



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA EXPERIENCIA DE LA PÉRDIDA: UNA MIRADA DESDE LOS
IMAGINARIOS SOCIALES AL SUICIDIO EN UNA UNIVERSIDAD DE
LA CIUDAD DE MANIZALES.

JULIE JOHANNA SARMIENTO LOPEZ



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Obra de Iglesia
de la Congregación



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

**LA EXPERIENCIA DE LA PÉRDIDA: UNA MIRADA DESDE LOS IMAGINARIOS
SOCIALES AL SUICIDIO EN UNA UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MANIZALES.**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de *Maestría en Educación*

Modalidad de grado: Asistente de proyectos de investigación/desarrollo/innovación/
emprendimiento y/o gestión empresarial

Ph. D. Diego Armando Jaramillo Ocampo¹

P. Ph.D. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo²

Julie Johanna Sarmiento López

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, CALDAS
2023

¹ <https://orcid.org/0000-0002-3949-7697>

² <https://orcid.org/0000-0002-8498-0274>

Dedicatoria

A todos los que se cruzaron en el camino para dar por terminado este proceso

Agradecimientos

A Dios por nunca abandonarme y permitirme hoy estar aquí y haberlo logrado,
a la Universidad Católica y mis maestros por su paciencia,
a todos los docentes y la Universidad que abrieron un espacio para compartir su experiencia.
A mi esposo por su ejemplo y apoyo en este proceso y a Samuel por acompañarme y darme
fuerza.

Tabla de Contenidos

1.	6
2.	8
3. PREGUNTAS	12
3.1 PREGUNTA CENTRAL:	12
3.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS	12
4. OBJETIVOS	12
4.1 GENERAL:	12
4.2 ESPECÍFICOS:	12
5. ESTADO DEL ARTE	13
6. TEORÍAS DE APOYO.	17
6.1 FINITUD Y EXPERIENCIA	17
6.3 MUERTE, EXPERIENCIA Y ALTERIDAD	20
7. METODOLOGÍA	25
8. MAPA DE RESULTADOS	33
9. HALLAZGOS Y RESULTADOS:	34
9.1 LA EXPERIENCIA DE LA PÉRDIDA	34
9.1.1 LO RELACIONAL: SER EN EL OTRO	35
9.1.1.1 <i>Acogida</i>	38
9.1.1.2 <i>Mirada y Escucha</i>	43
9.1.2 ENTRE LO PASADO Y EL PRESENTE: EVOCAR Y NARRAR	47
9.1.2.1 <i>Memoria y Evocación</i>	49
9.1.2.2 <i>De lo que se dice y no se Dice:</i>	51
9.1.3 DE LA CULPA A LA NATURALIZACIÓN	54
9.1.3.1 <i>Cuestionar_se</i>	56
10. CONCLUSIONES	60
11. RECOMENDACIONES	61
12. BIBLIOGRAFÍA.	63
ANEXOS	69

Introducción:

La muerte sorprende en todo tiempo y en todo espacio. Nada permanece igual cuando el rostro del Otro abandona abruptamente el mundo y abre un abismo en el cuerpo y en la palabra, un sin-respuesta del que nada se sabe, infinito misterio. Las prácticas educativas y pedagógicas sufren el vacío de una ausencia que obliga otro tipo de posicionamiento frente a los que quedan, otras relaciones y otras respuestas que ahora miran el pasado porque el Otro ya no está y miran el presente y el por-venir porque otros permanecen y, sobre todo, porque otros vendrán, porque la educación es ante todo natalidad (Arendt, 2016) desde la capacidad de mirar lo nuevo y aportar desde la experiencia y las propias vivencias.

Cuando alguien decide acabar con su propia vida, se sufre una pérdida irreparable e insondable que deja marcas, huellas y cicatrices inscritas en la memoria que atraviesan nuestras propias experiencias, que nos perturban la paz singular y que ponen en tensión la paz que hacemos en la relación con los demás. Estudiantes y Profesores llevan a cuestas las experiencias de haber vivido de manera próxima un deceso que terminó con la existencia de alguien y, ahora, deben responder no solo moral sino éticamente frente a los otros con quienes se encuentran cotidianamente. Sus prácticas educativas y pedagógicas no permanecen intactas y su propia sensibilidad se ve afectada para siempre.

En ese sentido, el presente proyecto pretende comprender los imaginarios de profesores alrededor de la experiencia de la pérdida frente al suicidio en una universidad de Manizales; desde una perspectiva teórica y metodológica complementaria (Murcia y Jaramillo, 2008) en la que tanto la fenomenología como el construccionismo social operen en el marco de la naturaleza de un fenómeno particular, colectivo, socio-histórico y del mismo acontecimiento que se

visibiliza e invisibiliza en las realidades sociales de la educación y de los grupos sociales. Pese a que el suicidio viene siendo estudiado desde múltiples campos y áreas del conocimiento, para efectos de este proyecto, la experiencia de la pérdida se convierte en el principal foco de atención, dado que lo relevante desde una perspectiva imaginaria social no es meramente lo que ha sido (lo que aconteció) sino lo que puede ser (lo que se proyecta como posibilidad).

Justamente, es la experiencia que se narra cómo relato vivido y aquella palabra o gesto que se muestra como posibilidad la que puede dar cuenta del sufrimiento humano, puede ayudar a mirar hacia atrás para buscar la huella desde una ética de la memoria; al mismo tiempo, puede lanzarse hacia adelante, el presente y el futuro para que lo que pasó no se olvide y se proyecte en posibilidades de transformar realidades y relaciones que mitiguen la presentación de estos casos.

1. Planteamiento del problema

El presente trabajo de maestría en educación hace parte de un proyecto de investigación más amplio³, el cual sostiene la siguiente tesis: *“La experiencia de la pérdida es una ausencia del Otro que bordea, por un lado, lo acontecido como momento trágico, traumático y doloroso por la falta del que se fue (mirada hacia atrás); y por el otro, un deseo, anhelo y proyección de cambio y transformación en la propia subjetividad e intersubjetividad (mirada hacia adelante) con relación a sí mismo y a los otros que permanecen aquí”*; dicha experiencia marca la forma de responder de sí y de los otros, una respuesta en la que no queda intacta ni la palabra, ni el gesto, ni las acciones, ni los silencios cuando se va un ser cercano.

Significar la muerte es enmudecer la palabra dejándola rondar en nuestros pensamientos como la única seguridad de todo ser humano; a partir de la muerte se tejen acciones, rituales, sentimientos y modos de afrontamiento. El ser humano frente al tema de la muerte se aleja del espectro de la vida, la sitúa en otro lugar, como si no existiera, por lo cual es un acontecimiento sorpresivo y doloroso por el que nos deja el tránsito por este mundo.

Para Lévinas (2005), la experiencia de la muerte no puede ser propia, no se asiste a la propia muerte sino a la del Otro; lo que impacta el armario emocional y existencial del que queda, teniendo que hacer frente a sentimientos, sensaciones, pensamientos, acciones que nos ponen cara a cara con nuestra propia existencia, nuestra fragilidad y finitud (Mèlich, 2009); de

³ El macro proyecto al que se adscribe la propuesta se denomina “La experiencia de la pérdida: ética y alteridad ante el suicidio en tres ciudades de Colombia”, liderado por la Universidad Católica de Manizales (Diego Armando Jaramillo Ocampo, P. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo, Julie Johanna Sarmiento López, Alejandro Ayala Ospina) aprobado mediante convocatoria con el acuerdo 043 del 19 de marzo del 2020. Así mismo, participan investigadores de la Universidad de Caldas (Napoleón Murcia Peña, Alejandra Franco Jiménez, Erika Jhulyana Cortes Morales); la Universidad del Cauca (Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, María Verónica Torres, Erika Esmeralda Dávila Córdoba) y la Universidad de Antioquia (Diana Melisa Paredes Oviedo), con la participación de la Secretaría de Educación Municipal de Manizales (Sulay Rocío Echverry, Luz Stella Montoya) y la Universidad de Tras – os – Montes e Alto Douro de Portugal (María da Conceicao Azevedo).

allí que el duelo sea la respuesta ante la experiencia de la pérdida; por tanto “lo humano consiste en abrirse a la muerte del otro, en preocuparse por su muerte” (Levinas, 2014, p. 120).

La experiencia de la pérdida como ausencia del Otro no sólo enfrenta el dolor frente al que no está, sino la posibilidad de transformación con los que permanecen y los que vendrán, allí donde se expone la memoria al dolor de la ausencia y las palabras dichas y no dichas con ese que se fue, estas narraciones poco son escuchadas o poco quieren ser compartidas si nos enfrentamos al fenómeno del suicidio, no solo atravesada por la pérdida sino por el estigma, la vergüenza, el rechazo, la rabia y la culpa (Wonder 2004).

La pérdida es toda una experiencia que afecta la sensibilidad del que vive cuando el Otro ha muerto, en tanto “la muerte es partida: es el deceso, partida hacia lo desconocido, partida sin retorno, partida sin <dejar dirección>” (Levinas, 2005, p. 20), partida del que se va que nunca lo hace completamente, siempre interpela en la memoria involuntariamente los rastros de alguien que irrumpe inesperadamente.

La ciudad de Manizales se ha ubicado durante los últimos años entre las ciudades de Colombia con altas tasas de suicidio para el año 2018 tuvo una de las tasas más altas del país “9.7 por cada 100 mil habitantes”, para el 2020 se evidencio una reducción “7,57 casos por cada 100 mil habitantes” Forensis 2020; para el año 2021 según el informe de Manizales como vamos esta tasa se vuelve a incrementar a “8.2 por cada 100 mil habitantes” hubo 5 suicidios más que en el año 2020; si bien se denotó una reducción en la tasa de suicidios en Manizales durante el 2020 donde se tiene un periodo atípico a causa del covid; Manizales continúa siendo una ciudad con altas tasas de suicidios en el país. Según este informe, el suicidio se da con mayor frecuencia en hombres que en mujeres, por cada mujer que se suicida lo hacen 5 hombres, en la ciudad de Manizales.

El informe Forensis (2020) en su informe hace un recorrido y evolución del suicidio desde el año 2011 hasta el 2020:

“En Colombia se registraron 22.186 suicidios consumados, con un promedio anual de 2.186 casos, correspondiente a una tasa de 5,02 suicidios por 100.000 habitantes; siendo el 2013 el año con menos casos (1.810; 8,51 %) y el 2018 el de mayor número (2.696; 12,15 %), el año 2018 tuvo 125 casos más que el año 2017 y 807 muertes adicionales por esta causa de muerte con respecto al 2011. Es importante anotar que en la década actual se presentó un incremento de 531 casos, de los cuales el 57 % corresponde al último quinquenio; además, la tasa por 100.000 habitantes para el fenómeno del suicidio en Colombia se incrementó en el último decenio, pasó de 4,52 en 2011 a 5,21 casos por 100.000 habitantes en 2020” (p.456)

Según lo anterior se evidencia un aumento significativo en el país de casos de suicidios durante la última década donde de los suicidios consumados se ubicaba en la etapa adulto joven que corresponde al grupo etario entre 20 a 24 años y en segundo lugar se encuentra el grupo entre 25 y 29 años, lo que requiere de acciones articuladas de los todos los sectores de la sociedad y una invitación a conectar con lo humano de cada ser humano.

Desde el contexto educativo y pedagógico no se puede ser indiferente ante esta situación, pues no solamente se educan personas para la adquisición de conocimientos, para el desempeño de funciones y roles en la sociedad ni tampoco para su despliegue intelectual, emocional, espiritual y corporal en la vida, sino que, en los escenarios educativos, de acogida y de socialización, se educan para aprender a vivir con los otros y con el mundo, una enseñanza que alimente el deseo por descubrir lo que se es, por proteger y cuidar del Otro, un responder ante el llamado que él Otro nos hacen; al mismo tiempo, una tarea pedagógica que implique estar cerca del dolor y la pérdida del Otro, estar al lado de los que quedan ante la ausencia y la muerte de un

ser querido <https://unicauca.edu.co/versionP/sites/default/files/files/Comunicado14Mayo-Programa-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-recreaci%C3%B3n-deporte.pdf>). Respecto a esto Mèlich (2009) sostiene que:

La muerte de un ser querido, por poner un claro ejemplo, transforma de tal manera la situación y por lo tanto la identidad de la persona que lo experimenta, que le obliga a un radical replanteamiento de su modo de ser en el mundo. Es por esta razón que el acontecimiento pone de manifiesto (a veces de forma brutal) tanto la finitud como la fragilidad de toda vida humana. (p. 143)

Ante la muerte de alguien, la vida misma de las personas allegadas se transforma, ante el acontecimiento de la pérdida; las personas que lo rodean (el profesor) no vuelven a ser los mismos, no quedan intactos. Justamente, una de las tareas pedagógicas fundamentales será la promoción de la hospitalidad, ella como “la respuesta gratuita a la llamada del otro, a la apelación del otro. En la medida en la que es respuesta, la hospitalidad es responsabilidad” (Duch y Mèlich 2009, p. 222 - 223).

Un estudio desde los imaginarios sociales referido a la experiencia de la pérdida buscará en los ethos de fondo los motivos y las convicciones que configuran profesores ante la ausencia del otro, sus historias, sus recuerdos, sus sentimientos y, sobre todo, sus proyecciones y transformaciones. Porque el imaginario está en lo que es y lo que ha sido vivido (lo que se ha instituido, por ejemplo, desde la práctica social), así como en lo que toma fuerza y despliegue en la persona y en su colectividad (lo radical/instituyente, por ejemplo, como convicción o como palabra o gestos comunes que anhelan otro porvenir).

2. Preguntas

2.1 Pregunta central:

¿Qué imaginarios sociales configuran docentes ante la experiencia de la pérdida por suicidio en una universidad de la ciudad de Manizales?

2.2 Preguntas orientadoras

¿Cuáles son las experiencias vinculadas a la pérdida de docentes ante la ausencia del otro?

¿Qué tipo de prácticas sociales establecen los docentes ante la pérdida del otro?

¿De qué maneras se responde del otro ausente en los escenarios educativos después de la consumación de un suicidio?

¿Qué tipo de relatos se proyectan como posibilidad a partir de la experiencia de la pérdida?

3. Objetivos

3.1 General:

Comprender los imaginarios sociales que configuran docentes ante la experiencia de la pérdida por suicidio en una universidad de la ciudad de Manizales

3.2 Específicos:

- Identificar las experiencias de los docentes vinculados a la pérdida y la ausencia del otro.
- Describir el tipo de prácticas sociales que establecen docentes ante la pérdida del otro.
- Descifrar las maneras en que se responde del otro ausente en los escenarios educativos después de la consumación de un suicidio.
- Interpretar el tipo de relatos que se proyectan a partir de la experiencia de la pérdida.

4. Estado del Arte

Algunos trabajos que se han preocupado por esta problemática, muestran como en el contexto nacional con estudiantes universitarios el intento suicida es más latente en el género femenino, así como haber sufrido algún tipo de violación o el pasar más de 8 horas solo en el día, así como algún tipo de trastorno mental de base (Calvo, Sánchez y Tejada, 2003). De igual manera, en el contexto local, se han realizado estudios en instituciones educativas universitarias entre los que se destacan: Castaño et al. (2015), quienes identificaron por medio de dos cuestionarios, por un lado, el nivel de pesimismo de los individuos y por el otro, el nivel de riesgo suicida, el estudio fue cuantitativo y evidencia la relación entre depresión, funcionalidad familiar y consumo de sustancias psicoactivas con el intento suicida. Así mismo, se demuestra como la práctica de algún deporte se convierte en factor protector, así como actividades extra-académicas.

Otro trabajo fue el desarrollado por Carmona y Carmona (2012) sobre el intento suicida y la relación con variables académicas en estudiantes universitarios, el trabajo tuvo un enfoque cuantitativo y uno de sus principales hallazgos, sugiere una revisión permanente a las demás actividades extraescolares que realizan los estudiantes fuera de sus clases. También Carmona, Gaviria y Layne (2014) hicieron un estudio a nivel nacional (Colombia) con 17 instituciones de educación superior para validar la ideación o intento suicida con un enfoque psicosocial. Uno de los principales hallazgos, expone la calidad de los vínculos como factor protector, allí, principalmente los vínculos con la familia podrían ayudar a “blindar” a los estudiantes contra conductas autodestructivas. De otra parte, Cañón et.al (2018) hicieron una propuesta de intervención educativa hacia la prevención de la conducta suicida con adolescentes en un colegio de la ciudad de Manizales, encontrando que es fundamental con los jóvenes promover las

habilidades sociales, la comunicación asertiva y las destrezas intelectuales en la prevención de esta problemática.

En esta misma dirección, Cañón (2011) manifestó que el suicidio en “jóvenes es uno de los temas menos tratados en la literatura y que lamentablemente iba en aumento” (p. 62). Esta premonición hace 10 años hoy se ratifica con las cifras y más que con ellas, con las ausencias en las familias, en las escuelas, en nuestras sociedades de jóvenes y adultos jóvenes que decidieron acabar con su vida. Duque, Hernández y López (2014) hicieron un trabajo de maestría en el que recuperaron la historia de una niña, cuyo suicidio se había consumado. Este estudio de caso, tratado hermenéuticamente muestra las huellas y el dolor de una ausencia que transita por la relación mismidad y alteridad en contextos vitales como la familia, la escuela y la comunidad. En esta misma línea, Carmona (2012) desarrolló una aproximación al fenómeno del suicidio a través del pensamiento complejo, en dialogo con múltiples perspectivas psicoanalíticas, filosóficas, artísticas, sociológicas, entre otras, para des-ocultar una realidad latente, la muerte del otro.

Incluso, se ha investigado y propuesto una pedagogía de la muerte, dado que “si la muerte es parte de la vida de los niños, adolescentes y adultos, y a todos ellos les importa esencialmente, ¿por qué no incluirla expresamente en la educación? La enseñanza y los centros docentes deben ocuparse, sobre todo, de lo que más importa al ser humano” (Rodríguez, de la Herrán y Cortina 2015, p. 191).

Estos mismos autores, han pensado la relación pedagogía de la muerte-enseñanza-didáctica, orientado ello a promover la conciencia de los estudiantes de educación inicial en el contexto español (Rodríguez, de la Herrán y Cortina, 2013), desde el cual han diseñado estrategias de trabajo con estudiantes para lograr estos propósitos. Además, han discutido la

relación educación – muerte tanto desde revisiones teóricas como de intervenciones pedagógicas (Rodríguez, de la Herrán y Cortina, 2019). En esta misma línea, una tesis doctoral en el contexto colombiano asume estas comprensiones a partir de los imaginarios sociales de docentes y estudiantes universitarios, una educación para la muerte (Jaramillo, 2017).

Justamente, dada la problemática de “sentido” que afecta y pone en cuestión la vida de adolescentes y jóvenes en la ciudad, ésta propuesta pretende sumarse a los esfuerzos colectivos que se vienen realizando y tratando de manera interdisciplinar, en este caso, especialmente desde ámbito educativo y pedagógico para buscar comprender en los relatos y las experiencias de estudiantes y maestros los sentidos y sin – sentidos de la ausencia del Otro, de la muerte del Otro, una experiencia de la pérdida. Para ello, el lugar teórico de reflexión y el horizonte propio de sentido estará trazado por la alteridad, la ética y la responsabilidad para el otro, complementado con una mirada social y construccionista del fenómeno desde los imaginarios sociales.

La muerte del otro no sólo es el deceso de una vida, sino la conmoción de las demás vidas que permanecen ante la partida inesperada, desgarradora, intempestiva de un rostro que ya no expresa, de un cuerpo que ya no está. Morir antes de tiempo, morir en el tiempo por elección, convicción o decisión es una afectación del que fallece y del Otro que permanece soportando las huellas de una partida prematura. El Otro, el ausente, es también alguien de quien se responde éticamente. En términos de Mèlich (2015):

La pérdida y la ausencia de alguien abre una grieta, una herida que puede cicatrizar, pero siempre dejará una marca, y es en la memoria involuntaria el instante en que el ausente surge al modo de espectro; la segunda es que, en este estado de pérdida, esta vivencia de la ausencia no puede planificarse y, por lo mismo, tampoco puede educarse (p.242).

La pérdida es, desde estas consideraciones, un paso por la memoria no solo para evocar una existencia que ya no está, sino para establecer otros vínculos y otras respuestas con los que continúan; en otras palabras, la memoria contempla del tiempo vivido y también el tiempo existido, o sea:

La memoria, en efecto, no es un pasivo y mero recordar el pretérito, es un acto que conmueve y mueve, es, siguiendo la distinción aristotélica entre *mneme* (acordarse pasivamente) y *anamnesis* (poner la intención de recordar), un ir a buscar el recuerdo (Cuesta, 2011, p. 19).

Los estudios asociados al tema – problema dejan entrever que: el estudio sobre el suicidio concretamente ha sido abordado con enorme relevancia desde la psicología clínica, con preponderancia de los estudios de tipo cuantitativo (Salamanca y Siabato, 2017); es necesario un trabajo articulado multisectorial (salud y educación) que atienda el suicidio en la sociedad colombiana (Forensis, 2018); las actividades extra académicas se convierten en factores de protección al riesgo suicida (Castaño et. Al., 2015; Carmona y Carmona, 2012); las habilidades sociales, comunicativas e intelectivas promueven prácticas educativas de prevención de la conducta suicida; es fundamental seguir los rastros, las pistas y las huellas que dejan los actores (Duque, Hernández y López, 2014); se requiere una suerte de pedagogía de la muerte que enseñe que ella hace parte de la vida y que la educación trata la vida (y la muerte) (Rodríguez, de la Herrán y Cortina, 2015) y, especialmente, reconocer en una tesis doctoral realizada en España pero aplicada en Colombia acerca de los imaginarios de docentes y estudiantes de una educación para la muerte (Jaramillo, 2017); o, asumir la experiencia de la pérdida como un acontecimiento que mira el tiempo y responde del otro presente o ausente (Mêlich, 2015).

5. Teorías de Apoyo.

En el marco del macro proyecto desde el cual se adapta esta propuesta como trabajo de grado de maestría en educación, la perspectiva teórica da cuenta de conceptos que tienen su anclaje en las tradiciones fenomenológicas y construccionistas sociales del fenómeno y de su naturaleza teórica y práctica. Por tanto, se asumen los siguientes conceptos como categorías de reflexión:

5.1 Finitud y experiencia

La finitud y la experiencia tienen una estrecha relación cuando se enfrenta la pérdida y la ausencia del otro que ya no está:

En todo presente hay pasado, y en todo presente hay ausentes. El presente no se escapa de las presencias espectrales que echamos de menos especialmente en esos días, en esos en los que nos detenemos y nos paramos a pensar y a sentir. Y en esos días felices, aparentemente felices, en los que la felicidad casi es una obligación, la ausencia del otro es más dramática, más terrible; son esos días en los que sentimos la ausencia. (Mèlich, 2015, p.243).

El ser humano es un ser finito, lleno de experiencias, recuerdos, olvidos, sueños, proyectos, es un ser al que con el paso del tiempo le viene el descubrimiento de su fragilidad, de su propia vulnerabilidad. Dicho de otro modo, el ser humano va descubriendo su propia exposición en los ojos del otro, en el sufrimiento y el dolor que le llega a través del rostro del otro. Sobre el tema de la finitud un filósofo sugiere que:

La finitud no es la muerte sino la vida. Somos finitos porque vivimos y, por lo tanto, porque nacemos y heredamos, porque somos el resultado del azar y de la contingencia, porque no tenemos más remedio que elegir en medio de una terrible y dolorosa

incertidumbre, porque somos más lo que nos sucede (los acontecimientos) que lo que hacemos, proyectamos o programamos, porque vivimos siempre en despedida, porque no podemos someter a control nuestros deseos, nuestros recuerdos y nuestros olvidos, porque tarde o temprano nos damos cuenta de que lo más importante escapa a los límites del lenguaje Mèlich (2012, p. 15-16)

Definitivamente, son esos acontecimientos que llegan inesperadamente los que nos ponen en cuestión, los que nos asaltan y nos atraviesan, lo que nos desacomodan y trastocan, ante ellos, la vida queda abierta entre lo que ha vivido y padecido y lo que se lanza hacia el horizonte. Esa ambigüedad, esa tensión sólo es posible comunicar a través de la experiencia, el relato y la narración, ya que “por la finitud la vida humana es biográfica, vida narrada, identidad narrativa” (Mèlich, 2012, p. 36).

Como se ha dicho la finitud no es solo la muerte sino también la apertura a la vida y sólo es posible vivirla “humanamente” a través de la biografía y la narrativa, eso quiere decir que nuestra vida está atravesada por nuestro lenguaje y ella misma desborda todo aquello que quiere nombrar por exceso o por carencia. O sea que, somos finitos en tanto las palabras no alcanzan a definir y clasificar el mundo, ni lo que somos ni lo que nos pasa; más bien, esa finitud se arraiga en la incapacidad de decirlo todo y de ordenarlo todo, una anfibología de lo Dicho y del Decir.

Justamente, pasar de hablar del otro a hablar con el otro (Jaramillo y Orozco 2015), dejar de creer que podemos hablarle, clasificarle, estigmatizarle y reconocer nuestra incapacidad de conversar, de callarnos por dentro y por fuera, de escuchar su llamado, de responder a su solicitud.

Somos sujetos finitos porque tenemos experiencias que nos atraviesan y no nos dejan intactos. Una de ellas es la experiencia de la pérdida, en otras palabras, “todos hemos vivido y

sentido la sensación de haber perdido a alguien. Todos hemos vivido esta experiencia, una experiencia de drama y de muerte, de drama y de muerte a veces por culpa de la violencia y la crueldad” (Mèlich, 2015, p.239). Esa experiencia contingente hace que no seamos los mismos, que aparezca la memoria y el testimonio como dimensiones constitutivas de la propia experiencia.

La experiencia nos afecta, nos perturba, nos pone en exposición ante los otros y ante el mundo. Ella no es sólo el paso de algo sobre una superficie vacía y hueca, sino que es la hondura que deja la vida en nuestro propio cuerpo, en nuestra propia piel. Así, la experiencia es “una pasión, un suceso, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable [...] la experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace” (Mèlich 2012, p. 67).

La experiencia pasa en el cuerpo, ese que nos recuerda insistentemente la fragilidad de la vida, la precariedad del tiempo (Jaramillo y Restrepo, 2018). Si no fuese en el cuerpo, la experiencia no podría ser más que pura experimentación, dado que es allí, desde la exterioridad que se configuran las marcas que nos hacen ser, pensar, decir y actuar de una manera y no de otra.

De ahí que, la experiencia tenga que ver con el tiempo y éste con la memoria. Si la experiencia no ocurriese en uno, la vida sería meramente mecánica y automática, se perdería todo tipo de sensibilidad, se acudiría a un olvido irremediable con el paso del tiempo. Efectivamente, “somos lo que recordamos y lo que olvidamos, somos un tejido de historias, un conjunto de narraciones” (Mèlich, 2015, p.240).

Sin narración, sin relato, sin memoria, nuestra finitud no estaría prevista hacia la imprevisibilidad, hacia la sorpresa y la palabra, esa que nunca alcanza a ser suficiente para

responder del otro. El papel de la memoria en la experiencia de la pérdida es fundamental, dado que ella irrumpe incontrolablemente en la finitud de aquellos a los que les llega una palabra, un pensamiento, una presencia de un cuerpo ausente. Por tanto, “la memoria no repite, interpreta e interpela. El que recuerda y olvida está interpretando su herencia, y, por lo tanto, se está interpretando a sí mismo” (Mèlich, 2015, p. 240).

La narración provee el fomento de la capacidad auditiva de quien escucha y discursiva de quien narra, una capacidad en la que ambos, se disponen para que la alteridad del otro haga su aparición, para que la memoria pueda recordar (con dolor, casi siempre) y con cierto aire de liberación (muchas veces). De acuerdo a Lemus y Vargas (2016)

La narrativa conversacional es transcendental, debido a que se convierte en un recurso para escuchar el relato del otro, otorgando una re-comprensión de la experiencia sobre el evento ocurrido; facilitando concebir la realidad del otro en torno a sus vivencias con el suceso y así mismo co- construir relatos movilizados que terminen con la cristalización de su ciclo evolutivo. (p. 93)

Esa narrativa conversacional contribuye para que, la escucha, sirva de gesto ético mediador y generador de transformaciones en la propia subjetividad de aquel que permanece ante la ausencia del otro. Narrar es, no solo hablar, sino acoger las palabras y las más profundas expresiones de los sujetos que han soportado la pérdida de un ser cercano a ellos.

5.3 Muerte, experiencia y alteridad

El suicidio representa un drama personal, familiar y social. Antes que un “grave problema de salud pública mundial” o de “salud mental”, es un drama vital. (García, García y González 2018, p. 382)

El suicidio es un “drama vital” como lo proponen los autores del epígrafe anterior, es una experiencia límite, no más allá, sino más acá de ser un problema de salud pública o de salud mental, es un “drama vital”. Los autores de este trabajo investigativo acudieron al enfoque fenomenológico para comprender desde el mundo de la vida este drama humano, así lo expresan “por tanto, es ahí donde hay que buscar el sentido y raíz del suicidio: en el contexto de problemas que enfrentan las personas en el “mundo-de-la- vida” y no tanto en el nivel de los constructos teórico-clínicos del “mundo-de-la-ciencia” (García, García y González, 2018, p. 388).

Las personas enfrentan una serie de vivencias y de experiencias en el mundo de la vida, su cuerpo que es constituyente de toda experiencia se ve afectado tanto por lo que le pasa como por lo que le pasa al otro. En este sentido, se puede coincidir con García, García y González (2018, p. 390) al “afirmar que el fenómeno del suicidio es tanto el conjunto de lo patente (clínica) como de lo latente (sufrimiento biográfico)”. Como se ha mencionado desde las primeras páginas, este estudio tendrá una intencionalidad principal en torno a los segundos aspectos (sufrimiento biográfico), no de quienes intentaron el suicidio, sino de los que estuvieron alrededor, aquellos que fueron próximos y prójimos bien sea de una experiencia consumada o intentada.

El sufrimiento acontece en el cuerpo, es sentido por aquel que ha intentado o logrado darle fin a su existencia. Pero el sufrimiento pervive con la ausencia del otro para los que continúan en este mundo. En el estudio fenomenológico sobre el suicidio, García, García y González (2018) encontraron que “la gente se quita la vida porque la encuentra tan poco satisfactoria, tan dolorosa, tan humillante, tan vacía de sentido y de esperanza, que morir es preferible a seguir viviendo” (p. 391). Pese a que estos hallazgos son una realidad para aquellos

que han sido motivados a intentar y realizar el acto suicida, ello no soluciona los problemas de la vida, como lo sostiene el filósofo lituano de la alteridad “el suicidio es trágico debido a que la muerte no aporta solución a todos los problemas que hizo surgir el nacer, pues es impotente para humillar los valores de la tierra” (Levinas, 2012, p. 160).

Pese a que el suicidio no soluciona los problemas que trae consigo la vida, para muchas personas, es una salida, es otra forma de vivir, es un modo distinto de pasar de un estado de insatisfacción y de sufrimiento a otro incierto, desconocido, “aunque suene paradójico, la mayoría de las personas que se suicidan no quieren morir, sino vivir mejor, quieren acabar con el sufrimiento, aunque el modo de lograrlo sea levantar la mano contra sí mismo” (García, García y González, 2018, p. 392).

La experiencia de la ausencia se encarna, se vive en un cuerpo, en un sujeto afectado por la pérdida de un ser querido. Algunas propuestas en el campo educativo y pedagógico han pretendido abordar el tema de la muerte desde un enfoque denominado “pedagogía de la muerte”, en tanto la “pedagogía puede y debe liderar la normalización educativa y social de la muerte como posible constructo desde el que promover una sociedad más humana, solidaria, culta y madura” (Rodríguez, de la Herrán y Cortina 2015, p. 192).

Aunque esta iniciativa asume didácticamente la enseñanza de la finitud humana por medio de talleres, entrevistas, juegos de roles, música, cine video, foro, literatura, entre otros, esa pretensión de “normalización” educativa puede ser problemática, dado que, como acontecimiento, la muerte es inesperada e imprevista, más cuando se trata de un acto suicida, lo que dificulta su “normalización” o previsión, incluso, su preparación. Ahora bien, esta propuesta coincide con este proyecto en la medida en que: “La Pedagogía de la Muerte ahonda en lo más profundo, interior y orientador de la persona” (Rodríguez, de la Herrán y Cortina 2015, p. 208),

antes que formular cualquier estrategia didáctica de intervención sobre la muerte (en sus múltiples manifestaciones y misterios), es necesario una comprensión profunda de los sentidos e imaginarios sobre ella, en este caso, desde la experiencia de la pérdida.

Para el filósofo de Kaunas, Emmanuel Levinas, la muerte es un misterio, un enigma imposible de descifrar en esta vida, por lo que se pregunta

¿qué sabemos sobre la muerte, qué es la muerte? De acuerdo con la experiencia, es la interrupción de un comportamiento, la cesación de movimientos expresivos y de movimientos o procesos fisiológicos envueltos en movimientos expresivos, disimulados por ellos, que formal <algo> que se exhibe o, más bien, alguien que se exhibe o, mejor aún, que se expresa (Levinas, 2005, p. 22).

Ese deceso, esa interrupción bordea nuestra finitud y nos pone de cara a la infinitud, a la trascendencia, nos expone en la fragilidad del rostro que se muestra como alguien que ha detenido sus movimientos y su propia expresión. Sostienen Jaramillo, Orrego y Jaramillo (2017) que:

Somos seres finitos, en relación a la finitud del Otro, tanto así que, si bien la finitud es el tránsito entre el nacimiento y la muerte, no somos conscientes de nuestro nacimiento ni de nuestra muerte, pero sí del nacimiento y la muerte de los Otros; morimos poco a poco a través de la muerte de los Otros, pues con ellos desaparecen sus memorias sobre nosotros, morimos un poco cada vez con ellos, la huella que nuestra finitud deja en el Otro se desvanece con su partida, y con ella, nos acercamos cada vez al fin inevitable de toda vida humana (p. 71).

No somos conscientes de nuestra propia muerte cuando ella acaece, no nos damos cuenta de su llegada, pues como afirma Epicuro (como se citó en Levinas, 2005, p. 30) “Si tú estás, no

está la muerte; si está ella, no estás tú”, no podemos co – existir con nuestra propia muerte, o está ella, o estamos nosotros.

Esa relación presencia/ausencia de la muerte propia y, sobre todo, de la muerte del otro implica incertidumbre, misterio, enigma; por lo que la muerte es “partida, deceso, negatividad cuyo destino se desconoce [...] la muerte como viaje sin regreso, pregunta sin datos, puro signo de interrogación [...] la muerte es una excepción [...] es una emoción, un movimiento, una inquietud en lo desconocido” (Levinas, 2005, p. 25 - 27). Interrogación, un viaje sin regreso y una no –respuesta, eso es la muerte. Sí, la muerte como silencio absoluto de una alteridad que ya no interpela por su presencia, por el tono de su voz, por las manos que tocan y abrazan, por el cuerpo que acoge o rechaza; silencio que ahora habla desde el recuerdo, desde la memoria del que ya no está, ausencia que se asoma para reclamar el no olvido, en palabras del filósofo de la alteridad:

Alguien que muere: un rostro que se convierte en máscara. La expresión desaparece. La experiencia de una muerte que no es la mía es la <experiencia> de la muerte de alguien, uno que, de golpe, está más allá de los procesos biológicos, que se relaciona conmigo en forma de alguien (Levinas, 2005, p. 23).

Ese alguien que de “golpe” muere provoca una experiencia trágica, desgarradora, una experiencia que mi propio cuerpo no puede sentir pero que, aun así, toca nuestra levedad y fragilidad. Pese a que no puedo tener la experiencia de mi propia muerte, sí vivo de manera singular la muerte del otro, tal como analiza Mèlich (2015) en la obra de Semprún, aquel sobreviviente de los campos de concentración que padece la muerte de su maestro, en el libro la escritura o la vida lo relata de la siguiente manera:

Una especie de tristeza física se había apoderado de mí. Me hundí en esa tristeza de mi cuerpo. En ese desasosiego carnal, que me volvía inhabitable para mí mismo. El tiempo pasó. Halbwachs estaba muerto. Yo había vivido la muerte de Halbwachs (Semprún, 1995, p. 57).

El cuerpo de Semprún había estado cerca del otro en una responsabilidad sin contrato, sin reciprocidad, lo suficiente como para haber vivido la muerte de su maestro, lo suficiente como para sentirse responsable de la muerte del otro, ya que “soy responsable de la muerte del otro hasta el punto de incluirme en la muerte” (Levinas, 2005, p. 57).

Responsabilidad, una alteridad que se sabe vulnerable cuando mira y escucha el llamado del otro, cuando acoge su desnudez, cuando recibe el rostro de aquel que es radicalmente otro. En la misma novela biográfica de Semprún, derivada de su experiencia en los campos de concentración, narra su impotencia ante la muerte, su vivencia de la muerte del otro en un gesto de sujeción y de responsabilidad

La antevíspera, al abandonar el campo pequeño, cuando la hora del toque de queda me había obligado a separarme de Halbwachs, me había lavado con abundante agua helada, el pecho desnudo, en el aseo contiguo al dormitorio del ala C, en el piso del bloque 40, que era el mío. Pero por mucho que me frotara, el olor fétido de la muerte parecía haberme impregnado los pulmones, seguía respirándolo. Dejé de frotarme con agua abundante brazos y hombros, también el pecho. Me fui a acostar en la promiscuidad jadeante del dormitorio común, con el olor de la muerte que impregnaba mi alma, entregada, no obstante, a la esperanza (Semprún, 1995, p. 56).

6. Metodología

El presente proyecto se inscribe en la perspectiva comprensiva de la investigación en ciencias sociales y humanas, específicamente en el campo educativo y pedagógico. Se ubica desde una corriente filosófica y se complementa con una corriente sociológica. En la primera, por tratarse desde la experiencia de la pérdida, la ética y la alteridad y la segunda, por considerar la apuesta desde los imaginarios sociales como escenario de construcción de sentido, tanto de lo vivido y recordado, como de lo anhelado y proyectado.

Por lo anterior, el énfasis del proyecto radica en lo cualitativo, entendido por Strauss y Corbin (2002) como:

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (p. 19 – 20).

Este foco permite que la propuesta busque comprender esas experiencias vividas y esas creencias compartidas ante la pérdida de un ser querido que ha consumado un acto suicida, por lo que la propuesta no se centra en la aplicación de un método cualitativo inscrito en una o en otra escuela o corriente de pensamiento, sino en el dialogo, la construcción y la co –creación del método.

Justamente, este dialogo es asumido desde la propuesta investigativa de Murcia y Jaramillo (2008), quienes abordan la complementariedad como un enfoque que:

Parte de la fuente de vivencia real para construir desde un ahí y un ahora lo observable, entiende que es en la vida cotidiana donde ebulen los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades. Pero también, cuando reconoce que las realidades sociales son tan

complejas que están cruzadas por múltiples redes que involucran a la vez, lo biológico, lo social, lo histórico y lo somático. Por tanto, un enfoque desde la complementariedad no consiste en yuxtaponer métodos, es construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad que se nos aparece de manera compleja (p. 96).

Dada la complejidad del fenómeno indagado, es necesario más que un método la construcción de un diseño que permita la aproximación al drama de la pérdida como “drama vital” expuesto en páginas anteriores. Para lograr este propósito, la unidad de sentido está anclada en la perspectiva sociológica de los imaginarios sociales desde el construccionismo social (Shotter, 2001), en tanto ella permite visibilizar los procesos biográficos, narrativos y colectivos que configuran docentes ante la experiencia de la pérdida por un suicidio realizado. Junto a esta unidad de sentido, la fuerza radica en la relación experiencia – creencias – aspiraciones, las primeras serán indagadas con el apoyo del método fenomenológico (Van Manen, 2016) y las segundas, con apoyo de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y el análisis crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003), como se ha desarrollado en otras investigaciones (Jaramillo, Mazonett y Murcia, 2014; Murcia y Jaramillo, 2014).

Algunos trazos fenomenológicos:

Para lograr aproximarnos a las experiencias vinculadas a la pérdida de profesores ante la ausencia del otro, se acudirá al método fenomenológico desde la perspectiva de Max Van Manen (2016) “Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica”. Van Manen afirma que la fenomenología (hermenéutica) es un verdadero método en cuanto camino y actitud para aproximarse al fenómeno; sin embargo, insiste en que tal método debe ser abstemio de toda contaminación provista por teorías,

polémicas, supuestos y emociones. Además, no se contenta con describir el fenómeno, busca más bien comprender reflexivamente la experiencia vivida de la existencia humana. Pero, además, es hermenéutica pues, “significa que la reflexión sobre la vivencia debe regirse por un lenguaje discursivo y por dispositivos interpretativos sensibles que hacen posible e inteligible el análisis, la explicación y la descripción propias de la fenomenología” (Van Manen, 2016, p. 29).

Entrar en relación con la experiencia implica abordarla, en este caso desde la fenomenología, la cual, en términos del pedagogo holandés:

Dirige su mirada hacia donde se originan y configuran las regiones de significados y comprensiones que se filtran a través de las membranas porosas, de sedimentaciones pasadas – para luego infundir, permear, infectar, tocar, revolcarnos y ejercer un efecto formativo y afectivo sobre nuestro ser (Van Manen 2016, p. 30).

Dirigirse a las “cosas mismas”, ese fue el propósito del padre de la fenomenología Husserl y de sus posteriores pensadores (Heidegger, Gadamer, Merleau-Ponty, Ricoeur y Levinas) por mencionar algunos de ellos, los cuales tienen sus propias maneras y énfasis de asumir la experiencia y el mundo de la vida. En esta línea, la fenomenología:

- Comienza con el asombrarse por lo que se da y por cómo algo se da.
- Se dirige a comprender los aspectos exclusivamente singulares

(identidad/esencia/alteridad) de un fenómeno o evento.

- Es el modo de acceder al mundo como lo vivimos pre – reflexivamente (Van Manen, 2016, p. 30 – 31).

La fenomenología reconoce en la experiencia vivida su fuente de indagación; sin embargo, en este proyecto se asumirán y/o complementarán otras dimensiones de la experiencia (no solo vivida, sino como aquella que se proyecta por vivir-se); es decir, no se abordará en

sentido estricto el método fenomenológico, sino algunos elementos, rasgos y atributos que permitan atender la naturaleza propia del fenómeno investigado (la experiencia de la pérdida), articulado con otras expresiones investigativas tales como: la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y análisis crítico de discurso (Wodak y Meyer, 2003), estos dos últimos, sobre todo, para el procesamiento y análisis de la información.

Este trabajo considera mantener los dos momentos de la fenomenología analizados por Van Manen (2016): la epojé y la reducción. En la primera, sostiene el autor que “significa abstención, permanecer alejado [...] suspende tanto las creencias dadas por sentadas en la actitud natural como la actitud de la ciencia” (Van Manen, 2016, p. 245), esa puesta entre paréntesis, hace posible que se pueda acceder a las experiencias sin prejuicios, sin sesgos, sin limitaciones o conceptualizaciones que definan lo que es y lo que les pasa a los sujetos, en tanto son sujetos de experiencias. Así mismo, la reducción es un volverse atentamente al mundo, una apertura de la mente. El objetivo de la reducción es volver a lograr un contacto directo y primario con el mundo tal y como lo vivenciamos o como se muestra – más que como lo conceptualizamos (Van Manen, 2016, p. 249 - 251).

En ese contacto directo con el mundo vivido a través de la experiencia el sujeto puede contarlo y detallarlo, antes de reflexionarlo y conceptualizarlo; de ahí la importancia de recibir primero que todo las experiencias vividas en su estado más narrativo. Podríamos precisar en la apuesta del autor holandés, una cercanía de la reducción ética desde la perspectiva de la alteridad, dado que en línea con lo propuesto por Levinas considerado por Van Manen (2016):

Para una comprensión auténticamente profunda de la existencia humana, se debe preguntar no solo por el sentido del ser, el yo o la presencia, sino también por el sentido de lo que no es sí mismo: el otro modo que ser, la alteridad (p. 263).

La alteridad como esa relación que pone en conversación a uno y a otro, que hace posible que la experiencia de uno pueda ser expresada, narrada, contada para otro, un gesto responsable que se dirige no solo a lo que yo pienso o a lo que yo vivo, sino a la hospitalidad y el recibimiento del otro, a responder por su sufrimiento o a pasar de largo y ser indiferente al llamado del otro. En palabras del investigador fenomenológico:

Levinas encuentra el poder fenomenológico de esta pregunta sobre la ética y la alteridad en el encuentro con el rostro del otro que nos llama. En la vulnerabilidad del rostro del otro, dice Levinas, vivenciamos un llamado... y nuestra respuesta a la vulnerabilidad del otro se vivencia como responsabilidad (Van Manen 2016, p. 264).

Sin duda, esta reducción como mandato, compromiso y obligación e ser para el otro invita a abordar las experiencias como un gesto ético de responsabilidad para aquellos a quienes se desea escuchar.

El diseño:

Como se ha planteado, la potencia del enfoque comprensivo desde la complementariedad radica en la relación problema/diseño, en tanto el segundo nace en respuesta al primero. Según Murcia y Jaramillo (2008) un diseño desde la complementariedad:

No se puede reducir a la complementación de métodos o modelos de recolección de datos o de interpretación y procesamiento de ellos, sino que, antes que todo es una actitud investigativa, un enfoque fundamentado en una concepción de ser humano influido e influyente, construido y constructor, definición y posibilidad; un ser pregnado de simbolismos que requieren ser comprendidos desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones (p. 96).

El investigador asume una actitud de escucha ante el otro, una actitud investigativa marcada por la lectura del contexto, una lectura de la realidad social que desea interpretar y comprender con la intención de “verla”, “sentirla” y “atenderla” en lo que ella en sí misma es. A continuación, se presentan los momentos previstos.

En la lógica de la complementariedad no se fraccionan las realidades en consideración a lo cual utilizaremos el concepto de momentos de investigación, puesto que éste permite un ejercicio no lineal en el proceso investigativo.

Primer momento: Selección de escenarios y actores de la pérdida

Propósito: identificar las instituciones educativas y los actores sociales con los cuales se desarrolla el proceso de investigación.

Contacto con el área de bienestar universitario de la institución educativa de educación superior.

Segundo momento: en busca de la experiencia de la pérdida

Propósito: definir las dinámicas simbólicas vinculadas a la pérdida.

Fuentes de información: Profesores que hayan sufrido pérdida de estudiante en la institución educativa (universitaria).

Criterios de selección: Se contacta la institución de educación superior que permite llevar a cabo la investigación desde el área de bienestar universitario quienes aportan un total de 6 docentes vinculados a 2 estudiantes que se habían suicidado. Se realizan las llamadas telefónicas de acuerdo a los datos suministrados, de los cuales se ubica a 4 docentes que brindan el espacio para realizar la entrevista de manera virtual, pues aún se tenían restricciones por el Covid.

Técnicas e instrumentos

La información se recolecto tomando como base las entrevistas semiestructurada, para escuchar las experiencias.

En este sentido, las entrevistas fenomenológicas son entendidas como “un medio para explorar y recoger material vivencial... desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano” (Van Manen, 2016, p. 359).

Aclaraciones del procedimiento: las técnicas e instrumentos se desarrollarán a partir de las dimensiones del discurso y su relación con existenciales de Van Manen (2016) y los principios de la experiencia de Larrosa (2006) se hace la construcción de sentido en busca de la experiencia de la pérdida (Anexo). Esto tomando en cuenta también, las dimensiones del imaginario social en clave de organización desde el apoyo de la teoría fundamentada con el propósito de organizar y sistematizar la información, toda vez se obtengan los registros de las experiencias de los actores sociales. Así mismo, el análisis crítico del discurso es el método que posibilito la construcción de sentido y permitió no solo abordar la experiencia vivida, sino la posibilidad desde la palabra y el discurso de proyectar nuevas oportunidades de transformación para las experiencias escuchadas.

El análisis se realizará desde los existenciales fenomenológicos y se complementará con la categorización propia de la teoría fundamentada haciendo visible esos imaginarios que construyen sentido tanto desde las experiencias vividas (sentidos) como desde las proyecciones y aspiraciones (anhelos). Por tanto, los métodos de construcción de sentido y análisis serán: métodos vocativos desde las anécdotas, pues “evocar se deriva de evocare, llamar, gritar – traer a la mente o recolectar, recrear imaginativamente a través de la palabra o la imagen” (Van Manen, 2016, p. 284).

Tercer momento: configuración de la dinámica de los imaginarios sociales

Propósito: Descifrar las tensiones latentes en las representaciones simbólicas triangulando con las dimensiones del discurso y los actores sociales.

A partir de las dimensiones del discurso se hace una relación con los vocativos expuestos por Van Manen se desarrolla una metodología complementaria entre estas:

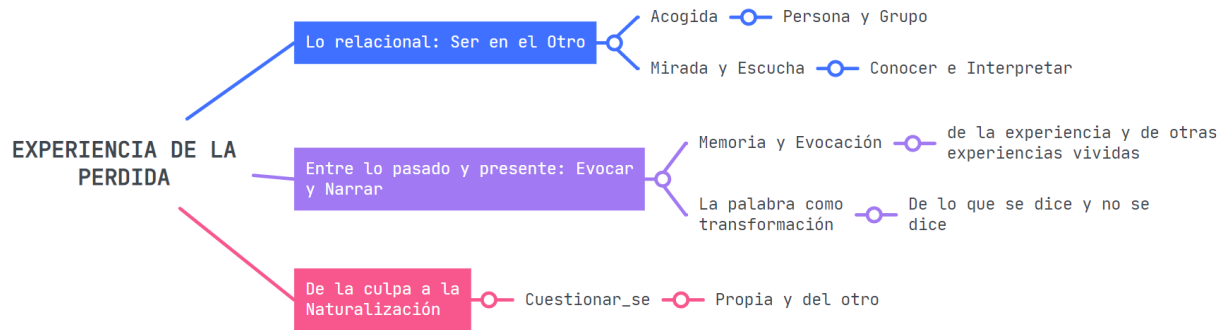
Dimensión referencial: esta es descriptiva frente a la cual se busca conocer la experiencia; relacionada con lo revocativo (recuerdo de la experiencia).

Función expresiva: esta dimensión es afectiva, busca conocer sentimientos, lo que significó para él esta experiencia y se relaciona con lo convocativo la expresión del sentimiento.

Función pragmática: esta dimensión es lo que se proyecta, lo que se desea transformar por tanto se relaciona con lo provocativo

Una vez se obtiene la información en el campo, se procede a la codificación a partir de las dimensiones del discurso.

8. Mapa de Resultados



Esquema 1: Experiencia de la pérdida; construcción de sentido elaboración propia

8. Hallazgos y Resultados:

8.1 La experiencia de la pérdida

La experiencia es un acontecimiento que sorprende, es impredecible y recae sobre los sentimientos, pensamientos y el cuerpo; irrumpe la cotidianidad e impacta todo nuestro ser, retomando a Mélich (2012) “La experiencia no es lo que hacemos, ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace” (p.67) y para esta investigación nos situamos en la experiencia de la pérdida entendida como la ausencia de otro por suicidio en el aula de clase de una institución universitaria, experiencia vivida por docentes que comparten como este acontecimiento los atravesó y hoy lo recuerdan desde su singularidad y labor docente.

Somos seres finitos y como seres finitos siempre estamos expuestos ante las pérdidas y en este caso una experiencia tan radical como la muerte, que nos enfrenta no solo al dolor de la misma, sino que nos encara a nosotros mismos con ella, lo plantea Levinas (2005) la experiencia una muerte que no es la mía es la “experiencia” de la muerte de alguien, ... que se relaciona conmigo en forma de alguien” (p.23) por tanto no presenciamos nuestra propia muerte, si no la muerte de Otro; encarando ante cada situación de muerte, nuestra propia historia; removiendo el dolor desde la huella de la memoria y colocándonos en una condición de vulnerabilidad que se transforma en acciones propias que movilizan a la no ocurrencia de estos casos a partir de las prácticas propias así como lo manifiesta el docente: “*digamos que empecé a vincular un poco más el hecho de poder **conocer a mis estudiantes**, con brindarles una ayuda*” E2-JP; quien a partir de la experiencia vivida por suicidio de uno de sus estudiantes manifiesta que desde ese momento se da la posibilidad de conocer a sus estudiantes, o como lo manifiesta otro docente en esta misma medida de “saber quiénes son, de donde vienen; tratar de acogerlos y que sientan que la institución es su segundo hogar” E1-Edu, donde pasan gran parte de tiempo de vida universitaria.

Por tanto, la experiencia de la pérdida de un estudiante para los docentes que acompaña; lo viven de cerca, los atraviesan profundamente; afectando su sensibilidad y maneras de ser en relación con el Otro que queda, deponiendo y cuestionando su propia existencia y la fragilidad propia y la del Otro para continuar el camino.

Para abordar la experiencia de la pérdida se describen tres categorías donde subyacen subcategorías para la comprensión de los resultados de investigación:

8.1.1 Lo relacional: Ser en el Otro

Esta categoría nace de la relación entre dos o más personas que establecen vínculos, correspondencias y dependencias de acuerdo al contexto que los relaciona o los encuentra, en este caso el aula de clase y más allá de la relación docente – estudiante, es la relación del Yo con el Otro que en esencia se traslada a lo humano, lo básico de la mirada, la escucha, la acogida; en si la respuesta recíproca que se convierten en gestos, palabras, silencios y recuerdos que en el aula de clase se establecen, pero que en ocasiones se ignoran o pasan desapercibidos en medio de ofrecer los contenidos, dar cumplimiento a lo curricular dejando de lado el establecimiento de relaciones desde lo humano. Durante los primeros semestres de universidad se encuentran obstáculos como el número de estudiantes en el aula y estudiantes de varias carreras en áreas básicas, lo que obstaculiza conocer y entablar relaciones con los estudiantes, como lo manifiestan algunos de los docentes entrevistados:

La gran dificultad, grupos de 60 estudiantes, son semestres muy rápidos, mucha gente y ha sido complicado ... el tema casi de masificación de la educación, sin entrar a personalizar en lo absoluto uno con un estudiante, con uno que otro que alcanza digamos a tener acceso, pero más por voluntad del estudiante que del profesor E3-JS

Los profesores se hacen los que no oyen, tienen mucho trabajo y son aulas de 35 a 57 estudiantes, ¿Cómo hace para detectar algo? E4-NO

Lo anterior no solo deja ver los obstáculos de cumplimiento externo, es decir de los estándares educativos, sino también un tema de sensibilidad del docente frente a su aula de clase, denotando su rol instrumental, específico de Docente – Estudiante, establecido desde una relación superficial que mitiga la construcción de relaciones desde la humanidad que se entrelaza en las aulas de clase, lo que no permite ver al Otro desde su humanidad y todo lo que le rodea. Más que el estudiante que viene a una clase, es un ser humano que trae consigo una historia que si se desconoce no hay rostro, por tanto y como lo manifiesta Bracena y Mélich (2014) citando a Levinas:

“la acción educativa es una relación de alteridad, como una relación con el otro, -el rostro-, la voz que viene de afuera, que habla en imperativo y que demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato” (p.136)

Según la cita anterior, se entreteje con la importancia que los docentes dan a establecer relaciones más cercanas con los estudiantes después de vivir este acontecimiento, como lo manifestó uno de los docentes *“me paso a mí, le paso a un estudiante mío”* E3-JS; lo que sensibiliza su condición de “personaje” de rol docente a personas que comparten una humanidad e historia.

De este modo, esta categoría emerge con fuerza en el relato de los docentes que describen, cuentan, resaltan la importancia de conocer a los estudiantes como personas, saber de dónde vienen, cuáles son sus condiciones de vida, reconocer las personas a las que se dirigen y para ello es necesario mirarlos para escuchar sus silencios, ver sus gestos, escuchar sus palabras y estar atento a los resultados, y de allí poder interpretar alertas que conlleven al

acompañamiento y solicitud de ayuda de manera temprana. Los siguientes fragmentos de entrevistas dan cuenta de ello:

“relación muy similar a la que con todos los estudiantes llevo, si, llevo una relación muy buena, esta es mi oficina, no les digo esta es mi oficina, sino es nuestra oficina, esta es nuestra universidad, este es nuestro laboratorio”. E1-Eud

“me gusta entablar una relación amistosa pero muy respetuosa, muy diplomática, como conocerlos un poco y saber que publico es al que me estoy dirigiendo” E2-JP2

En tal sentido, se reconoce el interés de los docentes por conocer a los estudiantes, saber el grupo al cual se dirige, esto con el fin de reconocerlos y poder orientarlos de manera oportuna, pero esto más que reconocerlo requiere de una disposición del docente para buscar estrategias en medio de múltiples tareas que cumplir en el aula de clase para lograr acercarse a los estudiantes, estrategias que van desde la manera de hablar hasta sus gestos, como lo manifiesta el profesor Eud1 *“no les digo esta es mi oficina , si no nuestra oficina”* en estas palabras lo primero pone un límite donde el otro es el invitado, es el forastero, mientras que cuando se dice “nuestro” lo acoge, le da entrada a un espacio como propio.

Por tanto, lo relacional se funda en la capacidad de ser en el otro, de poder traspasar las barreras externas de lo necesario (dar cumplimiento a lo institucional e instrumental de la labor docente) a lo esencial; pasar de la relación docente – estudiante a una relación de seres humanos que se conocen por tanto se acogen, se miran y se escuchan más allá de las palabras, reconociendo mi responsabilidad con el Otro.

8.1.1.1 Acogida

El acoger tiene una dirección humana que cuida, acompaña, da calor, rodea, da cercanía y lo hace parte de un lugar, en este caso el aula de clase como espacio de vidas humanas que se

encuentran en un tiempo y en espacio de universidad. De este modo en la narración de los docentes emerge la acogida como foco de las relaciones entre estudiantes y docentes, donde no solo se les reconozca como tal (estudiantes) si no que se conozca como personas con nombres propios e historias detrás de su rol de estudiante, reconociendo los forasteros que se encuentran en una ciudad que no es la suya, sin su familia, solos en lugares y condiciones que pueden ser complejas, generando dificultades en su adaptación a este contexto universitario, por tanto la Universidad debería ser un espacio de acogida tanto de foráneos y en general los recién llegados a esta nueva etapa, contexto y espacio, tal como surgen en los siguientes textos:

*“las primeras clases yo los llamo a lista les pregunto de dónde vienen, **los acoyo**, los invito a ser parte de una **nueva familia**, la Universidad X.....estudiantes de afuera, entonces yo les.... los invito a **que los hagamos nuestros** hermanos porque ellos tienen la familia lejos entonces tenemos **que acogerlos**...usted sabe porque no vino el compañero, que le pudo haber pasado en la casa así sea de Manizales o no sea de acá de Manizales. Cuántos somos de acá y cuántos vienen de afuera; quienes vienen de afuera ya dejan de tener al papa, al hermanito, a la mamá, al lado. Entonces necesitan mucho acompañamiento”* E1-Edu

“incluso ahorita que estamos trabajando en virtualidad, yo les digo al principio de la clase, si ustedes tienen algún problema, comuníquense con la psicóloga, acá en algo les puede ayudar la universidad, no va a resolverles todo, pero en algo les puede ayudar, brindarles una ayuda, un seguimiento”. E2- JP2

Asimismo en los discursos se puede entrever que, si bien la acogida se da desde la palabra: *“acá estamos, cuénteme quien es usted, de donde viene”* Edu1; también se da desde la mirada y la escucha, desde este lenguaje no verbal, de tomar el tiempo para recibir, atender la solicitud del Otro que lo puede decir en palabras pero que también lo puede decir en silencio, en

comportamientos y en la mirada; es decir, en disponer la atención para el Otro que se sienta acogido y reconocido, cobijado por la escucha, la mirada y los gestos; en palabras de Melích (2012): “la palabra verdaderamente humana, es ética, es una palabra responsable del otro, sensible a la voz del Otro” (p.27) por tanto la sensibilidad del docente será fundamental para hacerle frente a los llamados, solicitudes y demandas dichas y no dichas de los estudiantes.

Como lo manifiestan algunos de los docentes, se debe estar atento aquellas inasistencias, cambios en sus comportamientos en clase, resultados académicos:

“a veces es difícil captar esas alertas, uno tiende a captar especialmente cuando hay esos desempeños académicos que uno dice, pero porque este estudiante, está teniendo este desempeño y uno como que lo logra evidenciar. Hay estudiantes que ya uno nota una ansiedad, eso también se nota mucho” JP2

Por tanto, acoger significa atender la solicitud del Otro, atender a señales que requieren de habilidades, actitudes y comportamientos desde la cercanía del docente al estudiante, cercanía que se dificulta por el número de estudiantes, tiempos y las posibilidades del docente frente a su grupo como lo manifiesta el docente:

“muchas veces es muy difícil en un grupo descubrir desde el punto de vista de bienestar quienes están en esos problemas. No es fácil, detectar eso en los muchachos” NO4

“uno nunca detecta eso, porque uno solo ve cabezas en realidad en un salón de ese tamaño” JS3

A partir de lo anterior se afirman barreras de tipo institucional que dificultan la cercanía con los estudiantes, sin embargo, esto se desvanece en la medida en que los semestres van avanzando, se hace énfasis en los discursos docentes en los primeros y últimos semestres donde

la cantidad de estudiantes disminuye y la posibilidad de conocerlos es mayor, por disminución de grupos y cercanía en el tiempo.

De allí podemos enunciar que la cercanía requiere de mayor intimidad, poderlos mirar y reconocerlos, lo que se va dando al transcurrir de la carrera, en un primer semestre se hace difícil por la cantidad de estudiantes, sin embargo, estos primeros semestres son cruciales en cualquier etapa de la educación y deberían ser parte importante del proceso educativo pues es “alguien al que hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien al que hay que acoger con hospitalidad” (Bárcena y Melích, p. 93) de allí la necesidad de poner a disposición de la educación, docentes que si bien deban cumplir con esta labor instrumental de enseñar, sean en esencia adultos responsables y respondientes a las demandas de los otros:

“entonces en ese mismo semestre había un estudiante muy desesperado, estaba demasiado desesperado, un estudiante que se veía que tenía muchas necesidades, él decía que llevaba aguantando hambre varios días, que se le había acabado el dinero, que una cosa, que la otra y pues era un estudiante que tenía un desempeño académico muy bajo y quizás debido a esos problemas...yo lo cogí y le dije hermano “camine ya para la oficina de bienestar, allá fuimos, se inscribió en todos los programas, él me dijo, que él no sabía que como así que la universidad le podía dar comida, pues que había un programa de alimentación que él no sabía eso que el llevaba aguantando hambre dos semestres, pues con lo que la familia le mandaba; yo le dije no mire aquí; entonces empecé como a intentar vincular mucho más y a darles a conocer mucho más eso de la oficina de bienestar” JP2

Como lo describe el docente es difícil captar alertas en las aulas de clases, sin embargo, se pueden evidenciar en desempeños académicos y quizás otras acciones como formas de vestir, comportamientos en clase que pueden ser señales para tener en cuenta y generar acercamiento;

desde abordarlo y preguntarle que puede estar pasando y ofrecer una orientación que le permita sentirse acompañado como lo manifiestan los docentes:

“es importante conocer esas dependencias por lo menos para orientar y guiar, mire vaya a la oficina tal que esta dos escaleras abajo, como por ... eso puede ayudar, cierto”.JP2

En este mismo contexto se requiere que el docente asuma una actitud de apertura hacia sus estudiantes desde su responsabilidad con el Otro no solo de ofrecer contenidos desde lo técnico (profesional) sino también desde lo humano basado en las maneras habitar las relaciones con los estudiantes para acompañar y guiar, como lo reflexionan los docentes entrevistados:

“la mejor manera de uno poder llevar a cabo esta labor es teniendo en cuenta que todos somos seres humanos y que las personas que están al frente, están ahí porque quieren aprender, buscar la mejor manera de darles el conocimiento, pero sin olvidar que todos somos seres humanos y que por fuera del salón todos somos iguales. Y eso pues obviamente permite que uno pueda ayudarlos en lo que más se pueda. JP2

A partir de los relatos se puede exaltar la importancia de las relaciones, de la cercanía, de la acogida al Otro, que si bien esta allí con un objetivo de enseñanza – aprendizaje; este está fundado en lo humano, en la historia y en las relaciones que allí se tejen; por eso los docentes que han atravesado esta pérdida manifiestan:

Cómo hacerle entender, a la sociedad en general de que el estudiante, en la escuela, en el colegio, en la universidad, va a salir de su casa, de su primer hogar a un segundo hogar, nosotros le llamamos, digamos un segundo hogar al trabajo, pero para un estudiante un segundo hogar es allá donde va a estar con sus compañeros. Eu1

Dicho lo anterior, la institución educativa como hogar orienta la manera de concebirla donde en el hogar se acoge, se cuida, se da protección; por tanto, lo humano se destaca el tipo de

relaciones, vínculos que se entablan en este espacio y en este tiempo y donde la finitud nos pone de cara a esta cotidianidad en las aulas de clase, dispone y encarga una responsabilidad poco atendida del docente como lo manifiesta el docente:

“concientizar más a nosotros como docentes, de esa gran responsabilidad, porque es que nosotros no estamos con cosas, nosotros estamos con personas” Eu1

“hay cosas de conciencia y de responsabilidad, yo digo responsabilidad porque cuando uno responde tiene que responder como persona, ósea falta tacto, aquí hay profesores que se estresan y el estrés se los pasan a los estudiantes, yo creo que así no son las cosas Eu1

Al abordar los anteriores discursos podemos entretener que se requieren no solo habilidades técnicas como docentes, si no de habilidades sociales que permitan tener relaciones más humanas en las aulas de clases; la responsabilidad de educar como lo plantea Bércena y Melích (2014) la educación debe proyectarse como un acontecimiento ético que se centre en la responsabilidad por el Otro y de acogimiento, por tanto, si la educación es ética, se debe responder desde la cercanía, que incluye un docente presente que pueda dar respuestas como lo manifiestan algunos de los docentes:

“no debe colocar una barrera entre el tablero y sus estudiantes, a mí me parece que uno tiene que tener mucha calidad humana, mucho tacto para poderlos tratar” JP2

No es nosotros contra los estudiantes, somos nosotros con los estudiantes Eu1

Para concluir, los docentes perciben que las relaciones entre docente-estudiante son distantes, centradas en lo instrumental de su labor como docentes, donde prima sus capacidades técnicas frente a la propia humanidad y la del Otro que tejen historias, narraciones y acontecimientos que en el aula se deponen.

Además, de las condiciones como número de estudiantes en el aula son una barrera que se interpone en el establecer relaciones cercanas y de calidad, que puedan atender las demandas de los estudiantes, a esto se suma el imaginario de la “normalidad” este referenciando que si los estudiante han llegado a la universidad ya son adultos que no necesitan un acompañamiento, si bien el tema de salud mental se ha venido fortaleciendo en la sociedad, sigue siendo un tema tabú que condiciona el enfrentarlo por temor o por no contar con información, por ello se percibe en los relatos cierta tranquilidad cuando oriento a otro para que apoye por que no “soy especialista”; de allí que lo técnico como activación de rutas sea un mecanismo de “tranquilidad” para desentenderse de esta situación, es decir, no responder al llamado del Otro.

8.1.1.2 Mirada y Escucha

Escuchar no es oír. Son dos fenómenos diferentes. Cuando escucho al otro estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz, a darle un lugar en mi pensamiento, y para que esto suceda debo disponerme. El que escucha está receptivo, dispuesto a recibir al otro a través de la voz. Esta disponibilidad no siempre surge de la voluntad consiente y no todo lo escuchado es aceptado e incorporado.

Daniel Calméls- Infancias del Cuerpo

Mirar y escuchar hace parte de nuestros sentidos para ver y oír, pero para mirar y escuchar es ir más allá de estos; debemos agudizarlos y prestar atención a todo lo que nos rodea, amerita disponernos, por ello mirar y escuchar tiene una estrecha relación con la acogida, cuando se es capaz de responder a las demandas de otro, es porque nuestra mirada y nuestra escucha se agudizan y profundizan en la relación del yo con el Otro.

Además, la mirada y la escucha es bidireccional, el estudiante mira y escucha al docente, en este último enunciado se comprime lo que establece una relación donde si bien me alimento

de conocimientos dados por el docente, también de sus gestos, actitudes, silencios y comportamientos.

De esta manera la mirada y la escucha dotan de significado en las relaciones humanas, donde a través de ellas doy sentido a lo que me rodea en este caso en el aula de clase, de allí que en las descripciones de los docentes encontremos:

“cuando entra en un salón de clases uno empieza a mirar las personas, va mirando los estudiantes, va mirando los gestos..... Procuro leer muy bien la persona” JP2

El docente mira a los estudiantes de esta manera logra leerlos, saber de ellos y de esta manera poder interpretarlos:

“logró identificar más o menos la personalidad del estudiante, como es, me gusta cómo saber cuál es el público al cual me estoy dirigiendo” JP2

Pero no solo a partir de la mirada los reconozco, si no también saber un poco de ellos, sus nombres, de donde son; como parte fundamental para acompañar y darle un lugar no solo en el grupo si no a nivel individual

“En las primeras clases, yo los llamo a lista, les pregunto de donde vienen” Eud1

Para el anterior docente en sus primeras clases es muy importante llamar a cada uno por su nombre, si bien como estrategia de control en asistencia, el fondo de este comportamiento es reconocer a los estudiantes y saber cuándo uno de ellos falta, para llamarlos e invitar a los otros compañeros a estar atentos a sus compañeros de clase, este docente ve el escenario del aula de clase como un segundo “hogar” como un lugar y un espacio donde nos cuidamos como “hermanos” : “estudiantes de afuera, entonces yo les.... los invito a que los hagamos nuestros hermanos porque ellos tienen la familia lejos entonces tenemos que acogerlos”, para ello es

fundamental conocer de ellos a través de la mirada y la escucha, a partir de allí le doy lugar en mi pensamiento, lo que permite nutrir la relación y estar atento a las demandas del otro.

Por tanto, estos docentes según sus descripciones se dan el tiempo para mirar a sus estudiantes; escucharlos para conocer un poco de ellos, dando especial importancia a conocerlos un poco más después de la experiencia vivida con el estudiante que se suicida como lo asocia JP2 *“digamos que empecé a vincular un poco más el hecho de poder conocer a mis estudiantes, con brindarles una ayuda, pues uno no puede resolver todos los problemas, pero si pues guiarlos”* la experiencia recordemos que *“no es eso que pasa, si no, eso que me pasa”* (Larrosa, 2009, p.14) a estos docentes los atraviesa la experiencia y generan acciones para evitar la repetición de estos acontecimientos tan dolorosos para ellos y los que los rodea, por tanto, está experiencia les da la oportunidad de agudizar su mirada y su escucha, para responder a el Otro.

De esta manera en algunas descripciones se puede entreteje el papel de la escucha y la mirada que permite trascender a la acción de poder responder al Otro y no solo oírlo cómo sentido básico, sino que con eso que se escucha haya disponibilidad, movilización y un acto que pueda acompañar y guiar a Otro

“él se apoyó en que al menos esta profesora lo escuchaba, en el sentido de que él se sentía mal con la familia, porque no lo comprendía” NO4

El estudiante busca al docente, se abre a él, manifestando sus problemáticas y sentimientos, esto trae consigo una gran responsabilidad de quien lo escucha, desde darle un lugar hasta atender su llamado.

Por tal razón no puede pasar la siguiente afirmación del docente:

“Los profesores se hacen los que no oyen, tienen mucho trabajo” NO4

Afirmación contradictoria de dar respuesta al Otro, donde pueden ver y oír, no se involucran, no dan el espacio para interpelar y poder brindar el Otro una respuesta, prefiere hacer que no pasa nada, no tengo herramientas para apoyar o quizás no es mi problema; cuando se requiere sensibilidad y escucha, desde lo humano no desde lo técnico.

La mirada y la escucha en sentido bidireccional, también cuestiona los gestos, los silencios, las palabras de los docentes frente a los estudiantes que los miran y los escuchan, teniendo esto especial relevancia en los siguientes apartados:

“entonces ellos observan, pero yo no dejo de dar la clase, sigo dando la clase. ósea se puede hacer todo completamente” Eud1

“uno puede influenciar de muy buena manera a las personas que lo escuchan en una clase” JP2

Los docentes reconocen también la responsabilidad de sus actos y palabras frente a ese Otro estudiante, que lo mira y lo escucha y en esa escucha se identifica y se forma; lo que invita a la reflexión de que ese humano responsable, también tiene una historia que se entrelaza de igual manera en las relaciones en el aula de clase.

También se florece de en los discursos de los docentes la barrera que puso la pandemia y no presencialidad en el aula para atender a las demandas de los Otros, por lo que no se podían ver los rostros, los gestos, esto genero una brecha en las relaciones no solo de los estudiantes y docentes sino una brecha en las relaciones en general, generada por la mediación tecnológica

en el caso mío yo les exijo que todo el que yo llame, todo el que vaya hablar, abra el video. entonces ya detrás de eso empiezo a charlar con ellos NO4

Yo procuro, ahora es muy difícil, yo soy muy visual entonces a mí me gusta tener mi gente al frente y ver los rostros, gestos, porque eso da a entender muchas cosas, pero ahorita eso es muy difícil porque digamos que, para las clases, nadie prende la cámara. JP2

De este modo la pandemia nos llevó a espacios de encierros y no contacto, donde el único medio posible para dar continuidad a las labores fue la mediación tecnológica, que nos confrontó con la imposibilidad de la mirada, la escucha y la presencia, colocando una barrera en el contacto con los Otros por cuidado revestido de miedos e incertidumbre, para los docentes fue un reto la confrontación con la tecnología para dar cumplimiento a los procesos de formación, además de estar solos frente a una pantalla que no visualizaba a los Otros, esto es manifestado por los docente como una barrera entre el estudiante y el docente, por ello para algunos el camino era la exigencia de poder abrir la cámara, para otros el respeto por la decisión de no encenderla y quizás para mucho la mejor excusa para resguardarse.

8.1.2 Entre lo pasado y el presente: Evocar y Narrar

Los seres humanos hemos sido dotados de diferentes habilidades que nos hacen diferentes a los animales estos son la memoria y el lenguaje; la memoria y el lenguaje nos permite situarnos en el tiempo, en el espacio (presente, pasado o futuro) e interpretarlo a partir de signos, símbolos, historias, experiencias, acontecimientos propios y de otros.

Si bien nos entendemos como seres biológicos somos seres biográficos que damos sentido desde la historia, el relato, el símbolo de allí que la experiencia de manera singular sea transitada, subjetiva y vivida de manera particular de acuerdo a las propias historias que dan forma a nuestra existencia.

La memoria es tiempo presente en tensión entre lo pasado y el futuro, lo viejo y lo nuevo, lo que se ha transitado y el acontecimiento, es acá donde cobra sentido la narración porque da

cuenta de la elaboración de sentido y como lo traspasa y lo lleva de nuevo a momentos del pasado donde el dolor se hizo presente por la pérdida, si bien la investigación se encamina a la experiencia de la pérdida por suicidio, no se hizo esperar traer experiencias pasadas de pérdidas que los traspasaron y que de nuevo lo traen al presente para ser recordados como se lee en los relatos de los docentes:

“en el semestre que acabo de terminar que fue un semestre demasiado accidentado por el paro y todo lo demás, sucedió también una pérdida, pero esa ya no fue por suicidio, hasta donde sabemos no fue por suicidio sino que fue por accidente...ese estudiante yo le estaba dictando un curso, eso era como de séptimo semestre de ingeniería civil y el estudiante había sido estudiante mío en ... por allá como en tercer semestre ya hace unos años, lo recuerdo porque una vez él me dice: “profe, como le parece que tenemos un viaje” JP2

“... en mi casa, los dos médicos murieron en un mes, uno de ellos docente también de la Universidad de caldas, la otra hermana muy jovencita, de 32 años, murió de cáncer en el cerebro, con el hermano también médico nos accidentamos, porque la estamos visitando a ella; estaba de paciente terminal y de regreso nos accidentamos, él venía manejando y él murió; entonces cosas, así pues” Edu1

El narrar la experiencia por suicidio nos da apertura al recuerdo, recuerdos pasados que aún permanecen y nos pertenecen, experiencias de pérdidas que han dejado huellas, “la vida está dada por ausencias que abandonan la escena, pero que de repente, vuelven hacer acto de presencia” Melich 2021(p. 21) en los discursos de los docentes se vislumbran experiencias de pérdidas cercanas de otros estudiantes, compañeros y familiares, remite a la ausencia que vuelven hacer presencia para darle sentido a la finitud, aquello que no tiene explicaciones, ni razones solo testimonios.

Así mismo narrar la experiencia, compartirla, transmitirla permite reelaborarla, revivirla y reinterpretarla no solo para quien la narra sino para quien la escucha, permite el aprendizaje y la transformación.

8.1.2.1 Memoria y Evocación

La memoria como mecanismo de evocación, de aprendizaje, donde transcurre la vida:

La memoria es la facultad que permite a los seres humanos trascender la inmanencia de su presente y “viajar en el tiempo”, hacia el pasado y hacia el futuro. Ella hace presente lo ausente pasado, que es al mismo tiempo la condición para desear el futuro, por esta razón sin la memoria no sería posible el deseo, y, por tanto, la esperanza (Mélich 2011, p. 83)

De este modo la memoria es la vida misma donde se recorre el tiempo, se habita el espacio y se proyecta lo posible, lo nuevo en concordancia con la experiencia, el sentido y la interpretación del mundo, de este modo al recorrer los discursos de los docentes frente a la experiencia de la pérdida por suicidio, evocan recuerdos con el otro ausente, aquel que ya no habita entre nosotros pero que regresa a través del recuerdo con él y con el mismo acontecimiento:

“pero él siempre tenía la misma mirada, incluso aun la recuerdo. Una mirada muy profunda, como muy concentrada, a veces ni parpadea y lo seguía a uno con la mirada siempre”

JP2

“Él era físicamente, era una persona delgada, pálida que podía ser por naturaleza pálida o blanco sin ser una persona mona, en comportamientos pues si se hacía a veces entre compañeros y a veces aislado en el aula” NO4

“El digamos que tenía aquí en el laboratorio una silla dónde él siempre llegaba a esa silla, uno siempre que llega aquí a laboratorio tiene una silla asignada” Edu1

Cada docente lo recuerda, algunos mejor que otros físicamente, y quien no lo recuerda físicamente, recuerda el espacio habitado en el aula y algunos comportamientos, que cobran importancia después del suceso, donde las preguntas sin respuestas invaden a quien está siendo atravesado por la pérdida como lo relata el docente “pues la verdad me impacta mucho, pues porque son personas que en la clase anterior participaron o estuvieron” JP2, recordar el momento del suceso marca, deja huella en su memoria y la relación con el otro, en busca de respuestas frente a lo que no la tiene.

“Cuando llegamos al lunes cuando la noticia, y antes de que llegáramos al lunes ya se había regado la noticia por grupos de WhatsApp, por algunos grupos de Facebook compartían un memorial con la foto de él y yo tan pronto vi eso dije: “Dios mío que paso aquí” JP2

Así mismo, se evocan otras ausencias que acontecen y tomaron por sorpresa, todos los docentes durante la entrevista recordaron otras experiencias de la perdida que los atraviesan; de sus familias por enfermedad y muertes accidentales, compañeros de trabajo, otros estudiantes y personas conocidas que los toman por sorpresa y les recuerda la fragilidad de la vida, la experiencia que nos encara con la finitud de nuestra propia humanidad, porque es a través de la muerte que el hombre descubre la humanidad Redeker (p.154) y de este modo nos enfrenta a la finitud de la vida y la experiencia con ella desde la evocación de recuerdos que si bien han quedado atrás, hoy se proyectan a nuevas formas de actuar y de ver las cosas:

8.1.2.2 De lo que se dice y no se Dice:

La palabra como transformación referencia los silencios, las pausas, los gestos que acompañan la pronunciación de las palabras que expresan la pérdida; los docentes en sus relatos

nos cuentan el momento en que reciben la noticia del suicidio de uno de sus estudiantes de manera inesperada y sorpresiva, lo que nubla y bloquea la palabra para dar paso a las sensaciones corporales y los cuestionamientos que ampliaremos más adelante.

Frente a lo que no se dice, los docentes narran que después del acontecimiento del suicidio:

“había una sensación bastante rara, el ambiente muy tenso, yo no sabía cómo arrancar”

JP2

La pérdida atraviesa a todos que están cerca y estuvieron en contacto con la persona fallecida, los coloca en una situación límite que enmudece y se enmarca en condiciones de tensión que enrarecen el ambiente, no solo por la muerte de otro, si no por las condiciones de misma, el suicidio; muerte rodeada de tabúes, creencias que colocan en una situación de malestar y un silencio cómplice que no dice nada, pero que en el murmullo del voz a voz se dice todo alrededor como lo manifiesta el docente:

“la forma en la que sucedió yo no pude indagar y no quise indagar por más de que uno siente que “hombre que le paso al muchacho”, pero los mismos estudiantes le van comentando a uno en pasillos” JP2

Por otra parte, más que las palabras dichas son todo lo que acompaña el proceso de la pérdida que impacta y simboliza lo que acontece desde las acciones enmarcadas en ver lo que pasa alrededor de los que quedan:

“digamos que fue muy impactante por que los compañeros que se mantenían con él, llegaron a la clase, se les veía un poco calmados porque uno sabe que, por dentro la cosa no esta tan calmada, pero se les veía tranquilos y le reservaron el puesto, ósea tal cual como ellos lo hacían, le colocaron el maletín ahí, entonces eso sí... pues yo era ahí adelante y yo cuando vi

que ellos no se sentaron en la silla, pues eso si me escaramuceo, porque uno dice... esto es real”

JP2

Los compañeros le reservan el puesto del que ya no está, y este acto le permite al docente entender que esto si estaba pasando; la condición inicial es no creer lo que está pasando por esto la importancia de los ritos de esos comportamientos sutiles que permiten ubicar la situación para enfrentar y afrontar este no saber qué hacer, donde el momento pareciera que el tiempo se alarga y el espacio se invade por sensaciones y sentimientos, de allí la posibilidad de romper el silencio enmudecido y cómplice que no dice nada para accionar y poder colocar en palabras sentimientos, emociones y sensaciones, uno de los docentes rompe el silencio, abriendo el espacio para decir que lo que estaba sucediendo era importante y que nada (la clase, la institucionalidad) estaba por encima de esta vida que se había apagado y lo que estaban sintiendo:

“Empecé la clase diciéndoles que nada estaba por encima de lo que estaba sucediendo, que nada por encima del luto” JP2

Da la importancia al momento y al otro, el otro que también sufre por la ausencia del Otro que se fue, que ya no está, bajo condiciones que no se entienden en el momento, el docente abre el espacio para la reflexión y un silencio en sintonía con la situación:

“mientras hacíamos la reflexión, mientras hacíamos un minuto de silencio, mientras elevamos una oración pues cada cual, con sus creencias, en ese minuto de silencio si se veían de pronto algunas lágrimas caer y bueno ... fue bastante tenso” JP2

Entonces lo dicho también tiene un papel importante en el momento pues abre las puertas a hablar de sucedido y colocar la humanidad a disposición de los que quedan, además de la posibilidad del aprendizaje y no perpetuar acciones que conlleven a nuevos eventos, es así como la universidad desde el área de Bienestar en el momento plantea acciones de conocer cómo está

el grupo, acompaña realizando una evaluación psicosocial del estado los estudiantes, además realizan charlas sobre la temática del suicidio, haciendo parte de los protocolos de actuación frente a situaciones de suicidio. Si bien, el protocolo debe hacer parte de los procesos de gestión universitaria, se quedan cortos en acontecimiento de gran envergadura como el suicidio dejando otros actores que hacen parte fundamental del proceso como es los docentes, esto se lee en los siguientes relatos:

“finalmente el profesor lo asumen como listo no, como por fuera de la ecuación, el profesor era el profesor” JS3

“en lo absoluto (no se habló del tema) con la única gente que hable fue con la de bienestar universitario, y pues para el resto de la gente en el departamento ... si es un caso de mil estudiantes pues... en la N es muy complejo” JS3

Para finalizar se podría decir que frente a estos acontecimientos hay dos tipos de silencios uno que libera y otro que consume; el primero es aquel que expresa a través de las acciones como la de los compañeros que guardan el puesto al compañero que se fue, en acciones como poner a disposición el silencio para tratar de entender la situación; estos son silencios que liberan, que expresan y dan un lugar al acontecimiento que enmudece pero que debe ser enfrentado.

Un segundo silencio que no dice nada, que calla que no permite expresión, ese que se murmura y se escuchan voces que dicen mucho pero no tienen rostros, ni protagonistas, esos que incomodan.

8.1.3 De la culpa a la naturalización

La culpa hace parte de una consecuencia común tras una pérdida; parte del no saber, de no entender y no comprender lo que acontece por eso resuenan preguntas que llevan a

culparnos tratando de encontrar respuestas y razones de lo que paso, como lo relatan los docentes:

“Sí me he dado cuenta de, digamos yo en ese entonces sí me cuestione mucho, de qué pudo haber pasado; y aquí hay profesores que qué cargan, que cargan mucho al estudiante y lo cargan de estrés, En algunas ocasiones, de alguna forma indirecta tratan de decirle al estudiante qué nos sirve que es malo, entonces yo creo que hay fallas”. Edu1

El docente en busca de respuestas ante lo incierto, encuentra culpables fuera de sí, argumentando la carga académica y falta de tacto de algunos docentes con el estudiante que ya no está, que tomo la decisión de quitarse la vida. Busca respuesta de este acto en la “falta de tacto” que podría ser traducida en que se ve al estudiante que debe cumplir con logros de tipo académico, pero no ven al ser humano en su complejidad e historia, dando cuenta de la experticia técnica y académica y no desde una relación humana.

“cuando me entero de la situación que me entero como te comenté por un WhatsApp uno entra como con un sentimiento como de culpa, sí. Yo en cierto modo me sentí como culpable porque dije, ósea fue estudiante mío, tenía un problema dentro del salón, porque parece que se burlaban de él sí, y él pues no sabía afrontar esa situación, ehh y no me di cuenta, solo me di cuenta cuando ya estaba muerto, cuando se suicida, entonces le entra a uno como un sentimiento de culpa, como con ganas uno de hacer, pero que hago, que puedo, y así estuve ósea. tuve varios días que le queda a uno como la cabeza rayada, y es muy complicado pero tampoco, pues el tema, llegó un momento donde dije, hagamos lo que podamos hacer con bienestar universitario” JS3

En este relato encontramos el sentimiento de culpa, de vacío; de lo que pudo haber hecho, de dar sentido a las vivencias cotidianas “tenía un problema dentro del salón, porque parece que

se burlaban de él” reconociendo problemáticas que pudieron llevar al estudiante a tomar la decisión de suicidarse y que no actuó en ese momento, por tanto, el sentimiento de culpa lo acompaña e intenta acompañar a los permanentes; sin embargo; se entrevé una tensión entre la culpa y la naturalización del suicidio, como un elemento ajeno de labor del docente, partiendo de una “indolencia” frente al sufrimiento del Otro (que queda y el que se fue) mostrando un desinterés en cargar la culpa y ser prácticos pasando la responsabilidad a bienestar universitario, quien si tiene la responsabilidad frente a estos temas y el docente se asume por fuera y practico como lo podemos leer en las siguientes líneas:

“me dio tristeza, me dio pesar, porque ... pues lo único es reflexionar que en los establecimientos en general hace falta, quien les pueda brindar una ayuda, o no solo en eso sino en la sociedad, que el estado como tal” NO4

“En las instituciones educativas, pues como así la perdida; pues ya se fue ya se suicidó” NO4

En los relatos anteriores se lee entre líneas una naturalización y practicidad del suicidio donde se siente dolor, pero es pasajero, y el que se fue se fue, quedando la responsabilidad en otros en este caso el estado, departamentos de bienestar, personal de la salud desentendiéndose de la responsabilidad propia al llamado y al cuidado del Otro; el suicidio es un fenómeno que atañe a la humanidad y a cada uno de los humanos que tejemos relaciones, por tanto, es un fenómeno que incumbe a todos.

Por tanto, la labor docente no puede seguir siendo solo instrumental y técnica, por el contrario, se abre a las posibilidades que tiene su labor, la institución, el alma mater es mucho más que un lugar de encuentro para los abordajes académicos, es un espacio donde transita la

vida, se configuran y se reconfiguran las vidas de quienes están allí, por ello la labor de educar puede entenderse como:

La relación que se establece con el otro es una relación de responsabilidad, de compasión, de cuidado, en la que es el otro el que llega a ser prioritario, diremos que existe una relación ética, una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro, hacia la vida y la muerte del otro” (Melich 2012, Pag.49)

9.1.3.1 Cuestionar_se

La muerte por suicidio atraviesa a quienes rodearon a la persona que se suicida, particularmente frente a la duda, las preguntas y los cuestionamientos frente a esta muerte atacan de manera constante, tratando de encontrar respuestas para elaborar y comprender lo nos acontece en este cuestionar la vida, por que pasa esto, porque no me di cuenta y quizás ver afuera de sí mismo cuestionar la responsabilidad de otros en esta decisión, como se puede leer en los siguientes relatos:

“la forma en la que sucedió yo no pude indagar y no quise indagar por más de que uno siente que “hombre que le paso al muchacho”, pero los mismos estudiantes le van comentando a uno en pasillos”. JP

El docente se pregunta “que le paso al muchacho” cuestionando por qué el decide quitarse la vida, por qué alguien acaba consigo mismo, que motivos lo llevaron al suicidio. El aquí aclara que no es de su interés el ¿cómo? Sucede pues es volver a un tema que no es de su interés y lo tilda de “amarillista”, sin embargo, dentro del relato se lee que en los pasillos hablan al respecto, para este docente estos discursos se deben evitar. En este apartado se ve como cuestionan lo que paso, el acontecimiento como tal, trata de entender que puedo haber sucedido

para tomar esta decisión y luego viene el cuestionar_se que tiene que ver consigo mismos, de lo que no hice o deje de hacer para evitarlo:

“si uno le queda... solo cuando uno le pasa, uno le dice uy...uno queda como sorprendido, sí ... yo porque no lo conocí, yo porque no hable, más que el dolor” JS3

El cuestionar_se tiene que ver con el ser, con la esencia de lo humano con la compasión, la responsabilidad y la donación: pude hacer algo, pero no lo hice, él estuvo en mi clase y no lo vi, *“ehh y no me di cuenta, solo me di cuenta cuando ya estaba muerto, cuando se suicida, entonces le entra a uno como un sentimiento de culpa, como con ganas uno de hacer, pero que hago, que puedo, y así estuve ósea. tuve varios días que le queda a uno como la cabeza rayada” JS3* hay cuestionamientos que si bien tienen que ver con el acontecimiento abren las nuevas posibilidades de actuar y de disposición para los que quedan e intentan estar más atentos a los estudiantes.

Por otra parte, fue recurrente en las entrevistas cuestionar la labor de docente y las exigencias de tipo académico:

“Sí me dado cuenta de, digamos yo en ese entonces sí me cuestione mucho, de qué pudo haber pasado; y aquí hay profesores que qué cargan, que cargan mucho al estudiante y lo cargan de estrés. En algunas ocasiones, de alguna forma indirecta tratan de decirle al estudiante qué nos sirve, que es malo, entonces yo creo que hay fallas”.edu

De acuerdo al relato anterior podemos entrelazar en su discurso que cuestiona al docente porque pone cargas a los estudiantes, dando a entender de alguna manera que el docente comunica de manera errónea al estudiante, en esta misma línea encontramos lo siguiente:

“es que yo creo que más que trabajar con estudiantes es trabajar con docentes, porque yo creo que la causa, la causa digamos de pronto, digamos pudo haber sido una decepción

amorosa o cualquier cosa, pero según lo que cuentan los compañeros es que él se sentía cargadito, el trabajar con los estudiantes de hacer más... nosotros como docentes, nunca. Cuando ponemos trabajo, le preguntamos al grupo: bueno qué trabajos tienen, por ejemplo. o cuando ponemos exámenes, hay profesores que programan examen tal día y listo, yo creo que eso no debe ser así". Eud

De esta manera el docente vuelve a referirse a la labor docente que de una u otra manera influye en la vida de los estudiantes, que si bien es un espacio académico las presiones de carga a los estudiantes y ofrece la alternativa de que el profesor indague y lea el contexto del grupo y de los estudiantes a la hora de hacer trabajos, parciales y responsabilidades de tipo académico, que de influyen su capacidad personal, esto también se puede relacionar con la labor solo técnica que asumen los docentes en el aula de clase, van a dar sus clases pero se preocupan por conocer al grupo y establecer relaciones como los acentúa el docente en el siguiente apartado:

"son muy impactantes digamos, no solo para uno, sino para el grupo, para compañeros; muchos profesores pudieron haber sido profesores de él en este semestre y que de pronto se hayan acordado de quién era, yo creo que difícil" Eud

"incluso me atrevería a decir que algunos de los profesores que ellos estuvieron en esa etapa pudo haber arrancado la clase sin más ni más, y sabiendo lo que pasaba..." JP

Esto nos lleva a suponer que las relaciones que se establecen en el aula son solo de tipo académico y superficial, dado por el cumplimiento de unos logros mas no por un proceso de formación y educativo, liderado por el cumplimiento:

"cuándo se hacen reuniones yo noto como una predisposición a que el profesor se sienta como vulnerado; ah porque el estudiante quiere, como se dice vulgarmente pasarnos por la galleta" EUD

Esto nos lleva a plantear que la educación como acontecimiento ético se ha ido minando por los tecnicismos, logros de tipo académico y superficiales que evaden relaciones donde el otro es un ser humano no un código.

Y para finalizar el para el análisis de esta categoría encontramos como el cuestionar_se siempre va ir acompañado de culpa por no hacer algo antes de que sucediera el suceso y como al ubicarse en el contexto inmediato del acontecimiento se lleva a encontrar respuestas en los otros, en la manera de funcionar el sistema, las maneras de ser y de actuar, donde al final será un susurro que se pregunta porque lo hizo:

“Y seguro en todos los ámbitos al que él llegaba, los jóvenes son muy crueles a veces, sí y no miden como los procesos con eso y entiendo que no era la primera vez que pasada, pero prácticamente casi que se culpa de muchas situaciones a mucha gente” JS3

El docente en este relato lo coloca en palabras “prácticamente casi que se culpa de muchas situaciones a mucha gente” pero lo más importante de este suceso es no quedarse allí en lo que aconteció sino como esto puede transformar las relaciones de tipo educativo y en el aula.

9. Conclusiones

Para esta investigación se encontraron tres categorías de análisis que emergen de los relatos de los docentes de manera particular y generalizada atravesada por la experiencia de la pérdida por suicidio; encontramos la importancia de las relaciones y en esta, la acogida y la importancia de la mirada y la escucha; de la misma manera, como la experiencia los atraviesa en el presente y los lleva al pasado y como la memoria y la palabra tienen un papel importante en la experiencia. Por último, la culpa como mecanismo de respuesta ante lo que se desconoce tratando de dar respuesta a lo inexplicable de la situación.

En los discursos se proyecta la relación con el otro (estudiante) como relaciones mediadas por lo preciso del espacio académico, el cumplimiento de las asignaturas y el número de estudiantes en el aula, que dilatan la posibilidad de reconocer en el otro al ser humano, que necesita ser visto y escuchado, por tanto, la posibilidad de un relacionamiento cálido, de acogida es desprovista en las aulas.

Al ser atravesados, tocados por la experiencia se enfrentan a la posibilidad de ajustar prácticas que los lleven a reconocer y visibilizar al otro, posibilidad que abre caminos a la acogida, la mirada y la escucha no solo de alertas tempranas frente al fenómeno del suicidio, sino al reconocimiento del otro como ser humano que siente y que no solo está en este espacio para el conocimiento sino también para el desarrollo y aprendizaje de ser como persona.

Cuando un docente atraviesa esta experiencia se enfrenta a su presente con dolor, dolor que lo lleva a escudriñar y a traer experiencias de su pasado vinculadas a la experiencia de la pérdida con seres queridos que lo confrontan con este suceso de muerte de allí la importancia de la palabra y de la experiencia vivida que proyecte a entregarse desde su rol docente como un eje en pro de la vida y la finitud de la misma, dando sentido a prácticas desde la acogida y la responsabilidad por el otro que queda.

Sin embargo, la culpa queda de lo que pudo haber hecho y no hizo, y busca respuesta en todo lo que le rodea, cuando realmente se puede encontrar acciones desde sí mismo para minimizar brechas en las relaciones rígidas entre estudiantes y docentes.

Dado lo anterior las experiencias vinculadas a la pérdida por suicidio como un acontecimiento de la vida que atraviesa la vida misma viviendo la muerte del otro, de quien lo rodea, algunos de manera más directa e indirecta de acuerdo a los niveles de relaciones que se establecen con este que ya no está; por tanto, la experiencia es dolorosa, sorpresiva y agita a la comunidad que la traspasa de manera silenciada y temerosa por un fenómeno que puede volver a tocar sus puertas, y que si bien se abordan después del suceso, no es suficiente porque debe ser atendida desde lo cotidiano de la vida, es decir, en esa aula de clase, con ese docente y con ese estudiante que hace parte de un grupo pero que también posee una historia.

Esto que es innombrable pero que tiene que ser nombrado, puesto a la disposición de la educación en sus prácticas pedagógicas cotidianas para no seguir atando a las generaciones al silencio, a la soledad y al sufrimiento de no encontrar respuestas que alivianen sus cargas; es necesario lanzar gritos de esperanza a una humanidad herida, dolida y sin sentido para que cada uno de los que trabajan con humanos evalúen sus prácticas desde lo más personal y humano, que estos acontecimientos sean la posibilidad de aprender y autoevaluar prácticas y no entrar en la “naturalización” de las mismas, más bien es de florecer y no tolerar que vuelva a suceder.

10. Recomendaciones

A nivel investigativo es importante dar continuidad a procesos investigativos cualitativo, donde se escuchen e interpreten las voces, narraciones y experiencias docentes, quienes en su rol docente son humanos que viven experiencias que resignifican su labor docente y donde aportan a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Además de potencializar acciones más humanas en sus prácticas docentes, que no solo se limitan a impartir un conocimiento específico, sino que va más allá del aula, que más que adquirir un conocimiento están viviendo “en la universidad transcurre la vida de los estudiantes”, y es allí donde es importante el establecimiento de vínculos que protegen o desencadenan la protección o no protección de la propia vida y la de otros.

Es importante escuchar y reflexionar las voces de los docentes que encaran la muerte en sus aulas y los tocan de maneras directas e indirectas dentro de sus prácticas pedagógicas, no solo de hacer como docente que imparte, acompaña un proceso enseñanza – aprendizaje, si no que hace parte de la vida de otros entrelazando historias, como docente tiene un impacto positivo o negativo en los estudiantes que lo escuchan y lo ven, de acuerdo a su sensibilidad por el otro ser humano que sufre.

Es necesario abundar en la práctica docente ejercicios donde la muerte haga parte de vida misma y sea confrontada no solo desde el silencio sino desde las conversaciones e incomodidades que trae este tema, por tanto, la pedagogía de la muerte es una opción que debe seguirse tejiendo en lo cotidiano, en el murmullo, en la voz y en grito de la Universidad.

11. Bibliografía.

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Colombia. Editorial Ariel.
- Cañón Buitrago, Sandra Constanza, Carmona Parra, Jaime Alberto. (2018). Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes. *Pediatría Atención Primaria*, 20(80), 387-397. Epub 00 de julio de 2019. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000400014&lng=es&tlng=es.
- Bárcena, F. Mélich, J C. (2014) La Educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Editores Miño y Dávila.
- Blandón Cuesta, Olga María, Carmona Parra, Jaime Alberto, Mendoza Orozco, Mayra Zulian, & Medina Pérez, Óscar Adolfo. (2015). Ideación suicida y factores asociados en jóvenes universitarios de la ciudad de Medellín. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 19(5), 469-478. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552015000500006&lng=es&tlng=es.
- Cañón Buitrago, Sandra Constanza. (2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes. *Archivos de Medicina (Col)*, 11 (1), 62-67. <https://doi.org/10.30554/archmed.11.1.1435.2011>
- Cañón, S., Castaño Castrillón, J., Mosquera Lozano, A., Nieto Angarita, L., Orozco Daza, M., & Giraldo Londoño, W. (2018). Propuesta de intervención educativa para la prevención de la conducta suicida en adolescentes en la ciudad de Manizales (Colombia). *Diversitas*, 14(1), 27-40. doi:<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.02>
- Castaño Castrillón, José Jaime, Cañón, Sandra Constanza, Betancur Betancur, Marcela, Castellanos Sánchez, Paula Lorena, Guerrero González, Johanna, Gallego Rivas, Alejandra, & Llanos Calderón, Catalina. (2015). Factor de riesgo suicida según dos cuestionarios, y factores asociados en estudiantes de la universidad nacional de Colombia sede Manizales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(2), 193-205. <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-998.2015.0002.02>

- Carmona P, J. (2012). El suicidio en el escenario universitario a la luz del pensamiento complejo. Tesis de Maestría en educación. Universidad Católica de Manizales, Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/727>
- Carmona Parra, J., & Carmona González, D. (2012). Intento de suicidio y variables relacionadas con la vida académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Cultura Del Cuidado*, 11(2), 32-40. <https://doi.org/10.18041/1794-5232/cultrua.2014v11n2.3817>
- Carmona Parra, J. A., Gaviria Hincapié, J. M., & Bernal, B. L. (2014). Suicidio, vínculos en estudiantes universitarias colombianas. *Tesis Psicológica*, 9(1), 102-111 <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/356>
- Carmona Parra, J. A., Carmona González, D. E., Maldonado Santiago, N., Rivera Lugo, C., Fernández Arbeláez, O. L., Cañón Buitrago, S. C., Jaramillo Estrada, J. C., Narváez Marín, M. y Alvarado Salgado, S. V. (2017). El suicidio y otros comportamientos autodestructivos en jóvenes universitarios de Colombia y Puerto Rico: acciones interacciones y significaciones. Manizales: Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3204>
- Cuesta, Raimundo (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. En R. Cuesta (Ed.), *El lugar de la memoria en la educación* (pp. 15-30). Salamanca: Fedicaria.
- Derrida, J. (1998). Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida. Madrid: Mínima Trotta.
- Duch, L y Mèlich, J-C. (2009). Ambigüedades del amor. *Antropología de la vida cotidiana 2*. Madrid. Editorial Trotta.
- Duque, E; Hernández, JJ y López, J H. (2014). Comprensión de un suicidio consumado en un colegio colombiano. Estudio de caso. Tesis de Maestría en educación. Universidad Católica de Manizales, Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1067>
- García-Haro Juan, García-Pascual Henar, González González Marta (2018). Un enfoque contextual-fenomenológico sobre el suicidio. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 38 (134), 381-400. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352018000200003>.

- Han, B. CH. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. CH. (2018). *Muerte y alteridad*. Barcelona: Herder editorial.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2018). *Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*. Bogotá: Forensis, datos para la vida. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf>
- Jaramillo, Juliana. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España. <http://hdl.handle.net/10486/680543>
- Jaramillo, D. A., Mazonett, E. V., & Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1095>
- Jaramillo Ocampo, D. A., & Orozco Vallejo, M. (2015). ¿HABLAR DEL OTRO O HABLAR CON EL OTRO EN EDUCACIÓN?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 47-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842003>
- Jaramillo O, D A; Orrego N, J F y Jaramillo E, L G. (2017). *La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento Filosófico de Joan –Carles Mèlich Sangrà*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/la-finitud-incierta-etica-y-alteridad-en-el-pensamiento-filosofico-de-joan-carles-melich-sangra/>
- Jaramillo Ocampo, D., & Restrepo-Jaramillo, I. (2018). *El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas*. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2(jul-dic)), 23-42. doi:10.14201/teoredu3022342
- Larrosa B, J. (2006). "Sobre la experiencia." *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna* [en línia], Núm. 19, p. 87-112. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Lemus Pérez, T., & Vargas Rueda, A. E. (2016). *Reconfiguración narrativa en familias con experiencia de suicidio: un abordaje desde las prácticas en salud pública en el departamento de Casanare*. *Trabajo de grado de maestría en psicología clínica y de familia*. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3733>

- Levinas, E. (1987). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Salamanca: Ediciones Sígueme. Traducción Antonio Pintor – Ramos.
- Levinas, E. (2014). Alteridad y trascendencia. Madrid: Arena libros. Traducción de Miguel Lancho.
- Levinas, E. (2005). Dios, la muerte y el tiempo. Madrid: colección teorema. Traducción de María Luisa Rodríguez Tapia.
- Manizales cómo vamos (2019). Informes Especiales. Retos con los ODS.
<http://manizalescomovamos.org/wp-content/uploads/2019/07/Informes-especiales-Retos-ConLosODS.pdf>
- Mèlich, J C. (1994). Del extraño al Cómplice, la educación en la vida cotidiana. Barcelona: editorial Anthropos,
- Mèlich, J. C. (1998). Totalitarismo y fecundidad: la filosofía frente a Auschwitz. Barcelona: Anthropos editorial.
- Mèlich, J. C. (2009). Ética y narración. *Ars Brevis*, Núm. 15, p. 136-150.
<https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/193533>
- Mèlich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2012). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2015). "La experiencia de la pérdida." *Ars Brevis*, Núm. 21, p. 237-252.
<http://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/311719/401799>
- Mèlich, J. C. (2021). La fragilidad del Mundo. Tusquets Editores
- Murcia P, N y Jaramillo O, D A. (2017). La escuela con mayúscula. Configurando una escuela para el re-conocimiento. Manizales: Centro editorial universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., & Jaramillo, D. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10 (2), 9-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079002>

- Murcia, N., y Jaramillo, L.G. (2008). Investigación cualitativa: La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101204>
- Pinardi, Sandra. (2010). Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Levinas. *EPISTEME*, 30(2), 33-48. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242010000200004&lng=es&tlng=es. Redeker, R (2018) El eclipse de la muerte. Ediciones fondo de cultura económica.
- Rodríguez Herrero, p., de la Herrán Gascón, a., & Cortina Selva, M. (2013). Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 30(2), 175-195. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9320>
- Rodríguez Herrero, P., & de la Herrán Gascón, A., & Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18 (1), 189-212.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585008>
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, A., & Cortina Selva, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>
- Ruiz-DelaPresa, J. (2007). *Alteridad: Un recorrido filosófico*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO
- Salamanca, Y. y Siabato, E. (2017). Investigaciones sobre ideación suicida en Colombia, 2010-2016. *Pensando Psicología*, 13(21), 59-70. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v13i21.1714>
- Sánchez Muñoz, Rubén. (2018). Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño, Bernhard Waldenfels. *Revista de filosofía open insight*, 9(15), 321-328. <https://doi.org/10.23924/oi.v9n15a2018.pp321-328.247>
- Semprún, J. (1995). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets. Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, C y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc.

- Skliar, C y Larrosa, J. Comp. (2009). Experiencia y alteridad en educación, 1 edición. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2015). Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Popayán: Editorial UC. Traducción de Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Wodak, R y Meyer, M. (comps). (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Editorial Gedisa. Traducción de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar
https://www.sep.ucr.ac.cr/posgrados/sociologia/pdf/recursos/metodologia_ciencias_sociales/ruth-wodak-metodos-analisis-cr%C3%ADtico-discurso.pdf

12. Anexos

12.1 Consentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE: La experiencia de la pérdida: ética y alteridad ante el suicidio en tres ciudades de Colombia

INVESTIGADORES RESPONSABLES:

Diego Armando Jaramillo Ocampo

P. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo

Alejandro Ayala Ospina

Julie Sarmiento

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Lugar: _____ Fecha: _____

Por medio del presente acepto participar en el proyecto de investigación denominado: “**La experiencia de la pérdida: ética y alteridad ante el suicidio en tres ciudades de Colombia**”, Proyecto desarrollado por investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales en alianza con la Universidad de Caldas, la Universidad del Cauca y la Universidad de Antioquia.

Los objetivos del presente estudio se orientan a:

Comprender los imaginarios sociales que configuran estudiantes y docentes ante la experiencia de la pérdida por suicidio en instituciones educativas en tres ciudades de Colombia (Manizales, Popayán y Medellín)

Identificar las experiencias vinculadas a la pérdida de estudiantes y docentes ante la ausencia del otro.

Describir el tipo de prácticas sociales que establecen estudiantes y docentes ante la pérdida del otro.

Descifrar las maneras en que se responde del otro ausente en los escenarios educativos después de la consumación de un suicidio.

Interpretar el tipo de relatos que se proyectan a partir de la experiencia de la pérdida.

Elaborar una propuesta pedagógica para la Escuela que muestre en los relatos, testimonios y narrativas la experiencia de la pérdida.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en narrar mi experiencia ante la pérdida de un integrante de la comunidad educativa a partir de una entrevista. Las anotaciones y la precisión de los datos que se deriven de mi participación en la investigación serán llevadas de manera especial, con el uso de un código para lograr un registro y manejo confidencial adecuado de la información. Me queda claro que los resultados que se obtengan de mi colaboración son de carácter descriptivo y que por mi participación en este estudio no se otorga atención especial o incentivo académico o laboral alguno, ni se recibirá ningún beneficio económico.

Después de haber leído muy bien, toda la información contenida en este documento y de haber recibido las explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente, y voluntariamente, manifiesto que acepto y participo en el desarrollo de la presente investigación.

Por tanto, si he tenido conocimiento o cercanía con algún suicidio consumado dentro o fuera de la universidad de alguien cercano manifiesto el interés por participar de la investigación.

Expresamente autorizo al equipo de investigación para usar la información, en otros futuros trabajos e investigaciones.

Declaro que se me ha informado sobre los posibles riesgos, inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación en este estudio. Los investigadores responsables se han comprometido a darme información oportuna sobre cualquier condición no prevista, si esta información se considera importante para mí bienestar, así como a responder a cualquier pregunta y a aclarar cualquier duda que tenga sobre los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios, o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que conservo el derecho a retirarme del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. Los investigadores responsables me han dado seguridades de que no se me identificara en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados de forma confidencial.

ACEPTO PARTICIPAR EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, PARA ELLO, FIRMO:

Nombre: _____

Cedula: _____ Firma: _____

Teléfono en caso de inquietudes o dudas: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono del investigador a quien recurrir en caso de dudas o inquietudes: _____

12.2 Preguntas orientadoras

Preguntas orientadoras (Manizales)

Función referencial: descriptiva (conocer el evento) la experiencia que se tuvo concreta

Revocativo (recuerdo de la experiencia). Posibles preguntas:

1. Puedes dibujar tu experiencia de la pérdida.
2. Puedes recordar cómo era (la persona que cometió el suicidio), su comportamiento, las relaciones sociales que establecía contigo y con los demás, sus gustos, sus miedos, cómo se veía y escuchaba su cuerpo...
3. ¿Qué tipo de actividades recuerdas que le gustaba hacer? (danos ejemplos)
4. Tienes alguna anécdota que recuerdes junto a él/ella...

Función expresiva: afectiva (lo que significa para cada uno)

Interpretar el recuerdo evocativo (sentimientos). Posibles preguntas:

1. ¿Qué sentiste cuando te diste cuenta del suicidio de la persona?
2. ¿Cómo asumieron la pérdida los estudiantes y/o profesores?
3. ¿Qué paso con el espacio que ocupaba esa persona dentro del aula/escuela?
4. Recuerdas alguna cosa u objeto que fuera significativo para esa persona o para el grupo tras su partida...

Función pragmática: transformaciones (lo que se desea proyectar)

Provocativa. Posibles preguntas:

1. ¿Qué te pasó a ti cuando te enfrentaste al dolor después de que (fulano) se fue? ¿ha cambiado en algo el sentido de la vida para ti después de esta pérdida?
2. ¿Qué se ha transformado en ti como maestro/estudiante tras esta pérdida?

3. ¿Cómo son ahora las relaciones con los demás tras la partida de esa persona?
4. ¿Tuviste algún acompañamiento de la institución? ¿Consideras que debiste tenerlo? ¿Hacia dónde crees que podría haberse orientado este acompañamiento?
5. ¿De qué forma cree que se puede trabajar la pérdida en las instituciones educativas?



Universidad[®] Católica de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)8 93 30 50 - www.ucm.edu.co