, González y Serna (2006) “como una organización del conocimiento formada por diversos actores cuyas voces son reconocidas en la construcción de sus explicaciones” (p. 13)

De ahí que el modelo de investigación propuesto por la maestría establece que el mismo acto de investigar implica la intervención por cuanto se configuraron escenarios para el aprendizaje y la oportunidad de cambio para los actores y contextos, tejiendo en los escenarios conversacionales, ordenes complejos de comprensiones y explicaciones novedosas que surgen en el relato de las diferentes voces participantes, a partir de la formulación de preguntas, objetivos, hipótesis y técnicas que permiten hacer conexiones entre los diferentes dominios del proceso (Estupiñán y González, 2012).

En este sentido, el modelo de investigación- intervención propuesto, partió de la base de que los actores (incluidos los investigadores- interventores) participaron en la construcción de los fenómenos desde la emergencia dialógica a partir de procesos hetero y autorreferenciales, posicionando las distintas voces como autores del cambio. Este proceso es posible gracias a la lógica circular y reflexiva de segundo orden en coherencia con la ecología y contextualidad de los

fenómenos que plantea el enfoque eco-sistémico, en diversos niveles de observación simultáneos y concurrentes (Estupiñán, González y Serna, 2006).

En esta medida, se buscó co-construir el conocimiento con los distintos actores partícipes en el estudio (jóvenes, familias, escuela, investigadora- interventora, co- interventora), y con una postura reflexiva posibilitar transformaciones en las estructuras narrativas y las prácticas discursivas y relacionales que venían configurando el problema alrededor de la construcción de self relacional joven, familia y escuela en relación a experiencias de suicidio, teniendo en cuenta los diferentes contextos, ya fuese familiares, sociales e institucionales, hacia la construcción de otras historias posibilitadoras que emergían en el mismo contexto de la investigación y que resultaron más satisfactorias y generativas, reconociendo el poder creador de las voces de los actores.

Esto implicó a su vez tener en cuenta la lógica de la metodología cualitativa, la cual en palabras de Valles (2003) implica un proceso circular a partir de una experiencia que se busca interpretar desde un contexto específico y sobre la base de los puntos de vista de los actores implicados, por tanto, no se trataría de buscar verdades totalizantes, sino relatos. Así, en la investigación cualitativa, desde este enfoque contextual- reflexivo, “el diseño está abierto a la invención, la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación” (Valles (2003, p. 56).

De ahí, que la comprensión del fenómeno de estudio no se descubrió, sino que se construyó como producto de prácticas discursivas que emergieron en la interacción. Es decir que se trata de hacer interpretaciones de las interpretaciones de las personas, dentro de una hermenéutica contextual y reflexiva. Por tanto, lo que se buscó en este trabajo fue mantener a lo

largo de todo el procedimiento la lógica y postura de un estudio contextual- reflexivo con diseño emergente en el que se mantuvo la característica de la apertura, la novedad y la flexibilidad.

Principios operadores en los escenarios de investigación- intervención

Para comprender el proceder dentro de la investigación- intervención, es preciso entonces reconocer la manera como se comprende la reflexividad, la contextualidad y la dialogicidad, dentro de este estudio.

Reflexividad.

El poder conocer y comprender las prácticas y fenómenos sociales implica una postura epistemológica, paradigmática y pragmática en la que el observador se incluye como participante, cuya observación adquiere un sentido por medio de su reflexión.

Como lo plantean Delgado y Gutiérrez (1995), en la investigación social “(...) la realidad es elaborada por los individuos en sus actos de habla (individuales y colectivos): dada la reflexividad consustancial a las prácticas discursivas” (p. 121). Así el observador está incluido en la observación, por lo que las comprensiones son construidas por este. En este sentido, la reflexividad está ligada a un contexto, se construye y reconstruye en contextos de sentido determinados.

Varela (citado en Estupiñán, 2006) define la reflexividad como: “*circuli virtuos* o círculo creativo”. Así mismo la define como un proceso lógico, operacional y generativo:

En la reflexividad engendradora, estamos forzados a abandonar la idea de que usted o yo o quien quiera que sea pre- existe realmente. En cambio, emergemos, somos atraídos al

mundo por las prácticas lingüísticas y no lingüísticas que constituyen a diario nuestra vida de hombres. (Varela y Maturana, 1980, citado en Estupiñán 2006, p.22)

En esta medida, es preciso acudir a la circularidad como el principio que se requiere para el acto de interpretación a partir de los elementos de la nueva organización del proceso en estudio (Estupiñán, et al., 2006).

Por tanto, este modelo propone que, en la práctica, la reflexividad es un ejercicio permanente y el principio operador de la investigación- intervención, por lo que dicha reflexividad implica poner en práctica la autorreferencia como mecanismo posibilitador del conocimiento y las nuevas explicaciones frente a los fenómenos.

El carácter reflexivo de la vida humana es una constante de la intervención de segundo orden en la medida en que incluimos en todo momento el observador en la observación; la conciencia de que lo observado lo construye el observador emergente del encuentro entre observadores, lo cual nos lleva a la idea de que, como dice Guattari (1998), no hay un observador, sino disposiciones de observación, cada una de las cuales corresponde a su propio sistema cartográfico; entonces los diferentes órdenes de reflexividad harán más ecológica la investigación (Estupiñán & González, 2012, p. 133)

Por consiguiente, los procesos reflexivos en esta experiencia investigativa, se llevaron a cabo como una acción conjunta del sistema investigativo- interventivo, los cuales permitieron la redefinición de cada uno de los movimientos en recursión, dando cuenta de procesos auto y heterorreferenciales en cada uno de los escenarios conversacionales, teniendo como base que la reflexión es acción.

Así, los escenarios conversacionales se convierten en espacios intersubjetivos que dan apertura al ejercicio de la reflexividad entre los diferentes actores participantes, ya sea los jóvenes, sus familias, amigos, instituciones y/o diversas redes de relaciones que configuran y hacen parte de su historia, de los cuales surgen las narraciones que dan cuenta de formas de relación que se configuran dando sentido a su historia de vida. Dichos relatos toman forma dentro del proceso conversacional del espacio interventivo al develarse, estructurarse y transformarse.

Contextualidad.

En este orden de ideas, es preciso reconocer que dicha reflexividad o la acción reflexiva surge y adquiere un sentido en el orden de lo contextual. Como lo señalan Delgado y Gutiérrez (1995), el contexto es reflexivo y la reflexividad es contextual, por lo que la lógica de la investigación social reflexiva es una lógica contextual y no totalitaria.

Según Estupiñán (et al., 2006) el contexto es fundamental para toda comunicación, por lo que ningún mensaje, evento u objeto tiene ninguna clase de sentido o de significado si se halla fuera de este. De ahí que resultó indispensable hacer lecturas comprensivas que permitieran hacer un reconocimiento de los diversos contextos que confluyeron durante la investigación tanto en el campo de lo semántico, de lo emotivo y de lo pragmático, posibilitando a su vez, crear contextos de significados y experiencias novedosas en el diálogo hacia la creación de posibilidades en la experiencia conjunta de construir conocimiento.

En este sentido, se comprende la existencia no solo de un espacio físico o una información semántica y gramatical, sino de toda una serie de sentidos y significados en la acción

humana, su historia, sus interacciones, pautas y dinámicas relacionales en los diferentes contextos o metacontextos que lo constituyen.

Teniendo en cuenta los principios de la reflexividad y la contextualidad en la investigación- intervención, resulta pertinente retomar a Estupiñán (2012), cuando señala que:

Los contextos donde investigamos e intervenimos como terapeutas o consultores son caracterizados por instaurar en ellos unas reglas propias para la reflexividad y estas deben ser construidas en relación con los contextos donde actuamos. Este proceso de modelización reflexión/contexto, le da un carácter de reciprocidad, de humanidad, al encuentro entre actores sociales en los diversos campos ecológicos, al fin y al cabo, constituyen redes de conocimiento (p. 134)

De ahí, que la experiencia investigativa- interventiva mantuvo el carácter de humanidad que le confiere la reflexividad y la contextualidad, reconociendo los saberes del contexto y la calidad de las interacciones que de allí emergen.

Dialogicidad.

Como se viene presentando, en el diálogo emergen todas las posibilidades para crear mundos posibles, esperados o hasta impensados e inesperados, ya que en él es viable la co-creación de diversidad de significados, por lo que este principio dialógico se comprende primeramente como un proceso constructivo.

Bakhtin (1981, citado en Fried Schnitman, 2000) señala que cuando el diálogo es posible, emerge una unidad polivocal, que es entendida como aquella habilidad dialógica de hablar y reconocer diversas voces en cada sujeto, quien puede llegar a dudar virtualmente de cualquier

proposición que en otras circunstancias consideraba válida, por lo que en el diálogo es posible la contradicción y la creación de sentidos diversos.

Por su parte Gergen (1996) propone que el diálogo necesita “momentos imaginarios” en los que los participantes de la conversación llegan a construir nuevas visiones de una realidad. Tales momentos permiten el proceso de co-construcción, en el que los sujetos pueden cambiar de posición dejando de combatir para empezar a cooperar. “Al encaminarse hacia un objetivo común, cada uno redefine al otro y ambos ponen los cimientos de una concepción de nosotros” (Gergen, 1996, p. 65).

Sobre estos presupuestos, en esta investigación los escenarios conversacionales se construyeron de manera que en el diálogo fuera posible la acción conjunta en la comprensión del fenómeno y en la creación de aperturas hacia versiones generativas frente al sí mismo y frente a la experiencia de suicidio en el contexto de las interacciones.

Narrativa conversacional.

Desde los planteamientos del macroproyecto de investigación, el proceso narrativo conversacional se convierte en método de la investigación- intervención, ya que allí se observa cómo se identifican, comprenden y construyen los relatos de la experiencia misma y cómo éstos transforman las pautas problemáticas, y en esa medida posibilitan generar mediante el proceso narrativo conversacional nuevas versiones de y con los sujetos sobre sus experiencias.

Estupiñán y González (2012) sitúan la “narrativa/conversacional como dispositivo y contexto privilegiado para ubicar el relato como un dominio ontológico de creación de sentidos,

de organización y emergencia de la vida psicológica y mental desde una visión interaccional y ecosistémica” (p. 12).

En este sentido, los actos narrativos se visibilizan en las conversaciones interactuantes, contextualizadas en distintos órdenes de significados, que son llevados a la práctica, es decir, en el orden de lo pragmático. En esta medida, es preciso comprender que la experiencia se organiza en relatos, la experiencia vivida se transforma en experiencia narrada y la experiencia narrada en el acto de recontarla posibilita la emergencia de nuevas visiones, nuevos modos de entender y comprender la experiencia misma y por tanto de narrarla de otra manera.

De ahí que la narrativa conversacional se concibe como método de comprensión y como mecanismo de intervención, ya que los sujetos mismos configuran la experiencia por medio del lenguaje y en ésta su identidad, entendiendo el carácter relacional de esa experiencia, en la manera de ver-se y de ver a los otros, de comprender-se y comprenderlos, y en esa cotidianidad es que se va tejiendo un relato, cuya organización ha permitido crear, mantener o deconstruir el problema.

Por tanto, desde esta perspectiva, la experiencia se organiza en relatos y el relato configura la experiencia, en un proceso circular y recursivo, conectado a la interacción entre los sistemas humanos.

Estrategias para evocar la acción reflexiva y dialógica.

Comprendiendo que, en la narrativa conversacional, la experiencia, la narrativa y el relato surgen como dominios, es preciso evocar mecanismos de reflexividad que posibiliten a los sujetos pasar de la historia narrada a la historia vivida, ya que sin reflexión no hay evocación de una nueva experiencia.

Por tanto, este trabajo, acudió a los *escenarios conversacionales reflexivos*, los *equipos reflexivos* y los *diálogos generativos*, como estrategias de investigación- intervención y como mecanismos que viabilizaron dicha narrativa conversacional.

Escenarios conversacionales reflexivos.

Los escenarios conversacionales se propusieron como estrategia en la cual cobra vida la narrativa a partir de los relatos, las experiencias, los sentires e historias de vida del sistema investigativo- interventivo.

Siguiendo a Estupiñán (et al., 2006) se comprenden como escenarios reflexivos por cuanto constituyen la estrategia central en la cual operan las acciones en el orden investigativo e interventivo acerca del proceso narrativo conversacional y de las historias familiares hacia la transformación de sentidos.

Así, plantea el autor que los distintos momentos y espacios de construcción de conocimiento dentro de la investigación- intervención se desarrollan en conversaciones generativas, dentro de la lógica de bucles recursivos en un contexto de reflexividad con los distintos actores familias, instituciones, redes sociales, comunidades e investigadores- interventores.

Desde esta perspectiva, los escenarios conversacionales permiten conversar con los distintos actores, reconocer sus historias de vida en relación con el fenómeno de estudio, comprender cómo estas narraciones han tenido algún efecto en su forma de ver el mundo y desde ahí, en ese proceso de reorganización en la interacción conversacional, posibilitar la emergencia de narrativas alternas, generadoras de nuevas versiones acerca de sí mismos, de sus experiencias y del mundo. En este sentido, para Estupiñán (2006), el Sí Mismo se enriquece al recoger

narraciones de otros contextos posibilitando el surgimiento de voces que contrarresten los monólogos negativos.

Así mismo, dichos escenarios permiten reconocer desde la voz del investigador-interventor, la forma como construye sus propias historias y a partir de ejercicios auto y heterorreferenciales, co-construir con los actores novedades y posibilidades para el cambio.

Equipos reflexivos.

Para comprender la praxis de los equipos reflexivos, entendidos como los diálogos sobre los diálogos, es preciso retomar la importancia de los intercambios conversacionales, ya que este intercambio es el que posibilita hacer una metaobservación acerca de lo que se conversa y desde ahí con una postura crítica y dispuesta al cambio, dar apertura a la emergencia de nuevas comprensiones acerca del mismo fenómeno en cuestión.

En dicho intercambio, Andersen (1994) plantea que “durante el ciclo de la conversación uno necesita hacer una pequeña pausa antes de hablar (actuar) y una pequeña pausa antes de escuchar (sentir)” (p. 52). De ahí que dichas pausas pueden utilizarse para preguntarse acerca de lo que se dijo en realidad, a partir de un proceso en el que se piensa acerca de la conversación, para lo cual se requiere un tiempo en el que la mente pueda seleccionar las ideas afines, así como las emociones que de allí emanan, para posteriormente retroalimentar la conversación.

El proceso del equipo reflexivo propuesto por Andersen (1994) implica entonces permitir dicho intercambio de conversaciones frente a un otro o unos otros que escuchan y observan. En este sentido, el equipo reflexivo y su estructura permite a los actores participantes en la investigación-intervención, escuchar, en un mayor nivel de observación, comprensiones acerca

de sus propios relatos, posibilitando el proceso reflexivo y la emergencia de nuevas preguntas, sentires, explicaciones y comprensiones.

El equipo reflexivo puede estar constituido por una o más personas, quienes en un primer momento escuchan la conversación del sistema interventivo (actores e investigadores-interventores), en ese momento solo se plantean preguntas e ideas en silencio, que permitan abrir otros focos de observación e intervención. Posteriormente, el equipo reflexivo entra en la escena y conversa entre sí acerca de las ideas y preguntas que surgieron, en tanto el sistema interventivo es ahora quien escucha.

Esta estrategia permite identificar, en un orden reflexivo, diferentes versiones en la conversación, versiones similares a las de los actores que servirán como perspectivas reafirmantes y otras versiones que pueden diferir o pueden dar apertura a nuevas versiones en forma de preguntas o propuestas.

Complementa Andersen (1994), diciendo que lo importante de este proceso es que el sistema interventivo puede tener un diálogo interno a través de las versiones dadas por el equipo reflexivo. Posteriormente el equipo termina sus reflexiones y son los integrantes del sistema investigativo-interventivo quienes en un tercer momento conversan frente a las ideas expuestas por el equipo reflexivo y las reflexiones que de allí surgieron. De allí entonces, empiezan a emerger conversaciones y discursos alternos que pueden convertirse en estrategias posibilitadoras de cambio dentro de la narrativa conversacional como método para la reconstrucción narrativa y pragmática de la experiencia humana.

De ahí que el realizar equipos y anillos reflexivos con los jóvenes, sus familias y los representantes de la escuela permitió construir escenarios conversacionales diversos en los que

las voces pudieron ser escuchas y coprotagonizadas, dando apertura a generar enlaces reflexivos entre los actores y subsistemas en el entramado relacional, desdibujando la fragmentación reticular en el diálogo.

Diálogos generativos.

Esta forma de dialogar se argumenta con base en el modelo generativo planteado por Fried Schnitman (2000) el cual parte de que las posibilidades y el cambio son emergentes en el diálogo, entendiendo que aún cuando el diálogo se apoya en el lenguaje, lo excede.

Desde esta propuesta, el diálogo se convierte en un dispositivo para el cambio, en tanto transforma la narración de unos y de otros, no en una lógica sumativa, sino en una postura constructiva de unos con otros. Complementa Fried Schnitman (2000) refiriendo que:

Este tipo de procedimientos incorpora a los participantes como investigadores de la misma situación que se proponen transformar, como personas que pueden producir posibilidades inéditas en el diálogo. Es decir, como sujetos-agentes proactivos que utilizan sus propias reflexiones para mejorar la comprensión y la acción mientras tienen lugar. (p. 138)

En este punto es preciso retomar la cualidad generativa de la conversación como posibilidad emergente; en este sentido, las posibilidades emergentes surgen como una elaboración de la imaginación, que toman forma y sentido en las relaciones humanas, evocadas en el diálogo y las prácticas discusivas. En el diálogo generativo pueden constituirse nodos generativos que dan apertura a la configuración de relaciones sociales novedosas y por tanto más satisfactorias para los actores de la investigación, en conversaciones que se tejen reflexivamente para generar colaboración y cooperación.

Desde esta perspectiva de lo emergente, Fried Schnitman (2006) denomina creación dialógica “a la construcción gradual en el tiempo de algo nuevo mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional en grupos humanos” (p.4). Entendido como un proceso, el diálogo posibilita a los actores el poder ver-se, experimentar-se, describir-se, vincular-se y posicionar-se de formas diversas.

Por tanto, para construir escenarios y diálogos generativos fue preciso utilizar la conversación y el lenguaje como dispositivos de conexión, construcción e innovación dando paso a la creatividad, al reconocimiento de las voces y al recurso de todos los actores involucrados en el fenómeno, teniendo en cuenta los intereses compartidos, la acción conjunta como participación proactiva en la generación de posibilidades y alternativas, y la construcción de futuros posibles a partir del presente, reconstruyendo las relaciones y reconociendo y validando las distintas identidades de los actores.

Conceptos metodológicos

Para el desarrollo de la investigación- intervención se establecieron conceptos metodológicos en dos niveles: los planteados por la línea de investigación “Historias y Narrativas Familiares en Diversidad de Contextos”, y los propuestos en esta investigación, los cuales actuaron como categorías conceptuales y metodológicas que posteriormente se cruzaron permitiendo el análisis y la comprensión del fenómeno.

Conceptos metodológicos del macro-proyecto: Historias y Narrativas Familiares en Diversidad de Contextos.

Estupiñán, González y Serna (2006), plantean dentro de la fundamentación metodológica y conceptual del proyecto de investigación, las dimensiones contextuales de la construcción

narrativa de los fenómenos estudiados tales como: *acontecimiento, experiencia, historia y memoria*.

Acontecimiento.

Esta dimensión es entendida como aquellos eventos relevantes en la trama conversacional. Estupiñán, González y Serna (2006), definen el acontecimiento como:

los eventos contextuales, históricos; situaciones y acciones interpersonales, y sus efectos, referidos o identificados como especialmente relevantes y significativos en la trama del relato, en el conjunto de intercambios comunicacionales e informacionales que tienen lugar dentro de un sistema humano particular. (p. 62)

Experiencia.

El macroproyecto propone la experiencia como una dimensión que fundamentalmente da cuenta del sentido y significado dado a los acontecimientos o eventos en la vida de los sujetos y cómo son contados por las voces participantes.

Estupiñán, González y Serna (2006), la definen como “la vivencia, el significado y sentidos como son vividos (interpretados) los Acontecimientos vividos/ acaecidos y que definen la propia postura vivencial- existencial (identidad) de los actores y/o de la voz narrativa que aparece en el relato ante los mismos” (p.61)

En este orden, para esta investigación- intervención, en su carácter de construcción narrativa y conversacional del fenómeno de estudio, resultó importante identificar los *acontecimientos* presentes en los relatos de los participantes y los significados que dieron forma a sus *experiencias*, en el sentido de cómo esos acontecimientos eran percibidos, valorados y significados por sus narradores.

Historia.

Esta dimensión dio cuenta de aquellas historias oficiales que resultan dominantes en la manera como se configura la vida de las personas y la manera de interpretar las experiencias; en esta medida, la historia dominante permite comprender cómo se mantiene la existencia de los problemas. En términos de Estupiñán, González y Serna (2006), se entiende como:

(...) la(s) versión(es) dominante(s) compartida(s) en sus significaciones y sentidos, por los actores y/o la voz narrativa del relato, con su(s) contextos de referencia, acerca de los Acontecimientos y Experiencias vividos- narrados. Por lo tanto, tiene el carácter de versión convencional y oficial. (p. 62)

Memoria.

La memoria emergió en las conversaciones como un relato que posibilitó las derivas de significado en la narración hacia la configuración de relatos alternos, por cuanto son aquellos relatos que permitieron movilizaciones hacia el cambio.

Estupiñán, González y Serna (2006), en el contexto del macroproyecto, la definen como: Las posibles versiones subdominantes, periféricas, marginales, incluso aun insuficientemente articuladas en el relato propio, configurando selecciones y versiones del significado y sentido de los acontecimientos y experiencias vividas/narradas, alternas, potencial o actualmente, de la historia. Dichas memorias, por lo tanto, en cuanto versiones no oficiales ni dominantes, aparecen referidas por los actores o voces narrativas de solo alguna(s) partes del sistema humano que narra. (p.62)

Conceptos Metodológicos de la investigación-intervención

Los conceptos metodológicos surgen como focos orientadores que permiten comprender el fenómeno de estudio a partir de su análisis en el contexto de las conversaciones. Por tal razón para esta investigación se propusieron los siguientes: *Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela, Experiencia de suicidio y Contexto educativo relacional generativo*. En este sentido, los conceptos metodológicos permitieron dar cuenta de cada uno de los objetivos específicos (ver tabla 4).

Tabla 4. *Objetivos específicos en relación a los conceptos metodológicos.*

Objetivos Específicos de la Investigación- Intervención	Conceptos Metodológicos
Posibilitar y comprender en escenarios conversacionales, la emergencia de un self relacional joven- familia- escuela, narrador y agente, en la búsqueda autónoma de historias y experiencias de vida elegidas, dentro de formas de relación generativas.	Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela
Comprender en escenarios conversacionales de investigación- intervención la forma como se construye narrativamente la experiencia de suicidio a fin de construir redefiniciones de la misma.	Experiencia de suicidio
Posibilitar desde el proceso de la narrativa conversacional y los diálogos generativos, la emergencia de nuevos posicionamientos y versiones del self en la relación jóvenes, familia, escuela e investigador- interventor, como co- autores en la construcción generativa de su historia en el contexto educativo.	Contexto educativo relacional generativo
Comprender en el proceso de la narrativa conversacional y los diálogos generativos, la reconfiguración del relato de la experiencia del suicidio, a partir de la emergencia de formas de relación generativas.	

Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela.

Para este estudio, retomando los referentes teóricos, el *self* contempla el *yo*, la *identidad* o el *sí mismo*, que emerge en las relaciones con los otros en un contexto de significación social y cultural, como por ejemplo, la familia, la escuela, la comunidad, el grupo de pares, entre otros; por lo tanto se comprende como un *self relacional*, el cual se construye dentro de una red de prácticas y discursividades, dando apertura a que los sujetos participen en su propia construcción, dentro de la posibilidad de *ser* y como un posicionamiento de la voz narradora dentro de la construcción de su historia, en el contexto de las conversaciones y las narraciones entrelazadas.

Esta posición es precisamente la que permite a los jóvenes, las familias y la institución educativa actuar como agentes y/o co-autores dentro de la narración de su historia. Por tanto, para efectos de esta investigación, la construcción narrativa del *self* se articuló con el posicionamiento de la voz narradora tanto del joven, como de la familia y de la escuela, dentro de su historia, dando cuenta de un *self* que evoca y se retroalimenta en y desde las experiencias y por tanto que re-configura dichas experiencias de suicidio.

En esta medida el *self* se configura como una emergencia que surge en un proceso complejo de intersubjetividades; es decir, que se construye y emerge en el contexto de las relaciones y por ende en los campos narrativos en los que el sujeto se narra y es narrado, permitiendo hablar del *self* del joven, de la familia y de la escuela como una emergencia relacional incoherente e impredecible.

Así, la familia y la escuela como sistemas de relación con historia, configuran unos sistemas de significados o estructuras semánticas que les da el carácter de identidad y que toman forma en la conversación, en tanto les sirve de base para significar las experiencias de maneras singulares que los distinguen de otros contextos. El definirse desde estos contextos implica que

los sujetos que hacen parte de esa relación jóvenes, familia y escuela tomen ciertas posiciones de determinadas maneras con respecto a los demás a partir de dichas dimensiones semánticas que son compartidas por la familia o la institución y que genera un proceso en el que las identidades se impregnan en las de los miembros del grupo como un fenómeno intersubjetivo, de ahí que dichas identidades se construyen interdependientemente.

Por tanto, podría hablarse de un reposicionamiento del *self* en la relación jóvenes, familia y escuela frente a la experiencia de suicidio en tanto pueden resignificarse esas semánticas o sistemas de significación construidas y compartidas desde un nivel cultural en el marco de la familia y la escuela como sistemas vivos reconfigurando, dichas experiencias y por ende formas de relación generativas y posibilitadoras al identificar y engrosar las memorias que surgen en el relato y configurar relatos alternos en la construcción de historias de vida elegidas.

Experiencia de suicidio.

Este estudio no pretendió categorizar el suicidio desde la ideación, el intento o la consumación del mismo, sino comprenderlo con una mirada emergente que diera cuenta de la manera como los jóvenes, sus familias y la escuela significan, comprenden, sienten o viven nociones y diversas formas de vida o muerte, en el marco de sus propias experiencias y en sus distintos contextos de relación, en un proceso interaccional; de ahí que se configura como experiencia.

En este sentido, *experiencia de suicidio*, surgió como concepto metodológico que permite comprender las distintas situaciones, vivencias o relaciones que los participantes han experimentado en relación al suicidio en tanto pueden ser vistas como ideas de muerte o posibilidades de existencia, tanto experimentadas por ellos mismos directamente, como por personas significativas ya sea en su familia, escuela o grupo de iguales y de esta manera

reconocer sus distintas voces, al comprender el suicidio como parte de las diversas manifestaciones sociales y culturales de comprender la humanidad y el tejido social.

Reconocer dichas voces da cuenta de narraciones cargadas de sistemas de significación culturales, familiares y personales que dan un sentido específico a la experiencia del suicidio, reconociendo narrativas dominantes provenientes del conocimiento académico, científico o cultural y local del contexto particular, dando cuenta de unos posicionamientos propios de cada una de las personas y de unas formas de relación en la escuela y la familia que pueden llegar a limitar o a posibilitar procesos de autonomía y relaciones generativas.

Estos sistemas de significación dan cuenta de estructuras semánticas compartidas frente a lo que se considera experiencias de suicidio desde discursos de imposibilidad, enfermedad o polaridades semánticas de bueno-malo, correcto-incorrecto, justo-injusto, entre otras, propios de cada contexto familiar e institucional en particular que confluyen en las relaciones que se tejen.

Contexto educativo relacional generativo.

Para esta investigación el contexto educativo relacional generativo fue comprendido como un contexto relacional, en una red de relaciones de diálogos lingüísticos y no lingüísticos, con cualidades transformativas en y por los sujetos que participaron en dicha construcción tales como estudiantes, directivos, profesores, padres de familia y el investigador-interventor. Esto implica, por tanto, en la investigación- intervención, el poder crear condiciones de posibilidad en acción conjunta con los participantes del proceso para que desde allí emerjan *selves relacionales* generativos que reconfiguren el ser joven, las experiencias como el suicidio y los distintos dilemas que impactan a los estudiantes, las familias y a la institución, consolidando y creando relaciones de apoyo como comunidad educativa.

Dicho posicionamiento y reconfiguración de las experiencias implica el surgimiento de condiciones novedosas para afrontar las dificultades, lo cual es posible en el encuentro con los otros en sus múltiples dimensiones que son evocadas en la conversación y en la construcción de contextos de confianza, reconocimiento y validación por la voz de los otros y en la intersubjetividad, teniendo en cuenta la multiplicidad de recursos, los diversos saberes y la singularidad del contexto, atendiendo a la creación de trazados prospectivos.

Contexto y participantes

Este trabajo se desarrolló en el contexto de una institución educativa distrital, vinculando a la comunidad educativa en las voces de jóvenes estudiantes de la básica secundaria, padres de familia, directivos, orientadores y docentes de la institución, así como a la co-interventora y la investigadora- interventora en la configuración del sistema investigativo- interventivo.

Campo ecológico.

La Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino (ENSSPA) es una Institución Educativa Distrital, formadora de maestros, ubicada en la ciudad de Santa Marta en el departamento del Magdalena.

Misión. La I.E.D. ENSSPA está encaminada a “Formar de manera integral, desde el enfoque sociocrítico, maestros con alta calidad humana, pedagógica e investigativa para desempeñarse en la educación inicial, preescolar y primaria, aportando así al desarrollo de la Región Caribe y Colombia” (PEI ENSSPA, 2017, en reestructuración)

Visión. La ENSSPA Se propone que para el 2025 será reconocida en el contexto de la Región Caribe y Colombia como una Escuela Normal Superior posicionada por el liderazgo y la calidad de todos sus procesos.

Valores. Bajo el lema “Formadora de Maestros y Maestras Reto y Esperanza para el Siglo XXI”, en su actividad formadora, la Escuela estimula entre los miembros de la comunidad valores como la honestidad, el optimismo, el respeto, la disciplina, la responsabilidad, la asertividad y la solidaridad, orientados hacia un mundo plural.

Estructura jerárquica. La estructura organizacional de la escuela se plantea de forma horizontal, diferenciando los distintos niveles jerárquicos de acuerdo a las diversas funciones que contempla la comunidad educativa (ver figura 9).

Según el PEI de la ENSSPA, el organigrama está diseñado, para mostrar cada uno de los niveles de jerarquía del colegio, utilizando colores que representan un significado de acuerdo a las diferentes funciones y responsabilidades.



Figura 9. Organigrama de la ENSSPA.

El Consejo Directivo como mayor autoridad en la institución, está representado en color morado y administra todos los procesos de la escuela. Luego, conservando el nivel de jerarquía se encuentra la rectoría que tiene la responsabilidad de ser el gestor de los planes y proyectos para el logro del mejoramiento continuo de la calidad educativa, la proyección y dirección administrativa

y gerencial de la escuela, razón por la cual está representada por el color azul fuerte que expresa la fuerza que deben tener los rectores en la toma de decisiones.

Con el color oro se presenta el Consejo Académico, que orienta la acción pedagógica de la institución, integrado por el rector, los directivos docentes y un docente representante de cada una de las áreas.

Las asesorías gubernamentales e institucionales, están representados por el color amarillo y conectado con la rectoría por unas líneas discontinuas y se encargan de orientar a la institución en los diferentes procesos, sin intervenir directamente sobre sus decisiones.

En el segundo nivel se encuentran las Coordinaciones académica y de convivencia, y el departamento administrativo y de recursos, caracterizados con el color salmón que representa la intensidad y empeño en el trabajo de coordinar conjuntamente con la rectoría los diversos procesos institucionales.

En el tercer nivel, se encuentra la parte operativa conformada por los coordinadores de núcleo, de área, de práctica, de investigación y publicaciones, directores de grupo y docentes.

Así mismo se encuentra el personal de servicios generales, indispensables en el mantenimiento de la institución, brindando seguridad tanto a la planta física como al recurso humano que se encuentra en ella, el mensajero, el portero, el auxiliar de servicios audiovisuales que también presta un gran servicio tanto a directivos docentes, los docentes y estudiantes.

En este mismo nivel con el color verde esperanza, se encuentra el Departamento de bienestar estudiantil compuesto por enfermería, biblioteca, capellanía y psicoorientación.

Por último, en nivel de autoridad y primero en importancia se encuentran los estudiantes, razón de ser de la institución, representado con el color rosado, de la tersura y ternura de un ser humano.

Participantes.

Los participantes se seleccionaron teniendo en cuenta que eran jóvenes estudiantes de la básica secundaria en edades de 14 a 18 años, que tuvieron alguna experiencia de suicidio, ya sea a nivel personal o familiar, así como sus familias, directivos, orientadores y docentes de la institución educativa, que realizaron algún tipo de intervención frente al suicidio y así mismo, que manifestaron su interés de participar en esta investigación.

En coherencia con lo anterior, se trabajó principalmente con dos estudiantes, una de grado 10° y una de grado 11°, sus padres, la orientadora de la básica secundaria y media, 5 docentes de la básica secundaria y media y la coordinadora de convivencia de la básica secundaria, quienes aportaron a la comprensión del fenómeno y a la reconfiguración del self relacional y la experiencia puntuada como problema.

Sin embargo, en algunos escenarios como el inicial y el final, se contó con la participación de otros actores tales como el rector de la institución, dos coordinadoras académicas, el psicoorientador de la básica primaria, tres estudiantes, dos de grado 7° y uno de grado 11° y dos padres de familia, cuya participación consistió en aportar propuestas encaminadas a la autonomía institucional (ver tabla 5).

Tabla 5. *Características sociodemográficas de los participantes.*

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS							
PARTICIPANTES	IDENTIFICACIÓN	ROL EN LA ESCUELA	EDAD	ESTUDIOS	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL	LUGAR DE NACIMIENTO
Familia 1	K: Joven 1	Estudiante	17	11°	Estudiante	Soltera	Santa Marta
	A: Mamá 1	Madre de familia	50	Bachillerato	Ama de casa	Casada	Santa Marta
	R: Papá 1	Padre de familia	58	Técnico	Comerciante	Casado	Santa Marta
Familia 2	J: Joven 2	Estudiante	16	10°	Estudiante	Soltera	Santa Marta
	L: Mamá 2	Madre de familia	52	Especialización en educación	Docente	Unión libre	Santa Marta

	R: Padrastro 2	Padre de familia	50	11°	Independiente	Unión libre	Santa Marta
	Joven 3	Estudiante	12	7°	Estudiante	Soltera	Santa Marta
	Joven 4	Estudiante	12	8°	Estudiante	Soltero	Santa Marta
	Joven 5	Estudiante	17	11°	Estudiante	Soltero	Santa Marta
	Mamá 3	Madre de familia	45	Bachillerato	Ama de casa	Casada	Santa Marta
Cuerpo docente	C: Orientadora 1	Orientador básica secundaria	58	Licenciatura en orientación escolar	Docente orientador	Viuda	Cesar
	L: Orientador 2	Orientador básica primaria	35	Psicología Especialización en derechos humanos	Docente orientador	Separado	Santa Marta
	U: Prof 1	Docente Educación religiosa y moral, básica secundaria	35	Licenciatura en Educación religiosa y moral	Docente	Soltero	Venezuela
	L: Prof 2	Docente Lenguaje, básica secundaria	44	Licenciatura en Lengua castellana	Docente	Casada	Santa Marta
	H: Prof 3	Docente Lenguaje, básica secundaria	65	Licenciatura en Lengua castellana	Docente	Viuda	Barranquilla
	P: Prof 4	Docente Ciencias sociales y filosofía, básica secundaria		Derecho Licenciatura en Ciencias Sociales	Docente	Soltera	Santa Marta
	E: Prof 5	Docente Educación Física, básica secundaria	41	Licenciatura en Educación Física recreación y deporte	Docente	Casado	Bogotá
	J: Rector	Rector	50	Licenciatura en Lengua extranjera Maestría en educación	Directivo	Casado	Pivijai
	S: Coord 1	Coordinadora convivencia, básica primaria	55	Licenciatura en Preescolar	Directivo	Separada	Santa Marta
	O: Coord 2	Coordinadora académica, básica secundaria	55	Doctorado en Ciencias de la Educación	Directivo	Casada	Manizales
	G: Coord 3	Coordinadora convivencia, básica primaria	62	Licenciatura en Lengua Castellana Maestría en gestión de proyectos	Directivo	Casada	Santa Marta

Cabe señalar que no fue posible realizar algún escenario conversacional con todos los actores, por lo que éstos participaron en diferentes momentos.

Teniendo en cuenta que se trató de actores participantes menores de edad, fue necesario al inicio de la investigación- intervención, presentar la propuesta a sus acudientes y firmar

consentimientos y asentimientos informados por parte de los jóvenes, sus familias y el rector como representante legal de la institución.

Modelización

La modelización sistémica consiste en una estrategia metodológica que permite dar cuenta de los movimientos emergentes en la investigación, en relación a la construcción y comprensión del fenómeno. Esta movilización es posible precisamente desde la modelización como método, la cual plantea que la investigación se va orientando circularmente en relación con lo que se va encontrando, para volver sobre ello en anillos recursivos (ver figura 10).

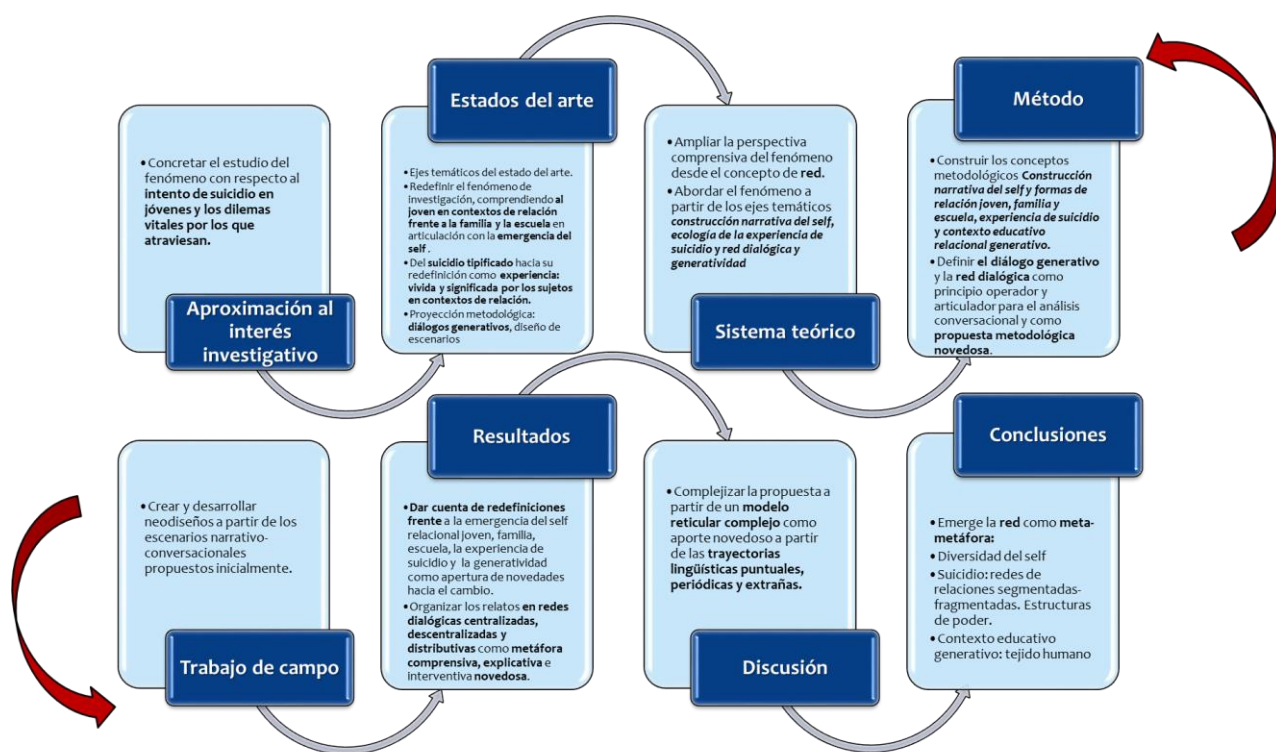


Figura 10. Proceso de modelización de la investigación-intervención.

A continuación, se presentan las fases que ilustran el proceso y las transformaciones durante la investigación- intervención (ver tabla 6).

Tabla 6. *Modelización sistémica.*

Primera fase	Conformación del equipo de investigación-intervención
Objetivo	En este primer momento, el objetivo fue conformar un equipo investigativo- interventivo con intereses comunes.
Procedimiento e instrumentos	El equipo de investigación- intervención inicialmente estuvo conformado por dos estudiantes de la maestría; sin embargo, una de las investigadoras se retiró finalizando el primer semestre. Así el interés de enfocar la investigación hacia el trabajo con jóvenes y sus dilemas surgió inicialmente a partir de la experiencia laboral de cada una de las investigadoras al desempeñarse en contextos educativos y observar las dificultades por las que los jóvenes atravesaban.
Resultados para el ajuste del fenómeno	La conexión entre ambos intereses investigativos permitió consolidar el equipo y las ideas preliminares frente al trabajo investigativo, por lo que se planteó como fenómeno inicial: <i>“El intento de suicidio en jóvenes y la construcción narrativa acerca de sí mismos, de los otros y del mundo”</i> . Y como pregunta investigativa: <i>¿Cómo se articulan los relatos de sí mismo, de los otros y del mundo, de jóvenes que han tenido intento de suicidio en relación con las semánticas y dinámicas familiares?</i>
Segunda fase	Construcción de los estados del arte documental y testimonial
Objetivo	Esta fase se enfocó en realizar una revisión crítica de carácter documental y testimonial sobre los desarrollos investigativos y estudios realizados en torno al fenómeno.
Procedimiento e instrumentos	Inicialmente se realizó una revisión de artículos científicos y de trabajos de grado realizados hasta la fecha frente al fenómeno de estudio definido en la primera fase. Para tal efecto en la revisión documental se organizaron los artículos y trabajos de grado en ejes en relación a <i>construcciones de juventud; construcciones frente al suicidio; familia y suicidio; y escuela y suicidio</i> , teniendo en cuenta posturas disciplinares, inter y transdisciplinares. Posteriormente, el estado del arte testimonial se realizó en un contexto escolar y con actores relacionados con el fenómeno, para lo cual se diseñaron dos escenarios conversacionales en los cuales las narraciones permitieron ampliar la mirada frente al fenómeno y definir la pertinencia del estudio. Dichas narraciones se analizaron en matrices a partir de tres dominios de

	indagación: <i>explicativo, técnico/ interventivo e ideológico y simbólico</i> en articulación con los ejes propuestos en el estado del arte documental.
Resultados para el ajuste del fenómeno	En coherencia con el posicionamiento epistemológico de la investigación-intervención emergente, el planteamiento fenomenológico tuvo transformaciones a lo largo del proceso. Por tanto, teniendo como base los resultados y la discusión de esta fase, fue posible comprender al joven en contextos de relación frente a la familia y la escuela en articulación con la emergencia del self y contemplar el suicidio fuera de tipificaciones (ideación, intento, consumación) hacia su redefinición como experiencia, por lo que se dio cabida a replantear el fenómeno así: <i>“La experiencia de suicidio en jóvenes y la construcción narrativa del self en relación con sus contextos”</i>. Planteando dos preguntas, una interventiva: <i>¿Cuáles son las semánticas y dinámicas familiares / escolares de jóvenes que han vivido experiencias de suicidio y su articulación con la construcción narrativa del self en relación con sus contextos?</i> Y la pregunta investigativa: <i>¿Cómo los escenarios conversacionales construidos en el proceso de investigación- intervención posibilitan semánticas y dinámicas familiares / escolares emergentes y la reconfiguración de la intersubjetividad del joven que ha tenido una experiencia de suicidio?</i> Ante lo cual la hipótesis se fundamentó en que la construcción narrativa del self es organizada y elaborada en interacción con otros, por lo que la experiencia de suicidio en jóvenes, está vinculada a la construcción narrativa del self, que interactúa con las dinámicas y semánticas familiares /escolares y los demás contextos en relación. Dando cuenta del objetivo investigativo: <i>Comprender la experiencia de suicidio en jóvenes, desde las semánticas y dinámicas familiares / escolares con el fin de conocer la construcción narrativa del self en relación con sus contextos y proyección de vida.</i> Y del interventivo: <i>Construir escenarios conversacionales a partir del proceso de investigación - intervención que posibiliten la emergencia de semánticas y dinámicas familiares / escolares que configuren la co-evolución y la intersubjetividad del joven que ha vivido una experiencia de suicidio.</i>
Tercera fase	Construcción del sistema teórico
Objetivo	Esta fase consistió en elaborar la propuesta paradigmática, epistemológica y teórica que sustentó el fenómeno de estudio.
Procedimiento e instrumentos	Para la construcción del sistema teórico se tomaron autores que han trabajado las bases epistemológicas del paradigma sistémico, constructivista, construccionista, ecológico y complejo. Posteriormente se realizó la propuesta teórica que sustentó el fenómeno de estudio,

	retomando diversos autores disciplinares y transdisciplinares, en relación a los siguientes ejes: <i>construcción narrativa del self, ecología de la experiencia de suicidio y red dialógica y generatividad</i>, los cuales a su vez constaron de sub ejes.
Resultados para el ajuste del fenómeno	La discusión teórica y epistemológica de esta fase permitió enfatizar en la construcción narrativa del self en relación a la experiencia de suicidio como significativa en el orden de los sistemas de significado del joven, la familia y la escuela. De ahí que se analizó que el fenómeno anterior focalizaba la mirada en la experiencia de suicidio en relación a la construcción de self en una causación lineal, por lo que epistemológicamente se redefine que el self emerge en los contextos de interacción lingüísticos y no lingüísticos, de los que a su vez se significan las experiencias, tales como el suicidio en una construcción identitaria recursiva. Por tanto, a partir de dicha elaboración teórica, el fenómeno se redefinió así: <i>“La construcción narrativa del self en jóvenes que han tenido experiencias significativas con el suicidio, en relación con las dinámicas y semánticas familiares y escolares”</i>. Formulando la pregunta investigativa: <i>¿Cómo se relaciona la construcción narrativa del self de jóvenes que han tenido experiencias significativas con el suicidio y las dinámicas y semánticas familiares y escolares en las que se encuentran inmersos, como apertura a posibilidades de vida?</i> Y la pregunta interventiva: <i>¿Cómo generar desde la narrativa conversacional, diálogos generativos con los jóvenes, las familias y la escuela, que posibiliten, a partir de las experiencias significativas con el suicidio, la movilización de las dinámicas y semánticas familiares y escolares en pro de la construcción narrativa del self de los jóvenes y de la construcción de nuevas perspectivas de vida?</i> Esto dio forma a replantear la hipótesis proponiendo que la construcción narrativa del self es organizada y elaborada con los otros en la interacción, por lo que es posible que las experiencias significativas con el suicidio en jóvenes, estén relacionadas con dicha construcción, que interactúa a su vez, con la red de relaciones familia- escuela y los demás contextos de relación, configurando historias y experiencias de vida elegidas. Por tanto, el objetivo investigativo se dirigió a: <i>Comprender la construcción narrativa del self de jóvenes que han tenido experiencias significativas con el suicidio, en relación con las dinámicas y semánticas familiares y escolares, con el fin de posibilitar la reconfiguración de historias y experiencias de vida satisfactorias como fuentes de gestión de la propia subjetividad y de recursos para adelantar cursos de vida</i>

elegidos.

Y el objetivo interventivo hacia: *Construir escenarios conversacionales desde los diálogos generativos en el proceso de investigación – intervención, que posibiliten la emergencia de nuevas versiones del self de los jóvenes, la transformación de sus experiencias significativas con el suicidio y la construcción de nuevas perspectivas de vida, en la movilización de las dinámicas y semánticas familiares y escolares.* Lo cual dio apertura a involucrar los diálogos generativos en el orden metodológico de los escenarios.

Cuarta fase	Construcción del método
Objetivo	Esta fase consistió en proponer el proceso investigativo- interventivo a partir del cual operar, así como los conceptos metodológicos, el contexto de investigación, los diseños y neodiseños y el proceso para la construcción y análisis de los resultados.
Procedimiento e instrumentos	Se plantearon los parámetros teóricos del diseño investigativo- interventivo y del método de la narrativa conversacional teniendo en cuenta los principios operadores. Así mismo, teniendo en cuenta los ejes planteados en las fases anteriores, se definieron los conceptos metodológicos <i>construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela, experiencia de suicidio y contexto educativo relacional generativo</i> ; los cuales dieron el curso para diseñar y desarrollar los escenarios conversacionales, planteando a su vez los parámetros teóricos para el análisis conversacional y narrativo.
Resultados para el ajuste del fenómeno	Teniendo en cuenta el planteamiento de los conceptos metodológicos en los que se redefine el self relacional, el suicidio como experiencia y la escuela como contexto de generatividad, el fenómeno se reformuló así: <i>“Construcción narrativa del self y de la experiencia significativa con el suicidio, en la relación que establecen jóvenes, familias, escuela e investigador- interventor y las formas de conversar que posibilitan la reconfiguración de dicha experiencia y el posicionamiento de la voz narradora dentro de su historia, hacia formas de relación generativas”</i> . Por tanto, la pregunta se replanteó en una sola que articuló tanto el dominio investigativo como el interventivo, así: <i>¿Cómo se construye narrativa y conversacionalmente el self y la experiencia significativa con el suicidio en la relación jóvenes, familias y escuela, y como se conversa para facilitar la reconfiguración de dicha experiencia y la posición que toma la voz narradora dentro de su historia, hacia formas de relación generativas?</i> En coherencia, la hipótesis se redefinió teniendo en cuenta que si el self en la relación joven, familia y escuela en la que ha habido experiencias de

	suicidio, se organiza a partir de relatos dominantes con significado de déficit, anormalidad e incapacidad, el crear escenarios narrativo-conversacionales reflexivos y generativos, favorecerá la reconfiguración de dicha experiencia, el fortalecimiento de la red joven-familia-escuela y el posicionamiento generativo de la voz narradora como agente de su historia.
Quinta fase	Construcción de resultados, discusión y conclusiones
Objetivo	Esta fase consistió en describir las comprensiones y aportes emergentes en los resultados con respecto al fenómeno de estudio en relación a los objetivos planteados.
Procedimiento e instrumentos	El proceso recursivo de análisis de resultados se llevó a cabo utilizando una matriz de análisis narrativo y conversacional, articulando los conceptos del macroproyecto, los conceptos metodológicos de la investigación y los referentes conceptuales para el análisis narrativo y conversacional en los niveles auto y heterorreferenciales. Posteriormente en la discusión se realizó un diálogo crítico entre los autores convocados durante todo el proceso investigativo y los resultados emergentes para desde ahí definir los aportes comprensivos al fenómeno, a la psicología clínica, a la maestría, al contexto y participantes y a la investigadora interventora.
Resultados para el ajuste del fenómeno	De dichos resultados surgió una propuesta en la que los relatos se organizaron en redes dialógicas, ante lo cual se articuló la propuesta de las redes complejas como metáfora explicativa, comprensiva y metodológica en relación a la construcción narrativa del self relacional, la experiencia de suicidio y a la generatividad como apertura de novedades hacia el cambio. Por tanto, el fenómeno en esta fase se redefinió así: <i>“Construcción narrativa del self en la relación joven familia y escuela, frente a la experiencia de suicidio como metáfora de existencia y apertura generativa del sistema narrador”</i>. Lo que remitió a preguntarse: <i>¿Cómo se construye narrativa y conversacionalmente el self en la relación joven, familia y escuela frente a la experiencia de suicidio y cómo se conversa para facilitar la reconfiguración de dicha experiencia y la posición que toma la voz narradora dentro de su historia, hacia formas de relación generativas?</i> Por su parte la hipótesis no presentó ajustes significativos y el objetivo general se redefinió así: <i>Comprender la construcción narrativo-conversacional del self en la relación joven, familia y escuela frente a la experiencia de suicidio como metáfora, de manera que se reconfigure</i>

dicha experiencia y se posicione la voz narradora dentro de su historia, para facilitar la emergencia de formas de relación generativas.

Diseño de escenarios narrativo- conversacionales de consultoría

Teniendo claridad con respecto a las estrategias a desarrollar, los escenarios conversacionales reflexivos se iniciaron conversando con los actores frente a las comprensiones que surgieron en el estado del arte y posteriormente en bucles recursivos a partir de las comprensiones que emergían de un escenario a otro.

Cabe señalar que la observación de segundo orden permitió salir y entrar en el contexto investigativo- interventivo, asumiendo una participación activa a partir de la cual se identificó al observador como participante y al participante como observador. Así mismo, el papel de observación general para el desarrollo de este trabajo, fue efectuado por todos los actores implicados en el proceso y en varios órdenes de observación y metaobservación, que se desarrollaron a su vez en órdenes de recursividad en los distintos escenarios conversacionales y reflexivos.

Escenarios.

Los escenarios conversacionales reflexivos se iniciaron en un primer momento, presentando la propuesta de la investigación- intervención a la institución y posteriormente con los demás participantes que conforman la comunidad educativa. Los siguientes escenarios se construyeron en bucles recursivos de las comprensiones que emergían de un escenario a otro, en un contexto de consultoría. Por tanto, inicialmente se propusieron cuatro escenarios, que posteriormente en el neodiseño se ampliaron a seis. El diseño inicial se planteó de la siguiente manera:

Escenario 1. Socialización de la investigación- intervención a la I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. ENSSPA.

El primer escenario se diseñó con el objetivo de socializar la propuesta de investigación- intervención al contexto educativo, por lo que se concertó un encuentro con los directivos de la institución quienes tuvieron la posibilidad de participar en la construcción de la propuesta en relación a sus intereses, expectativas y pertinencia de la investigación (ver tabla 7).

Tabla 7. *Escenario 1. Socialización de la investigación- intervención a la I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. ENSSPA.*

<i>Escenario 1. Socialización de la investigación- intervención a la I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. ENSSPA</i>	
Tiempo aproximado	30 minutos.
Objetivos	Socializar el proyecto de investigación- intervención a los directivos y orientadora de la institución educativa. Generar acuerdos con la ENSSPA para la realización de la investigación- intervención.
Focos	Socialización del proyecto de investigación- intervención teniendo en cuenta los principios paradigmáticos, el fenómeno y los objetivos propuestos. Acuerdos entre la I.E.D. ENSSPA y la investigadora- interventora.
Preguntas orientadoras para el investigador- interventor	¿Cómo se comprende el interés investigativo- interventivo por los directivos, orientadora de la institución y la investigadora- interventora? ¿Cuáles son las expectativas que surgen de los diferentes actores del contexto frente a la propuesta y su impacto en el ejercicio formativo? ¿Qué propuestas surgen frente a la pertinencia y la novedad del estudio en el contexto educativo?
Guiones, estrategia de intervención	Carta de presentación del proyecto de investigación- intervención y de la investigadora- interventora. Espacio conversacional, diálogo generativo.
Actores	Directivos de la I.E.D. ENSSPA: Rector, coordinadores académicos y de disciplina. Área de orientación escolar: Orientadora de la institución. Investigadora- interventora.
Técnicas de registro	Grabación de audio.

En la figura 11 se muestra el diseño del escenario 1 con sus respectivas convenciones, en las cuales aparecen los actores que participaron en todos los escenarios. Las figuras geométricas representan los participantes, el círculo la escena y en el círculo punteado, los actores que conversan.

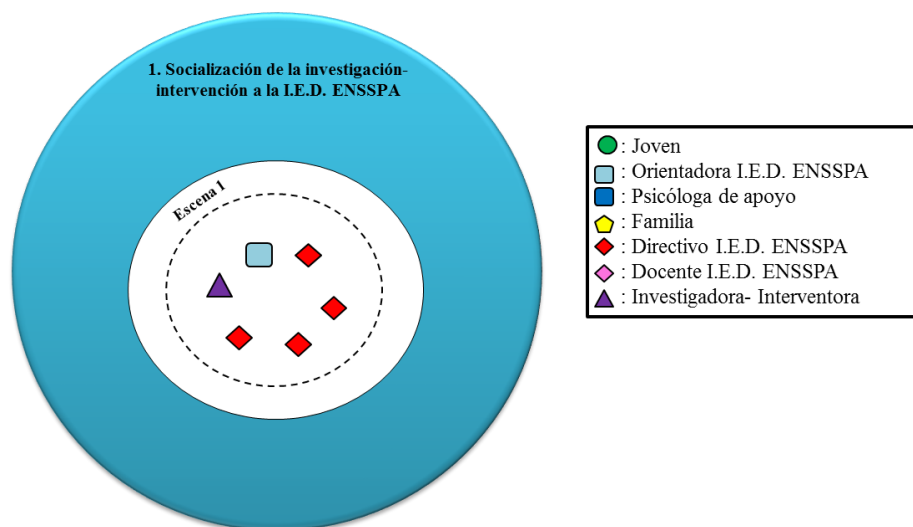


Figura 11. Escenario 1. Socialización de la investigación- intervención a la I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. ENSSPA

Escenario 2. Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.

En este escenario se diseñaron cinco escenas y/o niveles de observación, para lo cual se construyó una matriz que incluía escenas, actores, objetivos, focos, preguntas orientadoras y guiones o estrategias de intervención (ver tabla 8).

Los guiones son comprendidos y utilizados como preguntas que buscaron orientar la conversación, encaminadas a un objetivo establecido para cada escenario, posibilitando la activación de procesos reflexivos, la evocación de historias, memorias y la emergencia de

narraciones alternas dentro del proceso narrativo conversacional y la construcción misma del conocimiento.

Es preciso aclarar que, a partir del segundo escenario, se contó con la participación de una psicóloga de apoyo con el fin de actuar como co-interventora en el nivel de metaobservación y equipos reflexivos.

Tabla 8. *Escenario 2. Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.*

Escenario 2. Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.					
Escena/ Niveles de observación	Actores	Objetivos	Focos	Preguntas orientadoras	Guiones, estrategias de intervención
1.Socialización del proyecto de investigación intervención y el proceso de consultoría.	Orientadora, 2 jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia.	Socializar el proyecto de investigación-intervención. Crear acuerdos para llevar a cabo la investigación-intervención.	Acuerdos.	¿Cómo se comprende el interés investigativo- interventivo por parte de los actores? ¿Cuáles son las expectativas que surgen frente a la propuesta y su impacto en el ejercicio formativo de la escuela?	Espacio conversacional de comprensión frente al proyecto de investigación-intervención.
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	Firma de consentimientos informados.		¿Qué propuestas surgen frente a la pertinencia y la novedad del estudio en el contexto educativo con respecto a las necesidades de la institución y de los estudiantes?	
2. Conversación reflexiva con los jóvenes y la orientadora.	Orientadora, 2 jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia.	Conversar en un ejercicio dialógico, los análisis y comprensiones que surgen frente al fenómeno.	Relato de experiencias de suicidio. Significados en torno al suicidio, la vida o la muerte.	¿Cuál es el significado que tiene la experiencia de suicidio para los actores?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora, los jóvenes y la orientadora. Los demás actores observan
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de	Identificar relatos dominantes presentes en la construcción	Comprensiones frente a la experiencia y semánticas familiares y	¿Qué narrativas dominantes configuran la construcción narrativa del self de una persona y una familia que ha tenido una	

	observación. Investigadora-interventora.	narrativa de la experiencia de suicidio.	escolares frente al suicidio. Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento del yo narrador.	experiencia de suicidio y las formas de relacionarse jóvenes, familias y escuela?	reflexivamente.
3. Conversación reflexiva con orientadora y familias.	Orientadora, 2 jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	Conversar en un ejercicio dialógico, los análisis y comprensiones que surgieron de la escena anterior, con el fin de co- construir comprensiones emergentes frente al fenómeno. Identificar relatos dominantes presentes en la construcción narrativa de la experiencia de suicidio.	Relato de experiencias de suicidio. Significados en torno al suicidio, la vida o la muerte. Comprensiones frente a la experiencia y semánticas familiares y escolares frente al suicidio. Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento del yo narrador.	¿Cuál es el significado que tiene la experiencia de suicidio para los actores? ¿Qué narrativas dominantes configuran la construcción narrativa del self de una persona y de una familia que ha tenido una experiencia de suicidio y las formas de relacionarse jóvenes, familias y escuela?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora, las familias y la orientadora. Los demás actores observan reflexivamente.
4. Equipo reflexivo investigadora interventora-	Orientadora, 2 jóvenes estudiantes de la ENSSPA,	Posibilitar la reconfiguración de la construcción narrativa del self y la emergencia	Construcción narrativa del self en la relación joven- familia- escuela.	¿Qué reflexiones y momentos generativos favorecen la emergencia de nuevos significados en torno a la	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-

psicóloga de apoyo	familia. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	de relatos alternos frente a la experiencia del suicidio.	Relato y reconfiguración de la experiencia/semánticas frente al suicidio. Construcción de significados.	experiencia?	interventora y psicóloga de apoyo Los demás actores observan reflexivamente.
5. Bucle reflexivo, conversacional, generativo y cierre.	Orientadora, 2 jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	Retroalimentar el proceso de la investigación-intervención frente al impacto de la sesión y las novedades emergentes.	Reconfiguración del relato Memoria Historia	¿Qué comprensiones de los actores surgen frente a la experiencia del suicidio? ¿Cómo se posicionan los actores frente a la experiencia? ¿Qué semánticas, creencias y/o significados se redefinen? ¿Cómo influye esto en la construcción de identidad de los jóvenes, sus familias y la escuela? ¿Cómo se reconfigura el relato del self y de la experiencia frente al suicidio?	Conversación reflexiva entre todos actores.

En la figura 12 se observa el diseño del escenario dos, identificando con las figuras geométricas a los diferentes actores, con los círculos las cinco escenas y con los círculos punteados los niveles de conversación y observación por cuanto la figura que se encuentra fuera de estos, es un actor externo en nivel de metaobservación.

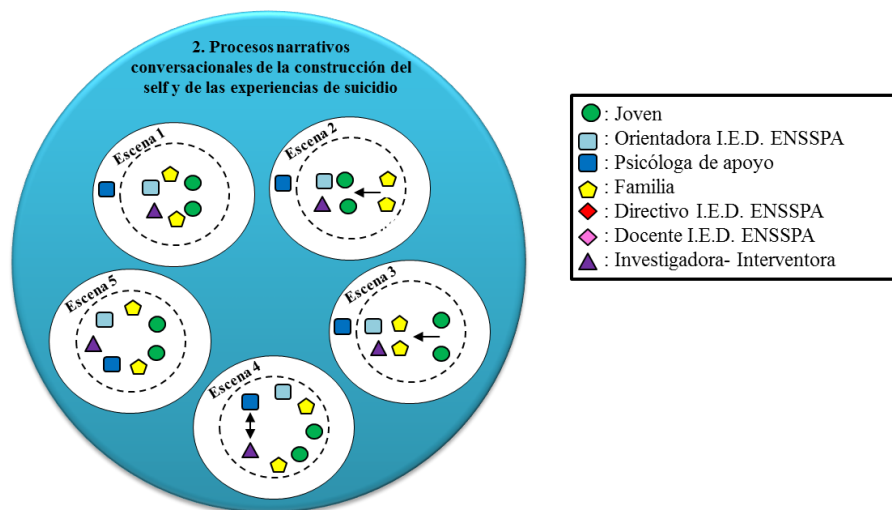


Figura 12. Escenario 2: Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.

Para el ejercicio de metaobservación realizado por la psicóloga de apoyo, se diseñó un guión de observación y registro, el cual está contenido en una matriz con aspectos a tener en cuenta tales como los significados y comprensiones de los actores frente a las experiencias de suicidio, las narrativas dominantes que configuran la construcción narrativa del self, las formas de relación jóvenes, familia y escuela y la reconfiguración del relato (relatos alternos) y momentos generativos que favorecieron la emergencia de nuevos significados en torno a la experiencia y a la construcción del self (ver tabla 9).

Tabla 9. *Guion de observación. Escenario 2: Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.*

Fecha:

Escenario 2: *Procesos narrativos conversacionales de la construcción del self y de las experiencias de suicidio.*

Participantes: _____

Redactado por: _____

Guion de observación

Significados y comprensiones de los actores frente a las experiencias de suicidio

Narrativas dominantes que configuran la construcción narrativa del self

Formas de relación jóvenes, familia y escuela

Reconfiguración del relato (relatos alternos) y momentos generativos que favorecen la emergencia de nuevos significados en torno a la experiencia y a la construcción del self

Escenario 3. Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.

Para este escenario se diseñaron cuatro escenas y/o niveles de observación para lo cual se utilizó la matriz anteriormente mencionada (ver tabla 10).

Tabla 10. *Escenario 3. Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.*

Escenario 3. Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela					
Escena/ Niveles de observación	Actores	Objetivos	Focos	Preguntas orientadoras	Guiones, estrategias de intervención
1. Conversación reflexiva entre investigadora-interventora y orientadora, docentes y directivos	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia.	Identificar relatos dominantes presentes en la construcción narrativa de la experiencia de suicidio en los docentes.	Relato de experiencias significativas con el suicidio.	¿Cuál es el significado que tiene la experiencia de suicidio para los actores?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora y los representantes de la institución.
	Representantes de la institución: orientadora, dos directivos, cuatro docentes.		Significados en torno al suicidio, la vida o la muerte. Historia dominante.	¿Cómo estos significados median la relación joven-familia-escuela?	
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación.		Comprensiones frente a la experiencia y semánticas personales y escolares frente al suicidio.	¿Qué narrativas dominantes configuran la construcción narrativa del self de una persona, de una familia y/o de la escuela que ha tenido una experiencia de suicidio y las formas de relacionarse jóvenes, familias y escuela?	Los demás actores observan reflexivamente.
	Investigadora-interventora.		Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento del yo narrador.		
2. Conversación reflexiva con los jóvenes y las	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA,	Conversar en un ejercicio dialógico, los análisis y comprensiones que	Historias Memorias	¿Cuáles son los dilemas que debe abordar la escuela como contexto generativo?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-

familias	familia. Representante s de la institución: orientadora, dos directivos, cuatro docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	surgen de la escena anterior con el fin de co- construir comprensiones emergentes frente al fenómeno. Identificar los dilemas y las metáforas que configuran la experiencia de suicidio en la relación joven-familia-escuela y las emergencias para el cambio.	Metáforas	¿Cómo podría ser la relación joven-familia-escuela para que posibilite la resolución de dichos dilemas? ¿Cómo emerge el cambio en el relato de la experiencia de suicidio?	interventora, los jóvenes y las familias. Los demás actores observan reflexivamente.
3. Equipo reflexivo investigadora interventora-psicóloga de apoyo	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Representante s de la institución: orientadora, dos directivos, cuatro docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de	Construir escenarios conversacionales reflexivos que posibiliten la emergencia de relaciones generativas joven-familia-escuela en el contexto educativo.	Historias Memorias Reconfiguración narrativa Metáforas	¿Qué reflexiones y momentos generativos favorecen la reconfiguración de la experiencia de suicidio facilitando la construcción de un contexto educativo relacional generativo?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora y psicóloga de apoyo Los demás actores observan reflexivamente.

	observación.				
	Investigadora-interventora.				
4. Bucle reflexivo, conversacional, generativo y cierre.	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Representante s de la institución: orientadora, dos directivos, cuatro docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	Construir escenarios narrativo conversacionales con jóvenes, familias, directivos, docentes e investigadores interventores que posibiliten la emergencia de relaciones generativas joven-familia-escuela en el contexto educativo al reposicionar narrativamente el self como yo narrador agente en la reconfiguración de la experiencia de suicidio. Retroalimentar el proceso de la investigación-intervención frente al impacto de la sesión y las novedades emergentes.	Reposicionamiento del self como Yo narrador agente Reconfiguración narrativa de la experiencia Historia Memoria Metáforas	¿Cómo se reconfiguran las metáforas y dilemas que dan sentido a la experiencia de suicidio desde el reposicionamiento del self como yo narrador agente copartícipe en la construcción del contexto educativo relacional generativo?	Conversación reflexiva entre todos actores.

La figura 13 representa el diseño del tercer escenario, distribuido en cuatro escenas con el fin de generar procesos narrativos con aperturas hacia la construcción de un contexto generativo como escuela.

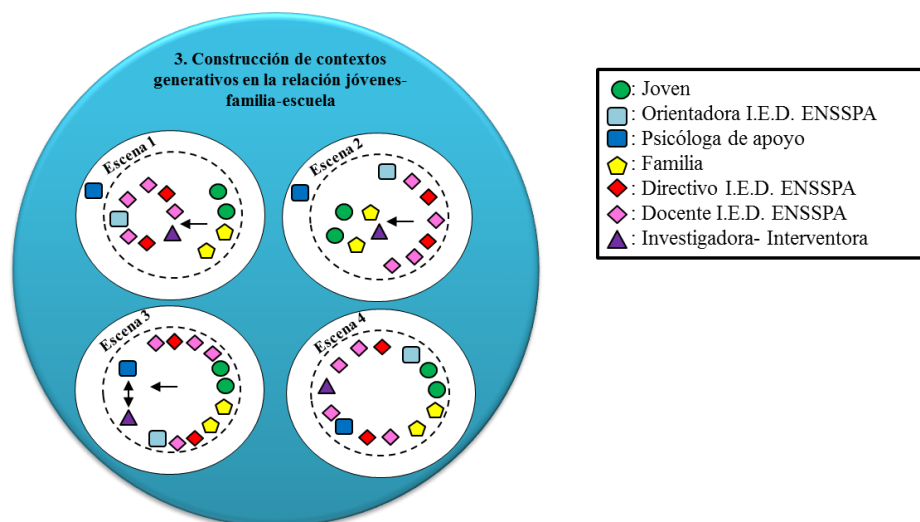


Figura 13. Escenario 3: Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.

Así mismo, se diseñó el guion de observación como insumo para el ejercicio de metaobservación por parte de la psicóloga de apoyo, el cual contempló los significados y comprensiones de los actores frente a las experiencias de suicidio, las narrativas dominantes que configuraron la construcción narrativa del self, las formas de relación jóvenes, familia y escuela, la reconfiguración del relato (relatos alternos) y momentos generativos que favorecieron la emergencia de nuevos significados en torno a la experiencia y a la construcción del self en términos de metáforas y las reflexiones y momentos generativos que favorecieron la construcción de un contexto educativo relacional generativo (ver tabla 11).

Tabla 11. *Guion de observación. Escenario 3: Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.*

Fecha:

Escenario 3: Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela

Participantes: _____

Redactado por: _____

Guion de observación

**Significados y comprensiones
de los actores frente a las
experiencias de suicidio**

**Narrativas que configuran la
construcción narrativa del self**

**Formas de relación jóvenes,
familia y escuela
(dilemas- metáforas)**

**Reconfiguración del relato
(relatos alternos) y momentos
generativos que favorecen la
emergencia de nuevos
significados en torno a la
experiencia y a la construcción
del self (metáforas)**

**Reflexiones y momentos
generativos que favorecen la
construcción de un contexto
educativo relacional
generativo**

Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela.

El cuarto escenario se diseñó con el fin de generar una conversación reflexiva con todos los actores participantes, frente a las emergencias e impactos del proceso investigativo- interventivo (ver tabla 12).

Tabla 12. *Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela.*

Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela					
Escena/ Niveles de observación	Actores	Objetivos	Focos	Preguntas orientadoras	Guiones, estrategias de intervención
1. Conversación reflexiva entre investigadora-interventora, jóvenes y familias	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia.	Posibilitar la emergencia de relatos alternos que movilicen la red joven-familia-escuela	Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento del yo narrador.	¿Cómo se comprende la red joven-familia-escuela?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora, las jóvenes y las familias
	Representante s de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes.		Fortalecimiento red joven-familia-escuela	¿Qué relatos novedosos han construido las jóvenes y las familias frente a la experiencia de suicidio?	
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación.		Proceso de cambio	¿Qué relatos novedosos dan cuenta de un posicionamiento generativo de las jóvenes y las familias como autores de su historia?	Los demás actores observan reflexivamente.
	Investigadora-interventora.		Metáforas	¿Qué relatos novedosos emergen como posibilitadores de la red joven, familia, escuela?	
2. Conversación reflexiva entre investigadora-interventora y	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia.	Posibilitar la emergencia de relatos alternos que movilicen la red joven-familia-	Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento	¿Cómo se comprende la red joven-familia-escuela?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-

orientadora, directivos y docentes	Representante s de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	escuela	del yo narrador. Fortalecimiento red joven-familia-escuela Proceso de cambio Metáforas	¿Qué relatos novedosos han construido directivos y docentes frente a la experiencia de suicidio? ¿Qué relatos novedosos dan cuenta de un posicionamiento generativo de los directivos y docentes como autores de su historia? ¿Qué relatos novedosos emergen como posibilitadores de la red joven, familia, escuela?	interventora y los directivos y docentes Los demás actores observan reflexivamente.
3. Equipo reflexivo investigadora interventora-psicóloga de apoyo	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Representante s de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación.	Construir escenarios conversacionales reflexivos que posibiliten la emergencia de relaciones generativas joven-familia-escuela en el contexto educativo, desde la perspectiva de red.	Historias Memorias Relatos alternos Reconfiguración narrativa Metáforas	¿Qué reflexiones y momentos generativos favorecen la construcción narrativa del self en la relación joven, familia y escuela, facilitando la construcción de un contexto educativo relacional generativo desde la perspectiva de red?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora y psicóloga de apoyo Los demás actores observan reflexivamente.

	Investigadora-interventora.				
4. Bucle reflexivo, conversacional, generativo y cierre.	Dos jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Representante s de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	Construir escenarios narrativo-conversacionales con jóvenes, familias, directivos, docentes e investigadores interventores que posibiliten la emergencia de relaciones generativas joven-familia-escuela en el contexto educativo al reposicionar narrativamente el self como yo narrador agente en la reconfiguración de la experiencia de suicidio. Retroalimentar el proceso de la investigación-intervención frente al impacto del proceso y las novedades emergentes. Cierre del proceso.	Reposicionamiento del self como Yo narrador agente Reconfiguración narrativa de la experiencia Red joven-familia-escuela Historia Memoria Relatos alternos Metáforas Trazado de una trayectoria prospectiva	¿Cómo se construye y posiciona el self desde la red joven-familia-escuela frente a los dilemas y comprensiones que se reconfiguran desde la construcción del ser joven en un contexto educativo relacional generativo?	Conversación reflexiva entre todos actores.

Las cuatro escenas diseñadas para este escenario se observan en la figura 14, en diferentes anillos reflexivos y niveles de observación con participación de todos los actores.

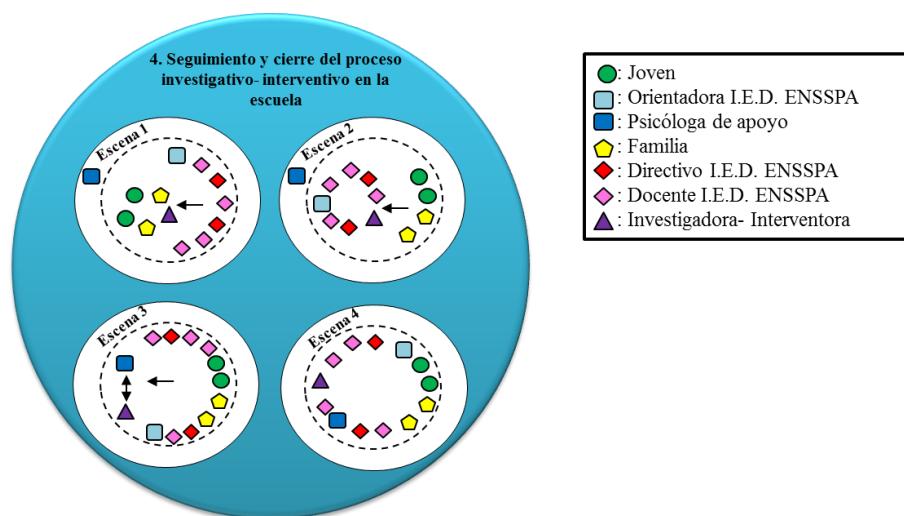


Figura 14. Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela.

El guion de observación reflexiva que se diseñó para el apoyo de la co-interventora se organizó a partir de focos a tener en cuenta tales como las resignificaciones y comprensiones de los actores frente a las experiencias de suicidio, el self y formas de relación jóvenes, familia y escuela, las implicaciones de la cultura en la construcción de juventud y en las comprensiones frente a la experiencia de suicidio, las metáforas emergentes, la reconfiguración del relato (relatos alternos) y momentos generativos que favorecieron la emergencia de nuevos significados en torno a la experiencia y a la construcción del self y las reflexiones y momentos generativos que permitieron la construcción de un contexto educativo relacional generativo (ver tabla 13)

Tabla 13. *Guion de observación. Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo-interventivo con la escuela.*

Fecha:

Escenario 4: *Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela*

Participantes: _____

Redactado por: _____

Guion de observación

- **Resignificaciones y comprensiones de los actores frente a las experiencias de suicidio**
 - **Self y formas de relación jóvenes, familia y escuela**
 - **Implicaciones de la cultura en la construcción de juventud y en las comprensiones frente a la experiencia de suicidio**
 - **Metáforas emergentes**
 - **Reconfiguración del relato (relatos alternos) y momentos generativos que favorecen la emergencia de nuevos significados en torno a la experiencia y a la construcción del self**
 - **Reflexiones y momentos generativos que favorecen la construcción de un contexto educativo relacional generativo**
-

Estos cuatro escenarios constituyeron la propuesta del diseño inicial que se planteó para desarrollar el proceso investigativo; sin embargo, como se verá a continuación, este diseño tuvo que ser ajustado teniendo en cuenta factores contextuales y movimientos en recursión de los encuentros realizados.

Neodiseños.

Como ya se mencionó, los escenarios son susceptibles de sufrir transformaciones por lo que el presente modelo de investigación- intervención propone los neodiseños como parte de la vitalidad de la investigación, en tanto los diseños pueden ser ajustados según las condiciones y pertinencia para el proceso investigativo. Por tanto y teniendo en cuenta la dinámica propia de la institución educativa, los escenarios presentaron las siguientes transformaciones:

Escenario 3. Construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela.

En este encuentro no participó una de las jóvenes, ni su familia por lo que se llevó a cabo solamente con la joven2 y su madre; sin embargo, esta novedad no alteró el diseño de las escenas.

Escenario 4. Seguimiento y cierre del proceso investigativo- interventivo con la escuela.

En este espacio no se contó con la participación de ninguna de las jóvenes, ni sus familias debido a compromisos académicos de finalización de año, por lo que se realizó con los docentes y la orientadora. Por tanto, no se desarrolló en los momentos de metaobservación diseñados, sino que se llevó a cabo en dos escenas con una conversación reflexiva entre todos los participantes.

Teniendo en cuenta que no fue posible contar con las jóvenes y sus padres, no era viable realizar el cierre del proceso solamente con los docentes, por lo que la planeación del escenario se redefinió de la siguiente manera, titulándose *Construcción de una escuela generativa* (ver tabla 14):

Tabla 14. *Escenario 4. Construcción de una escuela generativa.*

Escenario 4. Construcción de una escuela generativa					
Escena/ Niveles de observación	Actores	Objetivos	Focos	Preguntas orientadoras	Guiones, estrategias de intervención
1. Conversación reflexiva entre investigadora-interventora, orientadora y docentes	Representantes de la institución: cinco docentes.	Posibilitar la emergencia de relatos alternos que movilicen la red joven-familia-escuela	Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento del yo narrador.	¿Cómo se comprende la red joven-familia-escuela?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora, la orientadora y los docentes
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación.		Reconfiguración narrativa de la experiencia	¿Qué relatos novedosos dan cuenta de un posicionamiento generativo de los docentes como autores de su historia?	Los demás actores observan reflexivamente.
	Investigadora-interventora.		Red joven-familia-escuela		
			Historia	¿Qué relatos novedosos emergen como posibilitadores de la red joven, familia, escuela?	
			Metáforas		
2. Bucle reflexivo, conversacional, generativo y cierre.	Representantes de la institución: cinco docentes.	Construir escenarios conversacionales reflexivos que posibiliten la emergencia de relaciones generativas joven-familia-escuela en el contexto educativo, desde la perspectiva de red.	Fortalecimiento red joven-familia-escuela	¿Qué reflexiones y momentos generativos favorecen la construcción narrativa del self en la relación joven, familia y escuela, facilitando la construcción de un contexto educativo relacional generativo desde la perspectiva de red?	Conversación reflexiva entre todos actores.
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación.		Reposicionamiento del self como Yo narrador agente		Esculturas humanas.
	Investigadora-interventora.		Memoria		
			Relatos alternos		
			Metáforas		
			Trazado de una trayectoria prospectiva		

Las escenas de este escenario se ilustran a continuación en la figura 15.

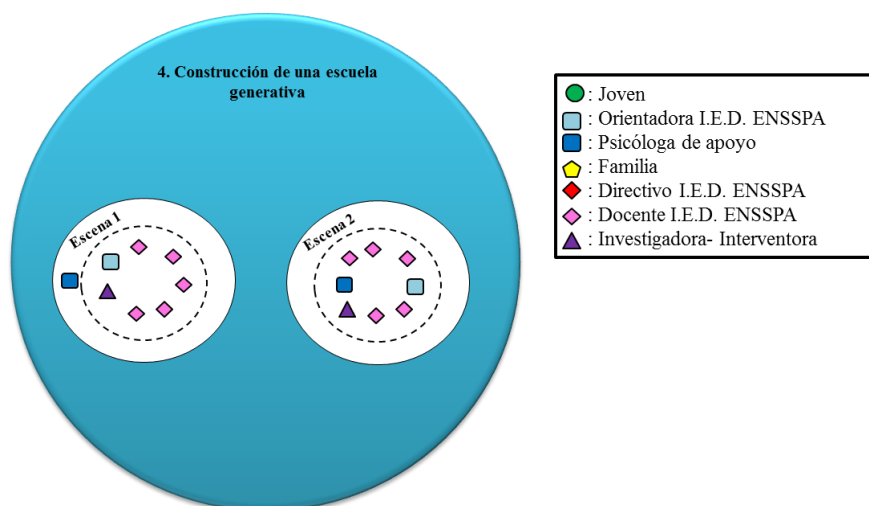


Figura 15. Construcción de una escuela generativa.

Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.

Teniendo en cuenta el ajuste en el desarrollo del escenario anterior, se convocó nuevamente a los actores a un quinto escenario con el fin de actualizar el estado de la investigación y dar apertura al cierre del proceso. Este escenario constó de cinco escenas con diferentes anillos de reflexividad, tal como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. *Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.*

Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso					
Escena/ Niveles de observación	Actores	Objetivos	Focos	Preguntas orientadoras	Guiones, estrategias de intervención
1. Conversación reflexiva entre investigadora-interventora y psicóloga de apoyo	Joven estudiante de la ENSSPA, familia. Representantes de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	Generar procesos recursivos de reflexión a partir de las voces de los actores y las emergencias en los escenarios anteriores.	Comprensiones frente a: Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela. Experiencia de suicidio Contexto educativo relacional generativo Fortalecimiento red joven-familia-escuela Proceso de cambio Metáforas	¿Qué elementos en la conversación, desde las voces de los actores, dan cuenta de comprensiones y emergencias frente a los conceptos metodológicos?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora y la psicóloga de apoyo, realizando una retroalimentación de las emergencias en escenarios anteriores. Los demás actores observan reflexivamente.
2. Conversación reflexiva entre investigadora-	Joven estudiante de la ENSSPA,	Posibilitar la emergencia de relatos alternos que movilicen	Comprensiones frente a la construcción narrativa	¿Qué relatos novedosos dan cuenta de un posicionamiento	Conversación reflexiva y generativa entre la

interventora, joven y familia	familia.	la red joven-familia-escuela.	del self/ posicionamiento del yo narrador.	generativo de la joven y su familia como autores de su historia?	investigadora-interventora, la joven y su familia.
	Representantes de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes.	Dar cuenta de movilizaciones y relatos novedosos frente a la construcción del self desde una perspectiva relacional.	Fortalecimiento red joven-familia-escuela Proceso de cambio Metáforas	¿Qué relatos novedosos emergen como posibilitadores de la red joven, familia, escuela?	Los demás actores observan reflexivamente.
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación.	Posibilitar redefiniciones frente a la experiencia de suicidio.			
	Investigadora-interventora.				
3.Conversación reflexiva entre investigadora-interventora y orientadora, directivos y docentes	Joven estudiante de la ENSSPA, familia.	Posibilitar la emergencia de relatos alternos que movilicen la red joven-familia-escuela.	Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento del yo narrador.	¿Cómo la orientadora, los docentes y directivos asumen los relatos de las jóvenes y las familias para co-construir la noción de red joven-familia-escuela?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora y los directivos y docentes
	Representantes de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes.	Dar cuenta de movilizaciones y relatos novedosos frente a la construcción del self desde una perspectiva relacional.	Fortalecimiento red joven-familia-escuela Proceso de cambio Metáforas	¿Cómo es posible en la conversación, la emergencia de un self relacional joven- familia-escuela?	Los demás actores observan reflexivamente.
	Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de	Posibilitar redefiniciones frente a la experiencia de		¿Qué referentes narrativos crean resonancias para la redefinición	

	observación.	suicidio.		del suicidio?	
	Investigadora-interventora.				
4. Equipo reflexivo investigadora interventora-psicóloga de apoyo	Joven estudiante de la ENSSPA, familia. Representantes de la institución: orientadora, dos directivos, cinco docentes. Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación. Investigadora-interventora.	Construir escenarios conversacionales reflexivos que posibiliten la emergencia de relaciones generativas joven-familia-escuela en el contexto educativo, desde la perspectiva de red.	Memorias Relatos alternos Reconfiguración narrativa Metáforas	¿Qué reflexiones y momentos generativos favorecen la construcción narrativa del self en la relación joven, familia y escuela, facilitando la construcción de un contexto educativo relacional generativo desde la perspectiva de red?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora y psicóloga de apoyo a partir de las resonancias emergentes en la conversación con la joven, su familia y representantes de la institución. Los demás actores observan reflexivamente.
5. Bucle reflexivo, conversacional, generativo y cierre.	Joven estudiante de la ENSSPA, familia. Representantes de la institución:	Construir escenarios narrativo conversacionales con jóvenes, familias, directivos, docentes e investigadora interventora que posibiliten la	Reposicionamiento del self como Yo narrador agente Reconfiguración narrativa de la experiencia	¿Cómo se construye y posiciona el self desde la red joven-familia-escuela frente a los dilemas y comprensiones que se reconfiguran desde la construcción del ser joven en un contexto educativo relacional	Conversación reflexiva entre todos actores.

orientadora, dos directivos, cinco docentes.	emergencia de relaciones generativas joven-familia-escuela en el contexto educativo al reposicionar narrativamente el self como yo narrador agente en la reconfiguración de la experiencia de suicidio.	Red joven-familia- escuela Historia Memoria Relatos alternos Metáforas Trazado de una trayectoria prospectiva	generativo?
Psicóloga de apoyo para un tercer nivel de observación.			
Investigadora- interventora.	Retroalimentar el proceso de la investigación- intervención frente al impacto del proceso y las novedades emergentes.		

La figura 16 representa el diseño de este escenario con las cinco escenas que lo componen y los diversos niveles de reflexión.

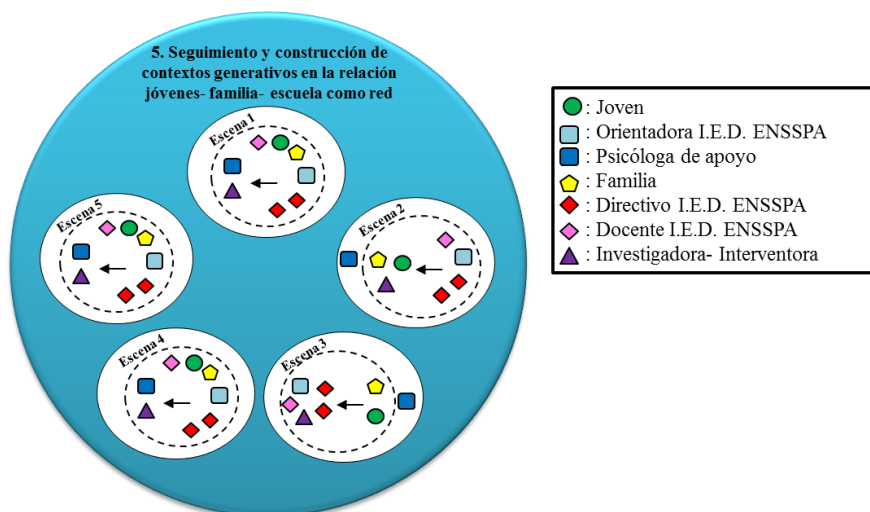


Figura 16. Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.

En coherencia con el proceso realizado y con la estrategia de equipos reflexivos, se convocó nuevamente a la psicóloga de apoyo como co-interventora y metaobservadora, por lo que de la misma manera, se diseñó el guion de observación para este nuevo escenario, el cual contempló como focos de observación los relatos novedosos frente a la experiencia de suicidio, las reconfiguraciones frente al self y las formas de relación jóvenes, familia y escuela, las metáforas emergentes que dan cuenta del fenómeno y las reflexiones y momentos generativos que favorecieron la construcción de un contexto educativo relacional generativo (ver tabla 16).

Tabla 16. *Guion de observación. Escenario 5. Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.*

Fecha:

Escenario 5: *Seguimiento y construcción de contextos generativos en la relación jóvenes- familia- escuela como red. Hacia el cierre del proceso.*

Participantes: _____

Redactado por: _____

Guion de observación

- **Relatos novedosos frente a la experiencia de suicidio**
 - **Reconfiguraciones frente al self y las formas de relación jóvenes, familia y escuela**
 - **Metáforas emergentes que dan cuenta del fenómeno**
 - **Reflexiones y momentos generativos que favorecen la construcción de un contexto educativo relacional generativo**
-

Escenario 6. Procesos de acción conjunta hacia la autonomía como escuela reticular.

El escenario seis emergió en la voz de los actores frente a la pertinencia de generar un espacio de culminación del cierre del proceso investigativo- interventivo al crear como tejido social, estrategias de articulación y vinculación como escuela. Para tal efecto se propusieron tres escenas que giraron en torno a la estrategia de la construcción de la red nocional, la cual surgió como resultado del trabajo conjunto de los participantes, a partir de los nodos emergentes en los escenarios conversacionales anteriores (ver tabla 17). Cabe señalar que para este escenario se realizó una convocatoria más amplia de participantes al involucrar a tres estudiantes más, a una madre de familia y al psicoorientador de la básica primaria con el fin de posibilitar un espacio de co-construcción de estrategias generativas para el fortalecimiento de la escuela como red, dentro de la metáfora emergente del tejido humano. Así mismo, es necesario mencionar que no fue posible contar con el apoyo de la psicóloga co- interventora por lo que no se registra el guion de observación.

Tabla 17. *Escenario 6. Procesos de acción conjunta hacia la autonomía como escuela reticular.*

Escenario 6. Procesos de acción conjunta hacia la autonomía como escuela reticular.					
Escena/ Niveles de observación	Actores	Objetivos	Focos	Preguntas orientadoras	Guiones, estrategias de intervención
1. Conversación reflexiva entre investigadora-interventora, jóvenes estudiantes, familias, docentes, orientadores y directivos	Cuatro jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Representante s de la institución: dos orientadores, un directivo, cuatro docentes. Investigadora-interventora.	Introducir el ejercicio de construcción de la red nocional.	Red nocional como metáfora de la acción conjunta Contexto educativo relacional generativo Fortalecimiento red joven-familia-escuela Proceso de cambio	¿Qué elementos en la conversación, desde las voces de los actores, dan cuenta de comprensiones y emergencias frente a los conceptos metodológicos?	Conversación reflexiva y generativa entre la investigadora-interventora y la psicóloga de apoyo, realizando una retroalimentación de las emergencias en escenarios anteriores. Los demás actores observan reflexivamente.
2. Construcción de la red nocional en acción conjunta jóvenes, familia	Cuatro jóvenes estudiantes de la ENSSPA,	Generar procesos recursivos de reflexión a partir de los nodos emergentes en las voces de los actores	Comprensiones frente a la construcción narrativa del self/ posicionamiento	¿Cuáles son las resonancias emergentes en la conversación	Trabajo colaborativo entre los jóvenes, la familia, orientadores,

y escuela	familia. Representante s de la institución: dos orientadores, un directivo, cuatro docentes. Investigadora- interventora.	frente al fenómeno, como resultado de los escenarios anteriores.	del yo narrador. Fortalecimiento red joven-familia-escuela Proceso de cambio Metáforas Reconfiguración narrativa de la experiencia de suicidio	que los actores logran articular entorno a la red joven-familia- escuela?	docentes y directivos como escuela hacia la construcción de una red nocional.
3. Bucle reflexivo, conversacional, generativo y cierre.	Cuatro jóvenes estudiantes de la ENSSPA, familia. Representante s de la institución: dos orientadores, un directivo, cuatro docentes. Investigadora- interventora.	Retroalimentar el proceso de la investigación- intervención frente al impacto del proceso y las novedades emergentes. Cierre del proceso.	Reposicionamiento del self relacional como Yo narrador agente Creación de propuestas para generar acciones autónomas como escuela reticular Trazado de una trayectoria prospectiva	¿A partir de qué referentes narrativos, propuestos en la conversación con las jóvenes, puede la familia co-construir relatos novedosos asociados al suicidio y la construcción de un posicionamiento generativo como autores de su historia?	Conversación reflexiva entre todos actores.

La figura 17 enseña la manera como se distribuyeron las escenas y anillos reflexivos durante el escenario seis, el cual constituyó el cierre del proceso investigativo- interventivo.

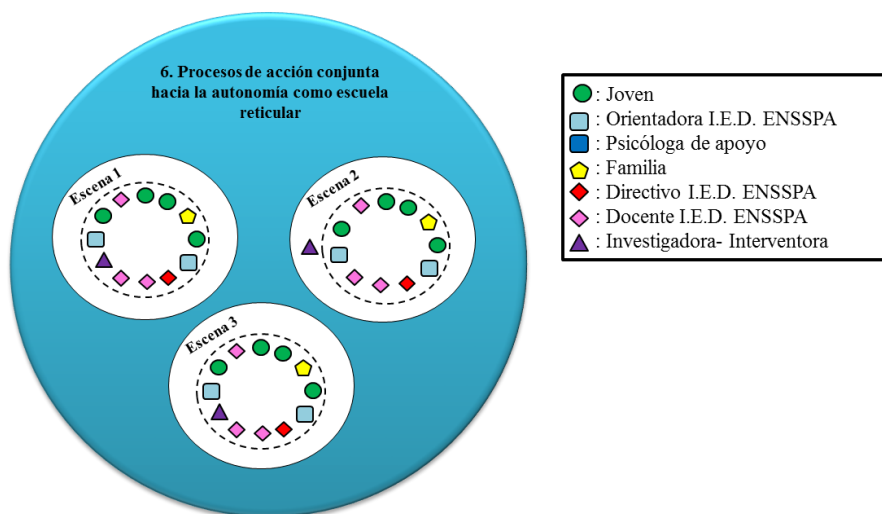


Figura 17. Escenario 6. Procesos de acción conjunta hacia la autonomía como escuela reticular.

Para finalizar este aparte se muestra a continuación el resumen gráfico del diseño final de los escenarios tal como fueron desarrollados (ver figura 18).

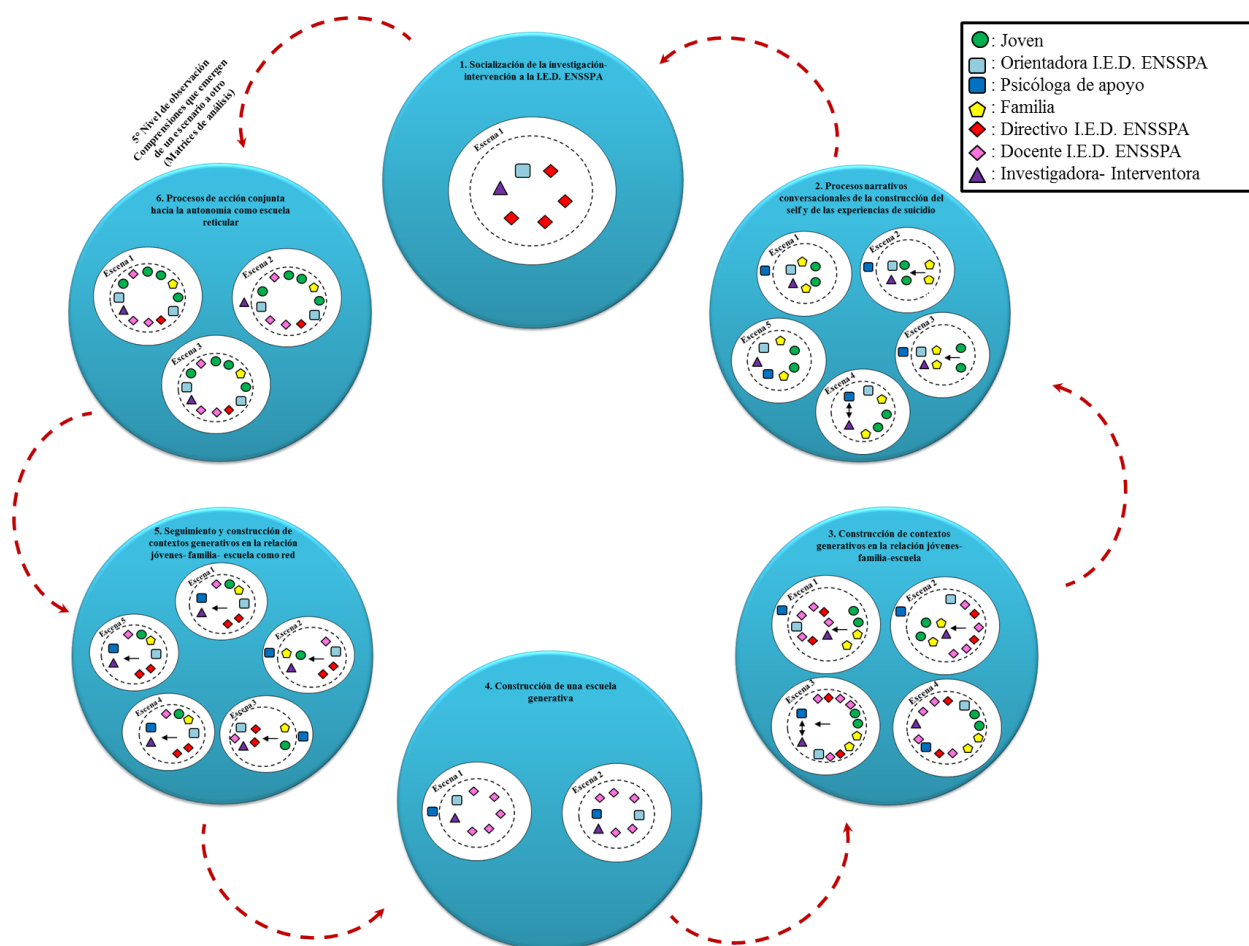


Figura 18. Neodiseño de escenarios conversacionales y reflexivos.

Proceso de producción de resultados

Para recoger, organizar y categorizar la información que permitió el posterior análisis hacia la comprensión del fenómeno de estudio, se utilizaron algunos procedimientos que se detallan a continuación.

Grabaciones y transcripciones.

En cada uno de los escenarios de la investigación se utilizaron principalmente como instrumentos de registro, las grabaciones y un formato de transcripción, en el que como su

nombre lo indica, se transcribieron los escenarios conversacionales en su totalidad, teniendo en cuenta las voces de los distintos actores, para desde allí generar metaobservaciones y movilizaciones en un orden recursivo para los siguientes escenarios (ver apéndice 1 y 2).

Posteriormente las intervenciones se codificaron con numeraciones y letras en la parte inicial del texto con el fin de diferenciar el número de la intervención, la familia (F) o los actores que participaron de ese escenario (directivos y/o docentes (D) u orientadores (O), el número del encuentro y el participante en el texto. Esta codificación se ilustra a continuación en la figura 19.

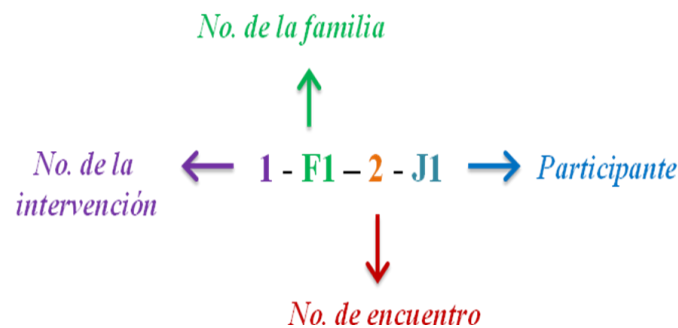


Figura 19. Codificación de las intervenciones en las transcripciones de los escenarios.

Análisis hermenéutico narrativo.

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo se fundamentó en una metodología conversacional narrativa, por lo que en coherencia con este planteamiento, el análisis de la información que surgió en los distintos escenarios conversacionales y reflexivos se llevó a cabo con base en el análisis hermenéutico narrativo- conversacional propuesto por Estupiñán y González (2012), quienes señalan que por medio de un análisis de discurso de los hablantes, se realiza un proceso de interpretación textual y contextual de las narrativas y relatos, incluyendo las intervenciones del investigador- interventor. Por tanto, para estos autores, en el análisis conversacional es preciso puntualizar atentamente la manera como los participantes producen e

interpretan las vivencias, así como las fuentes interaccionales de las que adquieren la información para sus interpretaciones, reiterando la importancia de partir de que todo lo que surge en la conversación, se considera antropológicamente extraño y sorprendente para la investigación.

En este sentido, el análisis conversacional hermenéutico narrativo se realizó para efectos de este estudio, desde una perspectiva contextual y reflexiva, como un método de análisis dialógico, en el cual se examinaron las conversaciones, al separar fragmentos del diálogo en unidades significativas de análisis de acuerdo a los conceptos metodológicos, evidenciando el proceso narrativo en la secuencia de intervenciones tanto en las voces de los actores como del investigador- interventor y desde ahí, observar cómo dichas intervenciones confluían en una resignificación o transformación narrativa de los participantes y el contexto de la investigación frente al fenómeno de estudio.

Por tanto, para este ejercicio hermenéutico se realizó un análisis descriptivo e interpretativo de las conversaciones. El análisis descriptivo es posible a través de los conceptos metodológicos del macroproyecto de la línea de investigación, de los conceptos metodológicos de la investigación- intervención y de los conceptos emergentes en los escenarios conversacionales. Por su parte, el nivel interpretativo se realizó teniendo en cuenta elementos de análisis de la conversación y de la narrativa con el fin de comprender el fenómeno que convocó esta investigación- intervención.

Análisis descriptivo.

Como se mencionó antes, para llevar a cabo la descripción de los relatos se utilizaron los conceptos metodológicos del macroproyecto de la maestría tales como: *acontecimiento, experiencia, historia y memoria, relato alterno* y los conceptos metodológicos propios de la

investigación- intervención: *Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela, Experiencia de suicidio y Contexto educativo relacional generativo.*

En este sentido, se hizo una diferenciación descriptiva en dos niveles: la autorreferencia que dio cuenta de los relatos y comprensiones de la investigadora- interventora y la co-interventora como psicóloga de apoyo y la heterorreferencia que dio cuenta de los relatos y comprensiones de los participantes.

Así mismo, se dio apertura a la emergencia de otros conceptos metodológicos que surgieron del proceso narrativo- conversacional tomando forma y significado en los relatos. A estos se les denominó conceptos emergentes.

Análisis interpretativo.

Como se mencionó anteriormente, el análisis interpretativo se organiza a partir de las estructuras de la narrativa y de la conversación, por lo que para este estudio fue pertinente hacer la distinción entre ambas, al convocar los planteamientos de los universales de la narrativa y las polaridades semánticas para el análisis narrativo y por otra parte la propuesta de los diálogos generativos para el análisis conversacional.

Análisis narrativo.

El análisis narrativo se llevó a cabo a partir de algunos universales de la narrativa propuestos por Bruner (2000) y el concepto de polaridad semántica propuesto por Ugazio (2001)

En este sentido para Bruner (2000), las personas dan sentido a sus experiencias como acto de construcción de realidad a partir de universales de las realidades narrativas que posibilitan la vida en una cultura. Así, “(...) nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma

de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos” (p. 154). En palabras de Gergen (1996) los relatos que se cuentan deben mantener las reglas comúnmente aceptadas de la construcción narrativa para mantener la inteligibilidad en la cultura.

Para efectos de este estudio y del análisis narrativo, se tomaron los siguientes *universales* propuestos por Bruner (2000):

Las acciones tienen razones: por tanto, las acciones de las personas en sus narraciones están fundamentadas en creencias, constructos, intereses, teorías, valores y otros llamados por Bruner (2000) como <estados intencionales>, así: “Lo que se busca en la narración son los estados intencionales que hay detrás de las acciones: la narrativa busca razones, no causas” (p. 156). En este punto cabe resaltar la importancia del agenciamiento de la persona en las elecciones que hay detrás de las acciones de las personas, como un carácter de libertad.

Composición hermenéutica: las interpretaciones que se pueden hacer de los relatos son múltiples, por lo que dichas comprensiones deben ser coherentes con los significados que dan vida a las historias (Bruner, 2000).

Centralidad de la problemática: “Las historias que merece la pena contar y que merece la pena construir suelen nacer de la problemática” (Bruner, 2000, p. 161). En este sentido, la problemática constituye el motor o el eje de las realidades narrativas, aun cuando no es definitiva o estática y por tanto susceptible de ser reconfigurada.

Negociabilidad inherente: este universal da cuenta del impacto de la narración en la negociabilidad con la cultura, por lo que es posible hacer ese proceso entre las diferentes versiones que tiene cada persona y que entran en un ejercicio dialógico a partir de la conversación. “Puede que sea esta capacidad para considerar múltiples construcciones narrativas

la que aporte la flexibilidad que se necesita para la coherencia de la vida cultural” (Bruner, 2000, p. 163)

Desde la propuesta de organización de significados planteada por Ugazio (2001) se utiliza el concepto de polaridad semántica como referente para el análisis narrativo:

Polaridades semánticas: este concepto implica la noción de significado, es decir que “esto supone que la conversación en la familia, como en cualquier otro grupo con historia, está organizada en polaridades de significado antagonistas del tipo justo/injusto, bueno/malo, cerrado/abierto, atrayente/repugnante” (Ugazio, 2001, p. 53) que sirven de base para que las personas signifiquen, den sentido y/o asuman determinadas posiciones frente a las experiencias.

Así, esas estructuras semánticas son compartidas y construidas en la conversación dentro de la familia y/o la institución educativa, llevando a los sujetos a <com-ponerse> en relación a los demás a partir de una dimensión semántica particular, permitiéndoles definirse desde ahí en ese contexto relacional específico dando cuenta de procesos intersubjetivos de construcción de identidades que se impregnan en la de los demás miembros del grupo.

Así, los textos fueron analizados en la matriz de análisis dando cuenta de estos elementos de la realidad narrativa (*universales y polaridades semánticas*) y por supuesto de los sistemas de significación inherentes a los relatos.

Análisis conversacional.

Para el desarrollo de este análisis fue preciso retomar las conversaciones en el orden en que se desarrollaron, para desde ahí reconocer las interacciones y los distintos movimientos de la conversación como posibilitadores del cambio.

Se asumió la propuesta de Fried Schnitman (2010), al respecto del diálogo generativo como principio operador, para este estudio fue importante reconocer en el análisis conversacional conceptos o procesos que posteriormente redundaron en la construcción de redes dialógicas complejas, tales como: *creación dialógica*, *indagación generativa*, *nodos* (ejes temático, enlaces, redes de nodos como contextos con cualidades transformativas), *momentos generativos* (posibilidades inéditas, novedades, cualidades transformativas, recursos), *ciclos generativos* (posibilidades emergentes, creación de saberes), *matriz generativa* (emergente, solución creativa de problemas, co-construcción de sentidos y significados para conformar nuevos marcos, transformar la comprensión e interpretación de los acontecimientos de manera novedosa), *acción conjunta*, y *trazado de una trayectoria prospectiva* (posibilidades, futuro deseado, visión alternativa y su incidencia en el presente).

Por su parte Calsamiglia y Tusón (2001) plantean que “el objetivo fundamental del análisis de la conversación consiste en descubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de forma coordinada entre quienes participan en ella” (p. 21)

En esta medida, para el análisis de la conversación, además de los elementos inherentes a los diálogos generativos y la construcción de redes dialógicas, se tuvo en cuenta elementos como las interacciones entre los individuos, los códigos lingüísticos y no lingüísticos, las formas de transición entre turnos de palabra, los solapamientos, los silencios, las interrupciones, el mantenimiento y cambio de tema, entre otros.

Matriz como instrumento de categorización, organización y análisis.

Para la categorización, organización y análisis de la información, se diseñaron y desarrollaron matrices de análisis de las conversaciones- narraciones; entendiendo las matrices de análisis como un “procedimiento analítico orientado a dar sentido a lo estudiado a través de unidades parciales que fragmentan el objeto, las cuales se integran posteriormente en un proceso de interpretación (...)” (González, 2000, p. 96). Partiendo de esto, se organizó, sistematizó y analizó el contenido de las intervenciones en un proceso constructivo- interpretativo, dando cuenta de un ejercicio abierto, flexible y reflexivo.

A continuación, la tabla 18 presenta la matriz que se diseñó para este análisis, permitiendo el encuentro de categorías tanto de las dimensiones contextuales de la construcción narrativa propuestas por el macroproyecto de investigación como las categorías conceptuales propuestas frente al fenómeno, el proceso narrativo que posibilitó la transformación de la narrativa desde la intervención y la interacción dialógica participantes- investigador- interventor y las nuevas comprensiones del fenómeno emergentes en tales escenarios conversacionales (ver apéndice 4).

Tabla 18. *Matriz de análisis de las conversaciones.*

No	Texto	Concepto Metodológico Inv- Int.	Conceptos metodológicos del Macroproyecto		Elementos Análisis Narrativo	Elementos Análisis Conversacional	Nivel Descriptivo/ Interpretativo		Conceptos emergentes
			Historia/ Memoria/ Relato alterno	Acontecimiento / Experiencia			Autorreferencia	Heterorreferencia	
		Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela, Experiencia de suicidio. Contexto educativo relacional generativo.			Las acciones tienen razones. Composición hermenéutica. Centralidad de la problemática. Negociabilidad inherente. Polaridades semánticas.	Diálogos Generativos Creación dialógica. Indagación generativa Nodos. Momentos generativos. Ciclos generativos. Matriz generativa. Acción conjunta. Trazado de una trayectoria prospectiva			

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados a nivel descriptivo en dos propuestas argumentativas. La primera despliega el cruce de los conceptos metodológicos de la línea del macroproyecto: *historia, memoria y relato alterno* con los propuestos por la investigación-intervención: *Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela; Experiencia de suicidio y Contexto educativo relacional generativo* en relación a los escenarios conversacionales y reflexivos, dando cuenta del proceso heterorreferencial y autorreferencial.

La segunda propuesta argumentativa, muestra un análisis transversal con respecto a estos mismos conceptos teniendo en cuenta la emergencia de redes de diálogos y discursividades que dan vida a las experiencias de los participantes y, por tanto, a la comprensión del fenómeno desde una perspectiva generativa.

Heterorreferencia

Esta descripción da cuenta de los resultados, como se mencionó anteriormente, articulando los conceptos metodológicos de la investigación con los del macroproyecto, desde los relatos de los participantes del estudio, sin incluir los del sistema investigador- interventor.

Cabe señalar que se presentan, inicialmente, haciendo una definición del concepto metodológico en cuestión y posteriormente a partir de las historias, memorias y relatos alternos, describiendo las generalidades resultantes para luego mencionar las particularidades de cada escenario.

Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela.

En este apartado se presenta la manera como el self es construido y emerge en el contexto de las interacciones, dando cuenta de unas formas de relación que se vienen tejiendo entre los jóvenes, las familias y la escuela. Por lo tanto, se comprende como un *self relacional*, el cual se construye dentro de una red de prácticas y discursividades, dando apertura a que tales actores participen en su propia construcción, en la posibilidad de *ser* y con un posicionamiento de la voz narradora dentro de la construcción de sus historias, en el contexto de las conversaciones y las narraciones entrelazadas.

En este sentido, se da la posibilidad de que tanto los jóvenes como las familias y la institución educativa, actúen como agentes y/o co-autores dentro de la narración de las experiencias que los convoca, construyendo un *self* que evoca y se retroalimenta en y desde las experiencias y que, por tanto, puede llegar a re-configurar dichas experiencias de suicidio.

Historias.

Desde la construcción narrativa del self y las formas de relación joven, familia y escuela surgieron discursos dominantes de fragmentación y jerarquía en la construcción de relaciones, lo cual imposibilitaba el intercambio en términos de escucha y diálogo, generando una pauta de silencio y temor frente a experiencias, sentimientos y pensamientos tanto de las jóvenes como de sus padres y la escuela, por considerar que es mejor mantener el silencio al respecto, construyendo una barrera con sus contextos de relación familiar y escolar.

Esto se relacionaba con el *sentimiento de vacío* y de *soledad acompañada* como nociones con base en las cuales se relataba la experiencia, lo que implicó construcciones de selves relacionales en las que los padres fueron narrados desde la falta de recursos para interactuar y acompañar a sus hijas, mientras que, la escuela fue relatada a partir de la falta de recursos para

afrontar dificultades y generar acciones frente a las necesidades de los estudiantes y las familias (35-D-1-Coord3).

Lo anterior dio cuenta de una pauta en la que ambas partes señalan al otro como responsable en la situación, evitando la corresponsabilidad en la que, sin embargo, tanto padres como escuela asumen una posición de una autoridad que impone barreras. Ante esto, las jóvenes como hijas y estudiantes se puntúan en una posición inferior de silencio, temor y victimización, lo que las lleva a ser narradas en la falta de recursos para afrontar las dificultades que se les presentan.

De esta manera, cobran vida relatos identitarios saturados del problema en tanto el joven como constructo, es narrado como un ser vacío afectivamente e imposibilitado, organizando selves y formas de relación en el contexto familiar, a partir de la imposibilidad de construir bases afectivas sólidas (58-PF2-3-Prof3). Así mismo, se habla de una construcción de joven, ignorando sus propios ideales y metas, dando prioridad a los de los demás, con lo cual se generaban relaciones de exigencia y expectativa que facilitaban la emergencia de un sujeto frustrado:

66-PF2-3-Coord3: (...) se espera demasiado de ellos o sus padres esperan demasiado de ellos y no desarrollan como su propia personalidad y así mismo en ese trasegar que hacen cuando jóvenes, van pasando más allá y de pronto se sienten frustrados porque no estudian lo que querían, porque no pueden vivir la vida como hubieran querido vivirla y empiezan a llenarse de, de de frustraciones, llega un momento en que como que creen que la sociedad los está viendo mal porque no están dando lo que tienen que dar, lo que la sociedad espera de ellos y empiezan a entrar en esos campos difíciles de la mente donde

empiezan a frustrarse y a pensar porque es que ya el simple hecho yo creo, yo le tengo mucho miedo a esa palabra, te decía la otra vez, de pensar en que me voy a morir (...).

Esta organización narrativa dio paso a la construcción cultural de juventud a partir de una mirada estigmatizante de las subculturas urbanas como marcos explicativos causales de formas de relación que dañan a los sujetos, quienes son definidos como *jóvenes sin identidad*, lo que conllevó a su vez a narrar a las familias y a la comunidad samaria contemporánea con base en esa misma pérdida de identidad cultural transgeneracional.

Es preciso señalar el importante posicionamiento del discurso desde cánones religiosos, en los cuales el sujeto es narrado a su vez como un ser perdido. Así, todos estos relatos centrados en el joven como portador del problema y en el déficit, consolidaban realidades narrativas cristalizadas en las que no era posible la emergencia de un sujeto, una familia y/o una escuela activos sobre sus propias historias de vida.

Así mismo, en la postura de que existe un rompimiento afectivo en el núcleo familiar, el colegio se posicionaba como una segunda instancia frente al proceso de corresponsabilidad relacional:

147-PF2-3-Orientadora1: Lo que pasa es que yo pienso que la, la, el rompimiento afectivo que hay, no es solamente en la escuela, viene del núcleo de la sociedad y las mismas familias, como decía P y decía U, eh, hay muchas personas que están acompañadas pero que están solas, entonces es algo muy difícil porque es que, yo pienso que las vivencias afectivas del primer, las vive uno, las experimenta uno primero, desde el hogar, la escuela ya es la segunda instancia donde uno viene a, a experimentar otro tipo de relaciones (...).

Al respecto, en las mismas voces, se narraron unas formas de relación que daban cuenta de un rompimiento de lazos de amistad que es promovido tanto por los estudiantes como por la misma dinámica institucional, generando ambientes de desconexión, de desamor y de ausencia de afectividad.

En este sentido, cabe señalar que algunas formas de relación tanto en el contexto familiar como en el escolar estarían mediadas por los diagnósticos dados por profesionales expertos, en los casos en los que los estudiantes pueden llegar a presentar algún tipo de dificultad.

Así, en el primer escenario surgieron en las voces del rector y las coordinadoras 2 y 3, relatos privilegiados asociados a los posicionamientos y formas de relación de los docentes con los estudiantes, que organizaban la experiencia de suicidio como problemática, dentro de una pauta de señalamiento y descalificación que imposibilitaba formas alternas de relación. Esto se articuló con el señalamiento hacia estudiantes que en algún momento habían evidenciado alguna relación con la experiencia de la muerte, expresando a su vez, que algunos profesores se posicionaban desde la falta de prudencia, posición que no aportaba a la solución de la vivencia del joven, de ahí surge la preocupación evidente por el manejo de la discreción frente a temas como éste, como si se tratara de un tema reservado (14-D-1-Rector).

Así mismo surgieron narrativas dominantes de la orientación como un nivel quizá limitado para un proceso de intervención de impacto, por tanto, en el discurso pareciese que la orientación se significa como un ejercicio de la escuela de menor grado de complejidad. Esta postura resultó paradójica con el planteamiento que hacía el rector con respecto a que los docentes pueden ser una fuente primaria de ayuda para los estudiantes. Así el discurso se permea

de narrativas privilegiadas y polarizadas del colegio como fuente de ayuda versus el colegio como un recurso limitado (33-D-1-Rector).

Por tanto, en el discurso de la orientadora, las acciones pueden ser consideradas como adecuadas o inadecuadas dentro de una narración que se posiciona en el temor, invisibilizando recursos propios y de la institución en acción conjunta, de manera que posibilitaran caminos alternos a la experiencia.

Es así que los actores fundamentaron esta postura al concebir que existen unas características puntuales que deben poseer las personas y en este caso, los docentes de manera individual para poder posicionarse como una ayuda, comprendiendo que las posibilidades para aportar algo a los jóvenes que se encuentran en una situación de riesgo, son inherentes a la persona, lo cual limita el reconocimiento de recursos y alternativas que son posibles si se orienta la mirada hacia las relaciones, en este caso entre el estudiante y el docente:

43-D-1-Rector: (...) no todo el mundo tiene esa capacidad para hablarlo, no todo el mundo tiene esa capacidad de pronto para dar una orientación sobre eso (...) o sea cómo de pronto clarificar y si yo no tengo ese discurso persuasivo de pronto, si yo no tengo ese carisma o si yo no tengo ese tipo de personalidad que me conlleve, porque no todo el mundo sirve para hacer un orientador sobre eso (...).

Así mismo, surgió en el relato, el tema de las redes sociales virtuales como parte del problema en tanto se significaron como un fenómeno relacional enmarcado en narrativas dominantes por cuanto posiciona a los jóvenes desde la manipulación y falta de agencia sobre sus decisiones, además de que el uso continuo de estas es concebido por los adultos como una forma de alejarse de su entorno.

Por su parte en el segundo escenario, en la voz de la orientadora emergieron relatos privilegiados centrados en la problemática, en tanto fundamenta las relaciones entre la familia y el joven desde el déficit, definiéndolas como relaciones vacías, por cuanto su interés fue hacer visible que el estar rodeados de gente no significa estar acompañados, lo que implica una diferenciación de estar acompañados físicamente a estar acompañados emocional y afectivamente, esto se refiere a lo que ella denominó "la soledad de los acompañados":

84-F1F2-2-Orientadora: Bueno a ver, yo pienso que de pronto al sentirse ignoradas, porque de pronto no sé, a veces pienso que los adolescentes en, están acompañados por los papás físicamente, pero a veces están solos o sea eso, yo le llamo "la soledad de los acompañados" porque ellos están en medio de una cantidad de gente, de los compañeros, de todo, pero ellos sienten como un vacío.

En este sentido, el joven y la familia fueron narrados con base en la invisibilización de recursos familiares y bajo un relato identitario en el que las relaciones se encuentran *vacías*.

Con respecto al contexto escolar, en el relato de la orientadora, las acciones que realiza la escuela no se validan como formas alternas de intervención desde el contexto de la orientación, por lo que impera el discurso de la remisión como primera medida, posiblemente sobre epistemes frente a la experticia y el diagnóstico inherentes al modelo salud-enfermedad.

Por tanto, estas acciones se fundamentan en significados deficitarios frente a la labor que puede realizar la escuela hacia un mayor impacto en la redefinición de las relaciones y el establecimiento de vínculos significativos que apunten a esas necesidades expresadas tanto por las jóvenes como por la misma orientadora con respecto a la escucha, el diálogo, la comprensión, el respeto y la validación de sus sentimientos y recursos. En este sentido el posicionamiento de la

orientadora y de la misma escuela frente al self relacional, se sitúa en la falta de competencias y por tanto de experticia para crear formas de intervención acordes al contexto de orientación y acompañamiento escolar.

Por su parte, la voz de la joven 1 expresó el temor por hablar frente a sus padres con respecto a sus experiencias y sentimientos, quizá porque concibe que el hablar de cómo se siente representaría un problema a partir de las dinámicas y semánticas familiares que silencian temáticas como ésta. Esto se comprendió cuando expreso: “Por mis papás que están aquí” (15-F1F2-2-Joven1) “De pronto algo que diga...y cuando salgamos...tenga problemas” (dicho en voz muy baja) (17-F1F2-2-Joven1).

Así, su discurso frente a la posición de hablar o expresar sus vivencias, pensamientos y sentimientos se dio como una noción de problema, ya que concibe que esto podría afectar la relación con sus padres, configurando *el expresar lo que se siente* como una situación problemática que la ha llevado posiblemente, a callar varios aspectos de sus experiencias.

Por otro lado, su relato transitó entre historias y memorias, con respecto a las relaciones con el grupo de pares, en tanto surgió en su discurso una narrativa dominante al señalar que aun cuando otros que pasan por situaciones similares confían en ella como fuente de apoyo, ella misma no reconoce esos recursos para llevarlos a la práctica con su propia historia (62-F1F2-2-Joven1). Esto dio cuenta, a su vez, de que existía una barrera al no visibilizar al grupo de pares como una fuente de apoyo recíproca hacia ella.

Lo anterior, posiblemente se relacionó con la experiencia de bullying que vivó en la escuela y a la posición de *salvadora* que asumía frente al sufrimiento de los otros, en los que veía su propio sufrimiento, y que le daba sentido a su misma experiencia del querer buscar salidas a

éste, pero que a su vez le impedía reconocerse desde la posibilidad de recibir apoyo de otros o visibilizar los recursos que quienes le rodean le pudiesen ofrecer.

Al respecto en la voz de la madre¹ surgieron narrativas dominantes centradas en el problema en tanto ella señalaba que la experiencia de su hija estuvo relacionada con situaciones de bullying en el colegio; ante lo cual consideraba no se realizaron acciones pertinentes con respecto a los correctivos, más allá del acompañamiento de la orientadora. Así, surgió el fenómeno del bullying como parte del problema en la relación joven-escuela, que a su vez permeaba las formas de relación en la familia. Por tanto, según el discurso de la madre, su hija desarrolló *baja autoestima* y tuvo que superar esta situación al asumir una postura desde la agresividad al relacionarse con los otros (182-F1F2-2-Mamá1).

El padre¹ por su parte apoyó esta idea, señalando que su hija fue creando una postura de defensiva a partir de estas situaciones. De ahí emergió el vínculo padre e hija como relevante en la conversación y en la relación, ya que para la joven 1 el reconocimiento de su padre era importante. Este discurso de la figura paterna, invitó a la joven¹ a asumir una postura en la que no prestaba atención a lo que otros decían, lo que configuró un relato dominante que imposibilitaba formas de relación basadas en la apertura a los otros. De esta manera, su identidad comenzó a protegerse con una capa hermética que no permitía el paso del exterior.

188-F1F2-2-Mamá1: (...) entonces ella se creó así (...) con ese carácter que (...) ella pa tener amigo es muy difícil, porque ella despacha a cualquiera, ella aquí varias veces se agarró mechas (...) con otras peladas porque (...) ella se dijo que no le iba a permitir más a nadie que le que le hiciera, que le hiciera bullying y eso, ella y ella misma se defendió sola, (...) que hasta con nosotros y ahora en la casa se la pasa mucho encerrada (...).

Aun cuando la madre señaló que el carácter fuerte que la joven desarrolló para defenderse, le ha permitido mejorar su autoestima al ignorar lo que otros piensan de ella, esto se constituye dentro de narrativas que aún privilegian la centralidad en la problemática, ya que esta dinámica de defensa afecta las relaciones tanto con la escuela como con la familia. Por anterior, las dificultades de la joven no solo estaban relacionadas con el bullying que vivió en la escuela, sino que se articulaban con los cambios que implica la relación con el padre en la adolescencia, en tanto se han llevado a cabo desajustes en la relación quizá por el momento vital que le implica a la joven¹, construir relaciones significativas con el grupo de pares y las relaciones de noviazgo.

Esta defensiva que construyó como manera de relacionarse con un entorno que le hacía daño, se extrapoló a la relación en su casa bajo presupuestos de que si su carácter es más fuerte podría defenderse de cualquier persona que representara daño para ella, afectando de igual manera la relación con sus padres.

Así, los relatos privilegiados se relacionaron con que, para la madre¹, la experiencia vivida por su hija deja secuelas, las cuales pueden ser significadas desde la imposibilidad de escribir una historia distinta y en la cual aparece la metáfora del caparazón con una connotación negativa, al convertirse en una barrera que les impide el paso a ellos como padres y también a partir de la cual la joven¹ asume una postura de defensa: “pero le dejó secuelas, por lo que le digo, porque ella, ella tiene esa caparazón, por todo dispara aquí, dispara... (...) eso lo generó ella a raíz del, del bullying, lo hizo como forma de defensa, de defenderse” (194-F1F2-2-Mamá¹, 196-F1F2-2-Mamá¹).

En este sentido, en la voz de los padres se privilegió el discurso de que ellos hablan mucho con su hija, lo que puede asociarse a una relación en la que prima lo que los padres tienen

que decir en una sola vía, configurando relaciones parento filiales verticales que limitaban la posibilidad de escuchar y ser escuchado.

En el caso de la joven 2, en la voz del padrastro surgieron historias al tratar de explicar los motivos por los cuales ella llegó a querer morir, bajo discursos de soledad; una soledad que se traduce en la necesidad de reconstruir el vínculo con su padre, quien desde que era una niña asumió una posición ausente a raíz de la separación con su madre. En este sentido, las dificultades a nivel del sistema conyugal afectaron la relación en el sistema parental, quedando la joven en la mitad del conflicto y posiblemente en un relato identitario de orfandad paterna (148-F1F2-2-Padrastro2).

Por su parte, en la relación con el padrastro, emergieron relatos culturales dominantes que limitaban el vínculo con la joven2 en los que el padre, la familia extensa y vecinos juzgan el acercamiento que puede haber entre ellos, obstaculizando un acercamiento afectivo y de expresiones corporales. De este modo, el acercamiento y la expresión afectiva de un padre no consanguíneo y una hija no consanguínea son leídos bajo juicios de valor estigmatizantes al construirlos narrativamente como un posible abuso sexual o relación de pareja.

Igualmente, a partir de sus comprensiones con respecto a la juventud y al no ser vivida de la misma manera como él considera debería ser, señalaba a partir de relatos dominantes que la joven 2 es “de las niñas raras” (154-F1F2-2-Padrastro2), esto fundamentado en la cultura samaria y en su sistema de creencias en cuanto a que el ser joven implica salir a fiestas, arreglarse y sentarse en la puerta a conversar con amigos como apertura al mundo externo.

Para la joven2, esta idea se contrapone con la forma de ser joven para ella, en tanto ha construido su mundo alrededor de la tecnología, utilizando el computador, el internet y las redes

sociales como medios de conexión virtual con el mundo. En este punto emergió en el discurso del padrastro la metáfora de *la cápsula* pues se convierte en el espacio simbólico en el que la joven construye sus relaciones, quizás comprendido como un refugio o un bloqueo con el mundo.

154-F1F2-2-Padrastro2: Este, o sea, ella, ella, la, la trata de proteger al máximo (refiriéndose a la madre), o sea de tenerla como encapsulada o sea que, por ejemplo, ya la niña ha llegado a un estado en que, que no sale, ella es con su computador ahí, (...) ella está en su mundo, ella se ha refugiado en el computador, una vez a ella se le, a raíz de, de...se le había quitado el computador (...) y ahí es cuando le daba más la depre.

En el tercer escenario es preciso señalar que, en muchas de las voces y bloques conversacionales, se articuló con frecuencia el concepto metodológico *construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela* con el de *experiencia de suicidio* en tanto convoca comprensiones de construcciones de selves relacionales que involucraron al joven, su familia y la escuela alrededor del suicidio.

En este sentido, para la profesora 2, la identidad del sujeto que ha pasado por una experiencia de suicidio, se construye frente a la necesidad de ayuda, como una solicitud que los otros no perciben, narrando al sujeto desde el *vacío*, en una posición de déficit que asume cuando es narrado desde la enfermedad. Es decir, que este relato dominante frente a la enfermedad situada en la persona, era construido sobre la base de que son los otros quienes deben actuar sobre ella como detectores de que algo está pasando. Así se construye sobre la persona un self enfermo, pasivo e imposibilitado para agenciarse sobre su situación, rodeado de personas que deben hacer algo por ella (40-PF2-3-Prof2).

En este sentido, la construcción identitaria de quienes se encuentran alrededor, basada en la explicación de enfermedad y del no haber podido identificar o hacer algo al respecto de lo que le ocurría a la persona que se suicida o lo intenta, se construye alrededor de la culpa. Este relato se fundamentó en epistemes de la comunidad científica, provenientes de estudios e informes al respecto, que al impregnar el sistema de comprensión de la profesora 2, saturaron su discurso de explicaciones del modelo salud-enfermedad imperante, que posiciona a las personas en la imposibilidad.

Así mismo, esto se relacionó con discursos privilegiados del sistema religioso y de creencias de la profesora 2, en el cual ella sustentaba el enfriamiento del amor en las personas, por lo que se refiere a que en los jóvenes existen unas dinámicas relacionales de crueldad entre ellos, dando cuenta de un rompimiento de lazos de amistad que es promovido a su vez por la dinámica institucional, que genera ambientes de desconexión, de desamor, de desapego. A partir de esto, la profesora recordaba y validaba en su relato, el valor de hermandad que aún mantiene con sus compañeros de escuela de infancia y juventud, y que en la actualidad se ha perdido:

139-PF2-3-Prof3: (...) recordando un versículo bíblico que dice que los últimos tiempos el amor de muchos se enfriará, y uno se da cuenta que con estas redes sociales ahí no hay afectividad (...).

140-PF2-3-Prof4: para nada.

141-PF2-3-Prof3: (...) el joven por sí mismo es cruel, es cruel, ¿verdad? Porque, el joven no es precisamente el que se va a condoler de la pobreza que tiene eh, mi compañera, que trae el, el, el, la blusa rotica, que los zapaticos los tiene acabaditos, no, el joven es cruel, entonces se tiran esas cosas por, por las redes sociales y entonces todo el mundo se burla y

eso va creando un ambiente depresivo para la persona (...) Pero si nosotros vamos también aquí al salón de clase, nos damos cuenta de la crueldad de los compañeros, ellos mismos entre sí, son crueles y yo no entiendo, porque cuando nosotros terminamos en, con aquellos compañeros, con los cuales todavía nos reunimos y que lindo que, ya no es así (...) se van como rompiendo esos lazos de amistad (...) el ambiente que se vive de desamor, el ambiente que se vive de desafectividad, (...) en donde, no tiene valores, (...) no puede ser así, nosotros con los compañeros con lo que nosotros terminamos, caramba son como hermanos, como hermanos, ¿verdad?

De la misma forma la orientadora acompañó estos relatos privilegiados en tanto señaló que las personas que se encuentran alrededor, no siempre actúan adecuadamente en los casos de dificultad del joven ya que por lo general conciben que es un llamado de atención, el cual estaría siendo significado desde la poca importancia que se le da a la situación de dificultad que vive la persona.

En este orden de ideas, partiendo del foco emergente con respecto a la idoneidad de un profesional en la materia, la orientadora se posicionaba constantemente desde su rol en la escuela con respecto a la estructura institucional, por lo que el rol asignado y asumido a partir de una formación profesional específica, era lo que determinaba la persona idónea para tratar estos casos con los estudiantes. En este sentido, se expresó una narración privilegiada en cuanto a que existen personas indicadas para la intervención a partir de la formación, el rol y la estructura institucional y social establecida (91-PF2-3-Orientadora1).

Por tanto, fue reiterativo en el relato de la orientadora, constructos dominantes del psiquiatra como experto idóneo para tratar las situaciones por las que pasan los estudiantes en

relación a la experiencia del no querer vivir más, lo que implicó el pensar los sistemas explicativos que fundamentan esta postura en los que posiblemente se comprende como una psicopatología y que, por tanto, debe ser tratada por el profesional en salud mental. En esta medida si la experiencia de suicidio se redefine desde el sufrimiento en relación a la necesidad de transformar formas de relación que posibiliten la escucha, el diálogo, el intercambio, entre otros, ya el psiquiatra, posiblemente, dejaría de ser el más indicado.

Al respecto de la relación con el profesional experto, la joven2 a partir de su experiencia, valoró el apoyo recibido por el profesional en psicología como una red de apoyo importante en su proceso en tanto se sentía comprendida en su situación; sin embargo surgían relatos dominantes con respecto a que este apoyo le implicaba una postura identitaria en la que ella se situaba como una persona con un trastorno, lo que conllevaba a posicionarse desde el déficit en relación a la enfermedad mental, en la que el sujeto queda supeditado al saber del profesional ante una postura de problema. Así, ella se narraba como una persona con problemas de autoestima:

196-PF2-3-Joven2: Yo creo que son personas que cuidan bastante de uno, ¿no?, y que saben más o menos por lo que uno está pasando, por ejemplo, yo llegaba donde la psicóloga y yo le decía: es que mi papá se fue de la casa y me dejó (...) entonces son personas que entienden esos trastornos y que, y que saben cómo, cómo decirte, o cómo afrontar ese pro, ese problema.

197-PF2-3-Invest: ¿Tú consideras que tienes o tenías un trastorno?

198-PF2-3-Joven2: De pronto, yo creo que sí, ¿no? Tenía un problema como de autoestima.

Por otro lado, con respecto a la construcción narrativa del self emergió otro concepto en relación a la construcción cultural del ser joven, a partir de una perspectiva de self histórico-cultural, el cual surge en los relatos privilegiados de la profesora 4 al retomar la trascendencia de la cultura y el impacto de las subculturas urbanas sobre ésta, en el sentido en que promulgan la muerte y han llegado a influir sobre los jóvenes latinoamericanos, como unas culturas foráneas:

126-PF2-3-Prof4: (...) Resulta que la sociedad, (...) nos enseña o ha enseñado, que la muerte es una manera de salir de los problemas, y encontramos todas estas, eh, culturas entre comillas, que se han formado en las ciudades, las dichasas “subculturas urbanas”, ¿verdad? donde profesan una cantidad de, de principios que para nosotros dentro de nuestra cultura latinoamericana, no deberían existir (...) ¿qué sucede? que se ha copiado culturas con poca identidad como la nuestra, porque eso tenemos que reconocer, poca identidad, nuestros jóvenes, yo veo aquí eso sí lo digo, aquí en la Escuela Normal, no tienen una identidad institucional y es muy fácil, es muy fácil manipular sus pensamientos, eh, vienen los chicos de otras partes, de otros colegios y se infiltran en una, de una manera muy sutil y nuestros chicos caen, ¿por qué caen? por falta de identidad, nuestros niños no tienen identidad ni institucional, ni, para mí, como algo muy personal y tampoco tienen una identidad dentro del hogar, el hogar como tal no les ha generado una identidad.

Este planteamiento entonces, se articuló con un relato frente a la identidad del joven samario y más específicamente sobre el estudiante de esta institución educativa en particular, como un joven con poca identidad institucional, por cuanto lo define como un sujeto con la facilidad de ser manipulado. Así la profesora argumentaba que tampoco existía una identidad cimentada desde la familia, en el arraigo familiar, cultural y transgeneracional que se ha perdido.

Dicha pérdida fue argumentada a partir de la influencia de la tecnología sobre los jóvenes a través de un discurso dominante en el que se asigna la responsabilidad del distanciamiento afectivo y comunicativo entre padres e hijos, a las herramientas tecnológicas, las cuales en este discurso son las responsables de alejar a las personas estando juntas; todo esto en relación con las redes sociales virtuales y el acceso a todo tipo de opiniones y formas de pensar que se contraponen en muchas ocasiones a las normas del hogar y que a su vez invitan a contemplar la muerte como opción desde el grupo de amigos (126-PF2-3-Prof4).

En el cuarto escenario se complementó la visión del joven basada en el déficit por cuanto es narrado por el profesor 5, desde su sistema de creencias, como un joven astuto que dependiendo de la situación es fuerte o es débil, configurándose como una narrativa polarizada y acusatoria (16-P-4-Prof5).

De igual manera, a nivel general en este escenario, los profesores narraron una familia samaria contemporánea en la que no hay definición clara de los roles y de la autoridad, dejando a los hijos descuidados y desprotegidos (19-P-4-Prof4).

En conclusión, las historias frente a la construcción narrativa del self y las formas de relación en la escuela, se tejieron alrededor de la imposición de barreras, ejercicios de autoridad, pautas acusatorias y de silencio con respecto a las vivencias personales de los jóvenes, sus sentimientos, emociones, temores y dramas humanos, desconociendo así mismo los de los adultos en representación de sus padres y profesores, quienes en correspondencia con la pauta, también callaban, desconociendo o invisibilizando tanto sus propias necesidades como sus recursos, quedando los padres en una posición de incapacidad para ejercer la parentalidad y un joven narrado como un ser débil y con falta de voluntad frente a la vida.

Estos relatos dieron cuenta a su vez, de un rompimiento afectivo en la escuela, la familia y la sociedad, situando a las familias y a la misma institución en construcciones identitarias a partir de la culpa y la imposibilidad para brindar una ayuda y un soporte afectivo, haciendo referencia a la poca identidad individual, familiar, institucional y cultural como samarios en la sociedad actual, en relación a dinámicas relacionales institucionales juveniles de desamor y desconexión, lo que en sus relatos permitió visibilizar cómo se ha enfriado el amor en dichas relaciones, cobrando relevancia la metáfora del *hueco* como punto de conexión entre los relatos, ya que en el contexto de la imposibilidad en la relación, todos los actores se situaron allí. Por lo que puede hablarse entonces, desde esta perspectiva, de un self individualizado desde la pasividad, enfermedad e imposibilidad, responsabilizando al uso de la tecnología como parte del problema y del distanciamiento afectivo.

Memorias.

Desde la construcción narrativa del self y las formas de relación joven, familia y escuela surgieron relatos periféricos en las voces de los directivos, frente a la propuesta de que los docentes pueden llegar a posicionarse como fuentes primarias de apoyo ante situaciones vitales en las que los estudiantes tengan la confianza de acudir. Esto expresaba el rector cuando señaló “(...) que el docente vea la necesidad de que él precisamente puede ser la primera persona que puede ayudar a que un muchacho de estos no se le dé por hacer esto (...)” (14-D-1-Rector).

Por tanto, en las voces se reconoció la importancia de las acciones que realizaban algunos docentes, las cuales estaban orientadas a acompañar y comprender las diversas situaciones por las que los estudiantes podrían estar pasando, dando apertura a un ejercicio de corresponsabilidad entre docentes y estudiantes.

En esta medida, en los relatos, algunos actores de la institución se posicionaron con base en un self afectuoso, comprensivo y comprometido con sus estudiantes. En este orden de ideas se identificó a algunos docentes, a la coordinadora y al sacerdote como fuentes de apoyo para la orientadora de la institución, como personas idóneas desde su formación y su compromiso en el ejercicio de su rol, quienes fueron narrados como recursos importantes en la construcción de relaciones significativas dentro del contexto de la escuela (95-PF2-3-Orientadora).

Así, esta idoneidad se configuró a partir de la capacidad, como personas, de interactuar con los estudiantes, basada en la espiritualidad, la emocionalidad y la reflexividad como dispositivos relacionales que posibilitaron el cambio.

Por su parte, en las jóvenes como en sus padres y en la orientadora, el ejercicio reflexivo implicó un reposicionamiento frente a la posibilidad de que las dificultades pueden ser transformadas y utilizadas para el beneficio de otros, ante lo cual, las jóvenes permanentemente utilizaban su autorreferencia como recurso transformativo, lo cual fue posible a través de espacios de generatividad como cuando la joven 1 expresaba: “Yo he visto casos, eh apegados hacia amigos, he tenido amigos que o sea, me he sorprendido, porque yo que tengo esas (...) esas dificultades, y como que he sido apoyo para ellos (...)” (30-F1F2-2-Joven1).

Este posicionamiento de gran impacto en las estudiantes, daba cuenta de un self activo, en relación con otros, reconociendo fortalezas para llevar a la acción. Así como un self paradójico en tanto se reconocieron como jóvenes que han vivido experiencias difíciles y que a su vez pueden convertirse en beneficio para otros como fuente de ayuda, ante lo cual surgieron momentos generativos en tanto se organizaron esas experiencias de dificultad con posibilidades transformativas y de beneficio para otros:

26-F1F2-2-Joven1: (...) que no sólo quede entre nosotras, sino que, (...) darlo a conocer a los demás o sea que no están solos y que no sean las únicas personas que sufran, porque, o sea, a veces yo he tenido esas situaciones que cómo que por qué me pasa esto a mí, y no sólo me pasa a mí sino a muchas personas solo que no sabemos, no lo conocemos y como (...) para darle a entender a ellos que no están solos.

Por ende, en la construcción de self, las jóvenes se posicionaron como voces que pueden dar a conocer alternativas frente a las dificultades, representando una voz que acompañe a quienes se sienten en soledad y sufrimiento ya que reconocen que hay necesidad de eso en otros. Esto se argumenta cuando nombraban compañeros que se han sentido sin ganas de vivir al igual que ellas y que acuden por su ayuda.

En este sentido, expresaron que hay razones diversas por las cuales existir, ser o estar, a pesar de las dificultades y utilizaban este discurso para asumir una posición de apoyo invitando a los otros jóvenes a averiguar cuáles serían las suyas propias. En este momento su relato identitario se flexibilizó al asumir el rol a partir del apoyo y la escucha.

Estas memorias cobraron sentido en tanto las experiencias vividas, llamadas por ellas mismas, *de sufrimiento*, les permitieron conectarse sobre la base de la misma vivencia y sus recursos, con las experiencias de amigos y personas significativas, constituyendo relaciones de apoyo y confianza con su grupo de pares; en ese sentido, surgió en el relato un self que es visibilizado y co-construido con otros desde el reconocimiento de sus recursos como una joven con la posibilidad de aportar a sus amigos a partir de su experiencia, como un saber validado por ellos.

Así las jóvenes propusieron una comprensión generativa que permitió articular el self, las formas de relación y la experiencia de suicidio, en tanto la vivencia de la misma, puede convertirse en una oportunidad para que esa persona tenga la posibilidad de servir de ayuda a otras que estén pasando por una situación similar de sufrimiento y dolor. Esto constituyó una forma generativa de reconstruir narrativamente el self del sujeto a partir de su experiencia en co-construcción con otros, en tanto se posicionaron como agentes activos que reescriben su propia historia y actúan como coautores de otras historias de vida posibilitadoras.

Así mismo, a nivel general de los escenarios, surgió la construcción de relaciones afectivas en el contexto familiar como punto de conexión con la felicidad y la vida, para lo cual emergieron de manera significativa redefiniciones de las metáforas de *la armadura*, *el caparazón* y *la cápsula* como mediadoras en las formas de relación entre las jóvenes y sus padres, de manera que estas no fuesen necesarias para llevar a cabo conexiones y vinculaciones parentofiliales, como por ejemplo cuando el padre 1 expresaba: “Ella es muy comunicativa, ella le gusta decirle a uno las cosas, mira esto, y esto, y esto, si ella se quitara esa armadura, ella sería más elegante (sonríen)” (200-F1F2-2-Papá1). Por tanto, estas metáforas se constituyeron como espacios simbólicos de refugio y protección que no implicarían necesariamente una barrera en la relación, sino una construcción de mundo desde lo juvenil en relación a las nuevas tecnologías y formas de relación virtual.

En esta medida, el hablar de búsqueda de salidas ante las dificultades, se articuló con el fortalecimiento de conexiones entre grupos de iguales y en el contexto familiar, basados en la emoción, la experiencia, la autorreferencia y la creatividad. Por lo anterior, los vínculos significativos con las personas involucradas ejercían un papel principal en la configuración de los problemas y las soluciones al transversalizar las relaciones (134-PF1-5-Joven1).

Por otro lado, en todas las voces, la misma investigación-intervención se puntuó como un espacio de apertura para la expresión de sentimientos y pensamientos de los participantes, así como para la articulación de relaciones entre las jóvenes, sus familias y la orientadora de la escuela, por lo que se valoró el propósito, beneficio y alcance de la investigación no solo para ellos sino también con un alcance y proyección para otros (24-F1F2-2-Orientadora, 366-F1F2-2-Mamá1).

En el escenario uno, el relato de la coordinadora 2, abrió la posibilidad de convocar a la institución desde la dimensión organizacional como elemento importante en la investigación, dando apertura a la corresponsabilidad de la misma en la intervención, partiendo del modo como se asumen las diferentes situaciones que se presentan en la escuela y permitiendo conectar en su relato, la formas de interactuar al interior de la institución como parte de la dimensión organizacional que puede hacer viable la intervención de la escuela, ante las necesidades de los estudiantes.

En el escenario 2 la orientadora señaló que el espacio de investigación-intervención representó una oportunidad que las jóvenes habían esperado para expresarse, permitiendo convocar a sus padres y posicionar su voz. En consecuencia, hizo una invitación a que las jóvenes pudieran cuestionar sus temores a hablar y desanudarse frente a sus padres, asumiendo una posición autónoma (24-F1F2-2-Orientadora). En este sentido, reconoció y validó la importancia de las situaciones percibidas como duras, por las que atraviesan los jóvenes, ante lo cual propone la necesidad de fortalecer la escucha y el acompañamiento afectivo por parte de los padres (84-F1F2-2-Orientadora).

Con respecto a las formas de relación en el contexto familiar, en la interacción del relato surgió el padre como figura significativa para la construcción de relaciones afectivas y por ende de felicidad, en esa medida dicha relación se convirtió en un punto de conexión que representaría la vida con felicidad:

40-F1F2-2-Joven1: Yo pienso mucho, o sea por más que las dificultades sean duras siempre pienso en algo que me hace feliz, siempre.

41-F1F2-2-Invest: ¿Y qué es eso que te hace feliz?

42-F1F2-2-Joven1: Mi papá

Así mismo, en el relato de la joven 1 aparecieron memorias en tanto reconoció que el no querer vivir más puede concebirse como una decisión de la persona; pero que dicha decisión no puede estar supeditada a un interés individual, por cuanto involucra un interés y un impacto colectivo ya sea en la familia o en los distintos contextos de relación; es decir, que dicha decisión implicaría un agenciamiento de la persona en un contexto de relación.

En este orden de ideas, en los relatos periféricos, el padre 1, reconoció que ha cometido errores al no permitir espacios de intercambio con su hija, por lo que señaló que ha habido momentos en los que ha querido acercarse a ella, escucharla y aconsejarla, ante lo cual ella ha accedido a confiarle lo que le ocurre en el colegio. Así, en la interacción del relato surgió el padre como figura significativa para la construcción de relaciones afectivas de escucha y procesos comunicativos, en esa medida dicha relación se convirtió en un punto de conexión que representaría la vida.

45-F1F2-2-Invest1: Qué importante entonces que él haya podido acompañarnos el día de hoy.

46-F1F2-2-Papá1: Vale la pena por escucharla (refiriéndose a su hija).

47-F1F2-2-Joven1: Porque eh sentir que que o sea, sentir estoy aquí es por él.

Por su parte, la madre 1 expresó memorias al empezar a resignificar la experiencia de su hija como una oportunidad que le ha permitido crecer y asumir una postura en la que la joven se ve a sí misma desde una posición de apoyo para otros. Esto se evidenció cuando señaló: “: O sea, en, en parte yo la he visto, yo la veo como más madura, de que ella eso le, le sirvió porque ella, ella se le ha metió que quiere ayudar a los compañeros para que no vivan lo que ella vivió, eso es lo que a ella se le ha metió” (194-F1F2-2-Mamá1).

En la conversación surgió la metáfora *del caparazón y la armadura* en las voces de los padres, las cuales desde el proceso dialógico empezaron a convertirse para el padre en una posibilidad de recoger a su hija generativamente, ya que concebía que si su hija se quitara la armadura podría comunicarse mejor, rescatando que uno de sus recursos es la capacidad de comunicar.

Por tanto, esta metáfora fue significativa en la relación parentofilial, ya que si la joven no recibe del padre la atención que demanda, *redobla su armadura* (212-F1F2-2-Papá1). De ahí que la relación parentofilial resulta mejor cuando no la lleva puesta, ya que como lo mencionó el padre 1, de esta manera, su hija puede expresar lo que es, sin faltarle al respeto a nadie (218-F1F2-2-Invest, 219-F1F2-2-Papá1, 220-F1F2-2-Invest). En este sentido, la intencionalidad de la conversación estuvo dirigida a construir relaciones joven-familia *sin armaduras* que limiten la conexión comunicativa no solo en la postura de la joven, sino también en la de los padres, lo cual

implicó un proceso de negociabilidad inherente entre los significados de la armadura y sus implicaciones en la relación joven-familia desde la reciprocidad.

Durante el encuentro, los padres brindaron la posibilidad de flexibilizar la relación al dar apertura a espacios de intercambio con su hija, como forma de acudir al llamado de atención que se hace ante la solicitud por parte de la joven, para construir formas de relación alternativas en la red joven-familia, lo cual implicó procesos de negociabilidad inherente al redefinir límites, normas y formas de relación.

Por otro lado, con respecto a la Joven 2, en su relato se expresó su estado de tranquilidad frente al espacio, ya que el conversar de su experiencia es algo que ha venido trabajando con su familia. De igual manera que en el caso anterior, el self y la experiencia de existir o estar en el ahora, se configuró desde la relación con su padre, dando cuenta de un vínculo que es importante para ella por sobre todo lo demás. En correspondencia, la construcción de sí misma y el sentido de ser o estar, surge como memoria al conectarse con la relación parento-filial como vínculo afectivamente significativo.

En este sentido, se asoció la experiencia de suicidio con la construcción del self vinculada a las formas de relación entre el joven y su familia, en tanto los problemas pueden llevar a un joven a no querer vivir más. En el relato periférico de la joven 2 basado en su autorreferencia, estos problemas, se constituyeron como problemas relacionales, en tanto se empezó a comprender que no son inherentes a la persona o al joven, sino que involucran y afectan tanto a padres como a hijos. Así, los vínculos significativos con las personas involucradas ejercen un papel principal en la configuración de dichos problemas al afectar las relaciones.

Surgieron entonces, aperturas novedosas en el relato del padrastro 2 a partir de sus propias concepciones acerca de la parentalidad, al posicionarse como un padre que cuida y protege aun cuando sus hijos ya son adultos, lo cual dio la apertura de un nodo en la conversación frente a la construcción generativa de su identidad en la relación parento-filial. Así, el vínculo que se ha construido con la joven 2 a pesar de no ser su hija biológica da cuenta de una relación de confianza en la que la joven puede contarle incluso cosas que a su madre no.

Esa relación construida entre el padrastro y la joven 2, se amplió en el contexto de la familia al invitarla a participar de espacios con los hijos de él, en los que, aunque no siempre la joven se integra, el padrastro intenta consolidar el vínculo por medio del humor. Así el humor se convierte en un punto de conexión que dio cuenta de unas formas de relacionarse con el otro como parte de la cultura samaria.

De igual manera, la joven 2 reconoció la importancia de la investigación en tanto se posiciona como una persona que puede aportar al proceso, en este sentido, su relato surgió como una memoria que conectó las conversaciones anteriores con la joven 1 en un ciclo de generatividad, en tanto la experiencia personal se puntúa como un saber que posibilita conectarse a partir de la dimensión cognitiva y emocional con otros que pueden estar pasando por situaciones similares, visibilizando la ayuda que puede dar una persona que ha pasado por la experiencia del *querer quitarse la vida*.

Al respecto, la intervención del padrastro 2 se dirigió a las jóvenes como una memoria, al señalar que los otros jóvenes piden su ayuda porque representan lo que a ellos les ocurre y en esa medida, esperan algo que ellas pueden aportar, sus saberes experienciales. Surgió entonces la

metáfora del *espejo* que, en la experiencia de las jóvenes, facilita que otros jóvenes se vean reflejados:

49-F1F1-2-Padrastro2: el espejo.

51-F1F1-2-Mamá1: Porque ha sobrevivido a todo eso.

52-F1F2-2-Padrastro2: Es que ella se ha sobre...sobrepuesto a todos estos problemas, ella es la más indicada para dar los consejos.

Así, esta postura habló de los propios constructos del padrastro 2 en tanto considera que una persona que se sobrepone ante una dificultad, puede aconsejar a otros. El superar dificultades fue comprendido entonces, como una posibilidad que posiciona a las jóvenes desde el apoyo a otros que pasan por la misma situación.

Bajo este panorama, la mamá 1 se permitió narrar a su hija como una sobreviviente, que en ese sentido puede enseñar a otros a sobrevivir. Así, el superar dificultades es significado por la madre como supervivencia, en tanto participó en la construcción del sí mismo de la joven 1, reconociéndola generativamente y posicionándola desde *la fortaleza y valentía*, cuyos significados dan cuenta posiblemente de un proceso autorreferencial de ella misma como mujer y madre (51-F1F1-2-Mamá1).

Finalmente, en la voz de la orientadora surgieron memorias con respecto a que el escenario posibilitó a las jóvenes el continuar fortaleciéndose y conquistando el mundo con base en el reconocimiento de sus recursos. Así mismo señaló que para los padres es importante este tipo de espacios en la medida en que se dan aperturas para conocer aspectos de sus hijas que en

otros momentos no era posible expresar, lo que implicó darse la posibilidad de escuchar con *mente abierta* (370-F1F2-2-Orientadora).

El padrastro por su parte abrió posibilidades prospectivas en relación a las fortalezas conversadas, al señalar que *el mundo es de ellas*, quizá como una expresión de que tienen infinitud de posibilidades para construir su mundo a partir de sus propias elecciones (373-F1F2-2-Padrastro2).

En el escenario 3 la profesora 4 planteó la importancia de comprender la multidimensionalidad del sujeto como parte de la construcción identitaria que da forma a relaciones diversas. En este orden de ideas, cabe tomar algunas de las narraciones periféricas de las distintas voces, por lo que la profesora 3 se posicionó como docente en un ejercicio de corresponsabilidad con los jóvenes que se encuentran, como ella señaló, *en situación de depresión o tristeza del corazón*, argumentando que es su deber acompañarlos, al comprender las diversas situaciones por las que ellos pueden estar pasando en términos de ausencia parental o soledad, así como de dificultades de orden económico, relacionadas con la dimensión psicológica (46-PF2-3-Prof3).

Por su parte, la coordinadora 3 señaló que, desde su rol, ha tenido varios acercamientos con los estudiantes en los que ellos expresan sus dificultades y ante lo cual ella responde con afecto, pero que cuando se siente cerca de este tipo de temas establece una línea divisoria que puede ser leída como una línea que segmenta y limita la relación con el estudiante a partir del temor que le genera el tema. Sin embargo, como ella señala, se trataría de un temor que se articula con el respeto por la vida de esta otra persona. En esta medida ella se posiciona y busca construir con los estudiantes relaciones afectivas, lo que le permitiría narrarse como una persona

afectuosa. En su intervención señaló: “esa es una de las cosas que más he manejado, yo me he acercado mucho, mucho, a mis estudiantes, inclusive estudiantes con esos problemas que le cuentan a uno esta vida de la otra, que están aburridos, los he ayudado con afecto (...)” (66-PF2-3-Coord3).

En la voz de la orientadora se retomaron algunas comprensiones con respecto a cuáles pueden ser las personas indicadas para intervenir en los casos en que los jóvenes presentan alguna dificultad emocional, al visibilizar personas con cualidades espirituales, personas que pueden *llevar a la reflexión*, al cambio. Así, se incluyó al pastor, al sacerdote, el psicólogo, el psiquiatra, el profesor de religión, siendo narrados como profesionales de ayuda. En este sentido, en la escuela se mencionó al padre y a la profesora 3 como fuentes de apoyo importante desde su espiritualidad, dando cuenta de algunas formas de relación que surgieron como recurso de la escuela para la intervención.

Continuó la profesora 4 rescatando en su relato la importancia de reconocer a un ser humano singular, único, diferente, para lo cual no es posible que desde la intervención por psiquiatría o psicología existan recetas que homogenicen a las identidades de las personas ya que es necesario contemplarlas en sus múltiples dimensiones.

138-PF2-3-Prof4: no porque es que, cada quien somos diferentes y esa es la gran riqueza de, del ser humano, es que somos seres humanos, somos iguales, pero con una diferencia de la personalidad total, yo pienso que un psiquiatra, un psicólogo, no puede tener recetas eh, para todos los seres humanos, frente al mismo problema cada paciente llamémoslo así, va a ser único, a ese paciente por eso se le tiene que hacer un estudio minucioso, desde, desde las dimensiones, porque, porque alguna de ellas le hace falta fortalecer, ¿verdad?

Al respecto, en la voz de la joven 2 surgieron memorias en cuanto a la posibilidad de que existan *expertos sin título*, nombrados por ella como aquellas personas que a veces menos se espera y que no tienen que ser necesariamente psicólogos, psiquiatras u otro tipo de expertos con título.

208-PF2-3-Joven2: O sea, no precisamente esa persona que nos ayuda tiene que ser psicólogo o psiquiatra, no, por ejemplo, hay muchas personas que han pasado por eso, que se quiere suicidar y tal, y han superado eso, y hay otras personas que lo están pasando, y precisamente, son las personas que ya pasaron por eso que le ayudan a esa persona más que un psicólogo.

209-PF2-3-Invest: ah Ok, interesante, eso era lo que hablábamos la vez pasada, ok, en esa medida existen otros expertos. ¿Sí? ¿Que de pronto no han, no tienen el título?

210-PF2-3-Joven2: (Asiente) no tienen el título.

Continuó expresando, a partir de la conversación y de la posición activa y/o pasiva que se puede llegar a tomar ante las dificultades, que su decisión fue asumir una posición activa en la que se siente mejor al comprender y posicionarse con un sentido de corresponsabilidad frente al impacto de sus decisiones sobre sí misma y sobre los otros, lo que le dio la posibilidad de orientar sus acciones hacia el cambio.

Así, expresó: “(...) logré entender que lo que estaba haciendo, aparte de que dañaba a las personas que estaban alrededor, a mi alrededor, me dañaba a mí misma, o sea, creaba más problemas de los que ya tenía, ¿no?, entonces creo que pude llegar a entender eso y cambiar” (228-PF2-3-Joven2). De ahí se comprende que se llega a este cambio a partir de alguna experiencia relevante en la vida que lleva a movilizarse. Por tanto, a partir de estos relatos

periféricos, la joven 2 reconoció la importancia de la posición activa que pueden asumir tanto quienes se encuentran alrededor de la persona que se encuentra en sufrimiento, como la persona misma, en la construcción de su historia y ante las dificultades, dando cuenta de redefiniciones frente al self.

En el escenario 4 la orientadora señaló la importancia de que el tiempo que se comparte en la familia –en el marco de una relación afectiva- debiera ser de calidad, de cuidado y atención (51-P-4-Orientadora1). Así mismo, surgieron memorias en la voz de la profesora 4 con respecto a la juventud y su emergencia como categoría a partir de los derechos humanos, como una ganancia para la humanidad.

El escenario 6 por su parte permitió evocar otras voces a partir de las cuales, emergió la propuesta de generar procesos investigativos frente al orden psicosocial con los estudiantes para desde allí implementar acciones frente a sus necesidades, permitiendo hablar del estudiante como investigador de sus propias vivencias y necesidades (131-PF-6-Orientador2).

En conclusión, las memorias con respecto a la construcción narrativa del self en la relación jóvenes, familia y escuela se orientaron hacia la importancia y el reconocimiento de la configuración de relaciones empáticas y de confianza, surgiendo con relevancia el vínculo parento-filial como significativo en la relación a partir del diálogo, el apoyo afectivo, la escucha y el reconocimiento, observando que los problemas no son inherentes al joven, sino que son relacionales. En este sentido, se viabilizaron procesos de construcción de identidad personal y familiar, desde el vínculo parento-filial a partir del cual poder visibilizar la forma como se ejerce la parentalidad, en una solicitud de interactuar *sin armaduras* en relaciones flexibles, niveladas y horizontales.

En este orden, se develó la importancia de la corresponsabilidad y el afecto en la escuela, las relaciones de apoyo entre grupo de iguales, dando cabida al reconocimiento de la escuela como espacio de escucha, apoyo e intervención, permitiendo reflexionar frente a la posibilidad de redefinir significados frente a tales formas de relación.

Relatos alternos.

Los relatos novedosos que emergieron con respecto al concepto de construcción de self y formas de relación entre los actores, se orientaron a redefiniciones de las relaciones en el contexto familiar, las cuales fueron construidas con base en *la escucha, el diálogo, el cuidado y protección* como *dispositivos de generatividad*, dejando de lado los señalamientos y el juicio entre padres e hijas. Esto se evidenció en diferentes escenarios con expresiones como “Yo pienso que, que uno de los gritos que ellos piden es que los escuchen, y uno tiene que aprender a escuchar hasta los silencios” (290-PF1-5-Orientadora1).

Así, el crear formas de relación de apertura permitió posicionamientos de selves en los que fue posible reconocer fortalezas tanto en las jóvenes como en la identidad familiar e institucional; lo que hizo posible que los miembros pudieran componerse a partir de la redefinición de significados en torno a la autoridad a partir de la escucha, la comprensión y la horizontalidad.

En este sentido, se construyeron espacios en los que tanto padres, como jóvenes y orientadora se posicionaron como coautores de posibilidades y de identidades que emergieron fortalecidas ante las dificultades, en un proceso de agenciamiento de las jóvenes con respecto a la toma de decisiones asociada a la relación consigo mismas y con su entorno, a partir de su experiencia de sufrimiento.

Como se refirió en las memorias, al ser fuentes de apoyo para otros, se constituyeron relatos robustos que se transformaron en relatos alternos, por lo que dichos relatos novedosos permitieron a las jóvenes disponerse para ser ayuda, al narrar que esa experiencia vivida les permitió establecer un vínculo con otros que viven situaciones similares y desde ahí visibilizar su sí mismo como una ayuda y una guía con la capacidad de entender, escuchar y dialogar al respecto, puntuándose como autoras de un self reconstruido y fortalecido en la relación con otros (53-PF-6-Orientadora1).

239-PF2-3-Joven2: Entonces es algo que yo recopilo, que yo tengo en mi mente, y es algo que yo puedo hacer, o sea queda en mí y puedo ayudar a otras personas, ¿no? Que también (...) están pasando por lo mismo, pero como cada persona es diferente, lo expresan de diferentes maneras, entonces no sé, es como una ayuda, es como una guía (...).

Por tanto, surgió un tema con posibilidades transformativas en el que la experiencia del joven desde el afrontamiento se posicionó como dispositivo de transformación para otros. Así se conversó frente a ese grado de conocimiento construido a partir de las vivencias, ante el cual las jóvenes contemplaron el poder posicionarse como *profesionales sin título* (241-PF2-3-Joven2).

Surgió entonces la metáfora de *la cápsula* en el relato del padrastro, como un espacio al que la joven 2 acude cuando algo le pasa y posiblemente como un lugar simbólico en el que establece conexión con el mundo virtual a través de su computador y las redes sociales, dando cuenta de formas diversas del ser joven hoy en tanto las relaciones se construyen en tiempos y espacios virtuales, lo que dio paso nuevamente a una categoría emergente dentro de la investigación con respecto a construcciones culturales de juventud, las cuales pueden ser

comprendidas desde el mundo adultocéntrico como parte de las movilizaciones y transformaciones inherentes a la humanidad.

En este sentido tanto la madre 1 como el padre 1, complementaron señalando que lo que los jóvenes necesitan es ser escuchados (235-F1F2-2-Mamá1). Una escucha no basada en sus preceptos sino a partir de los diversos posicionamientos como jóvenes. De este modo, se creó un ciclo generativo en el que el padre 1 nuevamente puntuó que no es necesario establecer las relaciones con su hija mediadas por *una armadura de defensa*. Esto fue posible cuando expresó su dolor ante el dolor de su hija, en un acercamiento de expresión de sentimientos en el cual no fue necesario para él usar *una armadura como barrera*, dando cuenta de la posibilidad de conectarse a partir de la emoción y el vínculo con su hija (225-F1F2-2-Papá1).

Así mismo varios bloques conversacionales permitieron redefinir *el caparazón* como espacio personal, tales como:

154-PF1-5-Mamá1: O sea nosotros hablamos con ella y yo le digo, incluso yo a veces me le meto en el cuarto, me meto y me le acuesto en la cama y me pongo a hablar con ella, ya que ella no sale.

155-PF1-5-Invest: ¿Y ella le permite entrar a ese caparazón?

156-PF1-5-Mamá1: Si hay veces, hay veces que me deja, hay veces que me dice mami sal que necesito estar sola y me saca.

157-PF1-5-Invest: Bueno, y qué pasa si ella, qué le está comunicando ella cuando le dice: mami sal.

158-PF1-5-Mamá1: Qué necesita su espacio.

En el segundo escenario la joven 1 señaló que tuvo la posibilidad de escuchar las voces y sentimientos de sus padres, por lo que ella reflexionó con respecto a que siempre esperaba ser escuchada, pero al darse la posibilidad también de escucharlos a ellos con una posición generativa y sin juzgamiento, pudo reconocer y responderse preguntas, así como analizar que los padres a veces actúan de determinadas maneras por el temor, ante lo cual también asumió una posición solidaria –y sin juicios- con ellos.

375-F1F2-2-Joven1: Bueno, eeehhh...yo me llevo algo que o sea que me gusto observar, que me gustó escuchar (...) como que siempre, que quise ser yo, yo, yo, o sea mis problemas, mis cosas, pero de pronto nunca escuché a mis papás, en otras ocasiones, a veces ellos dicen cosas que no, que nunca, o sea que no sentían, y que a veces son cosas bonitas que sienten por, por otra persona y a veces como que el temor o a veces por la ocupación, no nos gusta expresarlas, y en realidad nunca había tenido este momento con mis padres y yo creo que o sea que haberlos escuchado, o sea como que me motivo un poquito más, como que me quitó de muchas dudas en momentos difíciles que yo preguntaba y no tenía la respuesta en este momento, creo que ya hubo esa respuesta, ya lo tengo más en claro (...)

Esta reflexión implicó el poder comprender el fenómeno sin situar una mirada de problema en el joven, pero tampoco en la familia o en la escuela, sino pudiendo leerlo con base en las relaciones y los significados que las sustentan. Por otro lado, la joven 1 también señaló que el narrarse y ser narrada en las voces de otros, le permitió verse y reconocer sus cualidades, al conocer más de sí misma, identificando cosas que estaba invisibilizando y haciendo además, una mirada retrospectiva y prospectiva en la que valida su experiencia pasada, en su presente y en un futuro generativo: “(...) conocí un poco más de mí misma, de las cualidades que tengo y de lo

que yo puedo hac...de lo que, de lo de ayer, estoy haciendo hoy y puedo a hacer mañana (...)" (375-F1F2-2-Joven1).

Por su parte la joven 2 se posicionó construyendo agenciamiento en la toma de decisiones a partir de su experiencia, abriendo la posibilidad de poner en práctica alternativas frente a las dificultades, como el fortalecer el vínculo con su madre. Es cuando señaló: "(...) yo creo que una de, de las cosas positivas de lo que me pasó, fue tener más confianza con mi mamá y decir Mami ven acá tengo que decirte algo, y que ella me, me diera consejos porque antes no lo hacía (...)" (82-F1F2-2-Joven).

Así, la construcción narrativa del self se articuló a formas de relación alternativas con su madre, configurando la confianza y el diálogo en la relación parento-filial, en tanto el vínculo madre-hija se construyó como alternativa generativa.

Lo anterior se relacionó con la voz del padrastro 2 quien se posicionó como un padre con la joven, al reconocer que se ha construido un vínculo definido por la dedicación, el cuidado, la protección, el compartir momentos, la confianza y el diálogo. Así, él expresó que como padres y quizá desde la postura *adultocéntrica*, la forma de relacionarse con los jóvenes está delimitada por las expectativas sobre ellos, en tanto, se espera que sean como sus padres (239-F1F2-2-Padrastro2, 241-F1F2-2-Padrastro2).

De la misma manera, en el contexto de la escuela, podría ocurrir lo mismo, el joven se encuentra en varias dimensiones relacionales centradas en el adulto y sus expectativas frente al "ser" en relación al "deber ser". Posición que se complementó por la orientadora quien también señaló que se espera que los jóvenes actúen, quizá piensen o hasta sientan según la perspectiva del adulto. Así, el padrastro reconoció que cada uno tiene la posibilidad de pensar-se y ser de

acuerdo a su propio mundo, lo que implicaría el poder realizar una conexión entre esos diversos mundos. Allí estaría posiblemente, la conexión con la vida desde lo generativo.

Al respecto la orientadora connotó positivamente el apoyo que la joven 2 ha recibido de sus dos papás (biológico-padrastra), por lo que la invitó a aprovechar esa situación y liberarse de las exigencias que ella misma se imponía frente a la figura paterna. Así mismo, se reconoció como recurso importante el que las jóvenes se hayan fortalecido para servir de apoyo a otros jóvenes, lo cual surgió de la crisis que vivieron, pero que ellas tuvieron la posibilidad de transformar en recurso: “sí, de su crisis sacaron el servir de apoyo para otras personas” (302-F1F2F-2-Orientadora1).

Por su parte, los padres y la madre reconocieron también de forma generativa, recursos como el carisma, el liderazgo, la toma de decisiones y otras versiones de su self como el de *protectoras y defensoras*, lo cual les permitió posicionarse como agentes de su historia.

De igual forma, los padres y la madre hicieron un reconocimiento al acompañamiento que la orientadora ha tenido con sus hijas, dando cuenta del posicionamiento que asume la orientadora como apoyo, así como la incondicionalidad, el seguimiento y el cuidado con los estudiantes como si se tratase de sus propias hijas, lo cual remitió a pensar en el self de la orientadora como fuente de apoyo, en una conexión importante desde sus varios roles como orientadora, mujer y madre que confluyen en el ser persona (364-F1F2-2-Padrastra2, 366-F1F2-2-Mamá1).

En este contexto, el padre 1 expresó como un relato novedoso que se sorprendió, ya que su expectativa era que se iba a hablar de su hija desde el problema, pero que la experiencia le permitió sentirse convocado en tanto le aportó algo bueno a él mismo, posicionándose como *un*

padre orgulloso de su hija, una hija con empuje, que puede hacer lo que se propone. Por tanto, la reflexión sería si ese fortalecimiento pudiese acompañarse de espacios de intercambio en donde no tuviese que limitarse para decirle o expresarle, lo que a su vez permitiría la conexión en el vínculo padre-hija.

386-F1F2-2-Papá1: De pronto o sea me imaginaba algo que tenía que ver con ella en cuanto al problema, ¿sí?, pero, no me imaginaba que iba a ser una cosa que me iba a traer algo bueno para mí.

387-F1F2-2-Invest: ¿A usted -como R-?

388-F1F2-2-Papá1: sí, y me trajo algo muy bueno, conclusión tengo una hija que es capaz de hacer lo que se propone hacer, que tiene mucho, mucho empuje, y la felicito, de corazón la felicito y a veces, a veces por lo menos que ella, tiene la de que yo no le digo las cosas, no porque no se las quiera decir sino que yo a veces me agunto, me agunto y me callo eso por dentro y, a mí por dentro a veces me duele, pero a veces yo como que me las callo para que ella como que coja más experiencia, se prepare más, o sea yo le exijo eso, que se prepare más, que tenga más fortaleza, por decirlo así, pero entonces hoy me llevo un, algo muy bueno de mi hija

Es así que, en este escenario, la experiencia fue valorada por todos los actores como una ganancia en la que fueron co-partícipes y co-creadores (391-F1F2-2-Padrastro2).

En el tercer escenario, la madre 2 reconoció la importancia de la relación construida entre su hija y su esposo. Esto se relacionó con el hecho de que como madre narra a una joven y una hija que pudo realizar un proceso de reconciliación y perdón con la figura paterna frente a la separación de sus padres, posibilitando un proceso de coevolución. Por tanto, la comprensión de

situaciones con respecto a la conyugalidad y la parentalidad le posibilitaron fortalecer el vínculo materno-filial y ser narrada desde la superación de dificultades.

192-PF2-3-Mamá2: Eh, a mí me ayudó bastante en el sentido de que a veces uno, uno, la tarea más difícil de uno es ser madre, (...) a veces en las situaciones uno no sabe cómo actuar, ahí aprendí a escucharla, (...) Pero yo tengo que estar pendiente porque tú me interesas y lo tuyo me interesa a mí y yo tengo que estar aquí, entonces es como estar más pendiente de los hijos y también cuando se dan las situaciones, por ejemplo cuando hay las separaciones, siempre, también eso le influye a uno, porque a veces uno como mujer, a uno, uno como que la vida de uno gira en torno a ese, a esa persona y a veces descuida lo valioso que Dios le dio a uno que son los hijos y es la responsabilidad de uno, y de pronto yo también ahí,iqué en eso, pero después aprendí, maduré y salí adelante.

En este sentido, la experiencia vivida con su hija le permitió prepararse más en el ejercicio de ser madre y desde ahí fortalecer el vínculo al posibilitar una relación en la que es dable escuchar, dialogar y construir acuerdos asumiendo una postura de interés y cuidado. Igualmente, la madre se narró a partir de un aprendizaje personal en el que la experiencia se torna enriquecedora para ella misma como mujer, para aprender y salir adelante aún ante sus propias dificultades.

Por otro lado, cabe resaltar un aporte importante que propuso la profesora 4 con respecto a la construcción de un self relacional cultural, el cual implicó el recordar la historia cultural de Santa Marta, por cuanto es narrada desde su riqueza cultural en lazos sanguíneos y afectivos que unen las familias como una sola familia samaria, rescatando los vínculos y el sentir de unidad en

cuanto a que existe un entrelazamiento y un sentido de mancomunidad y solidaridad con las necesidades del otro:

126-PF2-3-Prof4: (...) es que tú eres de apellido, tu familia es Jiménez Peña, tu familia, cuando hay ese concepto fuerte de familia, y que, si yo soy Jiménez Peña, y él es Jiménez Pérez, él es mi primo, o sea, hay un lazo que nos une, y es un lazo además de sanguíneo, es un lazo afectivo y lo que le pase a él me afecta a mí, cuando eso se entrelaza; (...) la comunidad, la cultura, la identidad para mí, es un ingrediente importante, en el proceso de afianzar afectos, emociones, sentimientos.

Lo anterior constituyó para la profesora 4 un importante ingrediente cultural de comunidad en el proceso de afianzar afectos, emociones, sentimientos. Así, este relato movilizó un aporte importante en la ampliación del concepto metodológico de la investigación con respecto a la construcción de un self histórico-cultural.

En el escenario cinco, en la conversación con la joven 1, la orientadora y la coordinadora 3, se dio apertura a relatos novedosos frente a procesos de individuación y autonomía en relación a comprender que el crecer hace parte de la vida dentro de procesos coevolutivos, lo que implicó a su vez reconocer que los jóvenes dejaron de ser niños y por tanto, empezar a visualizarse como padres de jóvenes y docentes de jóvenes, como parte del proceso de construcción identitaria del joven, de la familia y de la escuela (164-PF1-5-Joven1-165-PF1-5-Invest, 172-PF1-5-Coord3, 178-PF1-5-Orientadora1, 179-PF1-5-Invest-180-PF1-5-Orientadora1).

Por su parte, el escenario seis permitió articular distintas voces frente a la construcción de self y formas de relación, ampliando los relatos alternos anteriormente expuestos, ante lo cual la coordinadora 2 y el orientador 2 invitaron a los docentes a posicionarse como seres de

afectividad, argumentando que cuando el docente se reconoce a sí mismo en el afecto, puede hacer aperturas a sus estudiantes y a todo su entorno (60-PF-6-Coord2, 80-PF-6-Orientador2).

En correspondencia, el joven 5 amplificó el relato alterno frente a la importancia de contemplar la relación docente-estudiante a partir del crear un entorno de confianza en el que es posible acudir a este (62-PF-6-Joven5). Al respecto, la mamá 3 reconoció la orientación escolar como un espacio de confianza al que ella ha podido acudir en varias situaciones, visualizándolo como una red de apoyo también para los padres en el sentido de que ella ha podido comprender los varios movimientos, avances y tecnologías que viven los jóvenes en la actualidad y desde ahí puede posicionarse como red de apoyo próxima para brindar ayuda y asesoría a otros padres, ya que como padres ella señala, se desconocen muchas de esas cosas en términos de la tecnología, tendencias, dificultades y cambios que viven los jóvenes (74-PF-6-Mamá3).

Así mismo, en su relato, reconoció que los estudiantes poseen las capacidades para ser de apoyo a otros, ante lo cual la joven 2 socializó a los participantes nuevos en el escenario su experiencia de vida, articulando su autorreferencialidad dentro de una matriz generativa de relatos alternos en la que ella nominó su posicionamiento y experiencia no solo como un saber sino como una ventaja como ayuda a otros (66-PF-6-joven2).

En este sentido, a partir del relato de la profesora 4, la joven 2 reconoció su potencial de ayuda no solo en relación a sus compañeros, sino también como mediadora entre ellos y los profesores, ante lo cual también surgió un relato alterno en el que se identificó que a partir de las acciones que ella ha venido realizando en su salón como las charlas basadas en su testimonio, sus compañeros han empezado a ser red de apoyo para otros que lo han llegado a necesitar, narrando: “en vez de juzgar, ayudaron” (68-PF-6-Joven2).

Ante dicha matriz generativa, el joven 5 complementó que todos los estudiantes podrían tomar conciencia de la importancia de crear vínculos entre ellos, posicionándose como redes, en las que cada estudiante se visibiliza y reconoce como un apoyo para el otro (92-PF-6-Joven5, 70-PF-6-Orientadora1), dando cuenta de un relato identitario del joven líder que supera el del joven como problema.

En ese orden, los jóvenes señalaron a nivel general la importancia que representó para ellos el espacio investigativo en tanto pudieron reconocer que es posible expresar, confiar y acudir a sus profesores y padres de familia cuando lo requieran (62-PF-6-Joven5, 148-PF-6-Joven4, 151-PF-6-Joven3, 156-PF-6-Joven2).

En conclusión, los relatos emergentes frente a la construcción de self y formas de relación estuvieron relacionados con el reconocer el momento histórico y cultural actual en el que los jóvenes tienen diversos intereses, que no necesariamente tienen que entrar en conflicto con los de los padres, esto relacionado con la tecnología, ante la cual el sujeto se convierte en un híbrido humano-tecnología, dando cuenta de la construcción de relaciones híbridas, transitando en la presencialidad-virtualidad, por lo que se redefinió el que los padres como adultos puedan comprender el mundo de los jóvenes desde sus propios ordenes de significado frente a la manera como ellos aprendieron a ver el mundo -y viceversa-, un mundo que les brinda seguridad versus la incertidumbre del mundo en el que viven sus hijos como realidades alternas, en las que puede haber puntos de conexión como interfaces de la relación.

Con respecto al self se dieron aperturas a diversas versiones del sí mismo, a partir de la capacidad creadora de las jóvenes y a la autoría de su historia creando alternativas de fortaleza en las que ellas encontraron posibilidades transformativas en el sufrimiento, como coautoras de

historias de vida de otros jóvenes, visibilizándose como personas que no solo pueden sino que quieren ser de apoyo para otros, redefiniendo su potencial como líderes y protectoras, encontrando allí la vida y un sentido a las relaciones con los demás a partir de su propia autorreferencia que les sirve de recurso para acercarse a otros. Así se planteó la posibilidad de visibilizarse como expertas en su historia y con una experiencia de vida que abre posibilidades de narrarse y relacionarse con su entorno desde la fortaleza, los recursos y unos saberes experienciales.

De ahí, que la familia y la escuela también pudieron articularse en discursos generativos que visibilizaron sus recursos como expertos en la construcción de relaciones afectuosas y solidarias, posibilitadoras de la escucha y el diálogo.

Experiencia de suicidio.

En esta parte de los resultados se da cuenta de la manera como los jóvenes, sus familias y la institución significan, comprenden, sienten o viven nociones y diversas formas de vida o muerte, desde sus propias experiencias y en sus distintos contextos de relación, en un proceso interaccional, permeado por sistemas de significación cultural, social, familiar y personal.

Historias.

En la experiencia de suicidio como concepto metodológico cabe resaltar que surgieron más relatos dominantes centrados en el problema por parte de los padres y la institución que por las mismas jóvenes. Así, los padres por lo general no hablaron del tema directamente cuando había sido una experiencia en el orden de lo emocional y cognitivo que no había llegado a evidenciarse desde lo pragmático en hacerse un daño físico, pero que sí se expresó frente a otras

acciones simbólicas del querer salir de casa o cambiar de colegio dando forma a la metáfora del *querer salir de*.

Esto fue reiterativo en los actores con respecto a narrativas privilegiadas de temor, fundamentadas en la creencia de que hablar del tema es proliferarlo, configurando la experiencia del suicidio como un tabú. Este temor se asoció, en el contexto de la escuela, con el temor a la corresponsabilidad en el proceso de la intervención, amparado en discursos dominantes de falta de herramientas que solo el experto posee, sustentado en creencias y constructos que desde el discurso social y cultural se han manejado e impregnado en las formas de relación local, con la experiencia del suicidio como una situación *delicada* que implica el abordaje de un riesgo hacia la vida. Esto en relación a la creencia de que lo que se diga o se haga puede resultar contraproducente, estableciendo una línea divisoria que puede ser leída como una línea que segmenta y limita la relación con el estudiante.

Así, en el orden semántico, semiótico y pragmático, la experiencia de suicidio fue concebida por los actores, como el querer o intentar dejar de vivir, como una serie de expresiones emocionales con respecto a la tristeza y la angustia ante el sentirse incomprendido y sin valor; expresiones cognitivas a partir de diferentes pensamientos y cuestionamientos en relación al por qué sentirse de esa manera y, expresiones pragmáticas en tanto se llega a intentar formas de hacerse daño o de intentar salir de la situación de diferentes maneras, como el querer huir de los entornos que generan malestar (la casa o la escuela en este caso), lo que lleva a comprenderse como *una experiencia de la que no se habla*.

En este sentido, se comprendió como una experiencia problemática que es inherente al individuo; es decir que surge desde un núcleo central en la persona, bajo explicaciones

multicausales con fundamento biológico, emocional, social y espiritual, cuya raíz deviene de una falta de sentido de vida y un sentimiento de vacío en una *soledad acompañada*:

16-PF2-3-Prof1: Ahí es donde entra a jugar mucho ver la parte afectiva, toda, o sea para mí las carencias afectivas llevan a ese sentimiento, pues ya que las carencias afectivas te llevan a un estado de soledad inclusive una soledad acompañada, donde hay mucha gente pero realmente.. me siento solo, eso suma al vacío y entonces ehhh, ahí suma el pobrecito yo, no puedo en el estudio, sea en el caso de estudiantes, no puedo en el trabajo, en la casa, por la misma carencia afectiva que hay, obviamente eso lleva a otras consecuencias porque yo quiero llenar el vacío que hay, ahí es donde entra el relajo afectivo sexual entonces, hablándose de la mayoría de adolescentes en adelante, pero cuando no hay un verdadero sentido de vida, lo más como que lo más práctico, la solución es, no vivo más, porque no hay una razón, no hay razones, pero para mí esto particularmente esto parte desde las carencias afectivas.

En este sentido, el discurso dio cuenta de constructos culturales en los que la noción de suicidio se articula con *falta de afectividad* y con *soledad*, situación en la que el sujeto queda supeditado a una enfermedad fuera de su control.

En este orden de ideas, la manera como el profesor 1 comprendió la experiencia, situaba al individuo como portador del problema, fundamentado en un *vacío afectivo* y una *soledad acompañada*, por lo cual la definió como un sentimiento. Así mismo lo conectó con lo que denominaba "relajo afectivo sexual" como otra manera de expresar del adolescente dicho vacío afectivo, en relación con la ausencia de sentido de vida, cuyo acto de terminar con la misma se

comprende desde el pragmatismo de terminar con dicho vacío, con la sensación de un *sin sentido* y con el resolver las carencias afectivas.

En consecuencia, este discurso se articuló a la depresión como una enfermedad mental que se asocia a la ausencia de las ganas de vivir, explicación que da cuenta de constructos sociales y culturales fundamentados en la comunidad científica bajo un modelo salud-enfermedad, que promueve el diagnóstico mental como explicación de lo psicopatológico. De ahí que la profesora 2 señaló

: “(...) la persona atenta contra su vida, está enferma (...)” (18-PF2-3-Prof2, 20-PF2-3-Prof2).

Así, las personas que se encuentran alrededor ya sea familia o profesores y directivos, aun cuando están implicadas en dicha experiencia, participan de forma limitada en tanto su función consiste en detectar que algo está sucediendo con la persona y se les sitúa como responsables en dicho vacío afectivo.

En el escenario 1 se planteó que los recursos personales e institucionales de la misma orientadora, docentes y/o directivos se sumergen en la borrosidad de las interacciones, posicionando a los actores desde la incapacidad o la indefensión, bajo el discurso del no poder asumir una corresponsabilidad y coparticipación en las soluciones contextuales (29-D-1-Coord3).

Este discurso centrado en la problemática, se fundamentó en constructos en torno al suicidio basados en la psiquiatría y el modelo imperante de salud- enfermedad, que se impregnan a su vez en el discurso de las personas a nivel cultural y local, configurando sus experiencias a partir de la falta de experticia para afrontarlas, por lo que se consideró que las acciones de los docentes son limitadas. Así, a partir de este discurso, las acciones pueden considerarse ante

juicios de valor, como adecuadas o inadecuadas, dando nuevamente contenido al temor, invisibilizando recursos propios y de la institución (35-D-1-Coord3).

Por su parte, la orientadora 1 se posicionó en narrativas dominantes de limitación frente a sus responsabilidades, basada en unos presupuestos de ausencia de experticia dada por la formación profesional, al señalar no ser psicóloga. Su relato expresó la dificultad existente con respecto a dinámicas que se dan dentro y fuera de las aulas, con el manejo de la información sobre las situaciones particulares de los estudiantes, en casos en los que se utiliza dicha información para señalarlos, lo cual configura y mantiene la pauta de silencio, aislamiento y desconfianza de los estudiantes hacia la escuela, creando formas de relación segmentadas y cristalizadas por el problema (49-D-1-Orientadora1).

En el segundo escenario, las jóvenes significaron la experiencia de suicidio desde el *querer quitarse la vida* a partir de semánticas relacionadas con *creer que no se es importante, no se tiene un valor y no encontrar quién lo entienda*, lo cual constituyó un relato privilegiado en tanto la experiencia de suicidio es leída con base en la falta de valía y de redes de apoyo, conectando –en el dolor– la dimensión cognitiva con la emocional:

72-F1F2-2-Joven2: Si, eh personas que intentan quitarse la vida porque creen que no, que no son importantes, o que no tienen, o que su vida no tiene un valor, por, por alguna cosa.

78-F1F2-2-Joven1: (...) yo pienso que es un momento muy difícil, es un momento que yo no tengo ni palabras cómo, como explicarlo, realmente a veces no es solo lo que, lo que piensa aquí (señala la cabeza), sino como que lo que piensan aquí (señala el corazón), como que, como que te duele, como que te hiere en cierto sentido, y como ella dijo a

veces no todos tomamos las mismas decisiones, o no todas nos respondemos las preguntas que yo le había comentado principalmente, y todas siempre buscan el camino fácil (...)

En este sentido, la joven 2 expresó las medidas que utilizó en algún momento para tratar de liberar la rabia que sentía ante distintas situaciones, como el llorar, el cortarse con tijeras y el cuestionarse constantemente el por qué le pasaban dichas situaciones, pero siempre en un diálogo con ella misma, lo que reflejó la dinámica de silencio y de individualidad o fragmentación, que rodea a la experiencia de suicidio (88-F1F2-2-Joven2).

Por tanto, los significados con respecto al ser un tema tabú generaron una pauta de silencio en tanto se configuró como un tema difícil de hablar, ya sea por el temor a expresar lo que se siente o por los significados contruidos culturalmente frente a la nominación "suicidio" como el quitarse la vida por sí mismo (95-F1F2-2-Joven2) o actuar negativamente contra uno mismo (99-F1F2-2-Joven1).

Al respecto, la joven 1 señaló que hay un encuentro entre *los pensamientos que provienen de la cabeza y los sentimientos que provienen del corazón*, ante lo cual se toma un camino fácil, el cual es significado como el hacerse daño al cortarse o al decirse que no se es importante. Así, surgieron en su relato comprensiones de la experiencia en su propia vivencia como una serie de pensamientos negativos centrados en el problema, que venían a su mente como parte de una situación de dificultad que estaba viviendo y que la llevaban a cuestionarse frente al por qué se sentía de esa manera.

En este punto cabe resaltar el discurso dominante de la madre, el cual de alguna manera invisibilizaba constantemente la experiencia de su hija en relación con sus ideas o tentativas de muerte, quizá porque desde sus constructos, la experiencia de suicidio solo está relacionada con

el hacer daño al cuerpo, dejando de lado la dimensión cognitiva, emocional y afectiva que la joven 1 había señalado en varias oportunidades, al sentir o pensar en algún momento que la salida más fácil ante sus dificultades era considerar la muerte. Esta situación no podía ser expresada digitalmente, luego la posibilidad analógica era una expresión constante al buscar irse de casa como otras maneras *de salirse de o de buscar salidas* a sus dificultades y al dolor que sentía (188-F1F1-2-Mamá1).

Por su parte, en la voz de la orientadora, la experiencia de suicidio se relacionó con la noción de vacío que llega a sentir una persona, lo que la llevó a referirse al fenómeno del cutting, estableciendo una distinción con el deseo de morir, por lo que preguntó a las jóvenes cómo lo comprendían desde su perspectiva (44-F1F2-2-Orientadora). Al respecto la joven 2 señaló desde un discurso privilegiado a partir de sus creencias y constructos sociales, que el cutting se utiliza para liberar el dolor que generan los problemas y como una manera de liberar pensamientos acumulados al respecto pero que en ultimas, puede llevar al mismo deseo de no vivir más (145-F1F2-2-Joven2).

Así, la orientadora definió el suicidio como una experiencia de los adolescentes, aun cuando señaló que no les pasa solo a ellos, pero que es esa la mirada que tiene dentro de su rol como orientadora. En este sentido, configuró la experiencia de suicidio al conectar la idea de no querer existir con solucionar los problemas, en tanto planteó que los jóvenes conciben que, si no existen, no hay problemas, al pensar que el problema es inherente a ellos, configurándolo como un problema individual en el que el suicidio o el deseo de no existir, se convierte en la solución (101-F1F2-2-Orientadora, 103-F1F2-2-Orientadora, 105-F1F2-2-Orientadora).

En el escenario 3 resultó importante señalar a partir de la voz del profesor 1, unos relatos privilegiados que fueron tomados como historias pero que no se ubican como relatos deficitarios, ya que brindan una comprensión generativa que hace parte de su sistema de significación frente a la experiencia de suicidio. Por tanto, surgieron como historias generativas al comprender dicha experiencia del suicidio como un "acto valiente de desesperación" (8-PF2-3-Prof1), por cuanto se trata de una toma de decisión en la que rescató la valentía que hay en la persona que vive la experiencia y que por tanto no la juzgaría. Sin embargo, este relato aun cuando rescató dicha valentía, también posicionó al sujeto desde la imposibilidad de juicio en el momento de la desesperación (10-PF2-3-Prof1).

Por su parte, en la voz de la profesora 2 surgieron narrativas dominantes centradas en el problema en cuanto a que explicó el suicidio como una enfermedad mental sistemática que imposibilita al sujeto. Esta explicación dio cuenta de constructos sociales y culturales fundamentados en la comunidad científica que promueven el diagnóstico mental como explicación de lo psicopatológico. Así, el sujeto queda supeditado a una enfermedad fuera de su control.

Aun cuando la profesora 2 reconoció el componente relacional de la experiencia de suicidio, continuó centrando el problema en la persona o el joven que lo vive, ya que la participación de los otros estaría supeditada a identificar que algo le sucede a este joven, por lo que, al no poder identificarlo desde la posibilidad de establecer comunicación, la persona continúa enfermando emocionalmente bajo el rótulo de la depresión, lo que llevaría al suicidio como única salida.

Lo anterior fue complementado por la profesora 3, al expresar un discurso privilegiado en cuanto a que al hablar de la experiencia de suicidio y de su propio acercamiento a la misma, es necesario remitirse a las causas. Así, ella señaló que existen múltiples causas por las que un ser humano decide quitarse la vida, lo que llevó a pensar en que para la profesora 3 esto implica una decisión de la persona (44-PF2-3-Prof3, 46-PF2-3-Prof3).

Bajo este panorama, las causas se orientaron a factores que implican un problema de tipo físico, químico, neuronal y de enfermedades asociadas a la tristeza como por ejemplo el hipotiroidismo. De ahí surgió la importancia de buscar una ayuda médica que permita identificar dichas causas. En este sentido, la versión de la profesora con respecto a la experiencia de suicidio se fundamentó en constructos biologicistas centrados en el sujeto, quien posee un problema en términos de enfermedad.

En consecuencia, se estableció una conexión fundamental entre la experiencia de suicidio y la depresión desde sus componentes biológicos, pero reconociendo a su vez la dimensión emocional que puede llegar a relacionarse con esta experiencia, en términos de dificultades en las relaciones de pareja o en situaciones económicas y varios tipos de situaciones que pueden *llenar de tristeza el corazón de la persona* (46-PF2-3-Prof3).

Cabe señalar la prevalencia en su relato, de la dimensión espiritual que afecta a la persona, relacionando el *satanismo* con la información que se bombardea en los medios de comunicación, lo cual en su discurso implicó una *contaminación espiritual* de la persona que la lleva a no querer la vida y a ver el suicidio como la única salida (46-PF2-3-Prof3). Este planteamiento reflejó sus propios sistemas de creencias sustentados en la espiritualidad como base del ser humano; planteamiento que se posicionó en un discurso dominante frente al suicidio

como pecado ante el cual no hay salvación, por lo que el sujeto es narrado desde la perdición. Esta concepción se basó en los cánones establecidos en la Biblia, que por un lado se convierten en formas como las personas guían y orientan sus vidas, pero que, por el otro, pueden representar discursos dominantes discriminatorios.

Por su parte, los relatos privilegiados de la coordinadora 3 se orientaron a que aun cuando una persona puede tener afecto de su familia y todo lo que necesita a nivel económico, también puede llegar a sentirse deprimida en relación a que la dificultad estaría en no encontrarse a sí misma con sus propios ideales, llevándola a la frustración (66-PF2-3-Coord3).

En la voz de la coordinadora 3 se evocó con frecuencia su autorreferencia, cuando señalaba que, en esa situación de frustración, llegaba el momento en que se pronunciaba la palabra que no debía ser pronunciada, refiriéndose a “la muerte”. En esta medida, la muerte o el pensar en la muerte se definió como una palabra prohibida para ella misma, lo que dio cuenta, por tanto, de otros discursos dominantes al respecto del temor sobre el tema de suicidio, en el sentido de equivocarse al hablar de ello, por lo que señaló ser un tema exclusivo de profesionales expertos.

En este sentido, la coordinadora desde su relato privilegiado puntuó el suicidio o la muerte como un *tema serio y difícil* en tanto representa un riesgo hacia la vida, como si el hablar de ello implicara implícitamente un riesgo. Esto fundamentó la seguridad que le proporciona el asesorarse con un profesional narrado por ella como *experto en el tema*, en contraposición al temor que le genera enfrentarse a este tipo de situaciones. Así mismo, su preocupación se extendió a la manera como otras personas de la escuela tratan el tema, señalando que, en su

carácter de seriedad, otros lo manejan con imprudencia, lo que para ella requiere la importancia de reconocer y primar en estos casos, los saberes propios de cada disciplina (68-PF2-3-Cood3,

80-PF2-3-Coord3: (...) a mí me parece que hay gente, que esto no lo toma en serio y entonces es muy imprudente, ahí es donde yo digo que yo lo tomo muy en serio y yo hago la primera parte, pero es que la otra me parece que tiene que ser profesional porque es que en esos campos ya yo no puedo entrar, a eso me refiero, entonces hay gente que coge y habla y les dice y a veces eso es como peor, ¿no? A eso me refiero.

En este orden de ideas, en el relato de la coordinadora 3, la profesora 2 y la profesora 3, surgió el discurso dominante en el que aun cuando existan diferentes tipos de intervención en la escuela o en la casa desde la dimensión afectiva o espiritual, el psiquiatra o psicólogo son puntuados como expertos en diagnosticar. Por tanto, la conversación permitió entrar a reflexionar sobre la importancia del diagnóstico por cuanto representa seguridad para quienes están alrededor de la persona, en términos de definir *la raíz del problema* y de recibir la orientación necesaria para saber cómo actuar:

107-PF2-3-Invest: Y entonces tú hablabas de diagnosticar, y ¿por qué será tan importante para la sociedad llegar a un diagnóstico?

108-PF2-3-Coord3: Porque es más seguro,

109- PF2-3-Prof1: yo creo que nos va a dar luz en la raíz del problema,

110-PF2-3-Prof3: y la orientación

Por su parte la madre 2 complementó este punto al narrar su experiencia en cuanto a lo difícil que fue para ella abordar el tema del suicidio con su hija, por lo que para ella fue necesario

el acompañamiento profesional por psiquiatría y psicología, así como a nivel espiritual, en tanto, expresó que esta experiencia se mantuvo por varios años desde que su hija era niña, hasta que tuvo que ser hospitalizada varias veces.

En el escenario cuatro en la voz del profesor 5, se comprendió la experiencia de suicidio como la incapacidad de la persona de disfrutar y valorar el ser participante de una sociedad y del vivir en naturaleza.

Para concluir cabe señalar relatos dominantes en los participantes tales como el temor a hablar del suicidio y de la muerte por cuanto era considerado un tema serio, en tanto se pone en riesgo la vida, por lo que se comprendía como un tema para ser tratado por profesionales expertos, cuyo diagnóstico era concebido por los actores como necesario, al brindarles seguridad para actuar, lo que daba cuenta de un temor a asumir corresponsabilidad al respecto; todos estos relatos articulados en una pauta isomórfica cristalizada y patologizante.

Memorias.

Desde la experiencia de suicidio surgieron memorias en tanto se reconoció que parte del problema es silenciar las situaciones por temor. Durante los escenarios de investigación-intervención se hizo explícita la necesidad de trabajar en herramientas para que los docentes puedan asumirse como parte de la solución.

Así mismo, los actores se permitieron conversar y flexibilizar el concepto de suicidio a partir de las dificultades vitales y las posibles salidas, de ahí que se relacionó con el hecho de tener problemas en la vida, lo que a su vez se conectó con intentos de felicidad como posibilidad ante las dificultades.

Por tanto, dentro de la emergencia de memorias se hizo visible la idea de que esta experiencia debe ser comprendida con base en la multidimensionalidad del ser humano, argumentando que no es posible tratarlo con una sola visión (128-PF2-3-Prof4, 134-PF2-3-Prof4). En este sentido, las voces se conectaron en reconocer que la familia y otros contextos de relación se encuentran vinculados a la experiencia de suicidio, lo que se configuró como una apertura para descentralizar dicha experiencia del sujeto y para desmitificar el tema de la muerte.

En el primer escenario la coordinadora 2, narró la pertinencia de realizar la investigación visibilizando la importancia de situaciones como el suicidio, dando cuenta posiblemente de su propio posicionamiento ante sus experiencias de vida a nivel personal y laboral, por lo que para ella resultó importante posicionarse desde el diálogo como apertura a la construcción de herramientas útiles para la comunidad educativa:

39-D-1-Coord2: (...) yo pienso que visibilizar temas como estos debe ser fundamental en las comunidades educativas, porque son temas que a veces precisamente porque son tan delicados y se les tienen temor se esconden, entonces a mí me parece interesante que se posicione, se hable, se ponga en evidencia porque es una realidad (...)

Posicionamientos como este invitaron a negociar con la cultura dichos significados frente al suicidio o la dualidad vida- muerte de manera que el silencio a partir del temor se deconstruyó permitiendo la reconfiguración de la experiencia y el reposicionamiento del yo como agente.

En el segundo escenario la joven 1 articuló la experiencia de suicidio a las dificultades vitales, las cuales se orientaron hacia la búsqueda de salidas u opciones para la vida o para vivir de otras maneras, por lo que para ella es posible la existencia de diferentes opciones. Para esto

realizó ejercicios reflexivos en los que el cuestionarse a sí misma le permitió ver posibilidades distintas al intoxicarse o matarse.

Así, en la interacción en la conversación y la indagación generativa frente a cómo ella pone en práctica el buscar otras salidas o razones, surgió el cuestionamiento como ejercicio de meta-auto reflexión frente a sus pensamientos desde el cual ha encontrado razones para optar por continuar en la vida a pesar de las dificultades o de la angustia que pueda sentir. Al respecto señala: “Yo pienso mucho, o sea por más que las dificultades sean duras siempre pienso en algo que me hace feliz, siempre” (40-F1F2-2-Joven1).

En esa medida, el comprender el suicidio no bajo una mirada experta y patologizante sino como una experiencia personal, reflexiva y relacional, posibilitó a la joven actuar para transformar en ella y en otros. Así mismo, la joven 1 expresó que en situaciones de dificultad utiliza la felicidad como un recurso, empleando la metacognición y conectándola con la emoción de felicidad como forma de enfrentar las dificultades. En este sentido, el cuestionar sus pensamientos se convirtió en recurso.

Igualmente, la joven 1 narró la experiencia de suicidio como una experiencia de sufrimiento y como una enseñanza, en tanto empezó a comprenderla como una dificultad de la cual ha tenido la posibilidad de aprender en la relación con los otros y consigo misma. En este sentido, la joven llegó a narrar la *experiencia de sufrimiento* a partir de la negociabilidad con los significados culturales que comúnmente organizan las dificultades como algo negativo, por lo que dio la posibilidad de redefinir la experiencia del querer morir como sufrimiento y aprendizaje, cuyo relato permitió la emergencia del amor como recurso, asociado a la experiencia

de sufrimiento, teniendo en cuenta el amor que proviene de Dios como una extensión hacía el amor propio:

80-F1F2-2-Joven1: (...) yo en lo personal, por muchas dificultades que yo tenga, eh desde que me pasó uno de, de las dificultades que fue la que más me afectó, yo creo que no lo noto como algo malo, lo noto como, como una enseñanza porque a veces hay personas que o sea que te dicen, por decir ehm no mira esa ropa se te ve fatal y tú como que ay se me ve feo, como que voy a cambiarme, como que no me gusta, o sea, (...) como para que las demás personas, exacto, eh piensen bien de ti y yo creo que o sea me ha servido mucho por lo que o sea yo siempre me he amado, siempre me amo, yo me amo tal y como soy, aunque antes no pensaba lo mismo muchas personas fueron testigo de eso y que sufrí mucho por eso realmente fue una dificultad que (...) en lo personal me afectó demasiado y, y yo pienso que o sea, yo, (...) por lo que voy a la iglesia, yo desde chiquita siempre sigo los, los caminos de Dios, y no o sea, soy como muy temerosa de Dios en ese sentido y yo amo mi cuerpo, y o sea yo en lo personal para hacerme daño, no.

Por su parte, la joven 2 a partir de un relato novedoso, expresó su interés y solidaridad con otros compañeros que se encuentran en situaciones en las que no quieren vivir más, frente a lo cual utilizó su propia experiencia para acercarse y construir un espacio de confianza en el que la otra persona pudiera expresar lo que le sucede. Esto le permitió construir relaciones cercanas con quienes atraviesan situaciones similares, ya que como ella señala, existen muchos casos, pero que se invisibilizan por la pauta de silencio que mantiene el problema quizá por temor a ser juzgados y descalificados. Esta postura le permitió a la joven posicionarse no solo como autora de su historia, sino también como coautora de historias de vida de otras personas con diversas

posibilidades hacia la construcción de relaciones solidarias, cuyo punto de conexión es el sentir del otro (143-F1F2-2-Joven2).

Así, el relato tanto de las jóvenes como de la orientadora configuró memorias en las que se reconoció que aun cuando la experiencia de suicidio no es una situación por la que pasan solamente los jóvenes, todos en algún momento pueden llegar a pensar en no vivir o no estar conformes con la vida, por lo que las jóvenes señalaron que en los tiempos actuales no es raro encontrar esta situación. De ahí, surgió un cuestionamiento importante en tanto se desmitificaron las ideas frente a la dualidad vida-muerte por cuanto se trata de un tránsito que hace parte de la vida y con el hecho de tan solo pensarlo no constituiría una patología (107-F1F2-2-Joven1 -120-F1F2-2-Joven1).

En el tercer escenario se retomó la manera como las personas afrontan las situaciones y/o dificultades de diferentes formas, ante lo cual la profesora 2 señaló que aun cuando existan diagnósticos que puedan orientar el proceder, las personas son diferentes y en el caso de los jóvenes, manifiestan sus dificultades de diferentes maneras.

Por su parte, la profesora 4 señaló la importancia de desmitificar la muerte al hablar de ella, ya que el mito genera el interés de escudriñar y experimentar como una pauta de comportamiento entre iguales que lleva a los jóvenes a querer sobresalir o ser autoridad por encima de otros, a partir de esas experiencias tabú. Desde ahí, estas dinámicas interaccionales, en los diferentes contextos de relación, van construyendo diversas formas de ser y asumirse desde un discurso identitario y la multidimensionalidad del ser:

129-PF2-3-Invest: (...) ¿De alguna manera tú haces la invitación a que desmitifiquemos el tema de la muerte? ¿Sí?, y como, ¿hablemos de la muerte, desde la vida? (...)

132-PF2-3-Prof4: Que promuevan la vida, claro, (...) entonces cuando yo hablo que tengo que desmitificar el tema de la muerte, es que es vedado, (...) y no solamente porque nos dé temor, sino porque oye es un temor natural que yo tengo de morirme, pero cuando nosotros lo vemos desde el punto de vista de, de que es un tema, porque es que yo estoy viva y para estar muerta pues debo estar antes viva, eso es lo lógico, entonces filosóficamente el ser humano siempre ha tenido temor a la muerte (...).

En el escenario cinco surgió en el relato de la joven 1 la expresión del “*cerrar los ojos*” (122-PF1-5-Joven1, 123-PF1-5-Invest, 124-PF1-5-Joven1) permitiendo definir o nominar el suicidio desde otras versiones menos rotulantes, quedando fuera del relato identitario. Así mismo en la voz de esta joven surgieron comprensiones frente al posicionamiento que asumen algunas personas cuando sienten culpa, al comprenderla como un estancamiento que no permite visibilizar alternativas, cuando señala: “Para mí la culpa es como que te estanca en un lugar” (126-PF1-5-Joven1).

Por su parte, la coordinadora 3 retomó que existen diversas formas en que una persona puede vivir la experiencia de suicidio, rescatando el liderazgo y la audacia con que la joven 1 se enfrentaba con el mundo (265-PF1-5-Coord3), dando apertura posiblemente a comprender la experiencia de suicidio como un posicionamiento con sentido.

En correspondencia, la experiencia de suicidio empezó a redefinirse como sufrimiento y aprendizaje ante diversas dificultades vitales, a partir de memorias que permitieron visibilizar temas que eran silenciados tanto en el contexto familiar como escolar, posibilitando la despatologización del self y de las relaciones.

Relatos alternos.

En los escenarios de investigación- intervención emergieron relatos alternos en las voces de los actores para quienes la experiencia de suicidio, se redefinió en la posibilidad de no tener que recurrir al hacerse daño, sino *activar redes de apoyo familiar y social*. Por tanto, la experiencia emergió como movilizadora para el agenciamiento tanto de las jóvenes como de las familias y la institución, con respecto a la toma de decisiones en la creación de alternativas frente al fortalecimiento de vínculos en red.

Por tanto, la muerte asociada al suicidio, se convirtió en un tema público que, al poder hablarlo tanto con los jóvenes como con los adultos, se desmitificó y se reorientó hacia el fortalecimiento de vínculos afectivos, ya sea en el contexto familiar como en el escolar. Así, la experiencia pasó de estar centrada en el sujeto a ser una experiencia relacional y vincular en la familia y la escuela, que convocó sistemas de significación a nivel cultural y social. Esto fue posible ya que cada uno de los participantes se posicionó a partir de sus propios dilemas y experiencias de vida.

En el segundo escenario, la joven 2 logró posicionarse a partir del agenciamiento en la toma de decisiones a partir de su experiencia, con la posibilidad de poner en práctica alternativas frente a las dificultades, como el fortalecer el vínculo con su madre. Al respecto emergieron relatos como: “(...) no me he cortado más, prefiero hablar con mi mamá, antes no tenía esa confianza (...)” (82-F1F2-2-Joven2).

En este punto cabe señalar que se articuló la experiencia de suicidio con la construcción del self desde las formas de relación entre el joven y su familia por cuanto en la intervención de la joven 2 surgió un relato alternativo en tanto su "llamado de atención", como ella denomina a la

experiencia de no querer vivir más "sin un padre", se resignificó al reconocer que aun cuando no vive con su padre biológico, convive con su padrastro, con quien ha construido un vínculo significativo desde la paternidad. Esto se observó en bloques conversacionales como el siguiente:

129-F1F2-2-Orientadora1: (...) J en alguna oportunidad...ahorita hablaba de llamar la atención. Porque de cierta manera pues la problemática de ella era pues algo así, como llamar la atención del papá para que, para que estuviera más pendiente de ella.

130-F1F2-2-Invest: Ahh ok, y ¿lograste tu objetivo?

131-F1F2-2-Joven2: No...(Risas)

132-F1F2-2-Invest: ¿Qué lograste? (Sonríe)

133-F1F2-2-Joven2: no, yo tengo otro papá, es súper genial

134-F1F2-2-Invest: Uuuumm... ¿encontraste otro papá?

135-F1F2-2-Joven2: Encontré otro papá, ¡tengo dos, ahora!

Así, esto se constituyó como un *momento generativo* que viene dando forma a un *ciclo* en el que se reconocieron novedades en el discurso, que transformaron la experiencia del querer un padre, por lo que ahora se narra con base en la posibilidad y ventaja de tener dos padres, esto a partir de un proceso de *negociabilidad inherente* con los significados culturales del ser padre desde la consanguinidad, lo cual se transformó al poder reconocer a un padre dentro de un vínculo construido.

Por su parte, en la voz de la orientadora, el momento actual se configuró como una conquista con relación a las experiencias vividas por las jóvenes, configurando relatos alternos al respecto.

En el tercer escenario surgieron novedades en el relato de la profesora 4 en cuanto a que para ella no representa temor el hablar de la muerte y que, desde su experiencia como docente, cada día se enfrenta con dificultades de sus estudiantes, por cuanto la muerte se ha convertido en un tema público, proliferado aun por los medios de comunicación, los hogares, las subculturas, entre otros. Ratificó su posición al quitarle el rótulo de tabú y desmitificar la muerte al rescatar la importancia de hablarlo con los muchachos, dando cuenta de que parte del problema es precisamente callar, permitiendo que desde dicho silencio los jóvenes tengan más apertura a tomarla como opción. En este sentido, su posición se afirmó al señalar que se debe hablar con el adulto y con el joven sobre el tema y rescatar lo maravilloso de la vida y la riqueza que se tiene como ser humano:

126-PF2-3-Prof4: (...) Oye nosotros como maestros todos los días vemos situaciones difíciles con nuestros estudiantes, pero como muy bien lo dice la profesora G, a ella le da temor hablar de la muerte, a diferencia de ella a mí no me da miedo hablar de la muerte, porque es que hoy en día (...) es un tema que lo tenemos en todo, (...) yo pienso que (...) debemos de quitarle el tabú a la muerte porque muchas personas creen que una manera de salirse del problema, de no enfrentar las falencias que tenga, es precisamente, ya se acaba esta vida, como el boom, me tiro en el morro, no...el problema es, ayudar a estas personas, sin ser yo profesional de, del tema, porque no, no, no, no me siento profesional, pero sí pienso que nosotros debemos de quitarle, quitar esos mitos que hay en torno de la muerte y decirle al muchacho o al, al adulto: Oye, vas a perder (...) este maravilloso

momento que tienes, que es la vida, todo lo que tú puedes hacer, todo lo que tú puedes proyectarte en el mundo, todo o sea, todas las riquezas que hay, sin meter la plata, pero las riquezas como ser humano, eso es importante.

En coherencia, la intervención del profesor 1 permitió desmitificar la experiencia de suicidio como un evento ajeno, al exponerse y desnudarse desde su autorreferencia cuando señaló que él en su adolescencia pensó en terminar con su vida, argumentando como base, problemas de autoestima, ante lo cual su encuentro con Dios y su “*experiencia religiosa*” como él lo llama, se convirtieron en esas otras posibilidades, que él a su vez denominó en términos de salvación (118-PF2-3-Prof1). Desde ahí, surgió en su relato la importancia del vínculo afectivo en su vida y en la de otros jóvenes con quienes ha tenido la posibilidad de trabajar.

En la madre 2, surgió un relato emergente en cuanto a que se narró a sí misma como parte de la experiencia de suicidio, dando cuenta de una experiencia vivida con su hija (190-PF2-3-Mamá2). Así, este relato daría cuenta del posicionamiento emergente en el que la experiencia no está centrada en la joven como portadora del problema, ni en ella como madre, sino como un fenómeno relacional.

Así mismo, narró relatos novedosos en los que, a partir de esta experiencia vivida con su hija, decidió permitirle a la joven asumir la responsabilidad de sus actos sobre su propia vida. En este sentido, la madre dio apertura a procesos de *autonomía* basados en la confrontación, lo cual posibilitó una movilización importante en su hija, permitiendo definir la experiencia de suicidio como la oportunidad para repensar la relación madre-hija y generar espacios de diálogo que promovieran la responsabilidad, la toma de decisiones y la autonomía (190-PF2-3-Mamá).

Por su parte, la joven 2 expresó relatos periféricos con respecto a la experiencia de suicidio en tanto fue vivida a partir del hacerse cortadas, al considerar no tener un sentido en la vida, configurándola como un problema que atrajo más problemas, pero que redefinió al comprenderla desde la vinculación con su familia y consigo misma, como una situación que al conectarse con otra de vital importancia para su madre como la pérdida de un bebé, la llevó a definirla como una experiencia que la fortaleció y la ha llevado a tomar otro tipo de decisiones frente a la vida, y a la relación con su mamá, puntuando la importancia de sentirse feliz (233-PF2-3-Joven2). De ahí que, expresó que una persona llega a este cambio a partir de alguna experiencia relevante en su vida que la lleva a movilizarse.

En el cuarto escenario surgieron matrices generativas a partir de bloques conversacionales con los docentes, en los que la profesora 4 y el profesor 1, expresaron relatos novedosos en tanto rescataron que la persona que llega a decidir no vivir más no se siente parte de la red social, familiar e institucional, dando apertura a posicionar a los sujetos o al joven en red:

83-P-4-Prof4: Precisamente porque esa persona se siente sola, es ahí, o sea, es una cuestión bien, y, y no estoy defendiendo de que se tenga que matar, sino que estoy colocándome en los zapatos de una persona, que ha tomado la decisión de quitarse la vida, entonces, ¿por qué ha tomado la decisión? porque se siente solo, porque no se siente en la red.

84-P-4-Invest: parte de...

85-P-4-Prof4: no se siente parte de, no se siente vinculado...

86-P-4-Prof1: (Solapamiento) vinculado (Afirma)

87-P-4-Prof4: con el otro, ni con la otra persona, no hace parte, no se siente bien, en el grupo, llámese este... familia, llámese este, escuela, como sea la red social en la cual esté, aunque no sea virtual, pero nosotros vivimos siempre en red social, el, el asunto es que esa personita se siente sola, o se siente que la han aislado, porque hay situaciones, ¿verdad? que llevan a que esa persona se sienta así.

88-P-4-Invest: O sea que podríamos re... redefinir esa manera como ella se siente, si trabajamos en esa red?

89-P-4-Prof4: Claro.

90-P-4-Invest: ¿Eso nos remitiría a pensar o hablar de lo que surgió la vez pasada, con respecto al tejido social?

91-P-4-Prof4: Al tejido social, claro.

Este relato fue posible en tanto la profesora 4 asumió una posición en la que se conectó con el dolor de los sujetos, lo que le permitió asumir una postura solidaria y generativa al respecto, como parte de esa misma red vincular, dando cuenta de la articulación de los tres conceptos metodológicos propuestos.

En el escenario cinco la joven 1 rescató la importancia de que en situaciones de dificultad el poder contar con el apoyo de personas significativas resultaba relevante, clarificando que no necesariamente esa ayuda puede venir únicamente de un profesional en psicología, sino que ella en su relato valora las vivencias de cada persona y que pueden servir de sustento para otras (130-PF1-5-Joven1, 138-PF1-5-Joven1). En este sentido, la conversación con el rector complementó

esta idea señalando que las acciones y el apoyo de docentes y familias son muy importantes en estas situaciones, lo cual no implicaría desvincular el apoyo de profesionales (237-PF1-5-Rector).

En el escenario seis, la experiencia de suicidio surgió como metáfora de redefinición por cuanto las distintas voces la convocaron alrededor de la noción de vínculo. Así, el orientador 2 (quien no había participado en los anteriores encuentros) redefinió su postura a partir del ejercicio de la red nocional, en tanto señaló la importancia de fortalecer temas asociados a la afectividad, vinculando docentes, familias y estudiantes, por sobre la identificación de signos y síntomas (137-PF-6-orientador2).

En el mismo orden, la madre 3 narró dicha experiencia a partir del desconocimiento que como padres se llega a tener de las acciones de sus hijos, por cuanto se posicionó como una líder de apoyo para otros padres (74-PF-6-Mamá3).

En conclusión, los relatos alternos frente a la experiencia de suicidio permitieron una redefinición de ésta a partir del fortalecimiento del vínculo parental e institucional a través de la confianza y el diálogo. En este sentido, se reconocieron una serie de posicionamientos y relatos identitarios en los docentes a partir de la sensibilidad como una fortaleza importante a nivel institucional, al comprender al ser humano en su integralidad, lo que permitió un acercamiento desde la persona, aun cuando se valoró la importancia de un profesional, de sus conocimientos y formación académica al respecto del suicidio, pero que al redefinirse la experiencia de suicidio como una experiencial relacional y vincular, la voz de los actores rescataron que no necesariamente es esta persona experta la que tienen la única posibilidad de establecer dicho acercamiento, ya que esto es posible para todo aquel que pueda ver a la persona en su integralidad, diversidad y singularidad, con afecto.

Contexto educativo relacional generativo.

En este concepto se da cuenta de los diálogos con cualidades transformativas en y por los sujetos que participaron en la construcción de un contexto educativo tales como estudiantes, directivos, profesores, padres de familia, la co-interventora y la investigadora-interventora, lo cual implicó para la investigación- intervención, el poder crear condiciones de posibilidad en *acción conjunta* con los participantes del proceso para que emergieran *selves relacionales generativas* que reconfiguraran las experiencias como el suicidio y los distintos dilemas que impactan a los estudiantes, a las familias y a la institución, consolidando y creando relaciones de apoyo como comunidad educativa, hacia la creación de *trayectorias prospectivas*.

Por tanto, es preciso aclarar que al tratarse de movilizaciones y cambios en este orden, el presente concepto metodológico, no dio cuenta de historias.

Memorias.

Frente a la construcción de un contexto educativo generativo, surgieron relatos periféricos con respecto a la importancia de construir contextos de escucha entre adultos y jóvenes como comunidad educativa a partir de relaciones horizontales. Lo que dio cabida a la emergencia de la metáfora del *tejido social* como contexto simbólico para repensar la escuela y abrir posibilidades transformativas.

En este sentido, se afirmó que en la institución los docentes realizan acciones aisladas en sus clases, en relación a procesos de reflexión con los muchachos, ya que se reconoce la importancia de hacerlo, sin embargo, no existe una política institucional que lo fundamente. Al respecto la profesora 3 señaló:

145-PF2-3-Prof3: No hay una política establecida para eso, yo pues de, desde, desde mi salón de clases, eh, eh los hago que, que reaccionen, que piensen, desde mi salón de clases yo lo hago porque soy consciente de todas estas cosas, ¿verdad? Pero que haya una política aquí para eso, todavía no lo hemos visto.

Esto dio cuenta, por tanto, de unas dinámicas relacionales institucionales en las que algunas personas realizan acciones, pero ante lo cual se necesitaría ampliar la cobertura en el marco de la misma identidad y misión institucional, lo que implicaría unas formas de repensar la escuela.

Así, en el primer escenario, emergieron memorias en las diferentes voces por cuanto la orientadora expresó la necesidad de que la escuela intervenga en estos casos más allá del ejercicio de la remisión, lo que implicaría redefinir cómo la escuela comprende la intervención en el contexto educativo, ante lo cual, el rector también consideró que los docentes pueden constituir una fuente importante y principal de ayuda a los jóvenes en medio de sus dificultades (14-D-1-Rector). Por tanto, esto remitió a pensar que desde el rector como profesor y parte de la comunidad educativa en adelante, todos los actores pueden posicionarse comenzando con la configuración de dichas relaciones que posibiliten la generatividad de la escuela como contexto de ayuda.

En relación a esto, la coordinadora 3 en su relato buscó reconocer los diferentes recursos existentes a nivel de las relaciones estudiantes- docentes y en el ejercicio pedagógico, por cuanto la escuela adquiere diferentes posiciones como de descalificación, señalamiento, oportunidad, esparcimiento, desahogo, lúdica o alegría (47-D-1-Coord3). Así, la conversación dio un giro importante al buscar reconocer los recursos institucionales.

El relato se organizó en una especie de drama que osciló entre la tragedia y la comedia por cuanto se destacó en un momento la escuela como fuente de alegría para los estudiantes y en otro como fuente de estigmatización, dando cuenta de cambios rápidos en la narración. Sin embargo, en este relato se ampliaron los sentidos y significados en tanto la escuela puede brindar diferentes posibilidades a los estudiantes, pero encontrándose en proceso de definición y ruptura de polaridades.

En el segundo escenario la orientadora complementó este argumento, dando apertura a un momento en el que se reflexionó frente a la idea de que la escucha, en la dinámica relacional entre adultos y jóvenes, muchas veces se convierte en un proceso unidireccional, que puede llegar a quedarse solamente con lo que una de las partes está entendiendo y no con lo que la otra persona está queriendo decir (237-F1F2-2-Orientadora1).

Así mismo, junto con los padres, surgieron memorias en tanto se redefinieron las posiciones de poder y la polaridad víctima- victimario, lo cual implicó relaciones al mismo nivel, como ellos lo denominaron, lo que conllevaría a que los jóvenes no necesitarían de *un caparazón* para defenderse y sentirse protegidos. Así, en la redefinición generativa de los contextos de relación, surgió en la voz de la madre 1 y el padrastro la importancia del respeto por el otro para dicha construcción conjunta de relaciones niveladas (264-F1F2-2-Padrastro2):

273-F1F2-2-Mamá1: No, no por lo menos el papá dice ahorita, que, que ella necesita esa... Para mí ella no la necesita, jajajajajaja...

274-F1F2-2-Invest: ¿No necesita qué?

275-F1F2-2-Mamá1: La caparazón.

277-F1F2-2-Papá1: No, ella no la necesita.

En este sentido, en el tercer escenario, la coordinadora 3 propuso la metáfora del *tejido social* como alternativa frente a lo que ella consideraba había sido un pedido de todas las voces con respecto a lo conversado:

151-PF2-3-Coord3: Hay una, hay una palabra que se usa mucho ahora en, en los medios, (...) en la televisión y en los medios de la escuela, que se llama tejido social y ahorita que estaban hablando ustedes me parecía que, que estaban haciendo como un pedido, para que hubiera tejido social y la frase está de moda, pero eso no existe, entonces, eh, este, eso está raído, eso ya no se da en la escuela, (...) como la política de cómo es la escuela hoy, porque de pronto allá es donde tendríamos que llegar con investigaciones y trabajos de este tipo, que se realicen propuestas como para que esa familia que de pronto está afrontando algo, llegue aquí, encuentren en este nido, en este tejido, si lo hubiera, que no lo hay, entonces encontrar en ese tejido de dónde agarrarse y cómo pedir ayuda, algún miembro de esta familia, se da, se da poco, pero no se está dando como una política escolar, como una política de la educación, no se está dando, yo más, creo que existen estos inventos individuales, de intelectuales o estudiosos que lo están dando y que se entregan como personas por vocación a determinadas cosas, pero la palabra está hecha, tejido social, está de moda, pero no se teje, pero no se teje realmente...

Así, la metáfora tomó forma al plantearla como propuesta para ser consolidada a partir de una política institucional, lo cual llamó su atención con respecto al posicionar investigaciones como esta, que posibiliten el poder llegar a construir dicho tejido y en esa medida ofrecer no solo

a los estudiantes una red de apoyo sino también a las familias un nido al cual acudir y del cual sostenerse.

Igualmente, esta participante complementó reconociendo que existen intentos individuales de personas narradas con base en su vocación y sus cualidades intelectuales, pero que dichas acciones no se están dando conectadas en dicho tejido, el cual se encuentra *deshilachado* y *desplanchado* según la intervención de la profesora 2 (155-PF2-3-Prof2).

Así mismo, en la investigación intervención, empezaron a surgir reflexiones que dieron forma a relatos subdominantes en los profesores, en la medida que surgieron como puntos de partida para asumir una posición crítica frente al ser escuela, en cuanto a que la misma escuela en muchas ocasiones, se convierte en un contexto que genera un impacto y desequilibrio emocional en los estudiantes (156-PF2-3-Prof2).

Así, la postura crítica se amplió al identificar que la escuela puede llegar a convertirse en *un lugar de tortura*, ya que algunos estudiantes señalan no sentirse cómodos en la institución, lo que dio cuenta de una serie de exigencias y expectativas de los padres cuyos hijos asisten a la institución porque sus padres consideran que es lo mejor para ellos en términos de un prestigio, una imagen y tradicionalidad como Escuela Normalista, muchas veces desconociendo factores que pueden estar generando un malestar en ellos, quienes terminan pasando muchos años de su vida en un lugar en que no se sienten bien (158-PF2-3-Prof2).

En esta medida la dinámica pudo dar cuenta de un contexto educativo que genera una pauta significada en malestar muchas veces por la falta de diálogo y la apertura a la posibilidad de escuchar y tener en cuenta la voz del joven, lo que implicaría el posibilitar dichas aperturas

como parte de la construcción del tejido social que a su vez permita visibilizar la escuela como contexto generativo, construido como un espacio de felicidad para todos.

En el cuarto escenario se puntuó, en las voces de los profesores, la redefinición de las formas de autoridad desde el amor y el respeto, por cuanto se consideró que el adulto tiene concepciones rígidas y esquematizadas que necesita flexibilizar.

Por tanto, la escuela empezó a emerger como contexto generativo a partir de memorias que permitieron a los actores asumir una postura crítica y reflexiva frente a su actuar como comunidad educativa, develando, como se ha mencionado anteriormente, temas silenciados aún desde su misma dinámica institucional, invitándose a redescubrirse como tejido y espacio afectivo para todos.

Relatos alternos.

En las voces de los actores surgieron relatos alternos frente a *la escuela que sueñan* en términos de un contexto educativo relacional generativo, en el cual toma forma la metáfora del *tejido humano o social institucional*, el cual comenzó a ser visualizado y definido a partir de la acción conjunta como un *contexto proactivo y responsable de felicidad, de oportunidades y de afecto* hacia la construcción prospectiva como escuela (180-PF2-3-Coord3, 181-PF2-3-Prof2, 183-PF2-3-Orientadora1, 184-PF2-3-Prof1, 187-PF2-3-Prof3, 188-PF2-3-Prof4, 31-PF-6-Orientador2).

Así, surgieron relatos novedosos frente a la importancia de ponerle "corazón" a la manera como se establece la relación con los estudiantes y con respecto a cómo se abordan los problemas, reconociendo a su vez desde una resonancia emotiva, el hecho de que posiblemente

en ese discurso de "llamar la atención" de los estudiantes, se esté desconociendo que ellos pasan por situaciones difíciles, lo que implica validar sus problemas como son vividos por ellos:

328-PF2-3-Prof3: Como profesora hay que ponerle el corazón a, a, eh, a la problemática estudiantil, que a veces creemos que los problemas más grandes son los nuestros, ¿sí? Y resulta que los estudiantes tienen también su problemática y que nosotros podemos ofrecer muchísima ayuda, muchísima más ayuda.

334-PF2-3-Prof2: Pienso que nosotros los profesores, tenemos una gran responsabilidad, que los estudiantes a veces encuentran en los profesores esa persona que, que puede ser la esperanza para ellos, cuando se acercan y nos comparten estas problemáticas o uno también acercarse a sus estudiantes, (...) la parte humana siempre nosotros la debemos tener y estar, y ser un apoyo para ellos.

De ahí que fue posible reconocer que, dentro de estas situaciones, los profesores a su vez se posicionaron y se narraron como una fuente de ayuda dentro del grupo de docentes -y como institución- que puede brindar mucho más de sí. Esto implicaría involucrar la parte humana en los espacios de clase, los cuales se veían polarizados en el ejercicio pedagógico, como escenarios para impartir contenidos curriculares que además, dejan de lado lo humano de dicho proceso pedagógico. Sin embargo, en estos relatos se construyó la posibilidad de que los docentes pudieran generar transformaciones en el ejercicio de su autonomía en el aula, facilitando un ejercicio pedagógico que contemple al ser humano como un todo.

Las jóvenes por su parte, rescataron que para ellas -y a partir de su experiencia-, no solo los profesionales o quienes tienen algún tipo de estudio, pueden ser de ayuda para las personas

que pasan por situaciones difíciles, ya que lo importante es que estas personas, les hagan sentirse reconocidas y valoradas:

335-PF2-3-Joven2: Eh, que no sólo los profesionales o las personas estudiadas pueden aportar, o ayudar a las personas que están pasando por eso, si no cualquier, cualquier persona.

336-PF2-3-Invest: ¿Tú consideras que pudiste haber recibido ayuda de cualquier persona?

337-PF2-3-Joven2: Sí.

338-PF2-3-Invest: que te diera esa, ¿que tuviera qué especial?

339-PF2-3-Joven2: Que me hiciera ver, o me hiciera sentir importante.

En este sentido, la ayuda de otros ante las dificultades, no se trataría solamente de tener o poseer conocimientos, sino de que aporten desde quiénes son y a partir de cómo se relacionan al validar a las personas.

Esto implicó, nuevamente en los relatos de los integrantes de la institución, la importancia del afecto y del amor en la construcción de la relación con los jóvenes, quienes, desde su perspectiva, también esperan mucho de los adultos (342-PF2-3-Orientadora1). A partir de esto, se retomó la misión de la escuela Normal, en la que sobresalió la pedagogía como principio fundante en el ejercicio de educar y como proceso que involucra a todos los miembros, llegando a la conclusión de que es necesario dar apertura a consolidar el proceso de formación, involucrando el ser persona, articulado al currículo. Por tanto, complementaron los profesores señalando que lo principal es la persona y todo lo que la constituye, contemplando la dignidad, la protección y la ayuda (344-PF2-3-Prof1).

Así, se cerró este *ciclo generativo* al configurar un contexto solidario por cuanto se logró reconocer el valor de todos los miembros de la comunidad, visibilizando tanto a estudiantes como a docentes, directivos y familias como fuente de ayuda recíproca. Esto configuró unas formas de relación y un posicionamiento identitario heterárquico, en el cual, no existe un discurso de poder vertical de verdad, sino en el que se reconoció que en cada persona hay un experto en algo, ya sea por el saber de su experiencia o por su construcción identitaria y que por tanto, puede contribuirle a los otros:

346-PF2-3-Prof4: Bueno para mí es valorar a los estudiantes y a todos los miembros de la comunidad que están alrededor y comparten conmigo, porque en cada uno de ellos encuentro un experto en algo, ¿verdad? Y, y, y me puedo, puedo ayudar y me pueden ayudar, eso es importante...

347-PF2-3-Invest: ¿No solo yo a ellos, sino ellos a mí?

348-PF2-3-Prof4: Sí claro, ellos a mí, no viéndome como, como la maestra, sino viéndome siempre como la persona, como la persona que acompaña, la, la, la, compañía cómo hablaba antes del acompañamiento, de seguir, no de motivar, no solamente motivar sino de acompañar, entonces yo pienso que mi labor en, en esta comunidad y en las comunidades donde he estado es de doble vía, es servir y recibir, y recibir, o sea dar y recibir para poder organizar un tejido social.

En ese sentido, se reconoció, en la mayoría de las voces que no solo se ejerce el rol para enseñar, sino que también como profesores, son susceptibles de necesitar de los otros, en una relación de reciprocidad e interdependencia humana, lo cual constituiría la conexión de muchos nodos que surgieron en la conversación, a partir de la metáfora del tejido social.

Dentro de las novedades emergentes del segundo escenario en las voces de los padres y la orientadora con respecto al contexto educativo generativo, se encontró el reconocimiento de la orientación como espacio de apoyo, incondicionalidad, cuidado y seguimiento para los estudiantes en el cual generar autonomía, lo que implicó una conexión importante con la definición del espacio de orientación, el rol como orientadora y el ser persona.

Así mismo la orientadora, hizo un reconocimiento al establecimiento de vínculos entre padres e hijas y a que las jóvenes se hayan fortalecido para servir de apoyo a otros compañeros, lo cual surgió de la crisis que vivieron, pero que ellas tuvieron la posibilidad de transformar en recurso (302-F1F2F-2-Orientadora1).

En el tercer escenario, emergió la propuesta del profesor 1 a partir de relatos alternos en los que se visibilizó como importante que cada profesor aparte un espacio de su clase para formar a la persona, más allá de contenidos programáticos disciplinares. Así, en este discurso emergente, empezó a hablarse del acto pedagógico como un medio y espacio que se convierte en recurso, lo que implicaría a su vez, el despolarizar o generar una conexión entre formar a la persona y formar en contenidos, dentro de la pedagogía que promulga la misión institucional de la Normal hacia la formación integral (171-PF2-3-Prof1, 173-PF2-3-Prof1, 177-PF2-3-Prof1). Lo anterior llevaría también a involucrar a las familias en ese proceso de tejer con la comunidad académica para crear conjuntamente esa entidad viva llamada escuela.

Por su parte la madre 2, en un relato alterno valoró el apoyo importante de la orientadora en la experiencia con su hija, ya que es significada como un brazo derecho en el proceso llevado a cabo. En este relato se reconoció el posicionamiento de la orientadora como un recurso institucional que daría cuenta de los pasos que se vienen dando con respecto a construir la escuela

como contexto generativo, en tanto en representación de la orientadora, la escuela es percibida como un apoyo para la joven y para su madre.

En el cuarto escenario, se posicionó la *pedagogía del amor* como parte de la construcción de ese contexto generativo desde el acto pedagógico, por lo que, utilizando la estrategia de la escultura humana, se dio vida a la metáfora del *árbol del amor* como una creación en la que todos son artistas (escultores). Al respecto el profesor 1 señaló: “Yo pienso que (...) hacia donde uno quiere llevar nuestra escuela, (...) es hacia la pedagogía del amor, qué tal si le colocamos el árbol del amor...” (252-P-4-Prof4, ver apéndice 5).

Así este árbol fue definido por todos los participantes de la institución con base en su propia experiencia, la cual constituyó unas bases sólidas, una raíz, con bases generacionales, una historia (tiempo-espacio) y la calidad humana que hay. En este árbol, los pájaros anidan, se cobijan del sol, de la luz y se alimentan, en un contexto de protección e interconexión de ramas, las cuales toman distintas formas por lo que ninguna es igual a la otra, dando cuenta de su crecimiento (235-P-Prof1, 243-P-4-Prof2 _ 256-P-4-Prof2).

Así mismo, se replantearon constructos frente al ejercicio de la autoridad tanto en la familia como en la escuela, encontrando relatos novedosos que deslegitimaron la autoridad rígida y jerárquica hacia una autoridad que se construye a partir de la apertura, la escucha, la seguridad, la protección y la ayuda como un respaldo:

166-P-4-Prof1: Lo que pasa es que, yo, por ejemplo, a nivel de autoridad yo pienso que la autoridad para mí, es sinónimo también de seguridad, de protección, de apertura, cuando yo consigo en, esa persona también se vuelve una autoridad para mí, una autoridad dice, o sea, lo que pasa es que como es una protección, una ayuda, un respaldo, yo debo escuchar

y estoy por ejemplo atento, sin necesidad de, de regañar, de gritar, sino sencillamente desde lo que tú puedes aportar (...)

Este ciclo generativo posibilitó comprender que la autoridad se puede construir en el vínculo, sin que esto conlleve a la pérdida del respeto, lo cual implicó el reconocer que la autoridad no puede existir en la jerarquía rígida, constituyéndose como una *autoridad circular* por cuanto existe un aprendizaje conjunto y recíproco en la reflexividad.

169-P-4-Invest: ¿Se puede construir un vínculo, desde la autoridad?

170-P-4-Todos: Sí.

171-P-4-Prof1: Sin perder la autoridad.

172-P-4-Invest: Ok, porque es que a veces, ¿y esa autoridad, la que tú hablas es así? ¿O podría ser así? (señala vertical y horizontal con las manos)

173-P-4-Prof1: Eeeh, si podría ser, o sea, yo le llamo, yo le diría que podría ser circular, (...)

178-P-4-Prof1: No jerárquica, no, no... es circular, porque en medio de eso, también yo aprendo.

179-P-4-Invest: Ok, qué interesante.

180-P-4-Prof1: Porque yo aprendo también a ser autoridad, porque en medio de eso yo puedo ver, si, si hago un alto y reflexiono, (...) y uno va aprendiendo. Es recíproco (...)

189-P-4-Prof4: Se construye con el otro y con el amor. O sea, yo no veo una autoridad que no tenga amor, porque es el dispositivo preciso para relacionarme, no, no hay otro, eh,

eh, los seres humanos somos sociables, es nuestra naturaleza. Pero dentro de eso, de esa misma, relaciones sociales, está el amor (...)

196-P-4-Todos: (diferentes voces) hagamos el amor nosotros, dialoguemos, eso es hacer el amor (...)

De ahí que emergió nuevamente el *amor* como dispositivo inherente a la vinculación humana, diversificando en los relatos, sus formas de expresión en el contexto institucional, ya fuese en el contacto físico con un abrazo, así como con el uso de la palabra, dando un consejo, con una mirada, con la actitud con la que se llega al salón de clases, entre otros, rescatando la importancia de esto no solo en la relación con los estudiantes, sino también entre los mismos docentes y directivos (197-P-4-Prof4, 206-P-4-Todos, 215-P-4-Prof1, 217-P-4-Prof1).

Esto se complejizó en el quinto escenario al ampliarse la mirada de dicha pedagogía del amor, por cuanto el rector hizo la invitación a vincular el *ser* con el *hacer*, ante lo cual la profesora 2 intervino generativamente al señalar “yo pienso que la forma como uno llega al estudiante, la forma como uno se relaciona, porque me llamó mucho la atención cuando decían: pedagogía del amor, es que uno puede manifestar el amor con autoridad” (257-PF1-5-Prof2).

Así mismo, en el contexto de esta pedagogía se posicionó la necesidad de fundamentar una política institucional generativa que vincule todas las reflexiones en el planteamiento del modelo pedagógico, el cual resulta coherente con lo que se ha propuesto por cuanto está fundamentado en la pedagogía crítico- social, al visibilizarse desde la misma planeación de las clases y su ejecución:

339-PF1-5-Coord3: Con lo de los vínculos, por ejemplo yo decía a veces en lo de la escucha, dice: (...) se dicen cosas sin tener en cuenta los estados de ánimo del receptor y

no se logra llegar a él, inclusive se provocan reacciones adversas cuando se dice por qué cuando hablamos alejamos y no vinculamos, entonces que cómo se logra, para responderte a ti, con acercamiento, eso no tiene otra respuesta y aquí mismo, acá, cuando ustedes hablaban del profesor que dicta la clase, yo me estaba preguntando aquí como *institución de política, política de cómo relacionarnos, cómo establecer vínculos* en la institución para reflejar también que entre ellos hayan vínculos, yo me estaba preguntando acá, si entre los nuevos modelos de planeación de clase, que nosotros estamos retomando, esos espacios, yo estaba pensando, es que...

340-PF1-5-Invest: Y el modelo pedagógico, critico social...

341-PF1-5-Invest: El modelo pedagógico lo exige, y si sí tenemos esos espacios de, por ejemplo retomar la ambientación, cuando nos enseñaron que en una clase nosotros teníamos que hacer ambientación, trabajarla ya fuera lo que fuéramos a trabajar, explicación, tema, desarrollo, como fuera, yo, en grupo y al final de la clase en su cierre, o sea, que el profesor empiece como cuando en clase a nosotros nos, nos vigilaban las clases y nos decían cómo dictar una clase, y uno tenía que empezando y terminarla, o sea, que uno tenía que coger los primeros cinco minutos y los últimos cinco minutos y cerrar la clase y no disparar esos pelaos como se disparan últimamente...

342-PF1-5-Invest: ¿Y qué haríamos en esos primeros cinco minutos, y en esos últimos?

343-PF1-5-Coord3: Porque en esos cinco primeros y en esos cinco últimos, inclusive como parte de la evaluación de la clase nos sirve para ese acercamiento con el estudiante, para ese mejoramiento,

344-PF1-5-Orientadora1: La pedagogía del amor (Solapamiento).

345-PF1-5-Coord3: para el vínculo, la pedagogía del amor, eso va a estrechar, no eso de que yo entro y pásame los cuadernos y termino, y todavía no he terminado con los cuadernos y salgan...

De ahí que en sus relatos los actores concluyeron de todo este proceso expresiones como “trabajo para la escuela” (384-PF1-5-Coord3), “una oportunidad que se está dando” (385-PF1-5-Rector), “descubrir el valor de la vida” (387-PF1-5-Orientadora1, 389-PF1-5-Joven1), “aprender a escuchar” (388-PF1-5-Mamá1), entre otros.

En este orden, se develó cómo la norma adquiere un sentido desde la protección, en tanto el discurso de la coordinadora 3 señalaba que muchas veces sus acciones como coordinadora de convivencia y de los mismos docentes, se orientaban a que se cumpliesen las normas de la escuela como una extensión de las normas socialmente establecidas con el propósito de que los estudiantes no tuviesen que pasar por burlas y críticas de sus mismos compañeros.

Por otro lado, se conversó con los docentes y el rector frente a la importancia de ampliar la red joven-familia-escuela hacia redes interinstitucionales de apoyo, de manera que la escuela pudiese contar con equipos interdisciplinarios e intersectoriales que los acompañen en el proceso formativo.

El escenario seis por su parte, permitió potencializar la intervención al convocar otras voces que no habían participado anteriormente, con el fin de hacer el cierre del proceso investigativo-interventivo, por cuanto el análisis de los nodos y la creación de la red nocional entre todos los actores actuó como diáspora distributiva de recursos, impregnando el discurso de los nuevos participantes quienes en com-posiciones en la conversación nutrieron los relatos alternos por sobre los dominantes (ver apéndice 5).

Por tanto, de este escenario fue posible crear una realidad de acción conjunta en tanto los actores plantearon propuestas y estrategias para continuar con la construcción del tejido y de la escuela como contexto generativo.

En este orden la coordinadora 2 amplió los relatos con respecto a la escuela que se sueña por cuanto ella consideró que la institución educativa no solo debe representar un espacio de felicidad, sino además de tristeza, de asombro y de muchas cosas más, ya que como ella señaló, se debe “construir un ambiente que nos ayude a procesar todo adecuadamente, porque es que la tristeza, los problemas, la violencia hacen parte de la vida y entonces hay que saberlos procesar” (34-PF-6-Coord2, 37-PF-6-Orientador2). A su vez, enfatizó en una institución educativa en la que la afectividad en el dominio emocional tuviera la misma importancia que el desempeño académico en el orden de lo cognitivo, dando cuenta de una despolarización entre emoción-cognición, ante lo cual hizo referencia a la posibilidad de ofrecer una cátedra en inteligencia emocional, posibilitando el compromiso entre estudiantes, padres y profesores. (93-PF-6-Coord2).

En ese sentido también emergió el reconocimiento del dominio emocional en el docente al reconocer y condolerse con el sufrimiento de sus estudiantes, dando cuenta de su autorreferencia en el acompañamiento del dolor del otro (58-PF-6-Prof4), lo que a su vez permitió mayor apertura a lo que la joven 3 rescató como el poder tener mayor comunicación con profesores más allá de las áreas o estructuras curriculares en el aula, por lo que en relatos novedosos utilizó la metáfora de “el salir de”, hacia espacios que se configuren en lo humano (151-pf-6-joven3).

De ahí que en la intervención de la coordinadora 2 surgieron relatos novedosos que permitieron articular las acciones propuestas en un eje central frente al trabajar la afectividad del

docente, señalando que si la racionalidad del docente cambia también lo hará lo afectivo, lo que propuso como crear nuevas racionalidades a partir de los profesores (60-PF-6-Coord2).

En articulación con lo anterior, el orientador 2 en su relato puntuó la necesidad de convocar a toda la comunidad académica en el proceso de orientación, ante lo cual enfatizó en que no solo es importante la parte académica sino también la parte del desarrollo personal, lo que es posible al proponer la descentralización de la orientación en una o dos personas hacia toda la comunidad. (27-PF-6-Orientador2).

A su vez el profesor 5 propuso el replanteamiento del currículo de manera que fuese posible desarrollarlo de manera flexible (49-pf-6-prof5), lo que permitió dar cuenta de la dinámica del deber ser que también *encapsula* la labor docente por cuanto existen unos requisitos a cumplir en el sentido de que también el docente es evaluable, por lo que dicha flexibilización permitiría anteponer la mirada en el estudiante y sus necesidades por sobre la evaluación.

Bajo el contexto pedagógico, la profesora 4 cuestionó que la dinámica misma de la institución en ocasiones limita la vinculación entre los estudiantes bajo directrices que restringen el trabajo en grupo (82-pf-6-Prof4). En este sentido, su relato evocó relatos alternos con respecto al trabajo en grupo como oportunidad para crear vínculos entre estudiantes, ante lo cual propone dinamizar estrategias didácticas de este tipo que favorecerían la vinculación en el aula.

Por su parte la madre 3 propuso que los padres pueden apoyar más el proceso de la escuela por cuanto se comprometió a seguir participando de este tipo de iniciativas y ser líder en el proceso de acompañar y orientar a otros padres, poniendo en práctica los aprendizajes que ha obtenido de la mano de la orientadora de la institución.

Así mismo se propuso la importancia de capacitar a aquellos grupos de líderes de estudiantes en cada salón con respecto al manejo de las situaciones que se conversaron durante todo el proceso y por tanto en la configuración de vínculos (76-pf-6-mamá3).

Al respecto emergió un ciclo generativo en el cual fue posible la reconfiguración de la demanda de ayuda de los actores frente a la necesidad de capacitación, cuando la coordinadora 2 amplió la memoria hacia relatos alternos frente a redefinir la noción de capacitación como espacios para reconocer lo humano entre la comunidad educativa, por tanto señaló que no se trataría de capacitaciones de “expertos” externos, sino de un proceso interno de reconocimiento personal y vincular que permita abrir espacios para construir conjuntamente, lo que dio cuenta a su vez, de la ampliación de la metáfora de *los expertos en relaciones* (139-pf-6-coord2, 110-PF-6-Prof4).

Lo anterior permitió empezar a reconocer en las voces, aquellas acciones que ya se venían dando en la escuela y que se articularon con las redefiniciones emergentes, por cuanto la coordinadora 2 señaló que ya existía una experiencia de un año con respecto a encuentros de bienestar laboral a partir de los que se empezó a evidenciar cambios en docentes frente a la disminución de conflictos con los estudiantes a partir de la sensibilización (139-pf-6-coord2).

Así mismo, la profesora 4 reconoció que los jóvenes ya vienen trabajando en red, por cuanto es necesario que la institución lo visibilice y potencialice, dando cuenta de la propuesta de creación de grupos de líderes de estudiantes para fortalecer la red entre ellos. (53-PF-6-Orientadora1). Dicho avance fue posible a través del posicionamiento de la joven 2 como fuente de ayuda, al haber realizado previamente charlas y diálogos individuales y grupales con sus compañeros, señalando en relatos alternos que no solo ha sido de ayuda a compañeros sino

también a ella como profesora por cuanto actuaron mancomunadamente en el proceso de brindar apoyo a otros estudiantes al permitirle ver cosas que como profesora no había visto (67-pf-6-prof4).

En conclusión, los relatos emergentes frente a la escuela como espacio generativo dieron apertura para reconocer la diversidad de personas y de recursos en la comunidad educativa que han sido parte de esa red de apoyo, no solo para los jóvenes, sino también para la orientadora, tales como algunos maestros y directivos, lo que implicó redefinir el contexto de la orientación, no como unas funciones que debe cumplir una persona, sino como la posibilidad de encarnar el sentido del ser un apoyo en red y en la posibilidad de brindar un abrazo, una expresión de afecto como institución, lo que cabría dentro de redefiniciones del ser un contexto educativo y por ende de su identidad como institución, articuladora de relaciones generativas estudiante-familia-cuerpo docente.

En este sentido, esta forma de comprender la escuela, implicaría que cada actor pueda narrarse como red de apoyo, en la medida en que se reconocen los diversos recursos como escuela y en la cual, como se ha señalado anteriormente, no solo los jóvenes pueden tener la oportunidad de posicionarse como ayuda, sino también, los mismos padres como fuente apoyo no solo para sus hijos, sino para otros padres, cuyas experiencias se convierten en saberes locales privilegiados, creando por tanto, acciones conjuntas, más allá del discurso dominante del deber ser, lo que implicó el reconstruir dichas relaciones articuladas a la corresponsabilidad en el contexto de una política institucional generativa.

Algunas evocaciones autorreferenciales

En este apartado se hace una descripción de las voces de la co-interventora quien apoyó el proceso en el nivel de metaobservación y de la investigadora- interventora en sus diferentes intervenciones y en los equipos reflexivos. Estas voces se presentan a partir de los conceptos metodológicos del macroproyecto *Historias y narrativas de los sistemas humanos en diversidad de contextos* tales como historias, memorias y relatos alternos en relación con los conceptos metodológicos que dan cuenta del fenómeno.

Historias.

En primer lugar, la investigadora realizó una contextualización de la investigación- intervención con los actores en cada escenario en relación al planteamiento del problema desde los relatos dominantes que configuraban la experiencia de suicidio y permeaban la identidad no solo del joven, sino de su familia y la escuela, organizando unas formas de relación partiendo del déficit. Así, se invitó a construir la experiencia de suicidio a partir de los sistemas de significación en cada uno de los actores, pretendiendo dar cuenta de los relatos privilegiados que sustentaban la manera como comprendían dicha experiencia y como la vivían o se relacionaban con ésta, desde unas determinadas formas de relación.

En este sentido, a partir de los relatos de las jóvenes, la investigadora interventora indagó alrededor de la experiencia de suicidio como un tema que era difícil de hablar, así como el puntuar en el hecho de sentir que no se es importante o no se tiene un valor (75-F1F2-2-Inves). De igual manera, se refirió a los casos en los que la persona aún no ha llegado a cometer el suicidio, al denominarlos desde sus propios constructos como personas que están en el tránsito entre optar por la vida o la muerte (15-PF2-3-Invest). Lo anterior, la llevó a traer otras voces, al

relacionar lo que expresaba una de las profesoras con respecto a la relación del suicidio con el "sin sentido" en la vida.

Por otro lado, en su intervención, la investigadora buscó ampliar las metáforas de la *caparazón* o *armadura* y la *cápsula*, a partir de las cuales fueron narradas las jóvenes en las voces de sus padres, para desde allí construir un espacio de generatividad y de distintos órdenes de significado, en el que las jóvenes pudieran sentirse mejor al liberarse de ellas. Esta postura de la investigadora dio cuenta de sus propios constructos frente a lo que implica tener una armadura, desde sus propias historias o relatos privilegiados, al concebir que ésta puede limitar y/o generar malestar (195-F1F2-2-Inves); sin embargo, durante el proceso se redefinieron estas metáforas, al encontrar que dicha armadura y caparazón tenían significados distintos como espacios de autonomía para las jóvenes.

En este sentido, las historias en el relato de la investigadora interventora dieron cuenta de un posicionamiento inicial que de una u otra manera puntuó la connotación problemática sobre el suicidio y las formas de relación a partir de armaduras.

Memorias.

Con base en las memorias de la investigadora- interventora se contextualizó el alcance de la investigación por cuanto tanto jóvenes como familias y escuela se encontraban involucrados en el proceso y fenómeno, pretendiendo desmitificar la posición del joven como portador del síntoma, hacia la configuración de una red de relaciones con dichos sistemas, permitiendo el surgimiento de la noción de identidad personal, familiar e institucional en interdependencia con los otros. Bajo este panorama, la investigadora convocó a los participantes del proceso a la co-construcción conjunta, asumiendo una posición de indagación generativa al invitarlos a

comprender los significados al rededor del ser comunidad educativa y cómo eso configuraba el self relacional (1-F1F2-2-Invest).

En este sentido, creó un contexto en el que cada uno de los directivos pudo posicionarse como parte de la situación, puntuando ese posicionamiento como forma de relacionarse con los jóvenes y con el fenómeno (1-D-1-Invest1). El convocarlos a los escenarios se convirtió en una invitación para poder generar espacios colaborativos y de acción conjunta en el desarrollo de la investigación y en las mismas dinámicas institucionales desde la interacción joven-familia-escuela propendiendo por la autonomía de los sistemas sociales, en el reconocimiento de sus recursos.

En dicha contextualización, la investigadora vinculó el propósito del estudio con el interés de la orientación escolar, de fortalecer la intervención al interior del contexto de la escuela (3-D-1-Invest1). Lo que a su vez, focalizó el interés en la dinámica interaccional joven-familia-escuela, en la medida en que la realidad se construye en las relaciones y las pautas que conectan, entendiendo al joven, la familia y la escuela no como elementos o sistemas aislados (26-D-1-Invest1), ante lo cual una de las intervenciones se orientó a preguntar sobre el tiempo que cada uno de los actores llevaba en la institución con el fin de generar un espacio de confianza e interdependencia con un sentido de comunidad, señalando la importancia que ha tenido para ella el tiempo, para crear un sentido de pertenencia a la institución, lo que dio cuenta a su vez de la construcción de unos vínculos importantes en la escuela. Lo anterior adquirió sentido, al aclarar que la investigadora-interventora también se desempeñaba como docente en la institución (3-F1F2-2-Invest, 9-F1F2-2-Invest).

En este sentido, la investigadora recalcó la importancia de construir un espacio de transparencia y confianza en el cual hacer viable el ser escuchados, lo que se constituyó como una memoria en tanto posibilitó negociar el espacio y los acuerdos en la relación, en el que la transparencia fue significada como confianza y tranquilidad de expresar lo que se siente y piensa (25-F1F2-2-Invest).

Así, las secuencias conversacionales propendieron por visibilizar que las formas de hablar representaron en sí mismas, un avance frente al empezar a hacer cosas distintas, invitando a reconocer que el temor se desmitifica en el diálogo y el reconocimiento de recursos en el contexto de las relaciones (29-PF2-3-Invest, 315-PF2-3-Invest).

Con respecto a las formas de relación, en el espacio con padres de familia, la investigadora se posicionó en el contexto de la conversación frente a su rol como docente reconociendo que, así como las formas de relación entre padres e hijos se han transformado, también ha ocurrido en la relación de profesores con los estudiantes y por tanto en la manera de ejercer la pedagogía (284-F1F2-2-Invest).

Ante la intervención del padrastro cuando señaló "el respeto se perdió", la investigadora trató de llevarlo a redefinir dicha expresión en el sentido de que quizá esta forma de respeto no existe como fue construido por las generaciones pasadas en cuanto a figuras de autoridad que no se cuestionaban, lo que implicaría en la actualidad un respeto a partir de la horizontalidad en contextos de retroalimentación mediados por la escucha, el diálogo y los procesos de autonomía (286-F1F2-2-Invest, 288-F1F2-2-Invest).

Este foco de conversación llevó a la investigadora a ampliar la reflexión teniendo en cuenta que dicho respeto se ha concebido muchas veces desde la relación unidireccional en la que

es el adulto quien tiene el derecho de ser respetado y el joven el deber de respetar a partir de la obediencia; sin embargo esta lógica se ha transformado en tanto socialmente se promueve el respeto recíproco por lo que esta redefinición del mismo implicó que todos los actores repensaran la manera como ejercían el respeto con los jóvenes o estudiantes, ya que muchas veces ellos se han sentido irrespetados como por ejemplo cuando se les exige implícitamente que deben ser como se espera que sean, limitando su capacidad de autonomía, lo que conllevaría a la construcción de relaciones complementarias y de escaladas simétricas.

Dichas reflexiones permitieron en cada uno de los escenarios, diferentes espacios de apertura en los que los jóvenes, sus padres y docentes pudieron expresar en un entorno de confianza y protección, sus sentimientos y la manera como abordaban las dificultades.

Con respecto a la experiencia de suicidio, la investigadora indagó frente a cómo a partir de la explicación basada en la enfermedad mental dada por los profesores podía narrarse a un sujeto desde su identidad. Por tanto, surgieron resonancias en la investigadora al preguntarse cómo una persona puede llegar a narrar de manera tan patológica a una persona que sufre, lo cual generó malestar y la necesidad de ampliar el discurso hacia la apertura de otras posibilidades explicativas más generativas y solidarias con los sujetos que viven la experiencia, por lo que a partir de la intervención de la profesora 2, la investigadora abrió un campo narrativo en el que la experiencia de suicidio se comprendiera en un contexto de relación (19-PF2-3-Invest, 21-PF2-3-Invest).

De ahí que en conversaciones del equipo reflexivo emergió del sistema investigativo-interventivo la experiencia de suicidio en el sentido de que convoca y une, invitando a los actores a repensarse:

47-PF1-5-Invest: (...) como si el suicidio nos uniera. Exacto.

48-PF1-5-Co-interv: A raíz del suicidio todo mundo apareció, entonces apareció mamá, apareció papá, aparecieron unos docentes, aparecieron unos expertos, apareció el amigo, aquel que nunca me hablaba (...).

Así mismo, la investigadora amplió la memoria de la profesora 3 en tanto que al puntuar en el valor de la diversidad humana, se generó un cuestionamiento frente a la pertinencia de diagnosticar a las personas que viven una experiencia de suicidio (125-PF2-3-Invest). Ante esto, la investigadora reconoció la importancia de las ramas de la ciencia frente las multidimensionalidad del ser humano, buscando reposicionar a dicha persona como autora en la construcción de su historia (215-PF2-3-Invest).

En este sentido, a partir de las diferentes voces, la investigadora puntuó que el problema no solo es que alguien quiera morir, sino la manera como se ha abordado la situación a partir de la fragmentación en pautas de silencio, de temor y de patologización (133-PF2-3-Invest). De ahí se dio paso a ampliar la memoria de la singularidad del sujeto ante la imposibilidad de aplicar recetas diagnósticas (137-PF2-3-Invest).

En este orden de ideas, la investigadora interventora desde la indagación generativa buscó traspasar la barrera semántica que impone el hablar de "suicidio", en tanto una de las jóvenes lo nombró utilizando expresiones como "eso". Así mismo, se dio la posibilidad de que la joven puntualizara en cuál es la nominación que adquiere sentido para ella desde su experiencia, posibilitando la creación de significado en otros órdenes (67-F1F2-2-Invest).

Por tanto, se orientó la conversación a partir de la negociabilidad inherente hacia la posibilidad de cuestionar las nominaciones y significados que se adhieren cultural y socialmente

a los fenómenos a partir de los nombres que se les adjudica. En ese sentido, se concibió que a la palabra suicidio se le ha asignado significados que aterran a las personas y de las que por tanto, prefieren no hablar (92-F1F2-2-Invest, 94-F1F2-2-Invest).

Es así que en este contexto de la conversación, la investigadora connotó positivamente la manera como las jóvenes significaban las experiencias al no referirse al término *suicidio* sino comprendiendo sus vivencias desde el sufrimiento y el interés que ellas mismas habían observado de servir de ayuda y apoyo para otros. En esa medida el comprender el suicidio no con una mirada experta y patologizante, sino con base en el sufrimiento humano, posibilitó a las jóvenes actuar para transformar en ellas y en otros, de ahí surgió el nodo del sufrimiento como enlace entre los jóvenes en la construcción de posibilidades transformativas, así, esta redefinición implicó una negociabilidad inherente con los significados que se encontraban detrás de los relatos tanto de los actores como de la investigadora interventora (27-F1F2-2-Invest).

Así mismo, en una indagación generativa, se invitó a las jóvenes a cuestionarse en cuanto a lo que otros ven en ellas frente a lo que ellas ven de sí mismas, dentro del contexto relacional de grupo de pares en los que los otros se convierten en coautores de identidad, en un proceso de negociabilidad con los significados frente al sí mismo, para desde allí validar sus recursos (48-F1F2-2-Invest).

En correspondencia con lo anterior, el proceso reflexivo orientado por la investigadora permitió reconocer en el grupo de pares y de relaciones significativas alrededor de las jóvenes fuentes de apoyo recíproco en momentos de dificultad (63-F1F2-2-Invest).

A su vez, la investigadora indagó generativamente frente al relato identitario de las jóvenes con respecto a las diferentes voces de los actores, en el sentido semántico y semiótico

que esto implicó para la construcción del relato identitario de una persona que ha vivido una experiencia de suicidio. De ahí que se les preguntó qué tanto sentido había tenido para ellas las comprensiones de los actores y el posicionamiento que se le daba al “experto en el tema”, con el fin de abrir campos de reflexividad y novedad (201-PF2-3-Invest, 205-PF2-3-Invest). Así, desde las memorias, se indagó generativamente frente a las comprensiones de la joven 1 en tanto ella dio la posibilidad de validar a otras personas como *expertos sin título* en los procesos de ayuda y apoyo a personas en dificultad, a partir de la riqueza de su experiencia personal (209-PF2-3-Invest, 211-PF2-3-Invest, 213-PF2-3-Invest).

El indagar con todos los actores la experiencia de suicidio bajo diferentes perspectivas, como algo que les ocurre sólo a los adolescentes o que puede afectar a otros, permitió ampliar la mirada que muchas veces se centra en el joven bajo el discurso de problema (106-F1F2-Invest). Esto se articuló cuando la investigadora interventora acentuó la intencionalidad del mensaje al señalar, con base en las voces de los actores, que los problemas involucran a varias personas, lo que llevó la conversación a redefinir los problemas de lo individual a lo relacional, fortaleciendo los vínculos entre ellos (124-F1F2-2-Invest, 126-F1F2-2-Invest1).

Así, con respecto a las formas de relación y los contextos de generatividad, la investigadora retomó algunos relatos de los padres quienes señalaron que tenían espacios para hablar con sus hijas, ignorando que sin embargo, no se estaba dando apertura a la escucha, por lo que su intervención como investigadora dio aperturas en la conversación para reflexionar frente a la manera como se escucha, ya que muchas veces se concibe el espacio de escucha al joven desde posiciones jerárquicas de verticalidad que no posibilitan procesos de retroalimentación en los que el joven realmente tiene la posibilidad de ser escuchado y de escuchar, configurando así relaciones en una sola vía (232-F1F2-2-Invest, 234-F1F2-2-Invest, 236-F1F2-2-Invest).

A partir de esto, se reconoció generativamente el esfuerzo que ejercen los padres al querer guiar y aconsejar a sus hijas frente a cómo ellos consideran deben resolver sus dificultades, ampliando la mirada con respecto a qué cosas se vienen haciendo frente a la manera como se establece la relación con el joven y qué cosas se pueden hacer diferente en dicha relación. Así se invitó a reflexionar frente a la escucha y al posicionamiento de los padres en cuanto a las funciones parentales (236-F1F2-2-Invest).

Por tanto, la conversación se amplió con el objetivo de repensar la manera como se llevaba a cabo la escucha, la cual se configuró como una dinámica relacional que involucra a los jóvenes, las familias y la escuela. En este sentido, se cuestionó si cada uno de los actores estaba realmente diciendo lo que quería decir y escuchando lo que el otro quería decir. Esto implicó procesos de negociabilidad, convocando interacciones sin armaduras, dando vía a relaciones heterárquicas que traspasaran sistemas de significación frente a las relaciones jerárquicas enmarcadas en la autoridad y la norma (238-F1F2-2-Invest).

De esta forma la investigadora posibilitó que la metáfora de la *armadura* trascendiera del joven a la familia y a la escuela, en tanto también estos otros actores se encontraban relacionándose a partir de la defensa. Esto implicó a su vez el repensar formas alternativas que conllevaran a no seguir haciendo más de lo mismo, sino a involucrar novedades en la manera de relacionarse.

Con respecto a la construcción de contextos de generatividad, los movimientos del sistema investigativo- interventivo permitieron dar apertura a que los padres pudieran reconocer recursos en la manera como las jóvenes se posicionaban frente al presente utilizando sus experiencias y la manera como fueron resignificadas.

193-F1F2-2-Invest: ¿Y qué piensan de ella en ese momento? ¿Cuando, cuando la escuchan hablar como habló ahorita?

194-F1F2-2-Mamá1: O sea, en, en parte yo la he visto, yo la veo como más madura, de que ella eso le, le sirvió porque ella, ella se le ha metió que quiere ayudar a los compañeros para que no vivan lo que ella vivió, eso es lo que a ella se le ha metió (...)

En este sentido se amplió la conversación, dando la posibilidad de hablar frente a la toma de decisiones sobre la propia vida y las distintas opciones que se tiene, invitando a los actores a cuestionar si la experiencia de suicidio podría comprenderse como una decisión sobre la que la persona se agencia o como una circunstancia en la que la identidad del sujeto queda supeditada a las situaciones desde la imposibilidad (68-P-4-Invest, 72-P-4-Invest).

Esta reflexión se complementó al recoger las ideas de los actores con respecto a los discursos dominantes de vulnerabilidad e incapacidad, a partir de los cuales la investigadora invitó a repensar las implicaciones de que una persona construya un relato identitario deficitario, dando la posibilidad de que pudieran haber otras opciones, abriendo el interrogante de si esta persona pudiese verse a sí misma de una manera diferente y en una posición distinta a la de víctima (258-F1F2-2-Invest, 260-F1F2-2-Invest).

El sistema investigativo recogió lo generativo de la manera como las jóvenes habían podido crear cosas nuevas a partir de experiencias de dolor y sufrimiento, tales como el poder posicionarse, narrarse, visibilizarse y validarse como fuente de apoyo. Así mismo, se develó la paradoja en la que aun cuando otros confían en la joven 1, ella señalaba no hacerlo consigo misma, ya que esto implicaría, en la voz de la psicóloga metaobservadora, el reconocimiento de

sus fortalezas, que finalmente es lo que venía haciendo (312-F1F2-2-Co-interv_ 321-F1F2-2-Invest).

Desde ahí la investigadora se preguntó si tal vez ella sí lo había visto, pero necesitaba el reconocimiento de esas fortalezas en la voz de otros significativos como por ejemplo sus padres. Así, se reflexionó frente a que según los padres ella utilizaba un caparazón que pareciera que se quitaba por momentos en la escuela con sus compañeros y amigos, lo que posibilitaba que ellos pudieran ver esas fortalezas que les daba la oportunidad de confiar y acudir a ella. Esto quería decir entonces que era en la casa cuando más utilizaba el caparazón, limitando a los padres en el reconocimiento de sus recursos, por lo que el cuestionamiento se orientó a ¿qué tendría que pasar en la casa para que ella pudiera quitarse de vez en cuando el caparazón y sus padres pudiesen reconocer esos recursos y confiar en ella, en sus capacidades y fortalezas? Ante lo cual surgió nuevamente la necesidad de consolidar entornos de confianza.

Por tanto, se reconoció el recurso importante que hay en las redes de apoyo alrededor de la persona que encarna la experiencia, dando apertura a las acciones que en la dimensión relacional pudiesen surgir (41-PF2-3-Invest). Lo que dio paso a indagar con respecto al temor expresado y sus implicaciones en la manera de posicionarse frente a una experiencia de estas, invitando a reflexionar si dicho temor puede ayudar o limitar (79-PF2-3-Invest).

En este sentido, la investigadora amplió la conexión entre aperturas generativas al reconocer lo valioso de la postura de la coordinadora 3 quién se conectó, evocando su autorreferencia con las personas que viven la experiencia del querer morir, posicionándose en lo humano; dicha conexión le ha permitido vivir experiencias con la otra persona que sufre, dando paso a relaciones y selves generativos; de ahí la preocupación de la coordinadora por la manera

adecuada de cómo abordarlo. En este sentido, se dio cuenta de formas alternativas de relación a partir de la apertura, la disposición y la sensibilidad (83-PF2-3-Invest_ 89-PF2-3-Invest).

Así mismo, en este contexto de la conversación la investigadora se dio la posibilidad de cuestionarse tanto a sí misma como a los actores frente al poder reconocer que muchas veces somos tocados por esas vivencias y sentimientos de los otros, ante lo cual se prefiere mantener una posición lejana en términos de objetividad y/o de posiciones jerárquicas que alejan, evitando ser impactados (87-PF2-3-Invest).

Desde ahí, se abrió la reflexión frente a cómo sería o se definiría un profesional en esta situación, lo que implicaría aperturas a diferentes cualidades o características de esta persona para intervenir más allá de un título en una disciplina, dejando reflexiones en la investigadora frente a su actuar. Lo que dio paso a ampliar el relato novedoso de la orientadora con respecto a la importancia de la reflexividad en los espacios de intervención concluyendo que éstos pueden ser orientados por diversas personas con cualidades específicas en el contexto educativo, permitiendo descentralizar la posición de experticia del profesional en salud mental, dando paso al reconocimiento de recursos en la escuela (96-PF2-3-Invest).

En este sentido, frente a la construcción de la escuela como contexto generativo, la investigadora invitó a reflexionar sobre lo conversado en cuanto al tejido social y cómo se vienen tejiendo las relaciones joven-familia-escuela, retomando las voces de los profesores en cuanto a la vinculación con el otro, el afecto, la hermandad, la amistad, la empatía y la compasión por el otro, en el entendido de que los jóvenes están pasando por dificultades que están latentes en las aulas de clase (146-PF2-3-Invest).

Con relación a esta metáfora la investigadora cuestionó el planteamiento de que dicho tejido se encontraba suelto y era necesaria la participación de tejedores que ayudaran a reconstruirlo, consolidando un espacio de creación dialógica que permitió engrosar las memorias y así posibilitar relatos alternos (152-PF2-3-Invest, 154-PF2-3-Invest). De ahí que se invitó a los representantes de la institución a imaginar y soñar la escuela que desean construir, como apertura a un trazado de trayectoria prospectiva (179-PF2-3-Invest).

En este sentido, la investigadora retomó el planteamiento de la profesora 4 para ampliar la memoria en cuanto a que una propuesta que se hace frente a la desmitificación de la muerte alrededor del suicidio es el poder hablarlo de otras formas, como desde la vida. Y en esa medida, hablarlo con una perspectiva de vida invitaría a pensar en los vínculos y la redefinición de formas de relación que dieran aperturas, a partir de la construcción de acciones conjuntas en contextos familiares y escolares generativos (129-PF2-3-Invest, 132-PF2-3-Prof4).

Así, la investigadora –desde su doble rol como docente- expresó resonancias frente al impacto de un espacio en el que es valioso reconocerse en las voces de los otros con quienes se trabaja o se comparte, teniendo la posibilidad de conocer otras dimensiones del ser más allá del rol laboral. Esta reflexión buscó trascender la visión centrada en las jóvenes, al vislumbrar el impacto del espacio hacia la movilización de la institución (305-PF2-3-Invest).

En conclusión, el proceso autorreferencial del sistema investigativo- interventivo permitió hacer aperturas en los escenarios narrativo- conversacionales a partir de la emergencia de memorias en las que se empezó a desmitificar la posición del joven, la familia y la misma institución como portadores de síntomas hacia la configuración de redes de relaciones que dieran

apertura al surgimiento de la noción de identidad personal, familiar e institucional en interdependencia con los otros permitiendo la emergencia del self relacional.

Así mismo el cuestionamiento de la postura como profesional (en psicología y docencia) por parte de la investigadora permitió resignificar la ayuda que los profesionales en salud mental pueden aportar en los casos de experiencias de suicidio, pero que ello no implica el desconocimiento de recursos de la comunidad educativa como actores protagonistas en el proceso. Esto a su vez se conectó con el poder construir formas de relación heterárquicas joven-familia- escuela- sistema investigador-interventor en cuyos espacios conversacionales de la investigación fue posible construir diálogos generativos y colaborativos en un contexto de confianza.

Relatos alternos.

En los relatos alternos se rescató la intervención de la investigadora al pretender reconocer a partir de la indagación generativa y los relatos presentes en la conversación, los recursos y las acciones emprendidas por los actores, así como la posibilidad existente de que tanto los jóvenes como las familias y la comunidad educativa en general pudiesen aportar y posicionarse con base en la apertura de posibilidades desde la cotidianidad y no como parte del problema que se configura a través del silencio o la imposibilidad al no tener la experticia denotada culturalmente como apropiada para estos casos. Así se pretendió hacer un reconocimiento de la comunidad educativa frente a un self posicionado a partir de la agencia personal en cada uno de los actores y la generatividad.

Así, la intención de la investigadora fue construir un contexto de reconocimiento de los saberes y recursos propios de los actores, que se construyen en las relaciones institucionales que

se establecen entre el joven, la familia y la escuela en esa relación interdependiente que se pretende sea retroalimentada constantemente a través de la generatividad, lo cual implicó dejar de hacer más de lo mismo, que solo aportaba a la configuración de la pauta del silencio y/o al señalamiento, posibilitando alternativamente el posicionamiento creativo de estrategias de relación novedosas que permitiese romper con las jerarquías que imposibilitaban.

En este sentido, con respecto a la experiencia de suicidio, surgieron en el equipo reflexivo relatos alternos en los que se retomó el suicidio y su relación con la muerte como un tabú al redefinirse como un ciclo normal de la vida (254-PF2-3-Co-interv, 255-PF2-3-Invest). Y en este sentido, se configuraría como un tema del cual es posible hablar y no necesariamente como un discurso académico o científico.

Los ejercicios reflexivos entre la investigadora- interventora y la co- interventora se movilizaron recursivamente al retomar las voces de los actores en articulación autorreferencial, lo que permitió redefinir la experiencia de suicidio deconstruyendo su significado cultural y social patológico, al relacionarlo y comprenderlo con base en un sentimiento o estado de tristeza, que es susceptible de ser identificado y percibido por quienes se encuentran a su alrededor gracias a la calidad del vínculo que se construye y no por medio de un título de experticia, utilizando como dispositivos de conexión el diálogo, la escucha y la construcción de significados frente a lo que el estudiante está viviendo (274-PF2-3-Co-interv_ 280-PF2-3-Co-interv).

Del mismo modo el equipo reflexivo permitió vislumbrar lo importante de definir con los actores qué se comprende por autoestima, afecto, tristeza, depresión, entre otras, ya que se nominaron las diferentes experiencias con un lenguaje categorizador que llegaba a estigmatizar, dando apertura a plantear que, si se dialoga y deconstruye entre los miembros implicados estos

sentidos y significados, es viable comprender mejor al otro y superar los rótulos que encierran y cristalizan la identidad de los sujetos.

Esto permitió a partir de los equipos reflexivos ampliar la versión de la muerte más allá de lo corporal hacia otras formas de muerte ante las cuales no se “encienden las alarmas” (como lo denominaron los actores ante estos casos) tales como las muestras de soledad, el aislamiento, el rechazo, la descalificación, entre otros (45-PF1-5-Invest), por lo que el encender dichas alarmas se limitaba a cuando había alguna manifestación corporal del querer morir, invisibilizando las otras formas antes mencionadas, dando a entender que el suicidio se materializaba en el cuerpo.

En este orden de ideas, dicha experiencia en la joven 2 también se redefinió, por medio de la invitación de la investigadora a reflexionar sobre el *llamado de atención* hacia su papá en términos de objetivos y logros a partir de la experiencia del “no querer vivir más” *sin una figura paterna* (132-F1F2-2-Invest, 134-F1F2-2-Invest). Se connotó positivamente a la joven 2 por la posibilidad que se dio de asumir una posición y determinación frente a sus vivencias, convirtiendo la pérdida en un movilizador de ese proceso reflexivo que, a su vez, permitió redefinir formas de relación al interior de la familia y consigo misma (301-PF2-3-Invest_ 304-PF2-3-Co-interv).

Desde el equipo reflexivo surgieron novedades con respecto a la construcción del self en la joven 2, en tanto se hizo un reconocimiento de sí misma al reconstruir su relato identitario, lo que le permitió agenciarse sobre su vida y deslegitimar el rótulo de enfermedad mental sobre su identidad. Esto fundamentado en el sentido de posicionarse como fuente de apoyo al validar la riqueza de su experiencia y de sus fortalezas, permitiéndole liberarse del rótulo de un diagnóstico cristalizado sobre su identidad (310-PF2-3-Co-interv_ 325-PF2-3-Invest).

Así, se cuestionó el impacto del lenguaje nominativo que se utiliza para dar un rótulo a las cosas, lo que lleva en muchas de las ocasiones a cristalizar u objetivar la identidad de las personas, desde discursos dominantes de experticia, basados en actuaciones, características o estados.

En este sentido, estas formas de hablar se constituían como cápsulas (volviendo a la metáfora de la cápsula) que en este caso, realmente sí llegaban a encerrar a las personas sin posibilidad de ver opciones. La investigadora invitó a redefinir esta experiencia como una más dentro de un gran bagaje de eventos en su historia vital; de esta manera contribuyó a desestigmatizar y deconstruir el relato dominante.

Del mismo modo, se reflexionó en que, así como esta forma de hablar y comprender diversas situaciones por medio de la nominación o categorización puede llegar a encerrar al joven que atraviesa por esta situación, también estas formas de hablar desde la imposibilidad, pueden llegar a saturar el relato identitario de las personas que se encuentran alrededor, tanto padres como docentes y directivos, dejándolos sin herramientas para movilizarse, para crear novedades y para generar procesos coevolutivos, dando cuenta de selves, que si bien son relacionales, crean pautas deficitarias.

Así mismo, la investigadora connotó generativamente el sentido parental del padrastro de la joven 2, quien se dio la posibilidad de narrarse como un padre en la relación con la joven, visibilizando la relación que han construido desde un vínculo importante para ambos que, a su vez, visibilizó otras versiones del self tanto del padrastro como un padre y de la joven ya no desde la orfandad, sino del ser familia al reconocer los recursos de tener dos papás, uno consanguíneo y otro vincular. De esta manera, la investigadora interventora buscó ampliar el

relato alternativo frente al reposicionamiento del padrastro en el vínculo parento-filial (155-F1F2-2-Invest, 158-F1F2-2-Padrastro2).

Por otro lado, al respecto de la intervención con el padrastro, la investigadora puntuó lo novedoso de su relato, ya que el participante abrió la mirada hacia el cuestionar la posibilidad de que “los hijos sean como los padres”, como si esto fuese algo que se da por hecho sin dar la oportunidad de repensar si realmente es posible (239-F1F2-2-Padrastro2_ 243-F1F2-2-Invest).

Lo anterior dio cuenta de procesos de construcción de selves relacionales generativos, que trascendieron la polaridad <ser como mis padres (o adultos)-ser yo>, al involucrar una co-construcción de ese self relacional que implicó a su vez, procesos de autonomía, fuera de nociones de una identidad nuclear y estática.

En este sentido, la investigadora retomó el relato emergente con respecto a las expectativas de los padres sobre que sus hijos sean como ellos, haciendo una reflexión con el fin de engrosar dicho relato, dentro de un contexto generativo en el que se recogió a los padres valorando su interés por sus hijos en tanto los cambios en la contemporaneidad pueden resultar extraños o desconcertantes para los padres, lo cual no implicaría el rechazo hacia estas formas alternas del ser joven.

Así mismo, la investigadora dio apertura a un momento generativo en el que se invitó a los padres y a la joven a descargar la armadura que quizá representaba un peso en su vida al posicionarse constantemente desde la defensa y al comprender que, si el vínculo parento-filial se fortalece, no tendrían que necesitarla más (222-F1F2-2-Invest).

Por otro lado, con respecto a la construcción de contextos de generatividad, partiendo de la postura que propuso la madre 1, el equipo investigador conversó frente a la polaridad víctima-

victimario, cuya mirada involucraría procesos de intervención y de acción conjunta que permitieran trascender la polaridad y los discursos de poder. Dicha acción conjunta no solo involucrando o responsabilizando a los jóvenes implicados en la trama del bullying, sino a la comunidad educativa desde la corresponsabilidad, en la medida en que podría hacer parte de dichas acciones (estudiantes, profesores, directivos, padres) (263-F1F2-2-Invest,).

Bajo esta postura la construcción identitaria sería conjunta y permearía a todos los que participan, deslegitimando los rótulos que polarizan y estigmatizan hacia la visibilización de características, recursos y posibilidades restauradoras y generativas de la comunidad educativa. Esto remitió a la investigadora a pensar en que el bullying puede ser leído como una metáfora que representa las formas de relación isomórficas de poder en diferentes contextos de relación, en tal caso, entre estudiantes, a partir de posiciones polarizadas frente a quién ejerce poder y quién se doblega, ya sea en la relación jóvenes-padres, profesores-padres, directivos-profesores, profesores-estudiantes, entre otros.

Así mismo, se cuestionó en esta misma lógica la posibilidad de que padres, profesores y estudiantes pudieran quitarse el caparazón o la armadura; es decir, que pudiesen sentirse libres y protegidos, sin necesidad defenderse al construir relaciones.

En este orden, se connotó positivamente el que ambas familias estuviesen presentes, lo que demostró que en ellas hay una atención importante hacia sus hijas, dándose el permiso y la oportunidad de expresarse y de escucharse, conociendo tal vez aspectos que se ocultaban debajo de dichas armaduras.

A su vez, se hizo un reconocimiento al compromiso de la orientadora, quien se posicionó como apoyo para estos jóvenes, no solo porque esto implicaba su rol de orientadora, sino porque

hablaba de quién era como persona, lo que le permitía hacer aperturas para que los estudiantes accedieran a un espacio de relación con ella.

Por tanto, en la construcción narrativa de un self relacional, la investigadora se aunó a la generatividad de la orientadora al puntuar que aun cuando cada una de las historias de vida de las estudiantes es particular, ambas jóvenes lograron llegar a ese punto común del querer ser fuente de apoyo a otros que pasan por situaciones similares a lo que ellas vivieron.

De ahí la investigadora reflexionó frente a la cápsula, ya que al igual que la tristeza y la soledad también se han estigmatizado como algo negativo, por lo que se conversó frente a la posibilidad de encontrarse solo por momentos, y darle importancia y cabida a éstas en la vida, ante lo cual las jóvenes pueden darse la oportunidad de sentirse tristes en ocasiones, sin recriminarse, ya que se dio apertura para cuestionar los constructos sociales y culturales en los que la tristeza es mitificada desde la prohibición, en tanto se intenta disciplinar al cuerpo y por tanto a la identidad desde la felicidad efímera, por lo que la tristeza queda relegada al ámbito de lo patológico y deficitario (325-F1F2-2-Invest_ 337-F1F2-2-Invest).

Al respecto la co-interventora señaló que "estar encapsulado a veces de pronto es importante" (328-F1F2-2-Co-interv) y no remite necesariamente a pensar que se tiene un problema, ya que como se expresó, las jóvenes pueden salir tanto de la cápsula como del caparazón cuando quieran o lo necesiten, lo que implicaría una toma de decisiones y la posibilidad de darles ese espacio de autonomía. En este sentido, la cápsula no constituiría o no sería creada como cárcel, ya que puede ser redefinida como espacio de autonomía y aprendizaje personal, de la que se puede entrar y salir.

Así, desde los relatos novedosos en el equipo reflexivo, se dio apertura a reconocer la oportunidad que dio la institución misma para facilitar los espacios conversacionales, en los cuales la investigación se logró posicionar como una oportunidad de mejora, como una fortaleza que permitió el crecimiento y que posibilitó un involucramiento con las familias.

En este sentido, se apreció la investigación- intervención como un paso más en una serie de pasos que se habían venido dando en la institución. Así, la investigadora hizo un reconocimiento a las acciones que se vienen llevando y al interés en cabeza de la orientadora, acompañada de algunos docentes y coordinadores, de construir espacios alternativos para servir de sostén a los estudiantes y sus familias, y por tanto construir formas alternas de ser escuela, lo que a su vez implicó el reconocer las formas de organización que vienen teniendo los jóvenes al empezar a posicionarse como redes de apoyo entre ellos mismos (75-PF-6-Invest).

La investigadora interventora expresó en su autorreferencia que se sintió conmovida con lo ocurrido en los espacios, ya que fueron momentos bonitos que generaron resonancias en ella en la importancia del reconocerse como personas y de lo significativos que son los vínculos para la construcción de posibilidades, visibilizando la dimensión emocional y sensitiva por cuanto convocó a los actores a no solo pensar sino a sentir, bajo sus propios presupuestos de que las relaciones se construyen generativamente a través del sentimiento y de quien se es o se puede llegar a ser en la acción conjunta (392-F1F2-2-Invest).

Por tanto, en los equipos reflexivos se reconoció lo bonito de la experiencia, proponiendo un trazado de trayectoria prospectiva en un futuro con sueños y proyecciones de vida, a partir de diversas formas de relación y por tanto de vida.

Con respecto a la construcción narrativa del self y las formas de relación joven, familia y escuela, en las conversaciones entre la investigadora y la co-interventora de apoyo, se recogió un aporte importante en cuanto a que no se requiere ser un experto o profesional científico para llegar a ver a una persona de forma integral, lo que abrió el abanico de posibilidades para que tanto jóvenes, como familia y escuela pudiesen entrar en esta categoría e involucrarse de manera diferente, invisibilizando las barreras que segmentan las relaciones y los discursos identitarios a partir del rol o los conocimientos (250-PF2-3-Co-interv_ 253-PF2-3-Invest).

En este sentido, el self se deconstruyó al involucrar otros aspectos en el discurso más allá del rol profesional o laboral que se ejerce en las relaciones en la escuela y que involucrarían no solo a estudiantes diversos, sino a docentes, directivos y familias diversos creando ecologías inimaginables. Así mismo, se rescató en los equipos reflexivos la importancia de acercarse al otro a partir de las propias creencias, en tanto éstas pueden ser dispositivos de conexión con el otro (77-PF-6-Invest-79-PF-6-Invest).

Desde la metaobservación y el ejercicio dialógico, se dio paso a la construcción de un contexto educativo relacional generativo en el que el posibilitar a cada uno hablar de sus propias vivencias, creencias, sensibilidades, saberes, temores y fortalezas estaría aportando a ese proceso y realidad de la metáfora del tejido humano, dando cuenta de un bagaje cultural, social, familiar y personal valioso, que a su vez se convirtió en punto de conexión con las familias (256-PF2-3-Co-interv:_ 272-PF2-3-Co-interv, 81-PF-6-Invest).

En este sentido, la co-interventora visibilizó la existencia de ese tejido social, por cuanto no era posible que no existiera (como señalaban los profesores), ya que el interactuar cotidianamente y compartir ese espacio ya estaría dando cuenta del mismo. Así, se rescató un

punto de conexión entre los actores, en la voz de una de las jóvenes, como una invitación que ella hizo a valorar y validar los saberes de cada uno, no solo de ella como joven que ha vivido y corporizado la experiencia de sufrimiento o del no querer vivir más de esa manera, sino también de todos los integrantes de ese tejido frente a sus propios saberes y experiencias de vida.

Todo esto implicó construir ambientes de generatividad en los que no se diera cabida al enjuiciamiento, siendo posible al comprenderse el mismo espacio de la investigación como un espacio de apertura a la escucha y de proyección a la cotidianidad de la escuela (165-PF-6-Invest).

En este sentido, a nivel general la autorreferencial del equipo investigador- interventor que emergió en los escenarios permitió ampliar relatos alternos en articulación con las voces de los actores hacia el posicionamiento y valoración por el otro a partir de su humanidad, más allá de los rótulos y/o títulos, bajo el presupuesto de que todos tienen algo que aportar en la construcción de un tejido social como comunidad educativa, teniendo como base el afecto, el diálogo, la escucha, el acercamiento, la palabra, el intercambio, el interés por el otro y la corresponsabilidad.

Esto fue posible cuando la misma investigadora comprendió que las metáforas de *la cápsula*, *la armadura* y *el caparazón* podían posibilitar dar el permiso y la oportunidad de expresarse y de escucharse, reconociendo tal vez aspectos que se ocultaban debajo de éstas, tanto de ella misma como de los participantes, permitiendo que pudiesen sentirse libres y protegidos, sin necesidad de actuar en una dinámica defensiva en la construcción de sus relaciones tanto en el contexto familiar como escolar, encaminados hacia la generatividad como recurso cotidiano.

Por tanto, se puede concluir que a nivel autorreferencial emergieron relatos alternos en interacción con todas las voces participantes, que permitieron a la investigadora- interventora cuestionarse frente a cómo toda esta experiencia invitó a todos los actores, incluido el sistema investigativo- interventivo, a repensarse sobre qué está pasando con cada uno en el contexto de las relaciones, cuando señaló:

49-PF1-5-Invest: Ujum, entonces mira que el suicidio empieza a tener otras connotaciones, a no, que este chico tiene una enfermedad mental, a decir: es que el chico, el joven, la joven, aún el adulto que pase por esta situación, nos está es convocando a repensarnos, ¿cierto? nos está convocando a cuestionar qué es lo que está pasando en nosotros, eso lo decían también los docentes: “bueno hay algo que está pasando en él (refiriéndose al joven), pero ¿qué está pasando en nosotros?””, ¿sí?

De la misma forma toda la experiencia de la investigación permitió a la investigadora darle un sentido al aceptar y convivir con la muerte, ante lo cual es posible el permitirse morir a experiencias, heridas y/o culpas, lo cual implica el dejar ir, despojarse y desnudarse ante su propia vida.

Redes de diálogos y diálogo generativo

Este apartado constituye una propuesta en términos descriptivos de la manera como los relatos se interconectaron en los escenarios conversacionales dando vida a tramas narrativas en el proceso dialógico que, a su vez, configuraron redes de diálogos y discursividades, cuyos enlaces emergieron a partir de sistemas de significación, experiencias y formas de relación de los actores alrededor del fenómeno. Por tanto, de acuerdo a su carácter narrativo, se plantean en términos de tres tipos de red que pueden emerger de dichos relatos: *red centralizada*, *red descentralizada* y

red distributiva ampliando la propuesta de tipología de redes de Barán (1964) y de los diálogos generativos de Fried Schnitman (2010).

Red centralizada.

En el análisis conversacional a partir de la propuesta de redes de diálogos como parte de la generatividad, se realizó un proceso descriptivo e interpretativo en las matrices teniendo en cuenta los conceptos metodológicos del macroproyecto de investigación y los conceptos propuestos por la investigación, en los que las historias que fueron definidas desde el déficit, dieron cuenta de relatos centrados en el problema, constituyendo el eje de las realidades narrativas, aun cuando no eran definitivas o estáticas y por lo tanto susceptibles de ser reconfiguradas.

Lo anterior dio forma a una matriz en la que existe un solo punto de conexión que centraliza el problema a partir de las diversas voces que puntúan tanto la experiencia de suicidio como la construcción narrativa del self y las formas de relación joven, familia y escuela desde la imposibilidad, por cuanto en la perspectiva de redes, mientras menos conexiones existan, mayor es la tendencia a simplificar o reducir la comprensión de los fenómenos y por tanto, la disminución de emergencias de novedades y alternativas comprensivas.

En este sentido, podría decirse que las historias como concepto del macroproyecto de narrativas, vendrían a dar cuenta de esta red de diálogos centralizados. Sin embargo, entendiendo que las historias en esta perspectiva no solo dan cuenta de relatos dominantes centrados en el déficit, sino también de relatos privilegiados que pueden llegar a ser posibilitadores, se aclara que éstos últimos podrían pasar a consolidar otro tipo de red discursiva.

Así, esta red centralizada se grafica como se presenta en la figura 20 dando cuenta de nodos como historias que alimentan la centralidad en la problemática.

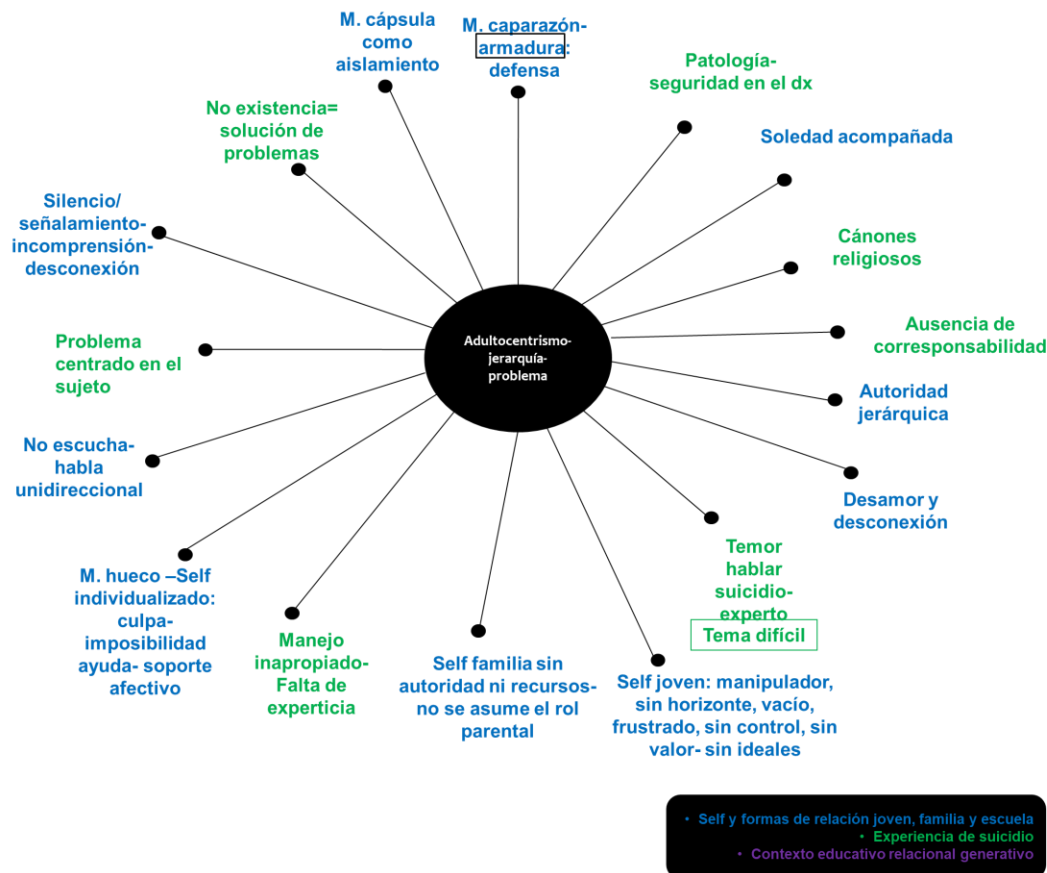


Figura 20. Red centralizada. Centralidad narrativa de una red de diálogos organizada en la problemática.

A continuación, se hace una descripción de dicha red dialógica a partir de cada uno de los conceptos metodológicos propuestos.

Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela.

Con respecto al concepto construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela, en el ejercicio conversacional entre los directivos emergieron nodos o ejes

temáticos que, si bien se pueden conectar, en su mayoría, se encuentran centrados en el déficit, a través del uso del lenguaje verbal y no verbal como dispositivos de poder y división, por lo que el punto de encuentro coincidió ser el problema que imposibilitaba la construcción de relaciones para dar apertura a novedades y a otros enlaces que permitieran la ampliación de la red de diálogos.

Así, esta trama narrativa se construyó desde una red de diálogos entre los participantes a partir de sistemas de significado, cuyos ejes temáticos actuaron como nodos en la conversación, formando una red centralizada en discursos dominantes que imposibilitaban, por su mismo carácter totalizante y cristalizado, el redireccionamiento de enlaces hacia afuera.

Por tanto, dichas conexiones que confluyeron en un mismo punto nuclear con respecto a las formas de relación joven, familia y escuela, se encontraron alrededor de la falta de prudencia de los docentes para manejar información de los estudiantes y, la falta de orientación frente acciones que aportan a la solución con respecto a diferentes dificultades que se presentan en los jóvenes.

Lo anterior dio cuenta de manejos inapropiados frente a tales situaciones, bajo el discurso de falta de experticia de los docentes, la percepción del limitado impacto de la orientación escolar como nivel de intervención, valorando la incapacidad de algunos para orientar a los estudiantes, así como las redes sociales virtuales como parte del problema en tanto las relaciones que se construían allí manipulaban y no aportaban.

Así surgieron en la conversación una serie de temores a expresar sensaciones y sentimientos al estar en el espacio investigativo y de temas de articulación alrededor del self y de las formas de relación, centrados en la problemática, tales como expresión de sentimientos u

opiniones percibidos por las jóvenes como problema en la relación parento-filial, en articulación con el temor a las consecuencias por expresar lo que se siente.

En este orden, la *soledad de los acompañados* emergió como nodo al visibilizar que el estar rodeados de gente no significa estar acompañados. Igualmente surgieron juicios de valor culturales frente al vínculo no consanguíneo al visibilizar limitaciones en el acercamiento afectivo.

Por otro lado, las formas de relación organizadas en la defensa y el ajuste de ciclo vital, contribuyeron en la centralidad de la problemática en esta red, lo que dio paso a una comprensión limitada de la experiencia de sufrimiento con base en la metáfora *del caparazón y la armadura* como defensa y relaciones jerárquicas asociadas a la pérdida del control del adulto sobre el joven, como un arreglo unidireccional de los actos de habla.

Por tanto, esta centralidad se constituyó por narraciones patologizantes alrededor de las relaciones en las que ha habido una experiencia de suicidio, organizada en narrativas identitarias de enfermedad, incapacidad, frustración, pérdida, no control de sí, vacío e imposibilidad. En consecuencia, los relatos identitarios se definieron en el rótulo del joven problema en relación al trastorno, con la emergencia de la necesidad de una *intervención adecuada* de un experto o profesional indicado.

Por tanto, la construcción de una red de diálogos centralizados en la problemática, se organizó en nodos asociados al rompimiento afectivo en la escuela, la familia y la sociedad, dando cuenta de una naturalización de la desconexión afectiva, situando a las familias y a la misma institución en construcciones identitarias configuradas a partir de la culpa y la imposibilidad para brindar un soporte afectivo. Todos estos nodos, antes mencionados, se

articularon a un nodo central que posicionó el adultocentrismo y las relaciones jerárquicas, a través de relatos de desconexión y desamor en los que cobró relevancia la metáfora del *hueco* dando sentido a un self narrado en la pasividad, enfermedad e imposibilidad.

Experiencia de suicidio.

Con respecto a la experiencia de suicidio, las coordenadas del acto de habla se ubicaron en el temor a hablar y actuar. En esta medida surgieron nodos centrados en ésta como patología. Las conexiones de estos diálogos giraron en torno a nociones como el temor a hablar de suicidio y asumir corresponsabilidad, la expectativa sobre modelos tradicionales de prevención, la seguridad en la experticia y la dificultad frente al manejo de la información en la escuela, definida como la imprudencia para hablar o tratar el tema por parte de algunos docentes.

En esta medida, los nodos entre los relatos se construyeron a través de narraciones centradas en el problema, por tanto, querer quitarse la vida se conecta con creer que no se es importante, que no se tiene valor y que no hay una fuente de comprensión, lo que a su vez lleva a la invisibilización del sufrimiento desde la pauta de silencio como parte de la experiencia de suicidio y la concepción de hablar de la misma, como tema difícil. En este sentido, el silencio actúa como enlace para configurar dicha pauta de desconexión relacional en estos casos, dejando a un solo sujeto el peso de resolver la dificultad. Así, la experiencia es comprendida como el sufrimiento ante el cual se buscan salidas y como forma de expresión de inconformidad al no querer vivir más de la manera como se viene haciendo.

Bajo este contexto narrativo, los puntos temáticos en el proceso dialógico se encontraron alrededor de definir el suicidio desde una estructura multicausal en su aspecto físico, químico, emocional, social y espiritual, pero como un problema centrado en el sujeto, pretendiendo ubicar

la explicación del problema en la persona, desde la depresión como enfermedad mental basada en el modelo de salud-enfermedad, en relación a un sentimiento de vacío afectivo, a un estado de soledad acompañada y a la dificultad de no encontrar los propios ideales en la vida.

Contexto educativo relacional generativo.

Con respecto al contexto educativo relacional generativo no se presentaron nodos centralizados, ya que este concepto dio cuenta de procesos generativos que posibilitaron multiplicidad de enlaces, por lo que darían cuenta de otro tipo de red discursiva.

Red descentralizada.

A través del proceso conversacional, de la reflexividad, la generatividad y del intercambio dialógico fue posible el surgimiento de novedades en el discurso, las cuales empezaron a dar forma a las historias narradas, al dar apertura a memorias que permitieron ir construyendo enlaces de nodos a través de la indagación generativa, los momentos generativos y algunos ciclos generativos frente a cada uno de los conceptos metodológicos.

En esta medida, fueron surgiendo nuevas versiones de la manera como los actores comprendían y vivían el fenómeno, definiendo dichos nodos como puntos de articulación cuyas posibilidades transformativas fueron las que permitieron enlazarse unos con otros e ir construyendo campos narrativos posibilitadores.

Por tanto, esta red descentralizada fue posible a partir de la emergencia de memorias en el contexto de las narraciones entrelazadas (ver figura 21).

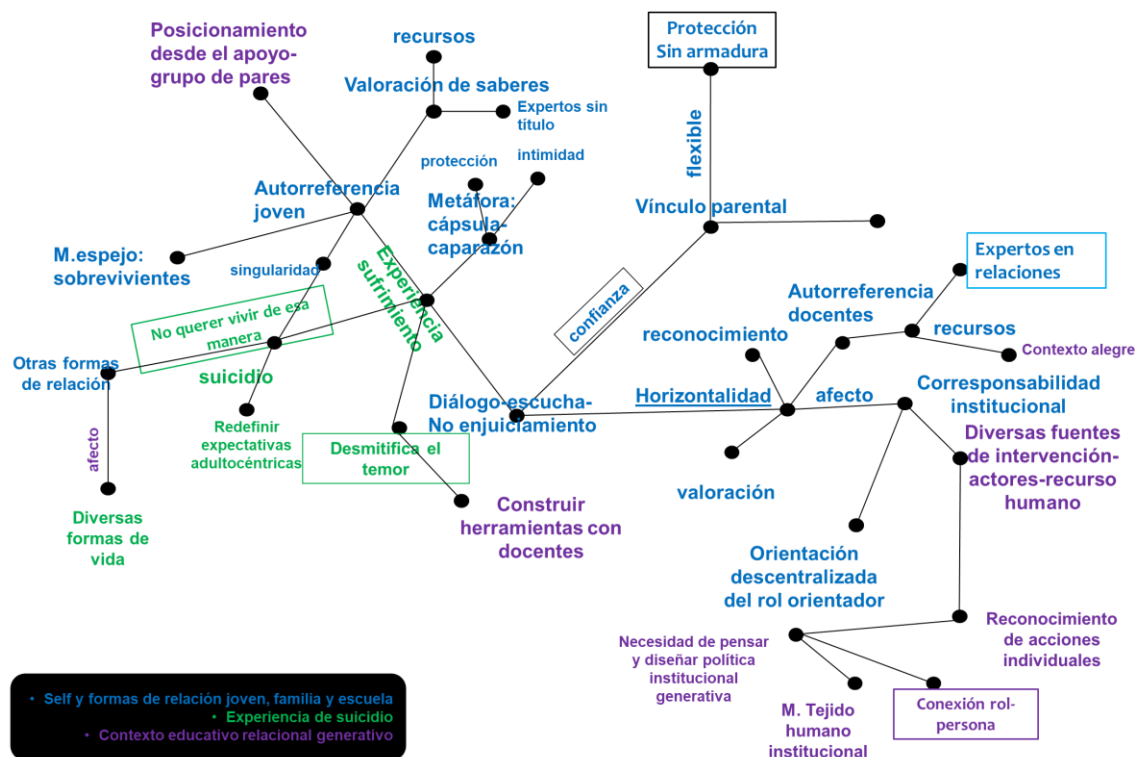


Figura 21. Red descentralizada. Apertura de nodos y enlaces en una red flexible.

A continuación, se hace una descripción de esta red dialógica a partir de cada uno de los conceptos metodológicos propuestos.

Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela.

Con respecto al self y las formas de relación, las memorias que surgieron se conectaron en el diálogo generando aperturas en la conversación como derivas en los significados sociales y culturales de los que surgieron momentos de generatividad en el contexto de la investigación-intervención como espacio posibilitador para el posicionamiento de las voces y del Yo narrador de todos los actores dentro de la historia, en articulación con la construcción generativa de otras versiones del self relacional.

Así, en un ciclo generativo, el posicionamiento de las jóvenes se organizó con base en novedades periféricas como nodos articulados a la valoración de sus saberes, las relaciones de apoyo y confianza, la apertura hacia al agenciamiento y toma de decisiones en contextos relacionales familiares y escolares. Igualmente, en este ciclo generativo se redefinieron las metáforas de la armadura, el caparazón y la cápsula como semánticas que permitían protección e intimidad de la juventud, lo que permitió a su vez, transitar hacia la metáfora de la experiencia de las jóvenes como espejo para otros en tanto fueron narradas como sobrevivientes. Así, la metáfora como dispositivo narrativo hizo parte de la red de diálogos para conversar con base en otros órdenes de significado.

En el contexto familiar, surgió la parentalidad como un nodo configurado en nociones semánticas generativas alrededor de otros nodos como el diálogo, el apoyo afectivo y la escucha, enlazados por la importancia de la honestidad y la confianza, redefiniendo el sentido relacional de los problemas.

En la escuela, la corresponsabilidad empezó a emerger como nodo en relación al diálogo, permitiendo el posicionamiento y la relación institución-estudiante desde el afecto, dando cuenta de diversas fuentes de intervención con los distintos actores como recursos en la escuela. Esto se articuló a su vez con las formas de relación entre grupos de pares a partir de las cuales comprender la diversidad de sus intercambios.

Lo anterior se enlazó con el reconocer la singularidad y la diferencia inherente al ser humano como nodos articuladores, configurando la metáfora de los *expertos sin título* como apertura a una construcción narrativo- generativa de la identidad del sujeto que vive la experiencia de suicidio al permitírsele redefinirse en un relato identitario posibilitador.

De la misma manera, en la periferia surgió la importancia de visibilizar redes de apoyo externas que se articularon como puntos de conexión que aun cuando emergieron de historias dominantes, tienen cualidades transformativas que dieron paso a construir redes de diálogos descentralizados, de ahí surgieron entonces puntos de articulación con respecto a la dinámica organizacional en relación a procesos de intervención en donde los docentes pueden posicionarse como fuente primaria de apoyo.

Experiencia de suicidio.

En la experiencia de suicidio, se empezó a contemplar la importancia del posicionar, hablar y evidenciar temas que se escondían o silenciaban por temor en el marco de la cultura institucional, quizá como apertura no solamente a hablar de suicidio sino a introducir otro tipo de temas que se significan como un tabú, lo que implicaría por tanto el trabajar con herramientas de utilidad para los docentes que a su vez, les permita un mayor acercamiento al respecto.

Estos nodos emergentes se movilizaron en momentos de generatividad en relación a dificultades vitales frente a las diversas opciones para la vida o para vivir de otras maneras, así como el contemplar la metáfora del *cerrar los ojos* como una red denominación de la experiencia del suicidio, en ejercicios de auto-meta cognición articulados a la emoción con posibilidad de cuestionar los propios pensamientos como un recurso, dando cuenta de que las ideas de vida o muerte pueden transitar, ser susceptibles y circunstanciales a todas las personas, lo cual dio apertura al posicionamiento autorreferencial de las jóvenes como enlace con otras jóvenes para construir posibilidades transformativas.

En este sentido, las derivas en la conversación fueron posibles al ir descentralizando la experiencia de suicidio del sujeto y vincularla como una experiencia relacional familiar,

institucional y social que se articuló con pautas de relación entre iguales y con el poder redefinir expectativas adultocéntricas hacia la construcción de los propios ideales de vida.

Contexto educativo relacional generativo.

Con respecto al contexto educativo relacional generativo las aperturas reticulares se orientaron hacia el visibilizar la necesidad de que la escuela intervenga en las situaciones que pueden llegar a presentar los estudiantes y sus familias, lo que implicó el reconocimiento de recursos y limitaciones institucionales. En este sentido estos aspectos se convirtieron en puntos de conexión en la red del diálogo con respecto a la importancia de que la escuela genere intervenciones y el poder visibilizarla como un contexto alegre, lo que remitió a pensar en una identidad institucional desde ahí.

A su vez la redefinición de formas de relación alternativas y heterárquicas como nodos, fue posible dando forma a un ciclo de generatividad conectivo entre la escucha, el diálogo y la horizontalidad.

En este sentido, las acciones que se realizaban en la escuela individualmente, encaminadas a la reflexividad, empezaron a surgir como un nodo temático que se conectó a la necesidad de pensar y diseñar una política institucional como contexto generativo y como una invitación en el diálogo a repensar la escuela desde la metáfora del tejido social institucional, posibilitando la deconstrucción de la polaridad semántica de la escuela como espacio de felicidad- espacio de tortura, al proponer la reconstrucción de dicho tejido al conectar el rol con el ser persona.

Red distributiva.

Al engrosar las memorias, surgieron relatos alternos que aumentaron en la conversación los nodos de articulación dentro de cada uno de los conceptos metodológicos, configurando una red distributiva de relatos a partir de derivas semánticas flexibles que posibilitaron la emergencia de nuevos enlaces al permitir múltiples niveles de interpretación.

Es en este proceso conversacional que los relatos novedosos se conectaron de tal manera que fue posible visibilizar ciclos y matrices generativas con cualidades transformativas que dieron lugar a *versiones alternas y diversas de la experiencia de suicidio y de selves relacionales autores y coautores de historias dentro de contextos y formas de relación generativos*, dando apertura a que se siguieran creando en un proceso poiético y autoorganizativo de los sistemas, muchos más enlaces, hacia la construcción de trazados de una trayectoria prospectiva (ver figura 22). Cabe ilustrar que los enlaces de color negro son los que corresponden a la red descentralizada presentada anteriormente y los rosados a las conexiones emergentes entre nuevos nodos y los ya existentes.

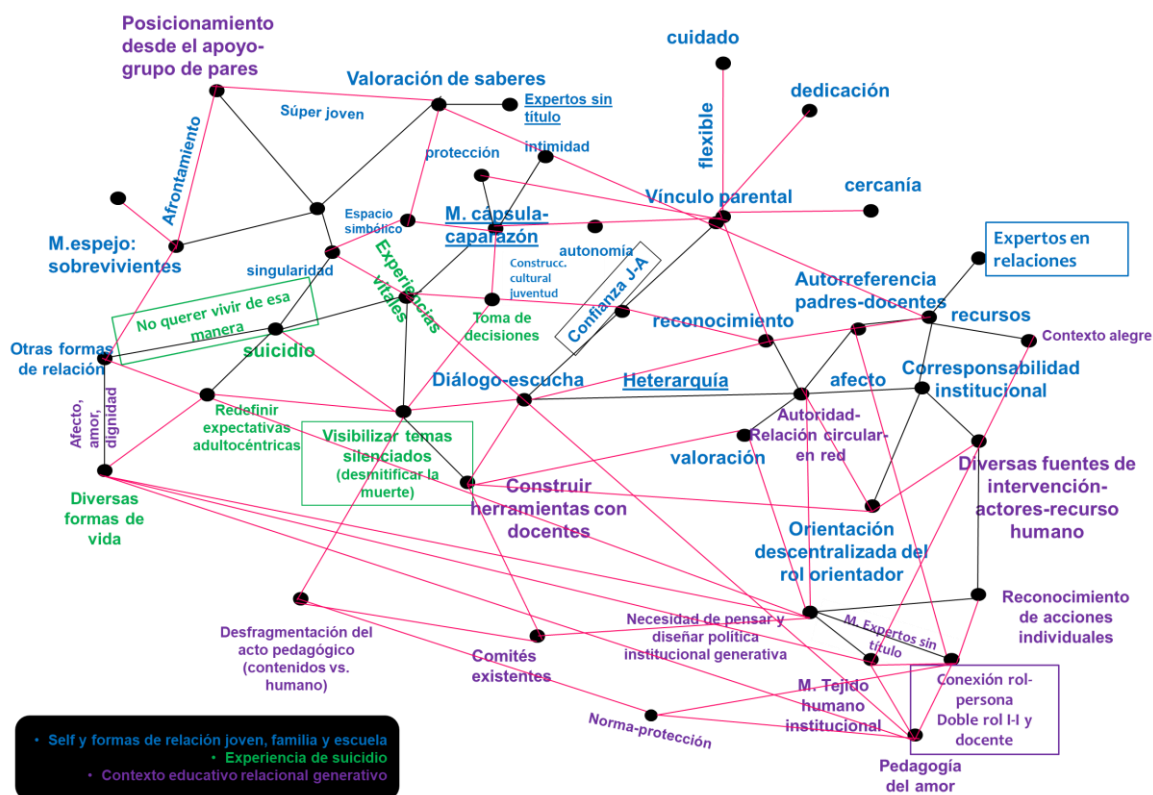


Figura 22. Red distributiva. Ciclos y matrices generativas en una red distributiva de recursos.

A continuación, se hace una descripción de esta red de diálogos a partir de cada uno de los conceptos metodológicos propuestos.

Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela.

Con respecto a la red de enlaces que posibilitó la construcción de diálogos generativos frente al self relacional, el ciclo giró en torno a la parentalidad como nodo frente al cual la confianza se puntuó como enlace en la matriz generativa, dando cuenta de la emergencia de un self relacional familiar constituido a partir del diálogo, la cercanía, la dedicación, la protección y el cuidado como puntos articulados.

Así, el proceso de construcción identitaria adquirió un sentido desde dicho vínculo, lo que implicó reflexionar frente a las expectativas adultocéntricas implícitas con base en las que se

puntuaba a los jóvenes. Esto se articuló con nodos como el reconocimiento de recursos de las jóvenes, creados a partir de la crisis, permitiendo el reconocimiento de otras versiones del self, lo que dio cabida a la red joven- familia- escuela como conexión.

En este sentido las relaciones heterárquicas emergieron conectando y visibilizando la importancia de la autoridad circular, la escucha y el reconocimiento de recursos en distintas vías dentro del contexto tanto familiar como escolar. Dicha heterarquía fue posible al articularse a través del reconocimiento de los momentos de tránsito vital, dando cuenta de la emergencia del self del joven y del self de padres y docentes de jóvenes en procesos de cambio.

Así, la metáfora posibilitó fortalecer el vínculo para no necesitar *la armadura* como defensa, comprendiendo *el caparazón* y *la cápsula* como nodos espaciales relacionales simbólicos en relación a las nuevas formas y comprensiones culturales del ser joven, desde las cuales las relaciones se transforman y toman varias formas en la presencialidad y la virtualidad, visibilizando dichos espacios a través de la autonomía y el derecho y deber en la toma de decisiones, articulados a su vez por comprender la construcción de juventud como momento vital para la construcción de autonomía e identidad.

Esto se articuló con un self en el que las jóvenes se narraron y fueron narradas a partir de la superación y coevolución cuya experiencia de afrontamiento emergió como dispositivo de transformación para otros, en relación a un saber experiencial que les permitió posicionarse desde la noción emergente de *súper joven* y como *profesionales sin título* basados en la vivencia.

Por tanto, al establecer estas conexiones fue posible rescatar la riqueza histórica cultural de Santa Marta con respecto a la emergencia de un self histórico-cultural samario definido en el marco de los lazos sanguíneos, afectivos y de mancomunidad.

En este sentido, la distribución de enlaces posibilitó ampliar las versiones del self y las formas de relación a partir de los nodos de saberes experienciales, conexiones entre el rol y la persona y el reconocimiento y valoración de acciones individuales e institucionales hacia la consolidación de diversas fuentes de intervención que posicionaron a los diferentes actores como recurso humano, articulados por el afecto.

Experiencia de suicidio.

La matriz generativa que se fue construyendo en los relatos alternos permitió redefinir la experiencia de suicidio hacia la activación de redes de apoyo familiar y social en relación a consolidar la confianza, el diálogo y la escucha como nodos, generando la conexión en el vínculo madre-padre-hija, docente-estudiante, institución-familia.

Surgieron así mismo nodos como el desmitificar el pensar y hablar de la muerte al involucrar la autorreferencia de estudiantes, padres y docentes, consolidando el vínculo en la red, posibilitando la emergencia de un nodo en relación a un joven líder, luchador, responsable de sus decisiones a partir de experiencias/crisis de impacto que movilizan.

Lo anterior fue posible con la redefinición de expectativas adultocéntricas, visibilizando temas silenciados al comprender la experiencia de suicidio como la muerte ante la manera como se vive, dando cabida a la diversidad en las experiencias vitales como nodos articulados en una red corresponsable.

Contexto educativo relacional generativo.

En el contexto educativo relacional generativo, la construcción conjunta dio cuenta de nodos que se articularon para trazar la matriz generativa con respecto a la trayectoria prospectiva en el ejercicio de reconstruir el tejido social institucional como emergencia en la conexión de la

escuela que se sueña, con el espacio de felicidad, oportunidad, responsabilidad, escucha en diversos ordenes (silencios), afecto y proactividad, lo que a su vez se articuló con el nodo de la escuela como red generativa de apoyo en intervención (red alerta), al visibilizar diversas fuentes de intervención como recursos en la escuela, en tanto familias e institución constituyen dicho tejido.

Por ende, esta reconstrucción se enlazó con la desfragmentación del acto pedagógico (contenidos versus humano) al despolarizarlo, lo que implicó un proceso flexible de negociabilidad de significados y solapamientos en la red que permitieron establecer puentes conectores desde las relaciones heterárquicas, enmarcadas en el ejercicio de una autoridad circular-afectiva, de las que emergió el nodo de que cada persona es un experto en algo, con la posibilidad de ayudar, ser ayudado y reconocido en lo humano, lo que a su vez se solapó en el proceso dialógico con la interdependencia en la comunidad educativa y las relaciones basadas en el amor y la dignidad como eje transversal a la emergencia de una pedagogía generativa en el marco del modelo pedagógico crítico-social.

Así, el impacto de la orientación descentralizada surgió como nodo que se constituyó en espacio de apoyo, incondicionalidad, cuidado y seguimiento para los estudiantes y padres como posibilitador de autonomía, reconociendo las acciones emprendidas como enlace entre el ejercicio del rol y el ser persona, lo que se conectó a su vez con el reconocimiento de recursos de las jóvenes y sus padres creados a partir de la crisis, como apoyo para otros jóvenes y familias en el contexto escolar, dando cuenta así, de un tejido humano y generativo.

Discusión

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados, en el nivel explicativo y comprensivo del fenómeno, en dos propuestas argumentativas. La primera con base en la articulación de los conceptos metodológicos del macroproyecto institucional: *historia, memoria y relato alterno*, con los que propone el estudio: *Construcción narrativa del self y formas de relación joven, familia y escuela; Experiencia de suicidio y Contexto educativo relacional generativo*, y, a su vez, con los referentes teóricos tomados a lo largo del proceso investigativo-interventivo en relación al fenómeno.

Y la segunda, en un análisis transversal con respecto a estos mismos conceptos propuestos, desde la emergencia de redes de diálogos y discursividades en un nivel metodológico, comprensivo, interventivo y explicativo del fenómeno, a partir de una perspectiva generativa novedosa que propone la articulación de las narrativas con las redes complejas, emergiendo allí un *Modelo reticular complejo*.

Self, formas de relación y experiencia de suicidio organizados en el problema.

Comprendiendo que el self emerge en el contexto de las relaciones, se puede observar a propósito de las historias (relatos dominantes), que el sistema de relaciones se configura en procesos dialógicos rígidos, en los cuales no es posible la articulación generativa del dominio emocional, dando paso a la construcción de jerarquías rígidas tanto en el contexto familiar como en el escolar, en las cuales el joven se subalterniza. Dichas jerarquías rígidas se asocian al adultocentrismo, como forma de interacción entre el adulto y el joven a partir de relaciones de saber-poder en el ejercicio de la autoridad, característico de los contextos escolares atravesados por unos marcos de significación cultural hegemónicos que privilegian la norma y la autoridad

rígidas por sobre la relación; esto es lo que plantea Foucault (2003) en cuanto a los procedimientos disciplinarios que ejercen las instituciones, dentro de relaciones de docilidad-utilidad, como formas de dominación en las que el poder se corresponde con un campo del saber, los cuales se adhieren en el discurso.

Por tanto, esta jerarquía rígida, adultocéntrica, impide el afrontamiento solidario de la experiencia de suicidio, generando un orden de relación paradójico en términos de *soledad acompañada*, alrededor de pautas de silencio y temor que dan lugar a una red fragmentada entre el joven, la familia y la escuela.

Siguiendo a Foucault (2003), esto da cuenta de mecanismos biopolíticos que permean cultural e históricamente tanto la escuela como la familia, en su carácter de institucionalidad, orientados a organizar, dominar y disciplinar no solo las personas, sino las formas de relación y por tanto, recursivamente, la construcción del self desde la normatividad y uniformidad tanto de los estudiantes, como de los padres, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa en el ejercicio de la autoridad y las relaciones rigidizadas en dicha distancia y fragmentación jerárquica.

En este sentido, emergen selves relacionales en los que paradójicamente los adultos, ya sea padres y/o educadores, se posicionan a partir de la falta de recursos para actuar ante los diversos dilemas que proponen los jóvenes, así como para ser redes de apoyo. Dicha fragmentación impide por tanto, la emergencia de selves que se narren y posicionen desde la corresponsabilidad. Esto adquiere sentido cuando Munné (2000) plantea la no linealidad y fractalidad del self, el cual siempre es el mismo, porque siempre es diferente e impredecible. Este orden paradójico es el que permite que la posición adultocéntrica pueda asumirse tanto en el

poder y el control como en la falta de recursos, lo que lleva a los padres y a la institución educativa a delegar la responsabilidad relacional a otros, *externos*, llamados “profesionales”, a partir de una postura de desconocimiento traducida en temor e inseguridad frente al tema de la muerte y la pérdida del control.

Isomóficamente, en esta forma de relación, el self del joven se posiciona a partir de un discurso deficitario sin recursos ni posibilidades para afrontar las situaciones construidas como problema, por lo que toda la dinámica relacional se puntúa en una centralidad en la problemática, creando pautas que confluyen en el déficit.

Esto da lugar desde la propuesta de Ugazio (2001) a que los selves se com-pongan en relación a todos los actores, de forma coherente con la dinámica centrada en el problema, dando lugar a construcciones conjuntas de déficit e imposibilidad para resolver las dificultades asociadas a experiencias y dilemas de la juventud, en el marco de la interdependencia de sus relaciones, las cuales emergen en sistemas de significación que fundamentan el no querer vivir más, en deprivaciones afectivas y la imposibilidad de crear entornos afectivos propicios tanto en la familia como en la escuela.

Este posicionamiento del self deviene por tanto, de un sistema de significación cultural de la juventud como categoría construida en el problema y *sin identidad* al contemplar toda una diversidad de subculturas y tecnologías del yo que se contraponen a lo que tradicionalmente, se concibe como identidad nuclear, lo que a su vez resulta incongruente desde la mirada adultocéntrica que por definición solo concibe una forma de construir identidad a partir de la estabilidad y la permanencia cultural y transgeneracional, anulando cualquier otra posibilidad de cambio y transformación.

En este orden, la construcción identitaria del contexto escolar da cuenta de prácticas y dinámicas organizacionales que promueven la desarticulación y desconexión emocional y afectiva entre los miembros, como nodos sectorizados (joven-familia-institución), imposibilitando interacciones alternas que permitan la sincronización de la red. En esta medida, la escuela como institución y entidad independiente, se posiciona sobre la imposibilidad de generar acciones interventivas pertinentes, dentro de la lógica de poder hegemónica de la que se ha hablado anteriormente, en la cual, como institución, también asume una posición isomórfica, en un nivel subordinado, dentro de una jerarquía mediada por el saber-poder a partir de discursos de experticia y construcciones de problemas como parte del ámbito de la salud mental, tales como la experiencia de suicidio.

En correspondencia, las posibilidades de generar intervenciones en el ámbito escolar son limitadas en tanto existe la creencia de que la posibilidad de aportar algo a los jóvenes que se encuentran en una situación de riesgo, son inherentes a la persona en el sentido de que hace parte de su personalidad, lo cual limita el reconocimiento de recursos y alternativas que son posibles si se orienta la mirada hacia las relaciones, en este caso entre estudiantes, familias y docentes. En esta medida, la configuración de relaciones empáticas y de confianza ampliarían el campo de la acción conjunta entre el joven, la familia y la escuela, cobrando relevancia el construir relaciones heterárquicas que propendan por la configuración de contextos de confianza y reconocimiento del otro.

En este orden, la experiencia de suicidio se construye en discursos que privilegian significados en relación a lo psicopatológico, al temor, el tabú y la falta de experticia como pauta organizadora de la ausencia de corresponsabilidad y de coparticipación en la creación de soluciones contextuales y en el proceso mismo de la intervención tanto en el contexto familiar

como en el escolar, configurando una dinámica relacional en la que se privilegia el silencio, la falta de diálogo y de escucha comprensiva, creando relaciones jerárquicas y segmentadas.

De ahí que emerja la experiencia de suicidio como metáfora de redes de relaciones fragmentadas, como formas de relación fieles al deber ser y como discursos de verdad; en este sentido la muerte estaría en la fragmentación y la falta de apertura al diálogo generativo y transformador, lo que resulta coherente cuando Maturana (1990, citado en Nahmanovich, 2008) señala que “todo aquel que habla desde la objetividad está haciendo una petición de obediencia a su interlocutor. Cuando se erige en fundamento de lo real, cierra las puertas al diálogo, al cambio, a la evolución y las abre a la muerte” (p. 92). Complementa señalando que, para los sistemas biológicos y sociales, el aislamiento conduce a la muerte.

Esto se fundamenta en semánticas culturales polarizadas alrededor del suicidio con respecto a la muerte-la vida, el cielo-el infierno, bueno-malo, correcto-incorrecto y por tanto, como un fenómeno centrado en el sujeto a partir de causas en el orden de lo biológico, lo neuronal, lo emocional y lo espiritual, configurando significados alrededor de la vida sin un sentido y el sentimiento de vacío en dicha soledad acompañada, lo que marca la pauta de estigmatización hacia esta acción bajo constructos de enfermedad y por tanto de falta de control sobre la propia vida y la incapacidad para la toma de decisiones.

En este sentido, dicha experiencia es construida en nominaciones patológicas alrededor de diagnósticos psiquiátricos a través de un lenguaje nominativo que encapsula la experiencia misma vivida por el sujeto, lo cual resulta coherente con lo planteado por Szasz (2002) quien señala que los conceptos de enfermedad mental no preexisten sino que funcionan como mitos

sociales que se mal usan como medios de control social, al realizar descripciones segmentadas y simplificadas de la experiencia del querer morir, dando relevancia a lo pecaminoso e irracional.

El lenguaje como creador de realidad se convierte también en un isomorfismo de estructuras jerárquicas de poder, ya que a partir de éste se determina el valor semántico y sintáctico de las experiencias. Esto corresponde con lo que Gergen (1996) plantea en relación al discurso del déficit, el cual es construido sobre nociones de verdad a partir de consensos de las comunidades científicas para definir la normalidad o ideales de personalidad.

Así, las estructuras de poder impregnan el discurso de las personas a nivel local y cultural, configurando sus experiencias en la falta de experticia para afrontarlas, ya sea en el caso de quien vive la experiencia del no querer vivir, como de quienes están a su alrededor y que por tanto, viven la experiencia a partir de la relación, ante lo cual delegan el coagenciamiento a otros externos definidos como expertos por su formación académica y científica, invalidando los recursos de los sujetos y de los sistemas familiares e institucionales en el contexto de la escuela.

Bajo esta perspectiva, la experiencia nominada como suicidio, se vivencia en lo corporal y se materializa en el cuerpo, por lo que adquiere un significado en las familias y la escuela sólo hasta llevarse al nivel pragmático, cuando se llega a dejar una huella en cuerpo, limitando su comprensión, invisibilizando los órdenes cognitivo, emocional y afectivo que pueden dar lugar a otro tipo de manifestaciones como los pensamientos, las ideas, los sentimientos, los silencios, la soledad, aún al rechazo, el aislamiento y todo lo que hace parte de *lo no dicho* por la persona que lo vive directamente. Y esta forma de vivirlo corporalmente adquiere sentido en una cultura que da relevancia al cuerpo, un cuerpo disciplinado en términos de Foucault (2003) como objeto y

blanco de poder, sobre el que se toman o no decisiones, amparadas en discursos dominantes de control a partir de lo que el autor denomina la biopolítica.

En conclusión, el self relacional bajo estas formas dominantes de interacción, surge como una co-creación entre el joven, la familia, la escuela, la sociedad y la cultura, como sí mismos narrados y organizados en pautas isomórficas deficitarias, en un entramado relacional vacío y sin recursos que imposibilita el agenciamiento sobre las diversas situaciones, dilemas o dificultades que se dan lugar en dichos contextos, dinámica de la que emerge la experiencia de suicidio como metáfora de la fragmentación relacional.

Trayectorias lingüísticas organizadas en una red centralizada y en bucles cerrados.

El fenómeno de esta investigación, con respecto a las historias, da forma y es comprendido a partir de la emergencia de una red de diálogos centralizada propuesta por Barán (1964) retomado por Schnitman (2015) en su planteamiento de los diálogos generativos, pero que, en el carácter de novedad de este trabajo, se pretende articular como metáfora tanto con los conceptos metodológicos del macroproyecto en narrativas como con los planteamientos de las redes complejas.

Así, la metáfora como dispositivo narrativo da forma a la red de diálogos para conversar desde otros órdenes de significado, ante lo cual Pakman (1995) refiere que “no solo hacemos metáforas en términos lingüísticos, sino que somos parte de ellas” (p.296). A su vez, complementa señalando que la “red” es una metáfora de las interacciones sociales cuyos atributos permiten dar cuenta del sostén, el tejido, el crecimiento, la contención, entre otros elementos propios de las dinámicas humanas.

En este sentido, las historias como concepto del macroproyecto de narrativas, constituyen, en el marco de las redes complejas, una red de diálogos centralizados. Por tanto, las historias surgidas en esta investigación- intervención se comprenden, a partir de la propuesta de Capra (1996) como trayectorias que, en la red dialógica, serían trayectorias lingüísticas, denominadas atractores puntuales que en movimientos en espiral son atraídas por un nodo central en una cuenca de atracción, configurado en historias organizadas en el problema (ver figura 23).

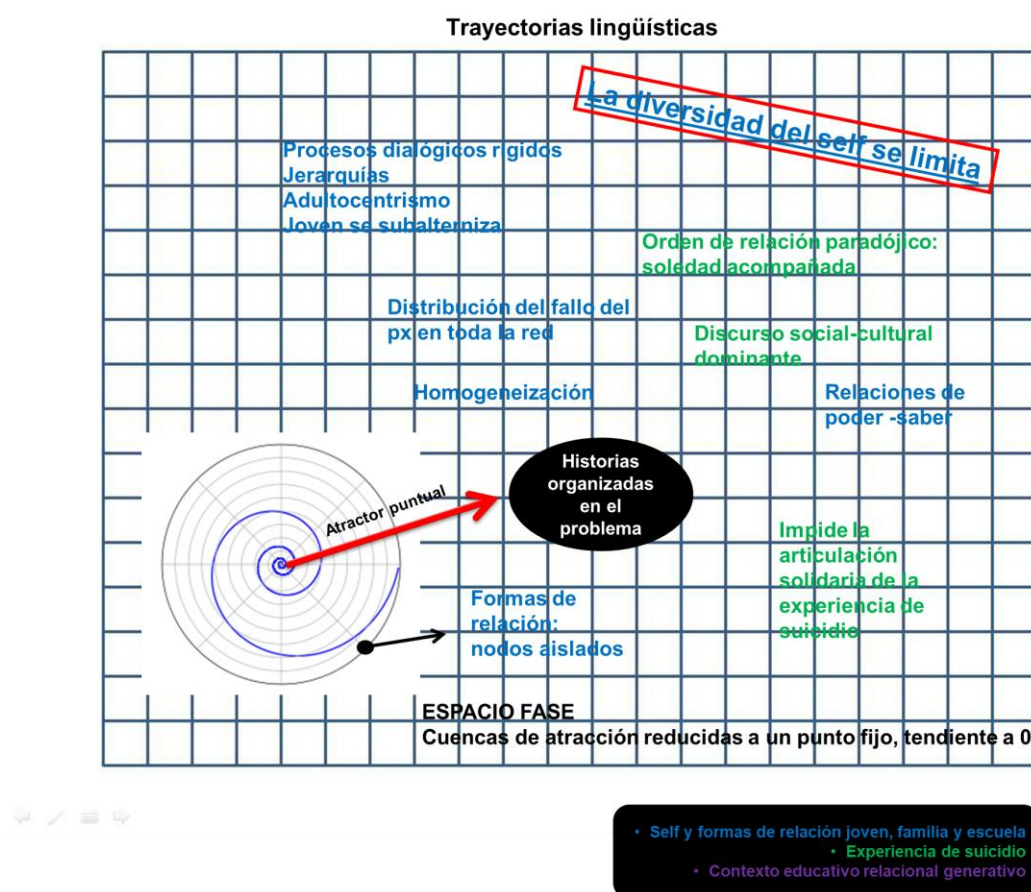


Figura 23. Trayectorias lingüísticas centralizadas. Historias como atractores puntuales.

Entonces, la experiencia es contada por los actores a partir de realidades narrativas que en términos de historias surgen como problemática, ante lo cual Bruner (2000) propone la centralidad en la problemática como universal de dicha realidad narrativa.

En este sentido, cuando las historias se organizan en el problema, la diversidad del self se limita, dando cuenta por tanto de relatos que organizan un self individualizado y deficitario narrado a partir de la experiencia de suicidio en un orden de enfermedad y psicopatología, alrededor de formas de relación en las que la familia y la escuela se puntúan como nodos aislados sin conexiones, al configurarse tanto la familia como la escuela en la pauta de silencio y temor, así como en la incapacidad de generar acciones interventivas en el sentido de que no se reconocen recursos y que al configurar la experiencia de suicidio como una enfermedad, resultan poco aptos para generar acciones, pretendiendo apartarse de la situación y puntuando el problema en una sola persona. Así al relacionarse a partir de formas que privilegian el adultocéntrismo, se configuran nodos que jerarquizan la interacción y por tanto llevan a la fragmentación de la red.

De esta manera, se comprende cómo el fallo del problema se distribuye en la red, ocupando una parte limitada del espacio fase, denominado por Reynoso (2006), como un espacio posible de movimiento, que en términos de las narrativas vendría a ampliar su comprensión como campo narrativo, que es atraído por una cuenca de atracción, centrada en el problema, lo cual permite entender las historias desde la teoría de redes complejas, como atractores puntuales.

Por otro lado, es preciso aclarar que cuando surgen historias como la multicausalidad de la experiencia de suicidio desde una dimensión biológica, emocional, social y espiritual, y la posibilidad de involucrar tanto al joven como a la familia y la escuela aun desde relaciones enmarcadas en la culpa, con un carácter de menor rigidez, se da paso a bifurcaciones limitadas

que dan forma a trayectorias cerradas, denominadas por Capra (1996) atractores periódicos, ya que como señala Reynoso (2006), estos darían cuenta de un ciclo que es más amplio, pero que mantiene la estructura del perfil cíclico, que al estabilizarse adquiere un carácter de oscilación en una misma trayectoria, pero que se mantiene cerrada, alrededor de una cuenca de atracción.

Por lo que se graficaría otra forma de red centralizada que no plantea Barán, pero en trayectorias periódicas en bucle cerrado que dan cuenta de un self y una dinámica relacional desde la experiencia de suicidio, como señala Reynoso (1996) que “encarna un patrón histórico, un automatismo repetitivo y un ciclo inevitable” (p.247), en este caso de enfermedad e imposibilidad (ver figura 24).

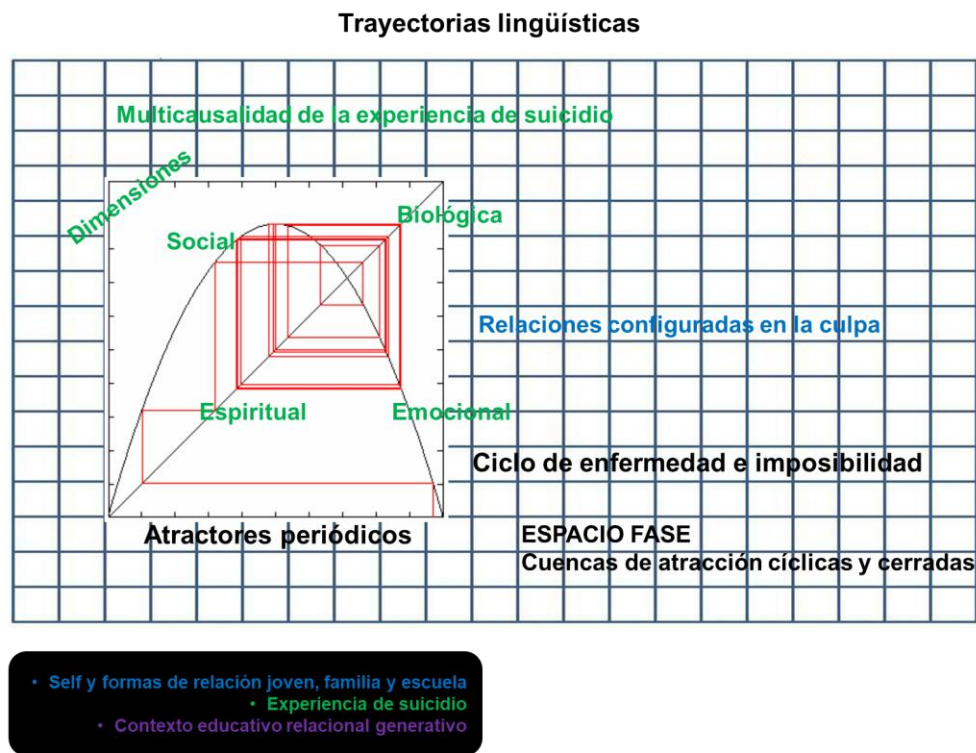


Figura 24. Trayectorias lingüísticas cerradas. Historias privilegiadas como atractores periódicos.

Al respecto, para aportar a la comprensión compleja de las narrativas, estos atractores periódicos darían cuenta de aquellas historias como relatos privilegiados que, si bien no tienen un carácter totalitario centrado en el déficit, se refieren a algunas posibilidades en el discurso, pero que se mantienen en equilibrio o como se señaló anteriormente, con una estructura cíclica y sin fricción, limitando el cambio.

Por tanto, el sistema escuela que involucra a estudiantes, docentes, directivos y familias, al narrarse en las historias alrededor del fenómeno, tendería a una red en equilibrio estable, al graficar en el espacio fase, un retrato fase, en el que se observa que las historias como atractores puntuales y periódicos solo ocupan una parte de dicho espacio, identificando cuencas de atracción reducidas a un punto fijo, tendiente a 0 (en términos de la recta numérica), y/o cerradas respectivamente, cuyas trayectorias nunca se cruzan.

En tal sentido, esta comprensión del fenómeno a partir de las historias, constituye un aporte novedoso de la investigación- intervención, el cual conecta las contribuciones de la noción de atractor puntual y periódico a la comprensión de las narrativas y las historias como redes de diálogos que permiten construir complejamente el fenómeno.

Self relacional en contexto generativo de reconfiguración de la experiencia de suicidio.

En relación con las memorias, al redefinirse la experiencia de suicidio, pasando del ser vivida como problema a ser posibilitadora de movilizaciones en el sistema relacional, el self se amplía generando procesos de negociabilidad inherente, planteados por Bruner (2000) como otro universal de la realidad narrativa, los cuales son propicios para la emergencia de relatos en la periferia del campo narrativo cuando surgen formas de relación en las que el joven, la familia y la

escuela puede empezar a posicionarse como fuentes de apoyo y de recurso para la comunidad educativa a partir de la experiencia de vida.

En correspondencia, el joven, la familia y la escuela, empiezan a ser narrados como agentes que pueden posibilitar el cambio, al construir relaciones afectivas, conectivas y corresponsables, dando cuenta de un intercambio dialógico en el que se reconocen recursos personales, familiares e institucionales como diversos nodos en articulación, los cuales convergen en una red de relaciones en coordinación interdependiente. Así, el self relacional va componiéndose en términos de Ugazio (2001), asumiendo diferentes posiciones en la conversación a partir de dicha negociabilidad con los significados culturales alrededor de las relaciones jerárquicas, las cuales pueden reorganizarse con base en vínculos generativos, desde la horizontalidad.

En esta medida, el hablar de búsqueda de salidas ante las dificultades, se articula con el fortalecer conexiones entre grupos de iguales y en el contexto familiar en el vínculo parental y escolar, desde la emoción, la experiencia, la autorreferencia y la creatividad. Por lo que los vínculos significativos con las personas involucradas, ejercen un papel principal en la configuración de los problemas y las soluciones al transversalizar las relaciones.

Redefinir metáforas creadas por el sistema relacional joven-familia, como *el caparazón* y *la cápsula*, dan la posibilidad de actuar como mediadoras en las formas de relación joven-adulto, de manera que estas no sean necesarias para llevar a cabo conexiones y vinculaciones parentofiliales y con la escuela. Por tanto, estas metáforas se constituyen como espacios simbólicos de refugio, protección y autonomía que no implicarían necesariamente una barrera en la relación, sino una construcción de mundo desde lo juvenil en relación a las nuevas tecnologías

y formas de relación virtual, al sobre pasar los límites de la presencialidad e interactuar con la máquina.

El empezar a co-construir selves que se agencian a partir de la autorreferencia y por tanto, desde la experiencia de vida, configura formas alternativas de conversar a partir de la incertidumbre en la cual el self puede asumir distintas posiciones, al ser agente activo en relación a otros y al mismo tiempo verse vulnerable y susceptible de construirse en la paradoja en el sentido de Munné (2000) cuando la persona experimenta dilemas y dificultades en la vida, los que a su vez le permiten convertirse en recurso para sí mismo y para la ecología de las relaciones.

Por tanto, la emergencia de estos selves con recursos es posible en la conectividad e interdependencia con los sistemas de relación a partir de la emocionalidad y la reflexividad como dispositivos relacionales que posibilitan el cambio.

La experiencia de suicidio por su parte, empieza a deconstruirse como tabú y a co-construirse a partir del sistema de relaciones desde la diversidad del ser, lo que implica el reconocer diversas formas y fuentes de intervención, dando apertura a la descentralización de la experiencia en el sujeto, visibilizando que parte del problema es la pauta de silencio en el tema de la muerte y en la expresión de dificultades o dilemas como parte de la dinámica relacional entre el joven y el adulto.

En ese sentido jóvenes, familia y escuela flexibilizan sistemas de significado que permiten formas de relación en la corresponsabilidad y la validación de los saberes experienciales y la riqueza vincular, en la cual padres, docentes, directivos, estudiantes pueden hacer parte de la creación de alternativas y formas de intervención, sin limitar su actuación a la remisión. Esto constituye a su vez una apertura, desde la periferia del campo narrativo, al reposicionamiento y

agenciamiento del yo en los diferentes actores, hacia la construcción de posibilidades contextuales y en términos de lo que Goolishian y Anderson (1998) señalan, el coagenciamiento.

Esto daría cuenta de redefiniciones frente a la experiencia de suicidio como una metáfora de la experiencia personal, reflexiva y relacional, que posibilita a la persona y a la red de relaciones que lo vive, a actuar para transformar en ella y en otros.

En la construcción de un contexto educativo relacional generativo, el tejido humano, social e institucional emerge como metáfora generativa que organiza narrativamente la experiencia y las formas de relación en una trama periférica de reconocimiento de formas de organización como comunidad educativa y construcción de escuela, a partir de la reflexividad, la escucha, el intercambio y el reconocimiento del otro, como principios presentes en el diálogo, dando forma a una pauta de horizontalidad entre los actores, al redefinir la autoridad y el ejercicio del rol padre-docente-estudiante en una responsabilidad relacional, que implica como señala Gergen (1996) reconocer que todo lo considerado verdadero y bueno tiene su origen en las relaciones, específicamente en el proceso de construcción conjunta de significado, por lo que es indispensable el respeto por dichas relaciones de construcción de significado.

En este sentido, la metáfora del *tejido humano* posibilita la apertura a derivas reflexivas de transformación en las formas organizativas de la escuela, orientadas a generar políticas institucionales generativas, para desde allí desdibujar líneas que segmentan el entramado relacional, en términos de las acciones que se realizan a nivel individual, que si bien se reconocen como aperturas con posibilidad transformativa, también orientan la mirada a repensar la escuela como una entidad viviente en sincronización permanente e interdependiente.

El empezar a narrarse en la acción conjunta y la responsabilidad relacional, posibilita bifurcaciones para construir diversidad de significados que desdibujan los límites impuestos en las relaciones a partir de solapamientos (*overlaps*), que según Watts (2006), constituyen puntos en común como puentes que, en este caso, en el discurso, permiten la acción conjunta y desde allí como plantea Gergen (1996) construir procesos de construcción de significados con devenir permanente.

Esto es viable en la creación dialógica en la cual la reflexividad es el dispositivo para la generatividad en la que es posible el devenir de selves relacionales que se narran en mancomunidad y con base en la dinamización de los recursos contextuales. Al respecto Schnitman (2008) señala que “las posibilidades creadas en una conversación generativa devienen núcleos de innovación que, una vez creados, pueden actualizarse si están basados en acciones que privilegian alternativas existenciales, y orientarse hacia la construcción de realidades novedosas y diferentes” (p. 28)

Por tanto, todos estos núcleos de innovación a partir de momentos de generatividad permiten que de la ampliación del self con enfoque ecológico y relacional, emerja el self del joven, de la familia y de la escuela como entidades recursivas y como alternativa comprensiva que permite descentralizar la experiencia del sujeto.

Trayectorias lingüísticas extrañas en una red descentralizada.

Continuando con la propuesta de este trabajo investigativo- interventivo a partir de la comprensión del fenómeno con base en las narrativas, los diálogos generativos y las redes complejas, se entiende que cuando las historias empiezan a descentralizarse a partir de dichas aperturas semánticas en la construcción narrativa del self desde una perspectiva relacional

alrededor de la experiencia de suicidio, a su vez como fenómeno vincular, se van dando forma a nuevas trayectorias lingüísticas, trazando una red descentralizada que emerge en el devenir de la interacción en la conversación entre el joven, la familia y la escuela, dentro de la red de diálogos.

En este sentido y siguiendo con la metáfora reticular, los atractores puntuales y periódicos que emergen de las historias o relatos dominantes alrededor del fenómeno, empiezan a desaparecer o a intercambiarse a partir de los overlaps a los que se refiere Watts (2006), creando puentes de significados (procesos de negociabilidad inherente), co-construidos entre los jóvenes, las familias y la escuela, creando así nuevos atractores que aparecen súbitamente, produciendo cambios en las características básicas del retrato fase. Es decir, que a medida que se van posibilitando aperturas en el diálogo, emergen las memorias como *atractores extraños* que empiezan a configurar otros retratos fase, ampliando la conversación. En este sentido el retrato fase daría cuenta de cómo se va transformando la red dialógica y va teniendo mayor cobertura en el espacio fase, a partir de los posibles movimientos que puede tomar la red (ver figura 25).

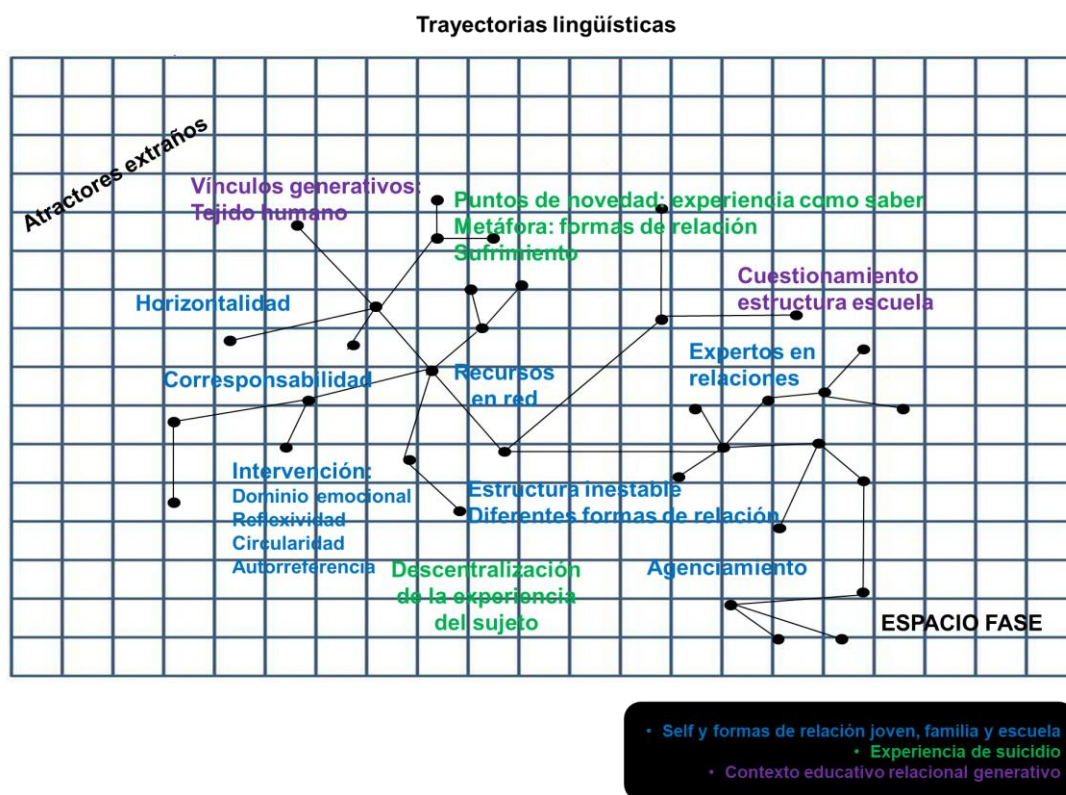


Figura 25. Trayectorias lingüísticas en bifurcación. Memorias como atractores extraños.

Estos atractores extraños organizan un sistema de interacción estructuralmente inestable al dar posibilidad de emergencia a puntos de bifurcación, definidos por Capra (1996) como puntos críticos de inestabilidad, que se traducen como desvíos o derivas en la conversación hacia nuevas direcciones en el espacio fase, al identificar nodos temáticos y semánticos con cualidades transformativas desde lo generativo y construir narrativamente un self que evoca la experiencia de suicidio como un saber que es valorado como recurso y movilizador de formas de vinculación generativas en el sistema escolar.

Desde allí se asume un posicionamiento basado en el apoyo para otros, así como selves en la familia y escuela que empiezan a reconocerse a partir de sus recursos y la corresponsabilidad en formas de relación horizontales hacia diversas fuentes de intervención en

la escuela al posicionarse dentro del tejido humano como nodos que se articulan y abren nuevas derivas en la conversación y que a su vez, implican la amplificación de dichas memorias para que posteriormente se constituyan como relatos alternos.

Estas trayectorias creadas por las interacciones y elementos del sistema dan forma a un equilibrio inestable entre el caos y el orden, a partir de historias flexibles en términos de memorias que se conectan con la experiencia. Aparecen entonces estos atractores extraños propuestos por Capra (1996) y Reynoso (1996) en el espacio fase, que han podido aparecer antes, pero que no habían tenido potencial dentro de las trayectorias del sistema, creando nuevos movimientos que abarcan otros momentos del espacio fase, ampliando las trayectorias y generando nuevos ordenes en el sistema.

Por tanto, la propuesta de esta investigación- intervención, pretende empezar a comprender dichas memorias como atractores extraños en la trama narrativa y como puntos de inflexión de la red centralizada; así la memoria constituye el punto de novedad en las trayectorias narrativas del sistema. De este modo, a medida que se va ampliando la red dialógica en diversas direcciones con devenir permanente, se va transformando el fenómeno en términos de que el visibilizar los recursos del sistema familiar y escolar genera corresponsabilidades, por lo que dichos atractores extraños constituyen esas trayectorias lingüísticas nuevas que se originan en los puntos de bifurcación que generan novedad pero que también organizan una inestabilidad en la red en tanto para los actores es caótico empezar a concebir que la experiencia de suicidio puede comprenderse y valorarse como un saber, a partir del que ellos pueden también posicionarse desde la corresponsabilidad, por cuanto también la están viviendo y hacen parte de dicha experiencia y de la solución.

Lo anterior, a su vez ocurre cuando en el discurso es posible cuestionar la estructura institucional imperante y los discursos de verdad que cristalizan el acto pedagógico hacia transformaciones en el vínculo entre el docente y el estudiante cuando empieza a conectarse el rol docente y/o directivo con el ser persona, descentralizando la orientación escolar del rol propio del orientador, lo que resulta importante para dar cuenta del cambio narrativo.

Al respecto Reynoso (2006) complementa que “un atractor extraño es un tipo que tiende a adquirir, cuando se lo grafica, una forma geométrica fractal; corresponde a procesos que son estables y confinados, pero que nunca hacen lo mismo más de una vez” (p.180). Así, los puntos de bifurcación permiten movilizaciones en la red dando origen a un retrato fase en el que se amplían las versiones del self y la comprensión de la experiencia de suicidio como metáfora de sufrimiento, hacia formas alternas de relación generativas.

En este sentido, las diferentes interacciones a partir de la reflexividad y la circularidad en la intervención y desde todos los participantes, actúan como atractores extraños al introducir nueva información a la red de diálogos como sistema abierto.

Diversificación del self en un contexto educativo relacional generativo que reconfigura la experiencia de suicidio.

Al posibilitar la emergencia de un self relacional, que se narra y es narrado por otros en el marco de un escenario conversacional dialógico y generativo entre el joven, la familia y la escuela, se crea un campo de producción de significados en el lenguaje con posibilidades transformativas para la configuración de vínculos como coautores de historias. Esto resulta coherente con Goolishian y Anderson (1998) cuando plantean la concepción narrativa del self, como coautoría de historias y narraciones en permanente cambio que se transforman en la

mismidad. En este sentido, el self es una “(...) expresión cambiante de nuestra narración, una manera de contar la propia individualidad” (p.298).

Entonces, el recontar las historias a partir de la narración de sí mismos, de los otros y en la voz de los otros, crea espacios dialógicos y de reflexividad en los que el self deviene en el lenguaje creando formas de relación joven, familia y escuela que pueden ser reconstruidas desde la escucha, el diálogo, el cuidado, la protección y la reconfiguración de la autoridad vertical hacia la circular, en continúa retroalimentación entre el joven y el adulto como dispositivos de generatividad, dejando de lado la pauta interaccional de señalamiento y juicio como discursos de saber-poder entre lo juvenil y lo adultocéntrico, así como entre la familia y la escuela en su rol de formadores como poseedores del saber.

Por tanto, el configurar la relación a partir de los recursos, crea campos narrativos de co-construcción de identidad familiar e institucional en las que es posible que los miembros puedan com-ponerse al reescribir las historias, a partir de los sistemas de creencias, de la redefinición de significados en torno al ejercicio de la autoridad basada en la escucha, el diálogo, la comprensión y la horizontalidad solidaria.

Sin embargo, cabe señalar que no se trataría de una horizontalidad lineal o en un solo nivel, sino más bien en términos de heterarquía, lo que implicaría el poder establecer vinculaciones entre los jóvenes, las familias, los docentes y directivos en distintos niveles y diversas direcciones, dando cuenta de procesos de agenciamiento y co-agenciamiento.

En este sentido, las novedades discursivas son las que permiten dar cuenta de la diversificación del self, en tanto, en relación al fenómeno de estudio es posible hablar de un self

individual, familiar, institucional, histórico, cultural, generativo y político en el marco de la ecología de las relaciones alrededor de la escuela.

Esto trasciende en que la experiencia de suicidio en el campo narrativo se descentraliza del sujeto y se distribuye como una experiencia relacional y vincular en la familia y la escuela, que convoca sistemas de significación a nivel cultural y social desde la negociabilidad inherente con la pauta de temor y el mito frente a la polaridad semántica vida-muerte.

Así, es posible por un lado hablar de la muerte desde la vida o como parte de la vida en el continuo vida-muerte y por el otro, comprenderla metafóricamente como la inmovilidad y la cristalización de las relaciones en el problema, en términos de discursos de verdad, rótulos y diagnósticos patologizantes que incapacitan e inmovilizan al joven y la red de relaciones en la fragmentación desde el discurso de falta de herramientas o de experticia.

De igual forma, la experiencia de suicidio como punto de bifurcación no limita las posibilidades al hacerse daño como única opción, sino a activar redes de apoyo familiar y social. Por tanto, la experiencia emerge como movilizadora para el agenciamiento de la ecología relacional del joven, la familia y la institución con respecto a la toma de decisiones en la creación de alternativas frente al fortalecimiento de vínculos en red.

Esta redefinición es posible al validar el conocimiento del sentido común y práctico que emerge en la experiencia local y cotidiana del joven, su familia y docentes al externalizar el problema construido desde el conocimiento experto y los discursos de poder del paradigma hegemónico que clasifica y diagnóstica cosificando al sujeto, transformándolo en un conocimiento indisciplinado y a-normalizador en conversación con la transversalización del

mandato institucional macropolítico, al construir una escuela como contexto micropolítico posibilitador de generatividad.

En este orden, la generatividad en el contexto educativo se organiza alrededor de semánticas como un espacio proactivo, responsable, de felicidad, de oportunidades y de afecto en el trazado de una prospectiva como escuela, al tejer desde la acción conjunta en el sentido de Shotter (2001), la trama del tejido humano que se sueña.

Los dominios emocional y afectivo por tanto, surgen como nodos y dispositivos que movilizan dicho tejido en el reconocimiento y validación del otro indistintamente de su rol (estudiante, hijo, padre, madre, docente, orientador, directivo, entre otros), en sus vivencias, dramas y dilemas humanos, lo que da apertura a reconocer la importancia de vincular en una política institucional, el acto pedagógico como contexto relacional en el eje curricular y la dimensión humana, despolarizando y configurando dicho acto pedagógico en una pedagogía del amor, fundamentada en la biología del amor de Maturana (1999), al señalar que el ser humano es primariamente amoroso y que un fundamento de la enfermedad es el ser privado del amor, tanto como el cultivo de la agresión a partir de una alienación cultural. Dicho amor entonces, se constituye como una emoción fundamental para la existencia relacional consigo mismo y con los otros, en el proceso de construcción del self relacional al visibilizarse como parte constitutiva de las interconexiones de lo humano.

Esto, por tanto, implica el poner el corazón en la construcción del ser escuela desde las relaciones heterárquicas que posibilitan diversos grados de afectación e intercambio entre los miembros que, a su vez, tejen realidades a partir de diversos saberes y riquezas personales, sociales y culturales que derivan la construcción identitaria como escuela.

Lo anterior, constituye una serie de ciclos en una matriz de generatividad en el diálogo, configurando formas de relación y posicionamientos identitarios heterárquicos en coagencia, como procesos autoorganizativos del sistema. Ante esto, es importante señalar que dicho posicionamiento no excluye la coexistencia de jerarquías propias para ciertos procesos escolares y familiares, ya que el planteamiento que aquí se fundamenta sitúa la heterarquía en relación con experiencias como el suicidio.

Trayectorias lingüísticas extrañas hacia procesos autoorganizativos.

En coherencia con la propuesta reticular compleja de este estudio y partiendo de la comprensión de la red como metáfora, se explica que la experiencia de suicidio, a través de relatos alternos, se transforma en el modo de comprender estructuras sociales e institucionales de poder centralizado y descentralizado. Así, los movimientos y multiplicidad de relaciones, impulsan a la familia-escuela-sociedad-cultura a organizarse de forma distribuida en la que todos los actores pueden ser reconocidos solidariamente.

Al expandir los puntos de bifurcación y los enlaces hacia nuevas trayectorias ahora en un equilibrio inestable, se va creando un retrato fase con nuevos niveles de organización que abarcan mayor cantidad de cuencas de atracción en el espacio fase, entre el orden y el caos en una red distributiva de recursos (ver figura 26).

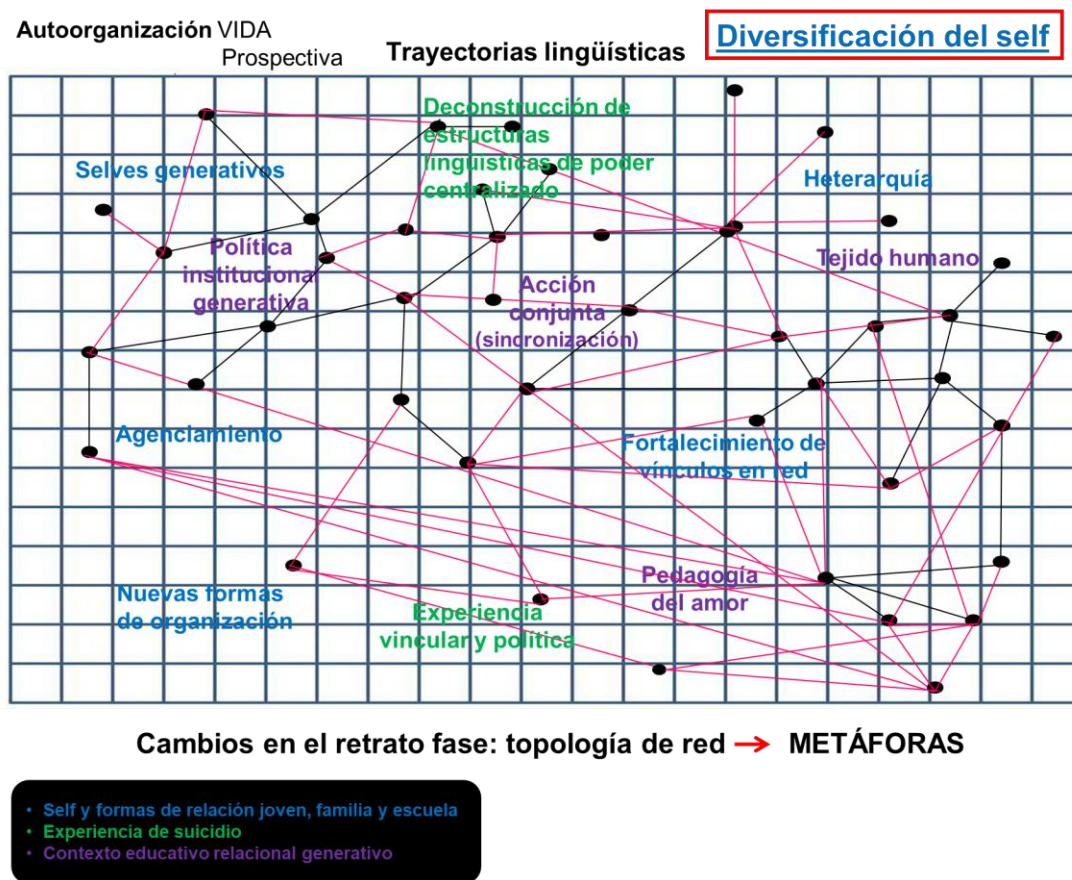


Figura 26. Trayectorias lingüísticas autoorganizadas. Relatos alternos como atractores extraños en sincronía.

Estos movimientos van dando forma a procesos autopoieticos en capacidad de autogeneración y autoorganizativos del sistema como entidad viva, proponiendo iniciativas desde lo pragmático al generar acciones que atraviesan la institucionalidad de la escuela y, por tanto, configurando nuevas formas de relación a partir de una política institucional generativa, que posibilita interacciones heterárquicas, reconociendo selves propositivos y generativos, mientras se da paso a nuevos puntos de bifurcación.

Esto da cuenta de nuevos nodos que se entretajan con los existentes, consolidando una matriz generativa en la que se establecen numerosos enlaces en diversos niveles y direcciones,

pero que en su carácter autoorganizativo da forma a trayectorias lingüísticas en atractores extraños con un nivel de orden que se mantiene sin ser estacionario. En este sentido, la red distributiva se relaciona con las derivas semánticas y la flexibilidad de los relatos alternos, que al permitir múltiples niveles de interpretación actúan como una diáspora o mecanismo distributivo de recursos.

En este caso, se trataría de dinámicas que llevan la experiencia narrada a la experiencia vivida recursivamente, en el orden de lo pragmático al llevarse al campo de la inteligibilidad, para lo cual es necesario mantener historias que se dan en un orden, como se ha dicho, de equilibrio inestable, en torno a atractores extraños complejos por cuanto configuran un patrón, pero nunca siguen la trayectoria de la misma manera.

Así, este proceso autoorganizativo y coevolutivo, es posible a partir de lo que Watts (2006) propone como sincronización de la red, en la cual los patrones de conexión emergen desde una estructura reticular con reglas e interacciones altamente complejas y ordenadas, dando cuenta de comportamientos globales a partir de las interacciones de los diferentes actores y nodos en la red.

En este sentido, dichos patrones y comportamientos globales se extrapolan a todos los miembros de la red dando cuenta de su carácter histórico y emergente, por cuanto al introducir nueva información en las trayectorias, no se altera su estructura sino que aporta a su complejidad. De ahí que es necesario exponer que el dinamizar la red nocional propuesta por Cei (2010) permitió evidenciar el poder reticular de las trayectorias lingüísticas extrañas y la manera como las voces que antes no habían estado presentes, se permeaban en overlaps a partir de relatos novedosos por sobre los dominantes, actuando en el proceso, como un mecanismo vivo de distribución de recursos, dando cuenta del posicionamiento del self relacional al evidenciar la

com-posición de los relatos en la conversación con los ya existentes emergentes en el proceso a través de recursiones lingüísticas.

Por tanto, la vitalidad de la red discursiva se evidencia en el acople de las distintas trayectorias nuevas y existentes, a partir de la sincronía de las mismas a través del espacio, el tiempo y la entrada y salida de participantes en el proceso.

En este sentido, la red distributiva que emergió del proceso investigativo- interventivo permite ver la autoorganización del fenómeno en términos autopoieticos transformándolo en una metáfora de vida, cuando empieza a generarse una red ya no bidimensional en términos de horizontalidad, sino cuando se habla de heterarquías, porque las relaciones y conexiones entre los nodos pueden movilizarse como entidad viva en distintos niveles a partir de la confianza en los vínculos entre el joven, la familia y la escuela.

Se da cuenta entonces, de una redefinición de la autoridad desde la circularidad y el afecto en la sincronía de la comunidad educativa que es posible en la acción conjunta, al comprender el contexto educativo como un escenario micropolítico posibilitador de generatividad, del cual emerge un self político que cuestiona formas de relación cerradas y segmentadas, en pos del co-agenciamiento y la autoría, y por tanto en la construcción del tejido humano, que continúa actuando como diáspora al reconocer múltiples niveles de interpretación, permitiendo la instauración del cambio.

Por tanto, estos atractores emergentes constituyen trayectorias lingüísticas (ecosistémicas) en los macrosistemas (cultura, sociedad) que las abarcan, atravesando complejamente todos los niveles de significado individual, familiar, institucional, social y cultural, dando cuenta de la ecología del fenómeno.

De esta manera se diversifica el self y las formas de relación y vinculación, al transformar la experiencia de suicidio en metáfora autoorganizativa que encarna la prospectiva vital, dando cuenta de una topología de red, que permite comprender a partir de la matemática y la física, la ecología de las relaciones, evidenciando el aporte sustancial de las redes complejas a la comprensión relacional de los fenómenos humanos.

Autorreferencialidad como atractores extraños en la ampliación del campo narrativo.

El reconocer la polivocalidad en el proceso y al sistema investigativo interventivo como narrador y constructor de historias y relatos dominantes, permite dar cuenta de un proceso investigativo de segundo orden en el que es posible la movilización de dicho sistema junto con el contexto educativo a través del cambio en la red dialógica. Esto genera eco desde la voz de Bateson (1976) al señalar que “cuando el investigador comienza a sondear en zonas desconocidas del universo, el otro extremo de la sonda penetra siempre en sus propias partes vitales”.

De ahí que, en el proceso dialógico, algunas de las intervenciones del sistema investigador interventor, de modo isomórfico llegaron a actuar como atractores puntuales al configurar conversaciones valorando la experiencia de suicidio como un tema difícil de tratar, centralizando la conversación en el problema y la pauta de silencio.

De la misma manera, el evocar la metáfora de la armadura como mecanismo de defensa generó un patrón cíclico cerrado que configuró atractores periódicos alrededor de relaciones entre el joven y el adulto enmarcadas en la defensa, lo que a su vez, implica vislumbrar no solo al joven como agente de cambio sino también a la familia y a la escuela.

Por tanto, el realizar el ejercicio autorreferencial desde la conversación reflexiva en equipo con la co-interventora y a partir de las derivas en la conversación, permitió graficar dicha polivocalidad a la que se refiere Gergen (1996), a partir de los planteamientos de Bakhtin (1982)

cuando señala que es posible hablar con muchas voces y encontrar razones para dudar virtualmente de cualquier proposición que en otras circunstancias se considera valida, lo que implica que al reflexionar sobre la propia posición, se adopta una voz distinta.

En correspondencia, resulta imperioso reconocer que el proceso de cambio no emerge en una posición jerárquica de saber-poder entre la investigadora interventora y los actores, de manera vertical, sino que de las misma derivas de la conversación, a partir de las voces de los actores, es posible en el ejercicio recursivo, generar resonancias en el sistema investigador-interventor frente a estas trayectorias puntuales y cerradas como sus propias historias dominantes llevadas al campo de la inteligibilidad, lo que implica reconocer que el cambio emerge en el saber y la co-participación de todos los miembros, por cuanto de las voces de los actores emergieron atractores extraños que posibilitaron puntos de bifurcación en las mismas historias de la investigadora, en tanto las jóvenes defendieron la importancia de hablar del suicidio como sus dificultades vitales y transformar la metáfora de la armadura en una cápsula como espacio abierto de autonomía.

A su vez, esta reflexión en el mismo proceso del investigar e intervenir, permite que las intervenciones del sistema investigativo-interventivo en el equipo reflexivo a partir de la metaobservación, actúen como atractores extraños que viabilizan puntos de bifurcación al introducir información novedosa a partir de la reflexividad y la circularidad, que se va co-construyendo en la trama narrativa con el sistema, generando movimientos cercanos al caos, en términos de dar apertura a memorias, en la emergencia de nodos temáticos y semánticos con cualidades transformativas desde la generatividad, posibilitando la identificación y el reconocimiento de recursos en la ecología del sistema a partir del fenómeno, co-creando movimientos en el retrato fase tanto en la red descentralizada como en la distributiva.

Por tanto, las intervenciones se dirigen a dar apertura a derivaciones alrededor de la ampliación de las memorias frente a las versiones del self, identificando recursos personales y relacionales y al co-crear momentos de generatividad. Esto adquiere sentido por cuanto contribuye en un efecto diáspora, a desmitificar la posición centralizada del joven como portador del síntoma, redefiniendo en la metáfora de red de relaciones con dichos contextos, la emergencia de la noción de identidad personal, familiar e institucional en interdependencia con los otros, configurando un self colectivo.

En este sentido, el sistema interventor e investigador coparticipa y hace parte de la configuración de la red en el ejercicio de la acción conjunta y en los procesos de negociabilidad inherente con los significados sociales y culturales alrededor del suicidio y de las formas de relación desde la pauta en el ejercicio de la autoridad, la institucionalidad, las formas alternas en la construcción de juventud, el vínculo parental y la pedagogía del amor, al provocar momentos generativos y puntos de bifurcación en la interacción en la conversación, hacia el co-agenciamiento del sistema narrador.

Así, como atractor extraño, el sistema interventivo moviliza trayectorias a través de los relatos alternos, posibilitando mayores conexiones entre los nodos emergentes, dinamizando las metáforas de la cápsula, la armadura, la caparazón, los expertos sin título, el tejido humano y el espejo, derivando procesos de sincronización de manera que al conectar los nodos temáticos, surgieran “overlaps” o solapamientos que permiten desdibujar las fronteras y divisiones, desfragmentando la red y redistribuyendo la información hacia nuevas cuencas que amplían la extensión de la red en el espacio fase más extenso.

Todo esto se enmarca en el interés personal de la investigadora al asumir un posicionamiento epistemológico humano que trasciende el manejo teórico y técnico en la intervención. En este sentido, lo humano como posicionamiento epistemológico conlleva a una serie de movimientos con potencia, que posibilitan aperturas inéditas en la vida de los actores y contextos, quienes a su vez se permiten asumir posiciones desde la autoría y la agencia personal, familiar, institucional y comunitaria, lo que hace interesante esta propuesta en una ecología que desculpabiliza y libera a las personas de ataduras científicas hegemónicas, que pretenden mantener ancladas a las personas en diagnósticos y camisas de fuerza desde la imposibilidad y el déficit, lo que es posible al comprender que la familia y escuela no se puntúan en la intervención como “colaboradores” del proceso, sino co-constructores del fenómeno y del cambio.

Así, este trabajo es considerado por la investigadora como un paso en una serie de pasos en el tránsito a una nueva racionalidad en términos de Vilar (1997) desarrollando nuevas lógicas, con carácter reticular, al ser compartida e integradora de diversos criterios, así como imaginativa e inventiva. Por tanto, la experiencia investigativa emprendida con los actores de la escuela desde un principio actuó como punto de quiebre y bifurcación en una dinámica escolar rígida, pero con ansias de algo novedoso traducido en esperanza de construir la escuela que se anhela, o por lo menos inició con la pretensión de abrir algunos caminos y dar unos nuevos pasos en ese proceso de crear conjuntamente opciones y alternativas inéditas, que dieran la posibilidad de sorprender como comunidad educativa en constante interacción.

Esto es posible cuando los jóvenes, las familias y los representantes de docentes y directivos, junto con la co-interventora y la investigadora-interventora, empiezan a conversar sobre esos puntos de conexión que los vincula en la experiencia de suicidio, como experiencia de cuestionamiento en la que es necesario el fortalecimiento del diálogo generativo y la escucha afectiva en el proceso de consolidar vínculos, empezando a emerger una serie de significados

negociados con la cultura, frente a la posibilidad de construir dicha experiencia fuera de una realidad psicopatológica, posibilitando a su vez, la emergencia del dominio emocional y autorreferencial en cada uno de los actores como sujetos que atraviesan dificultades, dilemas y dramas humanos, lo que por tanto empieza a generar una trama relacional heterárquica de mancomunidad en la que el dolor, el saber y el recurso del otro es validado

Así se concluye desde la propuesta de Pakman (1997, en Rodríguez, 2003), que los espacios investigativos e interventivos ya sea contextos terapéuticos o como en este caso, no terapéuticos, se convierten en escenarios políticos, de práctica social crítica, en los que es posible construir proyectos humanos utópicos, a lo que el mismo autor denomina espacios espirituales de descolonización ante la solidez del mundo que es cuestionada, lo que adquiere un sentido importante al considerar que el proceso llevado a cabo y la experiencia compartida y construida con los participantes en la investigación, ahora pueden considerarse como esos proyectos pensados como utópicos, que pueden ser llevados a la cotidianidad y realmente considerarse como posibles, si los participantes se reconocen en la acción conjunta, en la corresponsabilidad y la ecología de las relaciones.

Y este punto de la corresponsabilidad es vital si se sueña con construir mundos posibles, ya que esto implica el ver-se y vivir-se como una red, en articulación y por tanto en responsabilidad compartida los unos con los otros.

En este orden de ideas, la experiencia autorreferencial de la investigación- intervención permite no solo comprender, sino vivir el paradigma, por cuanto la misma investigación emergió de forma viva y empezó a configurarse y movilizarse topológicamente a través la red.

Conclusiones

En este capítulo se presenta el proceso de la investigación-intervención considerando de manera sintética los aportes de cada capítulo del trabajo de grado a la comprensión del fenómeno. Así mismo se detallan los principales aportes de la investigación- intervención en relación al fenómeno, a la psicología clínica, a la maestría, al contexto de la investigación y al proceso autorreferencial de la investigadora- interventora. Así mismo, se inicia con una

Inicialmente el estado del arte documental permitió ampliar las vertientes del fenómeno con respecto a las construcciones de juventud como discursos culturales en los que el joven es disciplinado y construido como problema, frente al suicidio como una construcción centrada en el sujeto, basada en lo psicopatológico y en una clasificación en términos de ideación, intento y suicidio consumado, hacia algunas versiones actuales de tipo relacional, considerando la familia con una importante incidencia en la experiencia de suicidio y a la escuela, a su vez, a partir de construcciones en relación al acoso escolar y las dinámicas de grupo.

Así, estas investigaciones si bien se habían ocupado del suicidio en jóvenes y las relaciones en la familia, no establecían una conexión con la escuela, la cual se mantenía aislada del proceso comprensivo e interventivo del fenómeno. En este sentido, se evidenció, que las intervenciones se venían haciendo en contextos terapéuticos, lo que invitó a esta investigación a salir del consultorio, en un proceso de consultoría en la escuela como contexto no terapéutico y a convocar a los actores en un estado del arte testimonial que permitió conversar sobre el suicidio como experiencia, descategorizándola, y creando un interés hacia el acercamiento a cómo es vivida y significada por la persona que la vive, ya sea el joven y su sistema relacional en tanto también es vivida por estos a partir de sistemas de significación y marcadores contextuales.

Con base en lo anterior, se empezó a reconocer la importancia de convocar a la escuela, la cual no era visibilizada, paradójicamente, como un entorno de confianza, apoyo y seguridad emocional, orientando la investigación a comprender la experiencia de suicidio como metáfora y performance de vida, dando forma al fenómeno en términos de la relación joven, familia y escuela y el interés por la construcción identitaria. A su vez, surgieron los diálogos generativos en la proyección de los escenarios conversacionales y reflexivos posibilitando la construcción de los ejes teóricos iniciales.

Posteriormente, el sistema teórico permitió definir el planteamiento epistemológico y paradigmático sistémico, constructivista, construccionista, ecológico y complejo, al ampliar la construcción del self desde los diferentes autores y empezar a hablar de un self relacional que emerge en la dialogicidad como un yo narrador que a su vez es narrado por otros, en relación a una ecología del suicidio a partir de dinámicas y semánticas familiares y escolares que posteriormente van a dar cuenta de un planteamiento en red en articulación con la generatividad y la complejidad.

Ya en el método, a partir de la investigación- intervención contextual y reflexiva, los principios operadores tales como la reflexividad, la circularidad, la contextualidad y lo dialógico, toman forma en los diálogos generativos y los equipos reflexivos, creando escenarios narrativo-conversacionales que permitieron articular los conceptos metodológicos de la línea de investigación con los propuestos por este trabajo tales como la *construcción narrativa del self* y *las formas de relación joven, familia y escuela*, la *experiencia de suicidio* y el *contexto educativo relacional generativo*.

Así, al retomar la generatividad y la emergencia del self en el devenir de la conversación, surgió la propuesta de construir la red de diálogos retomada por los diálogos generativos a partir de la identificación de nodos temáticos, enlaces, momentos y ciclos de generatividad para desde allí poder crear una matriz generativa que diera cuenta del cambio en el análisis narrativo y conversacional, teniendo en cuenta universales de la narrativa tales como centralidad en la problemática y negociabilidad inherente principalmente, como movilizadores de redes de nodos centralizadas y descentralizadas respectivamente, lo que dio apertura para repensar el fenómeno en términos de red como metáfora.

En correspondencia, los resultados en términos de las historias iban dando forma a la red centralizada, las memorias a la descentralizada y los relatos alternos a la distributiva, creando la posibilidad de articular la propuesta de redes discursivas y de diálogos generativos, con la perspectiva de narrativas. Por tanto, estas redes iban permitiendo articular los conceptos metodológicos y haciendo aperturas para la comprensión del fenómeno de manera relacional, siendo la red una meta-metáfora del fenómeno.

Esta meta-metáfora más adelante en la discusión permitió articular las distintas voces de autores en concurrencias, complementariedades y novedades con respecto a la emergencia de un self en la dimensión relacional, ampliando la diversidad de los vínculos hacia formas generativas y solidarias de concebir la experiencia de suicidio como metáfora para comprender y descentralizar estructuras semánticas y pragmáticas de poder a partir de los atractores puntuales, periódicos y extraños, como trayectorias lingüísticas complejas hacía formas de relación heterárquicas y autoorganizativas a través de la generatividad y el tejido humano, en el sentido de mancomunidad y de sincronía en la acción conjunta entre los actores como co-constructores de escuela.

En este sentido, la discusión de los resultados permitió la emergencia de la conexión entre la teoría narrativa y las ciencias de la complejidad que no estaba tan clara en el macroproyecto “Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos”.

Avances para el fenómeno estudiado.

El objetivo de esta investigación-intervención estuvo dirigido a comprender la construcción narrativo- conversacional del self en la relación joven, familia y escuela frente a la experiencia de suicidio como metáfora, de manera que se reconfigurara dicha experiencia y se posicionara la voz del sistema narrador dentro de su historia para facilitar la emergencia de formas de relación generativas. En este sentido, la experiencia de suicidio surge como metáfora de redes de relaciones fragmentadas, por lo que la muerte estaría en la fragmentación y la falta de apertura al diálogo generativo y transformador. Cuando es posible comprender esto con los actores, dicha experiencia se redefine pasando del ser vivida como problema a ser posibilitadora de movilizaciones en el sistema relacional, a partir de la valoración de dicha experiencia como un saber. Así, la búsqueda de salidas ante las dificultades, se articula con el fortalecer conexiones entre grupos de iguales y en el contexto familiar y escolar, a partir de la emoción, la experiencia, la autorreferencia y la creatividad.

En este orden es posible la emergencia de selves con recursos, en la conectividad e interdependencia con los sistemas de relación desde el dominio emocional y la reflexividad como dispositivos relacionales que posibilitan el cambio, al co-construir selves que se agencian a través de la autorreferencia y por tanto de la experiencia de vida, hacia formas de relación enmarcadas en la corresponsabilidad y la validación de los saberes experienciales y la riqueza vincular.

Esto es posible en la diversificación del self, pasando de un discurso dominante amparado en la identidad nuclear hacia aperturas discursivas a través de las memorias frente al self relacional y colectivo, permitiendo hablar en los relatos alternos y las trayectorias lingüísticas distributivas del self individual, familiar, institucional, histórico, cultural, generativo y político como entidad que emerge hologramática y complejamente.

Lo anterior da cuenta de redefiniciones frente a la experiencia de suicidio como una experiencia personal, reflexiva y relacional, que posibilita a la persona y a la red de relaciones que lo vive, actuar para transformar en ella y en otros, lo que da paso a construir un contexto generativo indisciplinado y a-normalizador en conversación con la transversalización del mandato institucional macropolítico, al construir una escuela como contexto micropolítico posibilitador de generatividad.

Cabe señalar que cuando esta investigación retoma la noción de self como proceso relacional, emerge la de red, ya que la red dialógica surge en la polivocalidad y multiplicidad de selves relacionales; por tanto, a través de la red como metáfora, la experiencia de suicidio se transforma en la forma de comprender estructuras sociales e institucionales de poder centralizado y descentralizado, en las cuales surge un posicionamiento juvenil en desacuerdo con una serie de órdenes a nivel familiar, institucional y social.

Esto implica reconocer la construcción del ser escuela a partir de las relaciones heterárquicas que posibilitan diversos grados de afectación e intercambio entre los miembros que tejen realidades desde diversos saberes y riquezas personales, sociales y culturales que derivan la construcción identitaria como escuela, dentro de unas formas de vinculación en las que deviene y

se diversifica un self relacional, histórico, cultural y transhumano que se co-construye en generatividad, desde la metáfora del tejido humano.

Por tanto, al responder al interrogante de cómo se construye narrativamente el self y se reconfigura la experiencia de suicidio, queda concluir que a partir de procesos recursivos reticulares y discursivos, lo que implica formas de relación ante opciones desconocidas de interacción que escapan a miradas clasificatorias y deterministas, encontrando en ello sistemas abiertos.

Aportes para la psicología clínica.

El poder redefinir el fenómeno de la construcción del self como relacional frente a la experiencia de suicidio como metáfora, a partir de la consultoría en un contexto no terapéutico, amplía las posibilidades de intervención, descentralizando este tipo de experiencias del consultorio y la práctica terapéutica propiamente dicha, hacia diversidad de escenarios en los que es posible salir del discurso patologizante, al convocar diversas voces en el contexto institucional hacia la riqueza de saberes locales.

Así mismo, la experiencia investigativa e interventiva permitió proponer una actualización de la propuesta de los diálogos generativos desde la construcción de redes dialógicas como ejercicio de modelización llevado a la práctica y que puede ser útil en diversidad de fenómenos.

De igual manera, la propuesta articulada entre la psicología clínica y las ciencias de la complejidad como diálogo de saberes inter y transdisciplinar, amplía las formas de comprender, intervenir e investigar los fenómenos humanos, a partir de un *Modelo reticular complejo*

articulado a la perspectiva ecológica coherente con el paradigma, visibilizando un enfoque interventivo a través de las trayectorias lingüísticas como dispositivos de transformación, lo que a su vez implica reconocer que la red no solo permite la emergencia de comprensiones frente al fenómeno, sino que provee de insumos interventivos para transformarlo.

En este sentido, el cambio se comprende a partir de la sincronización de la estructura de la red entre los actores, al co-construirse en la corresponsabilidad, el reconocimiento de saberes locales y experienciales y el cuestionamiento de los discursos de poder que pueden fragmentar, dando cuenta de procesos autoorganizativos en los niveles cognitivo, semántico y pragmático con respecto a los fenómenos humanos.

Aportes para la maestría.

En términos de la línea de investigación del proyecto institucional “Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos”, se propone una articulación comprensiva, metodológica e interventiva de la perspectiva narrativa con las ciencias de la complejidad desde la noción de red compleja en cuya articulación, los atractores como trayectorias lingüísticas emergen en el ejercicio conversacional, a través del espacio fase como campo narrativo de posibilidad, sobre el cual la red de diálogos puede movilizarse tomando varias formas en la trama narrativa, al graficar retratos fase que viabilizan las aperturas y derivas en la conversación como puntos de bifurcación que dan cuenta de cómo desde las historias centradas en el problema, emergen memorias que al ampliarse y engrosarse en la intervención, se convierten en relatos novedosos.

Esto es posible cuando se amplía la comprensión de las historias como atractores puntuales y periódicos y de las memorias y relatos alternos como atractores extraños articulados hacia procesos autoorganizativos.

De ahí que los retratos fase tomen diversas formas en redes descentralizadas y distributivas con una alta complejidad y estructura ordenada pasando del caos, como el drama humano que surge narrativamente en las historias, a un equilibrio inestable organizado en los relatos, al coordinarse en patrones de conexión en la red distributiva hacia formas de autoorganización como metáfora de vida.

En este sentido, como se ha señalado, la red actúa como metodología para la acción, a su vez en articulación con los diálogos generativos en tanto red de diálogos en el nivel metodológico e interventivo.

Así, esta articulación permite dar cuenta de la manera como se comprenden y transforman los fenómenos tanto en el contexto investigativo como interventivo, desde la topología de red como metáfora física y matemática de las relaciones, en tanto constituye una geometría elástica que brinda la posibilidad de crear realidades humanas fractales.

En este sentido, dicha articulación entre narrativas y ciencias de la complejidad, no estaba desarrollada de manera suficiente en la maestría, por lo que esta experiencia investigativa-interventiva pretende ofrecer un insumo novedoso desde la teoría de redes complejas al proponer un *Modelo reticular complejo* de orden metodológico, comprensivo, interventivo y explicativo a partir de las trayectorias emergentes que dieron vida a las diversas topologías planteadas: *Trayectorias lingüísticas organizadas en una red centralizada y en bucles cerrados, Trayectorias lingüísticas extrañas en una red descentralizada y Trayectorias lingüísticas extrañas hacia procesos distributivos y autoorganizativos.*

Aportes para el contexto y participantes.

Para las jóvenes participantes y sus familias, la experiencia posibilitó ampliar las versiones de sí mismos en escenarios de generatividad, al reconocerse en sus recursos hacia el agenciamiento y construcción de cursos de vida elegidos, en tanto es posible validar las experiencias de vida como saberes locales que contribuyen a la construcción del tejido humano tanto en la familia como en la escuela.

Para los docentes, orientadores y directivos de la institución, la vivencia representó la oportunidad de reconocerse en lo humano, articulando su autorreferencialidad con el rol a desempeñar, permitiéndose cuestionar estructuras de saber-poder que limitan y fragmentan las relaciones transversalizadas en el contexto institucional por el acto pedagógico, por lo que queda la iniciativa de repensarse como escuela desde la actualización de una política institucional generativa que permita que el tejido emerja en la cotidianidad de las relaciones.

Es así que se logró generar una amplia convocatoria y participación en diferentes escenarios a partir de estudiantes, familias, directivos, orientadores y docentes, además del sistema investigativo-interventivo, quedando como experiencia de modelización con posibilidad de bifurcación hacia otras en la escuela.

Y a todos los actores, el ejercicio generó un impacto como co-constructores de la entidad viva llamada escuela, valorando la experiencia y el reconocimiento de cada uno y de todos en la interdependencia del entramado relacional, al visibilizarse en la acción conjunta como un proyecto que pareciese utópico, pero que es viable y posible en la escuela que se sueña.

Aportes para la investigadora-interventora.

La experiencia investigativa-interventiva posibilitó a la investigadora, replantear un posicionamiento inicial en el orden paradójico e isomórfico con respecto al limitarse en el desarrollo del tema del suicidio, no como un temor a hablar de la muerte, pero si en relación a co-crear pautas conversacionales centradas en el problema, lo cual se redefinió al contemplar que a veces la vida necesita un poco de la muerte para poder movilizarse y flexibilizarse con la topología de la red, la cual desde los escenarios conversacionales, narrativos y reflexivos, emergía como entidad viva, que al abrirse su cauce de manera reticular, permitía conversar sobre el fenómeno en diversos ordenes de significado, participando en la co-construcción de posibilidades inéditas y de campos inexplorados, como acompañante de la exploración y con disponibilidad ante la sorpresa, al creer, validar y sentir con el otro, no como la salvadora ante el deseo de morir o precursora de la vida, sino como tejedora de conectividades diversas con apertura a la libertad para ejercer la autonomía.

Así mismo, fue posible una conexión autorreferencial en su doble rol en el contexto, tanto como psicóloga investigadora-interventora como docente, en conexión a su vez con el ser persona, lo que le permitió movilizarse en el dominio emocional hacia la generatividad en el reconocimiento y valoración de recursos con el sistema participante. Por lo que el ejercicio reticular actuó como invitación a movilizarse junto con la investigación y permitirle activarse como entidad viva y autónoma. Lo que da la pauta para reconocer el ejercicio autorreferencial como un posicionamiento humano epistemológico en sí mismo configurado como atractor extraño en el proceso investigativo e interventivo.

En conclusión, el mayor aporte para la investigadora- interventora, es poder generar el dialogo entre las narrativas y las ciencias de la complejidad y poder ver cómo los fenómenos se transforman y se comprenden precisamente en esos distintos movimientos a través de la topología de las redes, como contribución importante para comprender las relaciones humanas.

Post-scriptum

La sustentación de la presente investigación-intervención se llevó a cabo el día 12 de diciembre de 2017 con la presencia de la directora del proyecto, la doctora Rosa Elena Duque García y los jurados, las doctoras Diana Janneth Laverde Gallego y Andrea Alexandra Gutiérrez Velasco. Cabe señalar que no fue posible la asistencia de la doctora Luz Marina Moncada Torres, directora de la maestría.

El proceso investigativo-interventivo evidenciado a través de la presentación por parte de la autora, permitió bucles reflexivos en el posterior escenario conversacional entre los dos jurados, a partir de un equipo reflexivo, del que emergieron abstracciones sobre el alcance, la novedad y el impacto del ejercicio investigativo. A continuación se exponen las principales ideas a propósito de dichas elaboraciones:

En primer lugar se destaca la coherencia epistemológica, paradigmática y metodológica existente a través de todo el proceso investigativo-interventivo tanto en el documento como en la sustentación, por lo que al respecto de los estados del arte, es evidente un recorrido claro acerca de los estudios del fenómeno del suicidio y la perspectiva que se ha venido construyendo en la disciplina psicológica y médica, articulando tanto la investigación documental como la testimonial en la definición del joven como el centro del problema, visibilizando a los demás actores como la familia y la escuela en un contexto clínico de responsabilidad y culpabilidad para desde allí realizar todo un tipo de discusiones al respecto.

En este sentido, la formulación del problema de investigación fue sensible frente a estas perspectivas tanto testimoniales como documentales y plantea un problema que no se centró en el joven, sino que contempló la construcción narrativa de la experiencia, rescatando que tampoco se

excluye el dominio individual, sino que conecta la construcción narrativa del self no solamente del joven sino también de todos los actores co-constructores de contextos de relación. Por tanto, se resalta esa perspectiva de tránsito de los estados del arte hacia la configuración del problema de investigación, amplificando la intención inicial de la investigadora y complementándola alrededor de los discursos sociales y académicos en torno a la experiencia de suicidio.

En esta medida, se señaló que la coherencia y el tránsito no solamente fue evidente en los estados del arte hacia la problematización, sino que aterrizó también en lo metodológico, cuya modelización dio cuenta a su vez, de la forma como se fueron dando los cambios y transformaciones frente al fenómeno en relación a esa comprensión del ser joven, del suicidio como experiencia relacional y en la redefinición que se fue logrando también en relación a los contextos, lo que llamó la atención de los jurados por cuanto recalcaron lo interesante de haber articulado todo el contenido a la cultura, permitiendo visibilizar a Santa Marta como una región que posibilita también ciertas transformaciones que hay en esa configuración relacional del joven y sus múltiples cambios, reconociendo así mismo, el contexto del colegio y sus implicaciones como elemento institucional articulado a la familia.

Por otro lado, en términos de novedad se valora el alcance investigativo-interventivo con respecto al manejo y el dominio de este estudio frente al campo de las redes, reconociendo que hace un aporte muy interesante, por un lado, al permitirse actualizar los trabajos que se han adelantado al respecto de la triada escuela, familia y joven a través de la experiencia de suicidio, y por otro, porque constituye un estudio que trasciende lo que comúnmente se ha venido observando en literatura frente al trabajo en red, permitiendo señalar que esta propuesta incluso llega a rebasar las versiones más básicas de Carlos Sluzki, Elina Dabas y Marcelo Pakman en lo referente al campo de las redes, rescatando que sus aportes fueron un punto de partida que

eclosionó como una creación autónoma de la investigación y del proceso interventivo proponiendo una lectura diferente y novedosa al respecto.

En este orden, el aporte de la perspectiva del planteamiento del problema en coherencia con el diseño metodológico, dio paso al surgimiento de la red que en un primer momento se pensaba como estrategia metodológica organizativa de lo que se construía en los campos conversacionales, pero que, en su carácter de entidad autónoma, luego emerge no solo como estrategia para organizar información, sino que la obvia dentro del transcurso interventivo a partir de un proceso poietico.

Por ende, dicha novedad no solo se reconoce a nivel metodológico con respecto a la organización de los relatos en redes discursivas, sino en términos de toda la comprensión que se logró hacer frente al transcurrir teórico-interventivo, señalando que, por supuesto, el campo metodológico ayudó a visibilizarlo, pero que más allá de éste, lo interesante surgió de los insumos comprensivos e interventivos emergentes a través de la metáfora reticular.

Por otro lado, retomando la relación joven, familia y escuela se señaló que dicha actualización, resulta novedosa para el campo no solamente de la psicología, sino de la educación, identificando que los colegios y los docentes cada vez están pensando más en qué hacer al respecto de los dilemas que presentan sus estudiantes y sus familias, ya que en coherencia con los resultados de los estados del arte, la comunidad educativa expresa sentirse sin herramientas para actuar, lo que da pertinencia a este estudio en tanto se configura como una propuesta que trasciende la experticia y posibilita un diálogo de saberes no necesariamente psicologizado, sino que a partir de las reconfiguraciones, permite esa articulación emergente de saberes experienciales validados por la comunidad y que por tanto permite reconocer y visibilizar

esas capacidades instaladas en los docentes, las familias y jóvenes, dando cuenta de que el avivar las voces de los docentes no solo a partir de la psicología, sino desde la pedagogía, se convierte en un campo de acción transdisciplinar muy potente.

Por consiguiente dicho diálogo de saberes en la comunidad educativa permitió visibilizar los diferentes actores participantes, así como sus recursos y potencialidades identificando la diáspora distributiva que la intervención generó por cuanto se hacen evidentes estas conexiones y movimientos que se vienen dando actualmente en la escuela, empezando a generar reestructuraciones a nivel institucional, articulando lo humano al perfil normalista a la luz de un currículo más preocupado por formar personas y consolidar formas de relación que privilegien el dominio emocional.

En coherencia, es importante notar la manera como se conecta el proceso interventivo al devolver a todos estos espacios y actores las comprensiones narrativas emergentes, generando lo que una de las jurados señalaba tan generativamente como “una ruptura en esa parálisis relacional que se planteaba de no tener herramientas con las cuales luchar y conectar con la vida a alguien que se desprende de la red de sentidos y significados que estamos construyendo nosotros como comunidad y que decide por su propia cuenta morir”. Es entonces cuando se trae a colación la noción de atractor como generador de la definición de las historias y de las maneras como debían ser tomadas esas historias, al comenzar a amplificarlas en lo que se constituyó como red descentralizada y distributiva, forjando entonces, una diversificación de ello, posibilitando también unas nuevas versiones tanto del problema como de las maneras de relacionarse con éste.

Es entonces cuando vuelve no solamente la red como la metáfora de organización de la información, sino que se plantea dentro de un proceso interventivo potente en el ejercicio de

consultoría en contexto no terapéutico, susceptible de ser replicado en otras vivencias y/o contextos, en tanto se propone como un modelo de intervención.

Dicho modelo, que como se viene señalando, trasciende la estrategia metodológica, se proyecta como una propuesta interventiva que llegó a desbordar la disciplina, por lo que otros consultores, psicólogos, incluso otros profesionales como orientadores y docentes, pueden usar en su campo de acción, ya que en tanto como modelo, propuesta o forma de accionar resultaría útil en diversos fenómenos y contextos. Por tanto, este ejercicio investigativo quedaría de insumo orientador para que esos otros profesionales puedan repensar más allá del tema del suicidio, cualquier otra experiencia de los estudiantes que convoque a la familia, al colegio y al joven en sus múltiples modos y formas de ser, entre otros.

De ahí que se señala en el equipo reflexivo, que toda esta propuesta incluso ocasionó el superar el tema del suicidio, el cual se disuelve o desaparece en algún momento cuando se empieza a hablar de formas de relacionar, de comprender y de intervenir temáticas que asocian a redes, escuela y familia y que los convoca a trabajar conjuntamente.

Por su parte en el siguiente anillo reflexivo entre la directora del trabajo de grado y la investigadora, se recalca el carácter magistral de la presentación y de todo el estudio, por cuanto su alcance fue tal, que logró actualizar las versiones de lo que se entiende por fenómenos lingüísticos desde el macroproyecto de narrativas, avanzando en la teoría de redes a partir del concepto de atractor y todo el tema de cómo emergen narrativas alrededor de un fenómeno en la experiencia y en la relación de la familia, el joven y la escuela.

En este sentido, la teoría de narrativas se actualiza por medio de este estudio al articularla con las ciencias de la complejidad, partiendo de concebir la red como metáfora a través de una

topología de redes, de manera que es ésta la que permite evidenciar las movilizaciones y transformaciones de los fenómenos durante el proceso. Así mismo es posible al vislumbrar la noción de atractor, retomado de las ciencias de la complejidad, como un sistema numérico que da cuenta de trayectorias y coordenadas físicas y matemáticas, pero que, en el contexto de este trabajo, en coherencia con la narrativa conversacional, se propone y comprende como una trayectoria lingüística que da cuenta de fenómenos sociales y humanos, que es susceptible al cambio a través de la generatividad.

Por tanto, esta forma de accionar permitió formular un enfoque interventivo a través de las trayectorias lingüísticas como dispositivos de transformación, de las que emerge la red como meta-metáfora a partir del surgimiento de comprensiones frente al fenómeno, proveyendo insumos interventivos para transformarlo.

Estos insumos emergen del proceso conversacional entre los actores cuando los relatos empiezan a dejar ver su dominancia sobre la construcción del problema base de la demanda de ayuda a intervenir, dando cuenta de historias (relatos dominantes) que se configuran como trayectorias lingüísticas centralizadas en dicho problema, conducentes en espiral a un nodo central fijo que impide la diversificación de versiones del sí mismo, acerca de las experiencias y/o del problema, lo que daría cuenta de atractores puntuales, que si se ubicaran en un diagrama de recta numérica, facilitarían como resultado una marcación en un punto fijo tendiente a cero, denominado cuenca de atracción; en este sentido el nodo central problematizador y los demás nodos temáticos actuarían como cuencas atrayentes.

Así mismo, cuando se observa algún tipo de apertura en la conversación, dando cuenta de algunas versiones o relatos con un poco de mayor extensión pero que sin embargo no permiten

proyecciones hacia afuera creando una pauta cíclica y cerrada, se empieza a hablar de atractores periódicos por cuanto dan cabida a ciclos de enfermedad e imposibilidad; en este sentido estas aperturas conversacionales aún cristalizadas en el problema son atraídas por nodos temáticos y/o problemáticos (cuencas de atracción) que grafican un equilibrio estable a partir de relatos dominantes (historias) como bucles cerrados.

Es así, que cuando el proceso conversacional permite cuestionar estructuras lingüísticas y pragmáticas de poder frente a la manera como se construyen semánticamente los fenómenos en las diferentes comunidades, los relatos se amplían dando paso a las memorias, las cuales se asocian a la emergencia de trayectorias lingüísticas descentralizadas denominadas atractores extraños ya que posibilitan la creación de nuevos significados, los cuales son atraídos por nodos temáticos y nuevas cuencas de atracción, abarcando mayor extensión en el espacio fase como campo narrativo de posibilidad.

En este sentido, en la medida en que se amplía dicho campo narrativo a partir de bucles de reflexividad entre la polivocalidad de los actores, emergen nuevos nodos conversacionales y por tanto mayores enlaces entre estos, dando cuenta de más trayectorias lingüísticas (atractores extraños) o relatos que al sincronizarse en la nueva estructura reticular van dando forma a relatos alternos por cuanto se configuran como una estructura con equilibrio inestable y altamente compleja, lo que da cuenta a su vez de procesos autoorganizativos y autónomos que permiten transformar la experiencia narrada en experiencia vivida recursivamente.

Por tanto, cuando se grafican estas trayectorias es posible dar cuenta de las transformaciones de la trama narrativa a través de los retratos fase que vendrían a configurarse como topologías de redes de los fenómenos.

Así, el cambio es entendido como una sincronización de la estructura de la red entre los actores hacia procesos autoorganizativos a nivel cognitivo, semántico y pragmático.

En conclusión, es a partir de todo este análisis y de esta experiencia investigativa-interventiva, que puede plantearse un *Modelo ecológico reticular complejo* con alcance metodológico, comprensivo, interventivo y explicativo de los diferentes fenómenos humanos.

Así, es posible articular desde la psicología clínica, la perspectiva narrativa y las ciencias de la complejidad en el contexto del macroproyecto institucional de *Historias y narrativas de los sistemas humanos en diversidad de contextos*, por cuanto este enfoque propone una red discursiva compleja que permite ampliar la noción de atractor como trayectoria lingüística, la de historias como atractores puntuales y periódicos, la de las memorias y relatos alternos como atractores extraños y procesos autoorganizativos, la del espacio fase como campo narrativo de posibilidad y la del retrato fase como las movilizaciones hacia el cambio en el proceso de reconstrucción ciclos y matrices generativas dentro de la trama narrativa.

Entonces, la emergencia de la topología de red como metáfora física y matemática de las relaciones da cuenta de una geometría elástica y fractal de los fenómenos sociales y humanos, lo que confluente en la propuesta del *Modelo ecológico reticular complejo* a partir de estas posibles topologías: *Trayectorias lingüísticas organizadas en una red centralizada y en bucles cerrados*; *Trayectorias lingüísticas extrañas en una red descentralizada*; y *Trayectorias lingüísticas extrañas hacia procesos distributivos y autoorganizativos*.

Referencias

- Acosta, D. & Muñoz, G. (2012). Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 107-130
- Aja, L. (2013). Comportamiento del suicidio, Colombia. Acoso escolar y suicidio: lo evidente detrás de lo aparente. Centro de referencia Nacional sobre violencia (CRNV)
- Andersen, T. (1994). *Equipo Reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa
- Andolfi, M. (2012). *Historias de la adolescencia. Experiencias en terapia familiar*. Gedisa: Buenos Aires
- Antolínez, J., Cárdenas, A. & Téllez, N. (2011). *Un estudio comparativo de percepción del suicidio en niños que atraviesan la niñez intermedia*. Tesis de grado. Universidad Javeriana. Bogotá
- Ardila, Y., Duran, A. (2013). *Terapia sistémica en jóvenes con síntomas depresivos hacia la comprensión y cambios de las relaciones consigo mismos y con sus sistemas significativos*. Tesis de grado Maestría en psicología clínica del énfasis en terapia sistémica de la facultad de psicología. Universidad Javeriana. Bogotá
- Auspitz M. & Wang, D. (1997). *De Terapias y Personas.El encuentro: un enfoque humanístico*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- Ballesteros, P., Gutiérrez, M., Sánchez, L., Herrera, N., Gómez, A, &Izzedin, R. (2010). El suicidio en la juventud: una mirada desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, 523-543

- Barán, P. (1964). *On Distributed Communications. Introduction to Distributed Communications Networks*. United States Air Force Project Rand. The Rand Corporation: California
- Barón, B. (2000). Adolescencia y suicidio. *Psicología desde el Caribe*, 6, 48-69
- Bateson, G. (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé
- Bateson, G. (1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bateson, G. (1993). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*.
Barcelona: Gedisa
- Boscolo, L., Penn, P., Hoffman, L. & Cecchin, G. (1987). *Terapia familiar sistémica de Milán*.
Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Calderón, L., Espinoza, O., Casca, M., Rodríguez, O, Barbosa, C. (2007). *Percepción del suicidio en niños que atraviesan la niñez intermedia*. Tesis Doctoral. Universidad Javeriana. Bogotá
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*.
Barcelona: Ariel S.A.
- Cangrejo, F., Gomez, M. y Torres, H. (2015). *Comprensiones y reconfiguraciones metafóricas del intento de suicidio en adolescentes bogotanos y sus familias*. Tesis de grado Maestría en psicología clínica y de la familia. Universidad Santo Tomás, Bogotá
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Carrascal, G. (2010). *Ideación suicida en la adolescencia: soledad, desesperanza y salud familiar*. Tesis de doctorado en enfermería. Universidad Nacional. Colombia

- Carrascal, G. y Caro, C. (2012). Familia y escuela: escenarios de prevención de la conducta suicida en adolescentes desde la disciplina de enfermería. *Avances en Enfermería*, 3, 102-117
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. *Nómadas*, 4, 1- 15
- Cei, R. (2010). *La red nocional como herramienta cognitiva para el análisis de procesos sociales*. En: Elina Dabas (comp.), *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires:Ediciones CICCUS.
- Cifuentes, S. (2013). *Comportamiento del Suicidio. Colombia*. Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses
- Córdova, M., Cubillas, M. & Román, R. (2011). ¿Es posible prevenir el suicidio? Evaluación de un programa de prevención en estudiantes de bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 9, 21-32
- Cubides, H. (2014). Transcurrir de un proceso reflexivo: El saber que transforma. *Nómadas*, 40,49- 67
- Dabas, E. (1993). *Red de redes*. Buenos Aires: Paidós
- Dabas, E. (1998). *Redes Sociales, Familias y Escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Dabas, E. (2006). *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social: Redes sociales y restitución comunitaria Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis S.A.
- De Zubiría, Miguel (2007). Mil Motivos y Tres Causas del Suicidio Juvenil. *Revista Tesis Psicológica*, 2. 11-34
- Durkheim, E. (1971). *El Suicidio*. Buenos Aires: Schapir

- Echeverría R. (1996) *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Eguiluz, L. (2003). Ideación suicida. *Perspectivas Sistémicas*
- Eguiluz, L. (2011). Estrategias de intervención en jóvenes con intento o ideación suicida. *Revista de Psicología*, 8, 66- 90
- Eguiluz, L., Rosalez, O. & Córdoba, M. (s.f.). *La ideación suicida en los jóvenes: Investigación docencia y servicio*. UNAM
- Eguiluz, L., Ayala, M. (2014). Relación entre ideación suicida, depresión y funcionamiento familiar en adolescentes. *Psicología Iberoamericana*, 22, 72- 80
- Eguiluz, L. y Maldonado, J. (2015). Medición del riesgo suicida, bienestar psicológico y estructura familiar en estudiantes de la salud. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20, 96-101
- Estupiñán, J, González, O. y Serna, A. (2006). *Dossier No. 2 Narrativas Familiares en Diversidad de Contextos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás
- Estupiñán, J, Hernández, A. y Bravo, F. (2006). *Dossier No. 1 Vínculos, Ecología y Redes*. Bogotá: Universidad Santo Tomás
- Estupiñán, J. & González, O. (2012). *Narrativa Conversacional, Relatos de Vida y Tramas Humanos: Hacia la Comprensión de la Emergencia del Self en interacción en Contextos Ecológicos*. Desarrollos de investigación. Bogotá: Universidad Santo Tomas
- Eslava. L. (2013) Comportamiento del suicidio, Colombia. Acoso escolar y suicidio: lo evidente detrás de lo aparente. *Centro de referencia Nacional sobre violencia (CRNV)*
- Fishman, C. (1990). *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Paidós: Barcelona
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2003). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Frankl, V. (1996). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder

- Fried Schnitman, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica
- Fried Schnitman D. y Schnitman J. (2000) Expansión de contextos, diseños y prácticas. Fried Schnitman D. y Schnitman J. (Comp) *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Argentina: Granica pp17-29
- Fried Schnitman, D. (2006). Diálogos Generativos”, Pensando Familias. En: Rodríguez, G. (2008). *Socioconstruccionismo en acción*. País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson,17-48
- Fried Schnitman, D. (2010). “Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización”. *Revista Pensando la Complejidad*, VIII, enero-junio 2010. Plumilla Educativa (7), 61-73
- García J., Gallego J. y Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: un estudio empírico. *UniversitasPsychologica*, 8, 447-45
- García, J., Quintanilla R., Sánchez L., Morfín T. (2011). Consenso Cultural sobre el Intento de Suicidio en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20, 167-179
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximación a la construcción social*. Paidós Iberica
- Gergen, K. (1996). Hacia un vocabulario para el diálogo transformador. En Schnitman, D. (Comp.) (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica. Pp: 43-73
- Gergen, K. & Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Revista venezolana de psicología clínica comunitaria*, 3, 13-45

- Gutiérrez, A., Contreras, C. & Orozco R. (2006). El suicidio, conceptos actuales. *Salud Mental*, 29, 66-74
- González, F. (2000). *Investigación Cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson.
- Gonzales, J. C. (1995) *Tentativa de suicidio en la adolescencia*. Tesis Doctoral Universidad complutense facultad de medicina. Madrid
- González, J. y De la Hoz, F. (2011). Relaciones entre los comportamientos de riesgo psicosociales y la familia en adolescentes de Suba, Bogotá. *Revista Salud Pública*.13, 67-78
- González, S., y O’Farrill M. (2003). Conducta suicida. Enfoque sistémico. *Suicide Behavior. A Sistic Approach. Revista Cubana de Psicología*, 20, 117- 127
- Goolishian, H. y Anderson H. (1998) Narrativa y self. Algunos dilemas postmodernos de la psicoterapia. *En nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós. Pp. 291-313
- Hernández, Á. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3, 1-12
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, Individuación y Ecología Humana: Hacia una psicología clínica compleja*. Colombia: Universidad Santo Tomas
- Herrera, P. y Avilés, K. (2000). Factores familiares de riesgo en el intento suicida. *Revista Cubana de Medicina General*, 16, 134-137
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2013). “Quitarse la vida cuando esta aun comienza” Suicidios NNA* en Colombia en el año 2013. *Boletín Epidemiológico trimestral*. 6, 1-14

- Jaramillo, L. (2014). La Rebelión de la Revelación: Reflexividad, Subjetividad y Formación en Ciencias Sociales. *Nómadas*, 40, 175- 189
- Keeney, B. (1991). *Estética del cambio*. Barcelona: Editorial Paidós
- Lagos, G. (2004). Gregory Bateson: Un pensamiento (complejo) para pensar la complejidad. Un intento de lectura/escritura terapéutica. *Polis Revista Latinoamericana*, 9, 1-15
- Linares, J. (2012). *Terapia familiar ultramoderna*. La inteligencia terapéutica. Barcelona: Herder
- López, A. J, Cárdenas, P. A, Téllez, M. N (2011). *Un estudio comparativo de la percepción del suicidio en niños que atraviesan la niñez intermedia*. Tesis de grado Universidad Javeriana Bogotá
- Martín, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones
- Maturana, H. (2000). *La objetividad: Un argumento para obligar*. Chile: Dolmen
- McNamee, S. & Gergen, K. (1996). *La Terapia como Construcción Social*. Barcelona: Paidós
- Medina, Ó., Piernagorda, D. & Rengifo, Á. (2010). Prevalencia del suicidio en adultos jóvenes en el departamento del Quindío - Colombia, entre 1989 y 2008. *Pensamiento Psicológico*, 8, 9-16
- Micucci, J. (2005). *El adolescente en la terapia familiar. Cómo romper el ciclo del conflicto y el control*. Amorrortu: Buenos Aires
- Morín, E., Roger, E. & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa
- Munné, F. (2000). El self paradójico. La identidad como substrato del self. En Caballero, D. & Pastor, J., comp. *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*, 743- 749

- Muñoz, G. (2010). Las Redes Sociales: ¿fórmula mediática contra la soledad y el aburrimiento? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1) 51-64
- Muñoz, J., Pinto, V., Callata, H., Napa, N. & Perales, A. (2006). Ideación suicida y cohesión familiar en estudiantes preuniversitarios entre 15 y 24 años, Lima 2005. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*.23, 239-246
- Muñoz, E. y Trujillo, M. (2008). *Los tejidos vinculares que emergen en el entorno de personas que han intentado suicidarse y su movilización en un proceso psicoterapéutico*. Tesis de grado Maestría en psicología clínica y de la familia. Universidad Santo Tomás, Bogotá
- Montoya, B. (2015). Comportamiento del suicidio. Colombia. (2015). Violencia autoinfligida, desde un enfoque forense. *Centro de Referencia Nacional sobre Violencia Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses*. Colombia
- Nahmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos*. Argentina. Editorial Biblos
- Nizama, M. (2011). Suicidio. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15, 81-85
- Núñez, N., Olivera, S., Losada, I., Pardo, M., Díaz, L. & Rojas, H. (2008). Perfil multidimensional de personas que han realizado intento de suicidio. *Pensamiento Psicológico*, 4, 85-100
- Pakman, M. (1995). Redes una metáfora para practica de intervención social. En Dabas, E. y Najmanovich, D. (compiladoras). *Redes: el lenguaje de los vínculos. Hacia la reonstruccion fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Pérez, S. (2005). Los mitos sobre el suicidio. La importancia de conocerlos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 386- 394
- Pérez, I., Ibáñez, M., Reyes, J., Atuesa, J. y Suarez, M. (2008). Factores Asociados al Intento Suicida e Ideación Suicida Persistente en un Centro de Atención primaria. Bogotá, 2004-2006. *Revista Salud Pública*, 10, 374-385

- Pineda, J. & Dadds, M. (2013). Family Intervention for Adolescents With Suicidal Behavior: A Randomized Controlled Trial and Mediation Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52, 851- 862
- Pisani, A., Wyman, P., Petrova, M., Schmeelk, K., Goldston, D., Xia, T. & • Gould, M. (2012). Emotion Regulation Difficulties, Youth–Adult Relationships, and Suicide Attempts Among High School Students in Underserved Communities. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 807- 820
- Plesnicar, L. N. (2009). El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, 1209-1227
- Quintero, F. (2005). De jóvenes y juventud. *Nómadas*, 23, 94-102
- Randell, B., Wang, W., Herting, J. & Eggert, L. (2006). Family Factors Predicting Categories of Suicide Risk. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 247- 262
- Reynoso, C. (2006). *Complejidad y el Caos: Una exploración antropológica*. Universidad de Buenos Aires
- Rodríguez, M. (2003). La Familia Multiproblemática y el Modelo Sistémico. *Portularia* , 89-115
- Serrano, J. (2000). Menos querer más de la vida. Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos. *Nómadas*, 13, 10-28
- Serrano, J. F. (2002). Ni lo mismo ni lo otro: la singularidad de lo juvenil. *Nómadas*, 16, 10-25
- Silva, A. & Gálviz, L. (2010). Silencio y grito de la adolescencia. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 20, 187-206
- Shotter J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Singer, J. (2017). Identifying and Responding to Suicide Risk in Schools. *Psychiatric Annals*. 47, 401-405
- Stein, B., Kataoka, K., Hamilton, A., Schultz, D., Ryan, G., Vona, P. & Wong, M. (2010). School Personnel Perspectives on their School's Implementation of a School-Based Suicide Prevention Program. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 37, 338-349
- Szasz, T. (2002). *Libertad fatal. Ética y política del suicidio*. Barcelona: Paidós
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharper, S. (2000). En ese momento todos estaban contra mí: momentos críticos en las narrativas de transición de los jóvenes. *Nómadas*, 13, 30-39
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 3, 133- 153
- Ugazio, V. (2001). *Historias Permitidas, Historias Prohibidas. Polaridad semántica familiar y psicopedagogía*. Barcelona: Paidós
- Urzola, C. (2010). La respuesta de muchos, la experiencia de la vida: el suicidio. *Forensis*
- Valadez, I., Amezcua, R., Quintanilla, R. y González, N. (2005). Familia e intento suicida en el adolescente de educación media superior. *Archivos en Medicina Familiar*.7, 69-78
- Valadez, I. González, N., Montes, R. & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9, 783-796
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

- Vianchaá, M., Bahamón, M. & Alarcón, L. (2013). Variables psicosociales asociadas al intento suicida, ideación suicida y suicidio en jóvenes. *Revista tesis psicológicas*, 8, 112- 123
- Vilar, S. (1997). *La Nueva Racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona, España: Editorial Kairós
- Villalobos, F. (2009). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. *Salud Mental*. 31, 165-171
- Villalobos, F. (2010). Validez y fiabilidad del Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa - PANSI, en estudiantes colombianos. *Universitas Psychologica*, 9, 509-520
- Von Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. España: Gedisa
- Watts, D. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona: Paidós
- Gergen, K. (2010). *Hablando sobre Construccinismo Social*. The Taos Intitute.
<https://www.youtube.com/watch?v=COJaS8C1erM>