

# La comprensión del acto de escucha en la educación escolar a partir de la Filosofía reflexiva de Paul Ricoeur

Teresa Ríos Saavedra\*

**Resumen:** Tanto las últimas investigaciones realizadas en la realidad del liceo popular, como los últimos sucesos protagonizados por los estudiantes de nuestro país, develan la existencia de dos mundos que circulan separados dentro de un mismo espacio, la escuela: el mundo de los adultos y el mundo de los estudiantes. Se propone en la presente reflexión la creación de un círculo de comprensión, cuyo eje de sentido sea la confianza mutua entre jóvenes y adultos, confianza que es necesario construir a través del lenguaje de la escucha. Es el propio sujeto, quien narrándose, se escucha, y escuchándose se comprende a sí mismo conectándose con el sentido de su vida escolar.

**Palabras clave:** Acto de escucha, narración, confianza, sentido, estudiantes, Educación Media.

## The comprehension of the act of listening in school education in reference to the Reflexive philosophy of Paul Ricoeur

**Abstract:** The last researches on public schools as well as recent events performed by students in Chile, unveil the existence of two worlds spinning independently in the same territory, the school: the adults world and the students world. This essay proposes the creation of a circle of understanding, where its meaning would be the mutual trust between youth and adults; trust which needs to be built through the language of listening. It is the person itself, who, by narrating him/herself, listens to him/herself, and by listening, he/she understands him/herself, connecting him/herself with the sense of his/her school life.

**Key words:** Act of listening, narrative, confidence, sense, students, High School.

Recibido 15.09.2006 Aceptado 20.11.2006

\* \* \*

## Introducción

La presente reflexión se inspira en los últimos acontecimientos a los que asiste nuestro país a propósito de las demandas a la educación escolar protagonizadas especialmente por los y las jóvenes estudiantes de EM de los liceos municipalizados. Si bien es cierto que al respecto se pueden hacer análisis desde diferentes perspectivas, tales como las políticas, sociales, pedagógicas, culturales, etc., interesa en esta ocasión abordar el fenómeno desde la mirada del sujeto de la educación, el estudiante, el cual ha asumido un rol protagónico que ha ido adquiriendo rasgos de liderazgo, tanto frente a los demás actores del sistema educativo, como ante la sociedad chilena en general.

Los jóvenes estudiantes se han ganado un lugar en el debate sobre la educación escolar. Tanto es así, que han logrado participación en el Consejo Asesor que se encarga de estudiar y realizar una propuesta a la Presidente para dar inicio al proceso de reformas a la educación chilena. La participación lograda contempla seis cupos para los estudiantes secundarios, que junto a otros seis para estudiantes universitarios representa un 18% aproximado de actores directos vinculados con las demandas y paros desarrollados a través de todo el país durante el año en curso.

En este escenario parece posible y necesario el diálogo entre estudiantes y autoridades. Así, pues, se considera oportuno, e interesante, integrar al discurso y a la reflexión el tema del acto de escucha que, en este artículo, se sustentará en los aportes que entrega una investigación doctoral sobre la configuración de sentidos en los jóvenes que cursan su EM en los liceos de sectores populares, que son, indiscutiblemente los que están más necesitados de la transformación educativa que se demanda. (Ríos 2004)

Los y las estudiantes de hoy protestan por la educación que están recibiendo, y -como diría

Ricoeur- habría que detenerse en esta acción de protestar para comprender hacia dónde se dirige. Si nos remitimos al origen del concepto, diremos que, en «protestación» se encuentra por una parte la palabra pro, la que significa ir en pos de algo; y por otra, la palabra testi, testigo; luego, se pro-testa. Conviene, entonces, aclarar que antes de que se pueda a-testar, es necesario hacer el camino de la protesta a la atestación. Desde la perspectiva hermenéutica que se aborda en el presente artículo, este camino pasa por dos acciones: el acto de la escucha, y el de la confianza. Porque la sola protesta se encuentra en lo negativo, puesto que los estudiantes están diciendo no a la no-confianza y a la no-expresión, por lo tanto a la no-transformación. Es preciso, pues, hacer el movimiento complementario: decir sí a la confianza, sí a la participación y sí al diálogo, para lograr la tan esperada transformación de la educación que ellos están demandando. Existe, entonces, un necesario movimiento de equilibrio de la protesta a la atestación, el cual sería posible de ser realizado a través de lo que se denomina **el lenguaje de la escucha**, el cual contiene en sí, como se tratará de demostrar, la confianza radical en el otro.

El desafío que surge de la propuesta recién expresada, apunta a pensar que el crear espacios en la formación escolar de los jóvenes para la narración de vivencias personales articuladas con los aprendizajes de carácter académico, provocará la conexión de un desarrollo personal con un desarrollo colectivo dentro del liceo. Esto, indudablemente redundaría en una mayor calidad, tanto de la vida escolar, como de los aprendizajes que los jóvenes reciben.

El propósito de este artículo es mostrar la importancia de volver a incorporar en el acto educativo, actualizando su comprensión, una experiencia tan simple y tan humana como es el escuchar. Frente a las demandas que los jóvenes secundarios hacen hoy al sistema educativo, parece oportuno utilizar la experiencia recogida en la investigación ya aludida para brindar una nueva comprensión a este fenómeno, con el objeto de que ésta permita realizar proyecciones hacia el sistema desde los propios sujetos educativos. Este aporte permitiría enriquecer los ya alcanzados por otros medios.

Es significativo señalar que en la investigación mencionada, fueron los propios jóvenes los que, a partir de sus narraciones (plenas de gestos, actitudes y experiencias de encuentro consigo mismos) entregaron las claves que permitieron realizar el camino interpretativo de los datos recogidos. Aprovechando esta experiencia será expuesto, brevemente, el camino metodológico junto con algunos hallazgos que permitan plantear los desafíos a la educación chilena actual. Este itinerario se realizará en tres etapas:

La etapa comprensivo-interpretativa, en la que se presentan los lineamientos teóricos de la perspectiva hermenéutica, especialmente del filósofo francés Paul Ricoeur. Esta postura permitió penetrar las historias de vida escolar de los jóvenes estudiantes, considerándolas como acontecimientos narrativos factibles de ser analizados. Este tramo representa el camino de ida hacia una nueva comprensión, que constituye el fundamento del proceso analítico.

La etapa de las revelaciones, basada en la experiencia del **lenguaje de la escucha** con los y las jóvenes estudiados. Esta etapa representa el camino de vuelta, el de la síntesis, cimentado en la interpretación de las narraciones y acciones recopiladas. Representa el punto en el cual se logra el encuentro comprensivo-interpretativo.

La etapa de las proyecciones frente a los desafíos pedagógicos del liceo popular en Chile, inspirado en los hallazgos de la investigación realizada.

La investigación a la que se hace referencia en el presente artículo, corresponde a una etnografía escolar realizada en un liceo de Santiago, cuyo trabajo de campo tuvo una duración de dos años, la que tiene la particularidad de interpretar los datos obtenidos a partir de la fenomenología hermenéutica desarrollada por el filósofo francés Paul Ricoeur<sup>1</sup>. Su propuesta permitió sumergirse en el mundo de los jóvenes con la profundidad que nos ofrece la llamada **teoría del texto**, la cual, concibe tanto las acciones como las narraciones de los sujetos como un texto susceptible de ser interpretado (Cfr. Ricoeur 2001).

El hallazgo fundamental que se desprende de la interpretación hermenéutica resultante de esta investigación, es la dialéctica que se produce en la acción de **narrar, escuchar y comprender** en el sujeto que narra, lo cual ha permitido la posibilidad de entender el **acto de escucha** desde el sujeto que narra, gracias a la condición que tiene el sí mismo de comprenderse como un otro. (Cfr. Ricoeur 1996) Esta nueva mirada reviste importancia para la reflexión desde el ámbito educativo puesto que representa un paso hacia una mejor comprensión del joven estudiante de Educación Media de escasos recursos, lo

cuál se estima como un aporte de carácter humano y también social.

La experiencia de diálogo profundo con jóvenes de liceos populares obtenidas en el proceso de investigación, a través de encuentros, en entrevistas informales y en entrevistas en profundidad, permitió contemplar cómo en el transcurso de varios de estos encuentros, el lenguaje verbal de los jóvenes entrevistados se fue enriqueciendo a medida que narraban sus historias de vida escolar. La capacidad de narración de cada entrevistado fue ampliándose progresivamente a medida que el tiempo transcurría, así como también la capacidad que ellos y ellas desarrollaron de conectar su pasado con su presente y de proyectarse hacia el futuro.

Esto fue dando cuenta de que la narración es un lenguaje hilado, configurado de modo que revela su encarnación en la vida, por lo que aprender a narrar y a escuchar, es una experiencia que remite a lo propiamente humano. Las narraciones de los jóvenes tratan de hechos, sueños, temores, esperanzas y desesperanzas. Pero no sólo eso es lo que comunican; estas narraciones constituyen sueños, temores, esperanzas y desesperanzas en el contexto de la vida de **alguien**, que es **otro**, distinto y original. En este plano se logra la comprensión de que la configuración de sentidos en los jóvenes que cursan la etapa escolar puede revelarse a partir de la comprensión que logren de sí mismos al vivir la experiencia de conectarse con su propia historia, asumiendo su identidad.

## **Primera parte: El camino hermenéutico desde los supuestos teóricos de la filosofía reflexiva de Paul Ricoeur**

### **La realización del habla en el acto de escucha**

Resulta natural afirmar que hoy se vive en un mundo abrumado por el bullicio, por la protesta y los discursos de todo tipo. En esta situación, las personas parecen ir quedando ocultas detrás del lenguaje de la bulla, de los discursos y de las acciones sin sentido. Por consiguiente, los espacios para el diálogo y la interlocución son cada día más escasos, y los acuerdos se dilatan en largas argumentaciones construidas sobre la base de discursos reiterativos que ya nadie escucha. Lamentablemente, en este escenario, el habla va perdiendo su sentido más profundo al mismo tiempo que va asumiendo un aspecto pragmático, cuya lógica promueve que las personas estén siendo constantemente remitidas a la inmanencia de sus acciones. Cada cual se ve referido a sí mismo sabiéndose una pieza más de un sistema que se mueve independientemente de su voluntad y de sus intereses personales (Cfr. Lyotard 1994). En este contexto, las personas, pierden la orientación sobre la posición o lugar que ocupan en el mundo que les toca vivir. Al no tener un sentido de identidad claro y, en definitiva, al no estar conectados consigo mismos, los sujetos van perdiendo la capacidad de desarrollar proyectos de vida personales y comunitarios, sin los cuales no es posible construir comunidad. Bajo estas circunstancias es muy difícil que la educación escolar cumpla su objetivo.

Es así como surge la necesidad de rescatar la escucha, desde su sentido más profundo, articulando los hallazgos de un trabajo de campo, con la reflexión filosófica sobre este tema. Como punto de partida, se asumirá que el habla necesita de la escucha para su realización, puesto que, como afirma Gadamer, “el verdadero ser del lenguaje es aquello en que nos sumergimos al oírlo, lo dicho” (Gadamer 1992: 148). Luego lo dicho, adquiere sentido cuando es escuchado, puesto que un sujeto al conectarse y relacionarse con lo dicho, lo hace al mismo tiempo con el pasado y con el futuro, es decir, también con aquello que aún no se ha dicho. Como afirma Heidegger, “el misterio del lenguaje (...) nos pone en proximidad con lo no dicho, con lo inefable” (Heidegger 1962). Se podría afirmar entonces, que **la escucha** es el acto por el cual el lenguaje se constituye como tal y, al mismo tiempo, alcanza su plena realización, puesto que lo propio del lenguaje no sólo es trascender el presente proyectándose hacia un futuro, sino que esa direccionalidad o sentido la alcanza intersubjetivamente. Por consiguiente, el habla se realiza en referencia a la alteridad, puesto que en la respuesta del otro se descubre el sentido de lo dicho. Esto conecta la reflexión con el concepto de alteridad, puesto que el habla necesita una respuesta, la que vendría dada desde fuera del sujeto, es decir, el habla necesita estar referida a otro para su realización.

### **El otro que escucha**

Habitualmente se ha entendido la alteridad como la referencia a un otro. En relación al tema abordado en este trabajo, estará referida a un otro que escucha lo dicho por otro. En coherencia con esto, Rafael Echeverría afirma que “el escuchar es el factor fundamental del lenguaje, puesto que es el escuchar

-y no el hablar- lo que le confiere sentido a lo que decimos.” (Echeverría 1994: 136) Escuchar es, entonces, el encuentro con el horizonte de sentido de lo dicho, puesto que escuchar es oír más interpretar.

Como ya se señaló, en la época actual las personas han ido quedando ocultas en el lenguaje de la bulla, por consiguiente, se está evidenciando un vacío de la alteridad necesaria para la realización del habla. Es decir, el otro no escucha. Surge, entonces, la pregunta: ¿qué pasa cuando el otro desaparece detrás de la bulla? ¿Qué sentido tiene el habla cuando el otro queda reducido a su propia negación? La respuesta a estas interrogantes pasa por una contradicción: por una parte se constata la presencia de la alteridad afirmando que se comparte el mismo destino con otros; y por otra, se evidencia el vacío que se da porque no hay comunicación posible entre éstos. A este respecto, resulta iluminador remitirnos a la metáfora de Baudrillaire, la que dice que entre el hombre y sus microbios no existe comunicación posible, aunque comparten un mismo destino: los microbios coexisten con las personas pero no se dejan atrapar en el acto de la comunicación.

Estos cuestionamientos conducen a un nuevo problema, el que se desprende de la interrogante frente a la realidad de que los posibles otros escuchantes se han sumergido en la inmanencia, no dejándose atrapar por lo dicho por alguien. Si se traslada el problema al contexto escolar, es necesario responderse ¿Qué pasa en la escuela cuando los sujetos educativos no representan **un otro** para el que educa? Es preciso, entonces, penetrar en el sentido del acto de la escucha para rescatarlo de esta falta de referencia, reinterpreándolo desde una perspectiva que permita comprender hacia dónde apunta aquello que ha ido quedando vacío en la cotidianidad de las personas.

### **Cuando el otro que escucha es el sí mismo**

El acto de escucha ha sido comprendido habitualmente, como una dialéctica entre la ipsiedad y la alteridad, es decir, como una acción que implica, por lo menos, a dos sujetos: el que dice algo y el que escucha. Esta reflexión no pretende desestimar en absoluto la importancia del otro que escucha, sino exponer la centralidad que tiene el que lograr **escucharse a sí mismo**, considerando que, como se ha afirmado anteriormente “escuchar es oír más interpretar” (Echeverría 1994: 136). Así, pues, escucharse es oírse más interpretarse; la interpretación que un sujeto puede hacer de sí mismo es más perfecta que la interpretación que el otro podría hacer del que habla.

Tomando el rumbo que propone Ricoeur cuando reflexiona la alteridad presente en el sí mismo, es posible situarse ante el problema desde una perspectiva más originaria. Si se considera que un sujeto es un sí mismo y, a su vez, un otro, entonces, se traslada el problema de la comunicación con la alteridad en primer término al sí mismo, con lo cual surge la posibilidad de darle un nuevo sentido al habla y al escuchar. En el acto de escucharse a sí mismo, se realiza el encuentro de lo que Ricoeur llama «la ipsiedad y la mismidad» en un sí mismo que se experimenta como otro. (Ricoeur 1996)

En la consideración fenomenológica, el lenguaje se convierte en un elemento configurador de lo que es el ser humano y, a la vez, realidad primaria en la que se encuentra inmerso. Esta realidad es anterior a él, de allí que la comprensión que el sujeto alcanza del mundo y de sí mismo no puede hacerse sino que por medio de este. Es decir, el lenguaje configura el mundo de sentidos, tal como lo expresa Heidegger “solamente el habla capacita al hombre ser aquel ser viviente que, en tanto que hombre, es. El hombre es hombre en tanto que hablante. Por ello preguntamos: ¿Cómo adviene el habla en tanto que habla? Contestamos: El habla habla.” (Heidegger 1962)

Heidegger plantea la hermenéutica como vía de acceso al hombre en tanto que hablante, el cual, en tanto hablante es proyecto, y, por lo tanto, puede ser comprendido, puesto que el proyectar sobre posibilidades es ya comprender anticipadamente esa posibilidad de ser que ya está siendo. (Heidegger 2000: 31) La hermenéutica se constituye, así, en la posibilidad de mediar la comprensión del hombre en tanto que hablante, entendiendo que, en tanto que hablante lleva en sí su propia comprensión.

Cuando se trasladan éstas afirmaciones hacia el contexto educativo actual en el que las preguntas reinantes parecen ser ¿para qué sirve? ¿es eficaz? ¿hay demanda?, resulta difícil que los y las jóvenes que conviven en él puedan vincularse con el futuro, sobre todo si ellos están constantemente siendo remitidos a la inmanencia de sus acciones, sin tener un lugar existencial que le permita escucharse para comprenderse. Develar cuáles son los sentidos que tensan las acciones de sujetos por los cuales pasan estos mensajes sin tener los mecanismos que permitan hacer posible su concretización, implica hacer el camino de vuelta al sí mismo. Se intenta, entonces, como vía posible la acción narrativa, asumiendo que

es el acto de narrar el que hace posible la acción de escuchar.

### La importancia de narrar para escuchar

Ricoeur brinda un camino que permite abrir una nueva mirada a este fenómeno. El filósofo francés, basándose en la concepción fenomenológica del lenguaje, destaca el papel de la narratividad como camino para llegar a la experiencia viva de cada sujeto, conectándose consigo mismo, con su historia y con la historia de la cual forma parte. De este modo desarrolla su teoría del texto, la cual parte de la siguiente premisa: “la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, (...) y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado. (Ricoeur 2001: 16)

En este sentido el texto va a constituirse en una unidad lingüística. El relato según Ricoeur, tiene una propiedad de configuración. Cuando alguien narra, compone una historia y crea, así, un espacio entre la vida vivida y la historia relatada. Según esta premisa, explicar y comprender en la relación de diálogo no se oponen sino que se complementan, pues el **relato** explica, y mientras explica, se comprende. Cuando el relato se inscribe, la explicación se hace parte integrante del análisis hermenéutico. El relato, para el filósofo francés, tiene una importancia fundamental, puesto que está íntimamente relacionado con la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana. Es decir, cuando un sujeto narra, está articulando su experiencia personal en el tiempo, ya que en el acto de narrar se configura una trama ocurrida en un tiempo determinado. Además se establece una conexión entre el tiempo en el cual ocurre la trama y el presente desde el cual se la narra. Sin embargo, al destacar la premisa que orienta esta reflexión, es necesario distinguir los alcances de la comprensión hermenéutica (*Verstehen*), puesto que es el concepto que encierra la clave de la interpretación que se desprende de ella.

Es importante destacar que la comprensión hermenéutica se basa en una concepción del lenguaje y, también, del tiempo. Estas dos realidades han constituido el foco de la reflexión de filósofos como Heidegger, que en «Ser y Tiempo» sienta las bases de una comprensión del ser, como un ser temporal. Es más, la temporalidad es, para el filósofo alemán, el sentido del ser. El tiempo es entendido como horizonte de toda comprensión del ser. Desde esta perspectiva, el relato cobra una importancia fundamental. Ricoeur, por su parte, da cuenta de la existencia de una conexión significativa entre la función narrativa y la experiencia humana del tiempo, argumentando que es la acción humana lo que el relato imita, y finalmente es una historia lo que el relato narra (Cfr. Ricoeur 1997: 63-78). La experiencia humana, ciertamente, tiene un carácter temporal, es decir, todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, y todo lo que ocurre en el tiempo puede ser relatado. Ricoeur afirma que entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una **experiencia viva**. La vida es vivida y la historia es relatada, y la competencia para seguir un relato, constituye una forma elaborada de comprensión. Con esto se está afirmando que la comprensión hermenéutica es circular. Para Heidegger toda interpretación que tenga como fin la comprensión, tiene que haber comprendido ya lo que trate de interpretar. Es lo que se ha llamado círculo hermenéutico. En síntesis, desde esta perspectiva, quien narra su historia, al mismo tiempo, se comprende a sí mismo, puesto que en ese acto se apropia de su vida. Pero, también, es posible decir que comprender la historia personal es hacer un relato de ella, con lo que entramos en el círculo hermenéutico de la comprensión.

Desde esta teoría, Ricoeur va a considerar, además, la acción humana como un cuasitexto, puesto que, al liberarse de su agente, la acción va a adquirir una autonomía semejante a la autonomía semántica de un **texto**. Al igual que el texto escrito, la acción humana tiene un peso cuya importancia no se reduce en la situación inicial, sino que permite reinscribir su sentido en nuevos contextos. Para el filósofo francés, la acción igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de posibles lectores. Por esta razón, la acción da lugar a la misma dialéctica entre la «explicación y la comprensión» que se da en la teoría del **texto** (Cfr. RICOEUR, 2000). Dicho de otro modo, desde esta propuesta, comprender lo humano, es comprender una acción percibida desde dentro, desde el punto de vista de la intención que la anima, en aquello que la hace propiamente humana.

Teniendo presente lo que se ha dicho, es posible comprender la articulación tanto de las historias de vida de los jóvenes estudiados en la investigación aludida, como de las acciones que fueron desarrollándose simultáneamente con estos relatos que se llevaron a cabo en una situación de diálogo. Se debe agregar que en dicho estudio, en primer lugar, se buscó explicar los textos a partir del análisis estructural en todas sus formas, despojados de sus autores, para luego intentar una interpretación que develara aquellos sentidos encubiertos en los acontecimientos narrativos considerados como una

experiencia viva. De este modo fue surgiendo la nueva forma de comprender estos relatos, la cual se ha considerado de mucha relevancia en el marco de los últimos sucesos que afectan al sistema escolar de nuestro país. (Ricoeur 2003)

El retorno al sujeto en la educación se ha vuelto un imperativo de carácter ineludible, puesto que el desarrollo en cuanto a las teorías sobre la enseñanza aprendizaje, las nuevas metodologías y estrategias desarrolladas por la didáctica, así como también la incorporación de la tecnología en la escuela y el liceo, no ejercerán efectos en la calidad de la educación si no van acompañadas de una necesaria formación de la persona humana que se está educando. Sin embargo esta formación no será posible sin la creación de un clima de diálogo en el que se logre la realización del habla, es decir, donde los sujetos logren escucharse para comprenderse y escuchar para comprender a otros. Esa experiencia básica es la que hoy está ausente en el mundo escolar, y mientras esta situación permanezca, la escuela se irá deshumanizando cada vez más. Con lo cual se acercaría a lo que se ha llamado una fábrica que forma jugadores para el sistema (Dubet y Martuccelli 1998).

## **Segunda parte: La necesidad del acto de escucha en la escuela de los jóvenes**

Al observar y recoger las acciones y las narraciones de lo que sucede en el mundo de los jóvenes sujetos de estudio, fue posible precisar que en ellas se expresa la necesidad del acto de escucha, y es legítimo afirmarlo al considerar el acto de escucha como una acción humana. Desde la perspectiva que permite la interpretación hermenéutica, fue posible develar que las acciones -en este caso el acto de escucha- poseen el dinamismo propio de un **contenido vivo**, es decir, la acción no constituye letra muerta o cadáveres que pertenecen a un momento congelado, por el contrario, ese contenido está vivo, tiene un destino, y ese destino es el mundo que estos jóvenes han puesto en evidencia. Es decir, el contenido de las narraciones y las acciones de los jóvenes citados, posee un conjunto de referencias que provocan un ensanchamiento de nuestro **horizonte de comprensión**, dejando al descubierto aquello con lo cual no era posible encontrarse por otras vías: en este caso, el mundo de sentidos de los y las jóvenes del liceo, los cuales dejan de ser un misterio, convirtiéndose en una invitación al diálogo comprendido desde la experiencia de intersubjetividad del lenguaje con el cual se configura en conjunto el mundo. (Cfr. Ricoeur 2001: 156-163)

Esa orientación que alcanza la interpretación hermenéutica tiene un efecto desenmascarador, es decir, posibilita el **ver** (en el sentido de iluminar), los sentidos encubiertos, revelando el mundo nuevo de sentidos que tensiona y mediatiza a un sujeto que se encuentra desconectado en la reflexión inmediata con el sentido de su propia vida, ligándolo con un nuevo horizonte, desde el cual podrá construir nuevos sentidos.

Se ha hecho referencia a la experiencia del diálogo como agente y gatillante de la narración y, por consecuencia, de la escucha. Así, pues, según se constató en la investigación en la cual se inspira el presente artículo, a medida que los entrevistados iban narrando su vida, simultáneamente se iba produciendo en ellos y ellas la comprensión del **sí mismo** como otro. Junto con esa comprensión se fue produciendo un proceso de transformación, el que se expresaba en actitudes de agrado por ser escuchado, en las ganas de ser entrevistado, en la transparencia y expresión sin barreras de sentimientos y experiencias importantes que nunca habían sido sacadas a la luz. La actitud de todos los entrevistados fue de una gratitud conmovedora. Al finalizar el proceso de las tres entrevistas a las que fueron sometidos, y a partir de las cuales se construyeron las historias de vida escolar de cada uno, ellos agradecieron el hecho de haber sido elegidos, y volvieron a sus aulas visiblemente cambiados.

De este modo, se pudo observar a personas transformadas por la realización de algo, tan simple y tan humano, como es la experiencia del diálogo profundo, y por la dignidad del compromiso que significó para esos muchachos y muchachas el hecho de sentirse **elegidos**, es decir, sacados de la masa, para ser escuchados.

El lugar de la investigación fue un liceo, por lo cual, las narraciones de las historias de vida de estos jóvenes, realizadas en un clima de diálogo y comprensión, se llevaron a cabo en el marco de la vida cotidiana del liceo, con todo lo que eso implica. El frío en el invierno, el calor en el verano, los ruidos típicos del recreo. Los golpes inoportunos en la puerta, la mala nota en la clase anterior, el apuro por una prueba que se avecinaba, la ansiedad por una actividad recreativa o el mal rato por el desencuentro con algún profesor. De esta manera, los y las jóvenes elegidos para las entrevistas fueron entregando un texto

de mucha riqueza, por el mundo que potenciaron. Desde estas acciones, convertidas en un texto autónomo con respecto a la intencionalidad de sus autores, se llegó a ese nivel que en la teoría parecía inimaginable: abrir un mundo nuevo de sentidos.

Como se ha señalado anteriormente, al terminar el trabajo de campo, fue posible comprobar que en la mayoría de los y las jóvenes entrevistados operó una transformación positiva con respecto a su actitud frente a lo escolar. Los comentarios de los profesores, sumado a la petición de que fueran entrevistados otros de los llamados **alumno problema** del liceo, así lo confirmaban. Llamó la atención esta transformación por parte de los y las estudiantes entrevistados, así como también el agrado que manifestaban, al esperar gustosos la próxima entrevista, e irse nostálgicos y agradecidos de la tercera y última. La pregunta que surgió, entonces, fue: ¿qué experimentaron ellos y ellas al contar su historia de vida? y ¿por qué esta experiencia los transformó? La experiencia con los y las estudiantes dio cuenta de que algo sucede cuando alguien narra su historia, y de este hecho surgió la interpretación que se presenta a continuación.

### Narración y conexión de la vida

El acontecimiento narrativo es una experiencia de conexión de la vida, en la cual la identidad del personaje narrado se construye en unión con la trama narrada. A medida que éste va construyendo su historia de vida, va dando paso a un acto configurador, el cual se realiza, en la tensión que se da entre la diversidad de los acontecimientos narrados y la unidad temporal de la historia. Esta tensión genera una estructura inestable de concordancia discordante inherente a la trama, puesto que, por una parte surge y por otra hace avanzar la historia. Esta conexión de la vida se da entonces en una correspondencia entre la acción y el personaje, así como, también, entre el desarrollo de un carácter y el de una historia narrada. Es el personaje el que realiza la acción, y su función en el relato concierne a la inteligencia narrativa de la propia trama (Cfr. Ricoeur 1996: 138-151). Este suceso es muy importante para el análisis ya que la comprensión hermenéutica del acontecimiento narrativo ocurre después de que éste se ha llevado a cabo, como una inversión del efecto de la contingencia. Es decir, “cuando lo inesperado, lo sorprendente, se convierte en parte integrante de la historia al ser comprendido una vez transfigurado por la «necesidad» que procede de la totalidad temporal llevada a su término” (Ricoeur 1996: 141). Esta necesidad, es una **necesidad narrativa**, que se desprende del acto configurador del personaje, que a través de los diversos acontecimientos, va desarrollando un carácter en el despliegue de una historia que es narrada desde una contingencia física que se transforma en una contingencia narrativa. (Cfr. Ricoeur 1996: 138-151)

Consecuentemente, por esta inversión del efecto de la contingencia, cuando la totalidad temporal del acontecimiento narrativo que protagonizado por cada uno de los entrevistados llegó a su término, se logró alcanzar una comprensión que trascendió el contenido de lo narrado. Este acontecimiento surgió de la lectura posterior a la acción de narrar, de la entrevistadora y de los informantes. Cada uno de las y los jóvenes entrevistados, al narrar iba realizando una conexión de su propia vida, en cuanto historia de vida. Al mismo tiempo se iba conectando con ella, en el sentido de integrar esa historia en su presente. Es decir, el o la joven, a medida que iba relacionando hechos y sentidos de su trama vital, iba estableciendo una unidad entre su propia historia y él o ella misma. Un ejemplo de este fenómeno es el trozo de un relato captado en una de las entrevistas a una joven que cursaba el Tercer Año de EM: “Fue súper penca mi infancia, yo nunca tuve un núcleo de familia. Desde que yo tengo recuerdo, de toda mi memoria, no recuerdo que mis papás estén juntos, así familia feliz. No, sino que yo siempre andaba de un lado para otro: donde mi tía, donde mi abuela, de un lado para otro. Así, nunca tuve un lugar definido, no tengo recuerdos. De chica yo fui sola, **quizá por eso soy como soy ahora**” (Entr. Cit. Ríos 2004).

La narración pone en evidencia cómo la joven entrevistada al narrar un acontecimiento pasado, escuchándose, realiza una conexión con el presente con la frase “quizás por eso soy como soy ahora”.

De este modo, en la experiencia de haber observado, o más bien, contemplado esta especie de dialéctica configuradora, surgió como un acontecimiento digno de considerar, el acto de escucha, que ocurría simultáneamente -y en silencio- como parte de la configuración de una historia de vida, y que, según la lectura posterior, en coherencia con las interpretaciones del análisis estructural, es el elemento constitutivo y fundamental que potencia todo lo anterior.

Esta comprensión hermenéutica fue alcanzando su desarrollo y su maduración reflexiva iluminada por la teoría de la dialéctica de la ipsiedad y la mismidad desarrollada por Ricoeur, según la cual un sujeto puede hacer una distinción interna de mismidad e ipsiedad y que concierne a las dos maneras diferentes

en que la identidad personal se relaciona con el tiempo, las que se combinan en la **identidad narrativa** de la personalidad de un sujeto que reflexiona sobre sí mismo en su relación con el tiempo. Esta distinción desde la cual se puede comprender el sí mismo como un otro, deja abierta una nueva perspectiva para comprender este acto humano llamado **escuchar** compartido con los jóvenes estudiados.

### El Acto de Escucha

Se ha desarrollado la consideración que hace Ricoeur de la acción humana como un cuasi texto. Esto quiere decir que de la misma forma que un texto se desprende de su autor, una acción se desprende de su agente y desarrolla sus propias consecuencias. Desde esta perspectiva la acción -igual que un texto- es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de posibles lectores. Se convertirá pues, en una obra abierta el acto de escucha rescatándolo de su situación inicial para devolverlo a su contexto, es decir, al mundo de la vida del liceo, en vistas a un nuevo horizonte de sentidos.

La experiencia de haber escuchado las narraciones de vida de los jóvenes entrevistados, más la construcción de un diario de campo con la narración de las observaciones de la vida en el espacio escolar, llevaron a considerar el acto de escucha como una acción cuya importancia no se reduce a lo acontecido en varias entrevistas a algunos alumnos del Liceo en el que se realizó la investigación. La importancia de este acto escapa a todas las expectativas que fueron puestas en dicha acción, de parte de la investigadora y de las y los entrevistados. En este sentido se ha podido interpretar la obra abierta que ha dejado la acción que se ha llevado a cabo con cada uno de los y las jóvenes informantes, y que se ha constituido en el **texto** fundamental recogido en el desarrollo de la observación de la presente investigación. Como diría Ricoeur: “Una acción deja de ser una huella, pone su marca, cuando contribuye a la aparición de pautas que se convierten en los documentos de la acción humana (...) una acción significativa es una acción cuya importancia va más allá de su pertinencia a su situación inicial” (Ricoeur 2001: 178).

Este hecho acontece una vez que el tiempo de estar cara a cara con los jóvenes ha terminado. Después de la etapa de análisis (que lleva a sumergirse en las estructuras semánticas de sus discursos), irrumpe el descubrimiento de una nueva comprensión de la acción de escuchar, el cual al planificarlo formaba parte de la observación, las entrevistas en profundidad y la entrevista grupal. Es decir, estaba subordinado al uso de las técnicas que ofrecía el método etnográfico, pero que sin embargo, al momento del análisis, se transformó en el referente de un mundo de posibilidades de relación entre profesores y alumnos de la misma forma que sucedió entre la entrevistadora y los entrevistados.

De este modo, la investigación se transformó de la mera toma de datos para su posterior análisis, a un proceso no intencionado de acompañamiento de los y las jóvenes en el camino de su propia comprensión. Ellos, a medida que fueron narrando sus historias de vida escolar, iban viviendo la experiencia de escuchar, escucharse a sí mismos y sentirse escuchados, al mismo tiempo que iban reconstruyendo su propia historia de vida desde el liceo. Se descubre en este acto un hilo de sentido, «un texto», que reclama ser interpretado, una proyección que va más allá de los límites del análisis estructural, y de la acción de narrar. Se ha hecho posible comprender, observando a estos jóvenes, que el acto de escucha se podría reinscribir en el contexto de la vida escolar, lo cual parece vislumbrarse en textos como el siguiente: “Hay una conversación más personal más humana, con el profesor Óscar. Yo con él converso cosas del pasado y todo en el vacilón, así... Por eso nos llevamos bien, porque en el trabajo es diferente: yo tengo que hacer mi trabajo. Ahí no; digamos [que] no me aprovecho de las circunstancias: ¡Profe, una ayudita!, No me gusta aprovecharme, eso es lo que tengo yo” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Ejemplos como este se repiten en casi todas las entrevistas. Los jóvenes coinciden en expresar el significado que tiene para ellos el poder conversar, y en este acto, narrar la vida, su vida. Pero cabe preguntarse ahora, ¿qué reclama el acto de escucha? Alguien que hable, alguien que escuche y un contexto que permita la acción. Cuando estos elementos se encuentran acontece un fenómeno, un proceso de transformación y de encuentro con el otro y consigo mismo que permite entrar en un horizonte de sentido, a través del cual la historia personal se proyecta confiriéndole nuevos sentidos al presente que hasta hoy permanecía en un estado de inmanencia inerte y desorientadora como se puede apreciar en el siguiente diálogo: “Alumno: Estoy como en blanco, en estos momentos, en este año estoy nulo así no sé pa’ donde tirar, es que el último año, no sé adonde, yo creo que toda la gente le debe pasar lo mismo. Entrevistador: ¿Estás como en blanco, y necesitas orientación, necesitas ayuda? A: Si, poh, necesito orientación.” (Entr. Cit. Ríos 2004)

Por un lado está el que «se escucha» y por otro el que escucha, y entre ellos, el acto de escuchar,



escucharse y sentirse escuchado. El lenguaje hace posible entrar en el círculo hermenéutico. El acto de escucha, descubre los sentidos que estaban esperando emerger desde el sí mismo. Esta acción ha generado un texto significativo, puesto que ha desarrollado nuevas referencias y constituido el mundo perdido que invita a entrar en los sentidos de estos jóvenes desde nuevas comprensiones. Es así que esta experiencia refleja no sólo una historia personal concreta o una determinada forma de ser y actuar de una subcultura escolar, sino que abre el mundo que lleva en su interior: **la necesidad de sentirse escuchados y de escuchar para luego escucharse y comprenderse al mismo tiempo que se es comprendido.**

¿Por qué esta acción se revela tan llena de sentido y por qué cada entrevistada/o, fue experimentando una transformación a medida que narraba su historia a partir de una interpelación sin más escenario que una salita fría en invierno y calurosa en verano con dos sillas, en un frente a frente que siempre se transformaba desde una tierna desconfianza al comenzar a una cálida sencillez al terminar la conversación, diálogo que comenzaba con palabras cortadas y respuestas cortas, para luego pasar a narraciones llenas de vida, sobre sus historias personales que se iban abriendo como una flor que quiere entregar su perfume? Podría replicarse que la poesía no es digna de la ciencia y que ninguna investigación puede entregar poesía, pero en este caso, cuando se trata de una acción que se ha constituido en una «obra abierta», cada vez que se escuchó a uno de estos jóvenes que constituían «la muestra de estudio», se olía el perfume de una primavera que estaba presta a florecer. Y es que, como bien afirma Roland Barthes, «la palabra está sujeta a remanencia, huele.» (Barthes 1974: 97) Se agrega a esto que la acción que se ha interpretado está plena de remanencia, porque está plena de palabras y huele a sentidos que se despliegan y luchan por encontrar su cauce.

El acto de escucha es el acto por el cual se hace posible descubrir un mundo nuevo y transformar el mundo viejo de ese espacio escolar que se está presentando cada vez más pesado, cansador y rutinario. Es un espacio que puede dejar de ser una guardería (Pérez Gómez, 1996) para convertirse en un liceo portador de un mundo nuevo; y mundo nuevo no significa un mundo sin problemas o de problemas de fácil solución, sino un mundo de personas que se encuentran. Todavía resuenan las palabras de un joven entrevistado: “Alumno: Los profes me dicen «¡Estudia!, ¡estudia!. Tú soi inteligente; tu podí, tú podí». Me dicen: «¡Tú tení pa’ rato!»! Me dicen: « ¡tení pa’ rato!»!. Entrevistador: Y esto ...¿Te hace bien a ti? Alumno: Sí, igual me hace bien, porque un profesor que le diga a uno igual eso, puta, a pocos no le dicen eso los profesores, que tengo la oportunidad, que me lo han dicho” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Se sostiene que “cuando hablamos actuamos, y cuando actuamos, cambiamos la realidad, generamos una nueva” (Ricoeur 2001: 141) y es justamente esto lo que se ha mostrado en el curso de las entrevistas en profundidad. Cada uno de los entrevistados generó una realidad nueva, es decir, se abrió un mundo nuevo para ella o él. Ocurrió un acontecimiento similar al desenmascarse y desenmascarar lo que estaba oculto; y en ese acto encontrar el sentido del presente y la proyección de futuro. Alguien que se comprende a sí mismo puede narrar su historia y situarse en el presente disponiéndose proyectivamente hacia el futuro.

Pareciera ser que este descubrimiento, situado en el contexto escolar de un liceo municipalizado con alumnos que viven una situación socioeconómica adversa, es de mayor importancia; puesto que, entre otras cosas, se necesita con urgencia una transformación que posibilite una mejor comunicación entre profesores y alumnos. Se puede advertir, además, a partir del análisis de las narraciones de estos jóvenes, que el proceso de aprendizaje es comprendido por ellos como un acto de comunicación entre el que enseña y el que aprende, como se expresa en las palabras de una de nuestras entrevistadas: “Hay profesores que explican, que uno se ríe y uno aprende muy rápido. En cambio estar escribiendo y dictando y dictando... No, uno ni siquiera quiere escribir. Uno está escribiendo por inercia, ni siquiera sabe lo que está escuchando. Entonces debieran aprender a enseñar.” (Entr. Cit. Ríos 2004)

En el proceso de aprendizaje, acontece un acto comunicativo que muchas veces los alumnos viven como una frustración, lo cual, asociado a la importancia que tiene para ellos el ser confiables para los adultos -cosa que según la investigación citada se vive como un ideal irrealizable- va marcando una distancia entre profesor/alumno difícil de salvar, como se manifiesta en lo que dice otra entrevistada: “O sea, si (el profesor) le pone y le dice «¡si! ustedes van a llegar!» y toda la onda, uno poco menos que le quiere dar la satisfacción de llegar. Porque confían tanto en uno, que uno tiene como un compromiso con él” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Consecuentemente el acto de confiar está asociado al acto de escucha, puesto que el acto de **confiar** significa potenciar hacia el futuro una valoración positiva presente del sujeto. Es decir, confiar

significa de algún modo «haber escuchado en las acciones del sujeto la promesa de una lealtad futura» (Ricoeur 1996: 116), y tal como se deduce de los análisis estructurales, el joven que puede narrar su trama vital reconociendo actos de confianza por los cuales él se convierte en una promesa de futuro, va a ser capaz de apropiarse del horizonte de sentido abierto por esa posibilidad de ser en el futuro.

Finalmente, el acto de narrar tiene componentes éticos que se articulan con la estima de sí y el respeto de sí (Ricoeur 1996: 214). Las historias de vida de estos jóvenes están llenas de acontecimientos significativos que no siempre potencian la estima de sí. Muchos de estos(as) jóvenes tienen vidas difíciles en términos afectivos. Volviendo al relato de una de las entrevistadas: “Fue súper penca mi infancia, yo nunca tuve un núcleo de familia. Desde que yo tengo recuerdo, de toda mi memoria, no recuerdo que mis papas estén juntos, así familia feliz. No, sino que yo siempre andaba de un lado para otro: donde mi tía, donde mi abuela, de un lado para otro. Así, nunca tuve un lugar definido, no tengo recuerdos. De chica yo fui sola, quizá por eso soy como soy ahora” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Cuando un sujeto narra un trozo de su historia, como lo hizo la entrevistada, al mismo tiempo se está comprendiendo “quizá por eso soy como soy ahora” y, al hacerlo, se está apropiando de esa parte de su historia tal cual ella la ha interpretado al narrarla. Se devela en este texto, que al comprenderse en su relato ella está, a su vez, transmitiendo una valoración ética, un deber ser de la familia en ese tiempo anterior de la niñez y una valoración ética de su ser ahora. De este modo su infancia no responde al patrón de vida buena y su ser ahora tampoco parece responder a la norma según el que escucha. Según el sujeto que se narra se han articulado dos momentos creándose un horizonte de sentido, puesto que al narrarlos se comprendió, y este acto representa un paso en el crecimiento personal y en la estima de sí, puesto que al narrar, podría decirse que el sí, comprendió al mismo. El otro, el que representó la alteridad, el que escucha, sólo pasó a ser el intérprete de una acción que decía mucho más que el contenido de la historia narrada; el otro distinto pudo presenciar una transformación. Por esto ya no se puede considerar como protagonista y responsable del escuchar al otro distinto, ni, lo más importante, disponerse a escuchar el contenido de todo lo narrado. Lo que está pidiendo el acto de escucha, es encontrar el momento y el lugar adecuado para que los jóvenes puedan apropiarse del ser que ellos son.

Estos jóvenes han develado la necesidad de un acto que permite volver sobre lo más simple y lo más profundamente humano: escucharse y escuchar estando ahí.

### **Desde la configuración a la transfiguración de los sentidos**

Los y las estudiantes entrevistados han narrado sus historias de vida, es decir, han construido una trama en la cual han desplegado su identidad, en convergencia con la historia que narraban. Análogamente, en el desarrollo mismo de esta trama ocurre una configuración narrativa, que es el arte de la composición que media entre la diversidad de acontecimientos narrados y la unidad temporal de la historia narrada.

Este fenómeno se traduce en un despliegue de sentidos que a su vez van encadenándose junto con la trama haciéndola comprensible. Es decir, al ir construyendo narrativamente su historia, el o la joven ha ido configurando un horizonte de sentidos que se ha ido integrando a su identidad personal. Este hecho representa una transformación que se manifiesta como una iluminación que se produce por la experiencia narrativa. Es una actitud fenomenológica que transforma la configuración de sentidos en una clave de acceso a una transfiguración de ese mundo de sentidos que él que narra ha configurado, revelándose a sí mismo su propia identidad, la cual se traduce como una persona que es un **proyecto de futuro**.

De esta manera irrumpe un fenómeno creativo, en que nuevos sentidos median la reconstrucción de su historia a partir de lo ya configurado. Estos nuevos sentidos descubren un mundo ya forjado por el propio narrador, de manera que él o ella deja de ser lo que fue no siendo, dando comienzo a eso otro que verdaderamente es, y que secretamente perseguía en un proceso de transfiguración rumbo a ese mundo de sentidos que desconocía y que habitaba en él/ella misma. Se puede explicar este acontecimiento estableciendo una analogía con la mayéutica socrática, la cual se traduce en ayudar al interlocutor a dar a luz por medio de un proceso de preguntas y respuestas pensamientos que están ya, de alguna manera, en la mente del interlocutor a pesar de que él no los sepa o conozca aún. Pues bien, del mismo modo, cada uno de los entrevistados en el desarrollo del diálogo con la entrevistadora, va dando a luz nuevos sentidos, que ya estaban presentes en él, aunque los desconocía, de modo tal que al conocerlos se abre para él un nuevo horizonte de sentido, es decir, puede proyectarse hacia el futuro con un mayor conocimiento de sí mismo y de su propia identidad. A continuación presentamos a modo de ejemplo un texto de lo que

pareciera ser el brote de un proceso de transfiguración: “Le pregunté: «Y tú, ¿eres libre?». El me contestó: no sé... como le explico. Una sola vez me he sentido libre, cuando estaba allá arriba (me señala hacia la cordillera), en los cerros, al interior de Colina, en «los baños de colina», sólo en una carpa, en silencio, sin tele, sin radio, sin bulla, sin nada. Me sentí libre. Podía pensar lo que quería, sentía paz, fue rico. Sólo conversé con el dueño que es filósofo...de apellido Covarrubias. Conversé con él de varias cosas, como la vida, el mundo (se emociona...). Esa fue la única vez que fui libre... (sus ojos se encandilaron, su emoción era evidente mientras relataba su gran experiencia, miraba hacia el cielo, movía sus manos, expresaba justo lo que decía...) ¡Uuuuf! me dice alucinado. Nunca había conversado así con alguien, o desde esa vez en Colina que no me sentía así. Fue muy bueno...me mira feliz y como agradecido” (Diario de campo Cit. Ríos 2004).

Estos textos, más las palabras de los profesores jefes de los jóvenes(as) que fueron entrevistados, expresando el asombro por el cambio experimentado después del proceso de entrevistas, da luces sobre el efecto transfigurador del acto de escucha.

### **Sentirse elegido es sentirse escuchado**

Como último tema de este apartado, se presentará el análisis que surge de la recopilación de varios textos de las entrevistas en profundidad que han sido llamados textos de elección, los cuales dan cuenta del significado que tiene para la mayoría de los jóvenes el sentirse elegidos, es decir, sacados de la masa. Este acto lo ayuda a valorarse a sí mismos, puesto que la acción de sentirse elegidos provoca un efecto en ellos que se puede interpretar en un sentido análogo al acto de escucha. El tener la posibilidad de expresar con todo su ser la diferencia y la originalidad de sus propias identidades tiene para ellos el mismo efecto de comprenderse a sí mismos que acontece en la acción de escucharse. Como ejemplo, la narración de una de nuestras entrevistadas: “Alumna: Fue importante la graduación, porque me acuerdo que yo siempre fui, como se dice, la canapé; me acuerdo que me tuve que despedir del colegio. Super importante, aparte que ese año fue todo lo de las elecciones, y se hizo un proyecto en que los niños también votaban, me acuerdo que yo estaba a cargo de todo eso, sí, no lo había recordado. Entrevistador: ¿fue importante para ti? Alumna: Fue importante porque yo me sentía lo máximo. Entrevistador: ¿Y qué hacías tú? Alumna: Yo me acuerdo que era presidenta de la mesa de votaciones, estaba a cargo de todo. Entrevistador: (...) Qué entretenido. Y ¿eso fue como importante para ti, te hizo sentir como? Alumna: ...como una persona importante.” (Entr. Cit. Ríos 2004)

Esta narración va develando que los talentos, tal como los sentidos, si no se expresan no pueden desarrollarse. Tener la oportunidad de desarrollarlos es una posibilidad de convertirlos en un proyecto de futuro.

La experiencia de sentirse elegido, constituye una experiencia de «iniciativa», es decir, es la experiencia de comenzar algo nuevo que cambia el curso normal de las cosas. Ésta representa uno de los actos humanos más cargados de sentido. Sin embargo hay que precisar que no todos los comienzos en la vida humana se nos presentan de este modo. Por ejemplo, “vivir es ya haber nacido en una condición que no elegimos, en una situación en la que nos encontramos, en una región del universo donde nos podemos sentir arrojados, extraviados, perdidos. Sin embargo, sobre ese fondo podemos comenzar, es decir, dar a las cosas un curso nuevo, lo que pasa fuera de nosotros ya no es simplemente lo que sucede, sino, lo que hacemos suceder” (Ricoeur 2001: 248). La elección tiene como efecto la iniciativa, y la iniciativa es una acción con sentido que pasa por el lenguaje, y desata cuatro procesos en el sujeto: el **yo puedo**, el **yo hago**, el **yo intervengo** y el **yo mantengo mi promesa**. Como ejemplo, la siguiente narración ocurrida en una de las entrevistas: “Entrevistador: cuando saliste de octavo te tocó preparar el discurso, ¿lo hiciste tú? Alumna: fue bonito porque fue importante. Yo soy de esas personas súper espontáneas, que si habla algo en el momento, me va a salir en el momento. Entrevistador: (...) Pero hiciste un recuerdo, te despediste... pero ¿fue importante para ti? ¿Te eligieron? Alumna: Me eligieron. Entrevistador: ¿Y por qué te eligieron? Alumna: Porque yo era siempre la que tenía como más voz en el curso. Era yo la que me atrevía más a dirigirme a los adultos. Incluso aquí en el colegio yo había sido presidenta de curso, entonces yo siempre me he dirigido más a los profesores” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Es importante destacar que en el acto de elegir y sentirse elegido se materializa una promesa, y una promesa es la convicción del que elige de que en un futuro la persona elegida será capaz de responder a lo que se esperaba de ella, como queda en evidencia en esta narración: “Alumno: Claro que, imagínese, el lunes teníamos el día del técnico profesional, teníamos o sea, yo tengo que ayudar, tengo que estar con el profesor (...), mi Profesor Jefe, exponiendo sobre historia en la sala de video. Me dijo «Carlos ¿me ayudas?». Ya poh, le dije: le ayudo, ningún problema. «Ahí te regalo unos sietes». «No si no importa, a

mi no me importan las notas» yo le dije al tiro así, y el otro día llegaron a la sala de química, llegó la profe «¿Quién me puede ayudar a hacer tanto?» Nadie levantó la mano, uno, uno no más, un compañero mío, uno de los que me junto yo poh, porque le gusta, quería hacer esa experiencia, porque una vez le dijeron de esa experiencia y quería hacerla.” (Entr. Cit. Ríos 2004)

La acción de elegir, a diferencia del acto de escucha, viene de un «otro» que representa la alteridad, que tiene el poder de elección, y al elegir diferencia al elegido del resto haciéndolo experimentar un papel protagónico en el mundo de la vida que comparte con otros. La elección se experimenta como un llamado a responsabilizarse de la designación que le ha sido concedida al elegido. Es por otra parte una palabra que exige respuesta y esa respuesta es transformadora para el que responde a ese llamado. Como hemos afirmado, la respuesta del elegido implica un acto de iniciativa, es decir, un acto que marca la ruptura con el curso normal de las cosas y la inauguración de un curso diferente de todo lo precedente, es lo que se llama entrar en el tiempo axial. (Ricoeur 2001: 247). En el siguiente relato podemos descubrir la importancia que tiene para los jóvenes el poder mostrarse diferente: “(Los profesores) ven a los grupos pero no ven a cada una de las personas, entonces te califican por el grupo, y no te conocen, o sea, es fome, somos súper distintos” (Entr. Cit. Ríos 2004).

La necesidad de tener la posibilidad de sentirse distinto del otro, esa capacidad del ser humano de expresarse ante los otros, para distinguirse y reconocerse como otro diferente, es también la posibilidad de valorarse, hablar y escucharse, escuchar y sentirse escuchado como lo expresa muy bien esta joven entrevistada: “(Se necesitan)...espacios pa’ debatir, pa’ saber por qué estoy luchando, pa’ saber por qué tengo esta visión, y para mostrarle a los otros que esto es lo que quiero. Yo siempre digo que si voy a hablar, hablo con el corazón, si no, me quedo callada” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Es la necesidad humana de compartir con otros un **horizonte de expectativas**, que es individual porque es de cada uno, pero que también es compartida porque se descubre intersubjetivamente, sacando fuera la propia identidad, que se ha ido construyendo articuladamente en la experiencia humana del tiempo que como se ha afirmado es posible articular narrativamente.

En el siguiente texto, es posible descubrir esa necesidad que experimentan los jóvenes en su vida escolar de lograr integrar a su formación académica, la formación personal. Para poder sentir que caminan juntos, descubriendo un horizonte de sentidos, que representa un mundo nuevo que es posible dar a luz. “Si le regalara algo a mi país, le regalaría,... igual va a sonar a partido político, le regalaría educación. ¡Si! los educaría, no tanto como educación intelectual, sino que educación para que la gente «aprenda a ser persona», aprenda lo que tienen que hacer, que alguien lo guíe porque estamos todos como ¿qué hago? ¿qué hago?, hasta que lo hacemos y seguimos nuestra vida, por eso. Como más educación, en cierto grado para aprender a ser persona, a descubrir lo que yo quiero hacer, ese tipo de educación es la que hay que dar” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Este relato de una joven que en el momento de la entrevista cursaba tercero medio, es realmente digno de una reflexión mayor. De este modo nos invita a plantearnos un desafío que signifique abrir espacios para la promoción de la persona humana en el liceo.

### **Escuchando a los jóvenes: Orientaciones y proyecciones frente a los desafíos pedagógicos del liceo popular en Chile**

Las palabras dichas por la estudiante de 3° año de Enseñanza Media resuenan y cada frase demanda ser interpretada: **educación para que la gente aprenda a ser persona** implica la petición de una convergencia entre el plano existencial y el plano académico dentro de la formación escolar. Junto con el aprendizaje de contenidos, los jóvenes demandan un aprendizaje para la vida, puesto que cuando aseguran que la vida les enseña a pensar en contraposición al colegio que no les enseña a pensar (Cfr. Ríos 2004: 103), están señalando la justificación de por qué, cuando hablan de la imposibilidad de poder expresarse en el liceo, lo hacen en clave de justicia. Estas palabras manifiestan que los jóvenes de los sectores más deprivados de nuestro país están cada día más solos, tanto en su proceso de crecimiento humano, como en el social y personal. Ellos demandan un «lugar» existencial en la sociedad y esperan que éste se manifieste también en el liceo.

Como indica el relato, estos jóvenes se perciben muy necesitados, no sólo de comprensión, sino también de afectos y compañía efectiva. Los diálogos logrados en las entrevistas con estos jóvenes integran a la experiencia de la escucha y la emoción, como una experiencia básica que ha permitido entrar

en la elipse de la comprensión, dado que junto con sus experiencias, sus opiniones sobre el liceo y sus expectativas, se despliegan afectos que hacen gratificante para ellos el acto de narrar. Ellos y ellas, requieren con premura personas que los conduzcan en su propio crecimiento dándoles pistas sobre cómo enfrentarse a su futuro. Desde su profunda desorientación piden «que alguien los guíe, porque están todos como ¿qué hago? ¿qué hago?. De este modo es posible pensar que estas palabras son las que aparecen implícitas en los titulares noticiosos de los medios de comunicación social cuando muestran a jóvenes en actitudes y conductas peligrosas para la sociedad, la que no encuentra explicaciones válidas para tales sucesos.

De este modo esta demanda de orientación que se expresa en su lenguaje, se encuentra hoy enmascarada en tantas y tantas imágenes de jóvenes que no logran sentirse integrados, puesto que no han encontrado su lugar en el contexto vital en que les ha tocado vivir y desarrollarse. Es decir, ellos no han encontrado en la familia y/o liceo, la posibilidad de experimentarse como un tú para sus formadores, ni éstos se han transformado en un tú para ellos. La demanda expresada en la cita aludida es muy clara, y muestra de manera paradigmática el decir de todos los jóvenes entrevistados. Ellos necesitan que el liceo se constituya en un lugar para ser, para estar y para experimentar el mundo. Lamentablemente, hoy, como se percibe en las narraciones de los jóvenes, no sólo esto no se está logrando sino que, por el contrario, el liceo se experimenta como un encierro obligado, que deja abiertas sólo posibilidades de evasión, de desorientación, de autodefensa y de agresión entre ellos.

Como dice muy bien el texto de esta alumna, ellos no saben donde ir, no ven caminos, no han ensayado respuestas que les ayuden a inventar un futuro, porque no se les ha permitido pensar. Es decir, no han tenido la posibilidad de reflexionar sobre cosas importantes para sus vidas que tengan un referente en la vida escolar. Por esto ellos demandan un pensar que les permita un saber orientado hacia el mundo que les tocará vivir. Otro alumno, que estaba a tres meses de terminar cuarto medio, repite angustiado **necesito orientación**: “Alumno: Estoy como en blanco. En estos momentos, en este año, estoy nulo, así «no sé pa’ donde tirar». Es que el último año, no sé adonde. Yo creo que a toda la gente le debe pasar lo mismo. Entrevistador: ¿Estás como en blanco, y necesitas orientación, necesitas ayuda? Alumno: Si poh, necesito orientación” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Este alumno, después de doce años de vida escolar, siente que está “en blanco”, “nulo” dice él, y en este concepto logra expresar que se siente anulado, “sin lugar” en ese futuro que se le impone como un castigo, por no haber aprendido. Es decir, el liceo no cumplió la labor de satisfacer en estos alumnos la necesidad básica de todo ser humano de un interlocutor que le ayude a interpretar el mundo, al mismo tiempo que él mismo se pueda autointerpretar. Lo que él lamenta, es no haber tenido aprendizajes significativos, no haber construido conocimientos, en definitiva, como dicen ellos: no haber aprendido a pensar. Otro joven lo expresa muy claramente en otro texto: “Lo que enseñan en el colegio es lo más ordinario que hay...No hay otra palabra, «ordinario». Puras cosas que no tienen que ver una con la otra, puras palabras. Aprender de memoria y repetir. No enseñan a pensar, creen que en 3° y 4° medio recién podemos aprender algo de filosofía, pero ahí ya es tarde, nadie aprendió a pensar. Cuando enseñen a pensar desde kínder, desde la base, el liceo va a valer la pena. Ahora nadie aprende cosas válidas, interesantes, conocimiento real” (Entr. Cit. Ríos 2004).

La calidad de la educación, sobre todo en los sectores más pobres, pasa por aprender “cosas válidas, interesantes, conocimiento real” como se afirma en la cita. Ellos sienten que en el liceo sólo tienen que “repetir y repetir”, “aprender de memoria”, sin que lo que aprenden adquiera significado en alguna acción que valide ese conocimiento (Cfr. Ríos 2004: 102). Por el contrario, ellos sienten que les enseñan “puras cosas que no tienen que ver la una con la otra” “puras palabras”. Esto merece una gran reflexión: ¿no estaría explicando, de algún modo, las conductas que observamos en los jóvenes que pertenecen a este sector del país? ¿Se les puede exigir a estos jóvenes que causan desmanes, que actúen con coherencia, sensatez y reflexión si no se les ha dado la oportunidad de ensayar estas prácticas en el espacio escolar?

Lo que dice este joven conmueve profundamente por la responsabilidad que le compete a los actores que componen el sistema escolar. Escucharlo implica asumir un compromiso con lo escuchado, el que involucra interpretarlo, ya no solamente para obtener una comprensión fenomenológica, sino para que comprendiéndolo, sea posible establecer una mediación entre este joven que representa a miles más de nuestro país y las entidades que deciden las políticas educativas. Escuchar este texto significa conectarlo con una historia y una identidad juvenil popular. Al mismo tiempo constituirse en los referentes y demandantes de una urgencia: la creación de un espacio de integración humana en la formación escolar

de los más necesitados. La inserción escolar por sí sola no es suficiente. Es más, mientras más jóvenes no se sientan identificados con los aprendizajes escolares e integrados en la vida escolar, más se acrecentarán los problemas que hoy afligen y preocupan sobre la educación.

Sólo haciéndose cargo de estas demandas, se estará cumpliendo el sueño del alumno: «cuando enseñen a pensar desde kínder, desde la base, el liceo va a valer la pena», cuando se le de sentido a lo aprendido en un proceso diseñado para el desarrollo humano, se tendrá jóvenes que serán capaces de inventarse un futuro. Para la mayoría de éstos la universidad no es un camino, pero, por otra parte, el mensaje que reciben es que ésta es el único camino por el cual se puede lograr ser alguien en la vida. Escuchando a estos jóvenes es posible comprender que no es la universidad la que los hará **ser alguien**. Ellos necesitan ser alguien hoy, porque que hoy necesitan sentirlo y serlo.

A través de sus relatos se descubre que la clave que puede compensar esa necesidad está en la confianza que sus profesores depositen en ellos. La confianza como una actitud radical, profundamente verdadera, no como meras frases clichés que sirven para evadir la responsabilidad de realizar un trabajo de reflexión sobre las verdaderas capacidades y posibilidades que se pueden potenciar en estos jóvenes que están en pleno proceso de su formación como personas. Ellos experimentan un proceso de construcción de identidad, por lo cual, la confianza en este periodo es central. Confianza en que serán capaces de construirse un futuro digno y humano, a partir de un presente digno en el que se experimenten como **promesa**. Las palabras de una muchacha que cursa tercero medio lo expresa ejemplarmente: “O sea, si (el profesor) le pone y le dice «¡si! ustedes van a llegar» y toda la onda, uno poco menos que le quiere dar la satisfacción de llegar. Porque confían tanto en uno, que uno tiene como un compromiso con él” (Entr. Cit. Ríos 2004).

La confianza es una clave fundamental para realizar un trabajo eficaz con estos jóvenes; la confianza real, aquella que no se explica porque constituye una experiencia que se transmite a través de acciones. La confianza como una relación entre alguien que cree y que transmite ese creer en el sujeto que es objeto de esa fe. Este proceso se puede entender como el círculo de la comprensión que se expresa en la hermenéutica de Ricoeur: “creo para entender y entiendo para creer”. El joven quiere ser digno de la confianza de sus profesores, pero necesita también creer en sus profesores, creer que éstos están ahí con ellos, que son parte comprometida en su presente porque “confían tanto” en los y las jóvenes a los cuales enseñan, que los y las jóvenes sienten que “tienen un compromiso con ellos”.

Consecuentemente, estos dos mundos que circulan separados dentro de un mismo espacio escolar, lo cual ha sido descrito por muchas de las últimas investigaciones etnográficas realizadas en la realidad del liceo popular, sólo se podrán encontrar cuando se provoque un círculo hermenéutico cuyo eje de sentido sea la confianza mutua entre jóvenes y adultos, confianza que es necesario construir rompiendo el círculo vicioso que hoy mantiene a estos dos mundos desconectados. Afortunadamente, es posible decir que hoy existen muchos profesores que siendo parte de un mismo sentir trabajan solitaria e incansablemente por transformar esta realidad, sin los recursos ni el apoyo que les permita crear redes que le den cauce a sus esfuerzos. Estos docentes, que son tan valorados por los jóvenes que han sido beneficiados con su labor, se constituyen en el ejemplo que fundamenta, confirma e ilumina lo que aquí se está planteando. Carlos lo dice de este modo: “...ellos me dicen «mira, podí estudiar esto y podí tener tantos trabajos» (...) yo trato de pensar si podría ser, y los profes me dicen «¡estudia ¡ ¡estudia!. Tú soi inteligente tú podí, tú podí» Me dicen «¡Tú teni pa’ rato!» Me dicen «¡teni pa rato!»! (...) Me hace bien porque que un profesor le diga igual eso, “puta”... a pocos le dicen eso los profesores, que tengo la oportunidad, me lo han dicho” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Sin embargo el trabajo de estos profesores no tiene la fuerza que ha ido adquiriendo la actitud contraria, manifestada en la pérdida de la confianza, el pesimismo y la resignación de muchos que trabajan en este medio, que sí forman redes, y que, lamentablemente, tiene consecuencias negativas en la vida de los jóvenes que les ha tocado formar: «Está más que claro que estos cabros no tienen remedio. Son cabros pervertidos, fruto de un país que está pervingiéndose, lleno de mentirosos, estafadores y ladrones...pero...(mirándome y en un tono irónico)...pobres niños, ellos son buenos, hay que saberlos llevar». (Diario de campo Cit. Ríos 2004)

Comentarios como este, y otros más fuertes, suelen escucharse en los liceos populares. Estas son palabras que crean pesimismo y temor, desgano e impotencia entre ellos mismos, y lo que es más importante, hieren la dignidad de muchos y muchas jóvenes que se sienten anulados y descartados como promesa de futuro. “¿y para qué sirve educar un cabro que sea crítico? Yo encuentro que eso no sirve

ahora, ¿qué hace un cabro crítico cuando sale del colegio?, yo encuentro que no vale la pena.” (Diario de campo Cit. Ríos 2004)

Además del desgano y la falta de valoración hacia los jóvenes, claramente muchos profesores se sienten parte del bando contrario a éstos y piensan que deben defenderse, como podemos descubrirlo en el siguiente texto: “...¡no...si conmigo no! Yo no le creo nada a ese cabro cínico. Uff, el otro día estubo hablando de mí y me dejó re mal. Habló hasta por los codos y resulta que en la clase pasa puro payaseando no más. Se cree no sé que cosa. El otro día me dijo que en el liceo no hacían clases interesantes que les ayudaran para dar la prueba de aptitud, que enseñaban puras tonteras que no les iban a servir para su futuro...¿qué se cree digo yo?, yo sigo el programa, yo no lo inventé” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Alumnos que demandan confianza, comprensión y aprendizajes significativos, junto a profesores que carecen de métodos y conocimientos sobre los jóvenes de sectores populares. Y no tan sólo eso, sino que tienen una gran carencia de perspectivas reales para orientar y guiar a estos jóvenes hacia un futuro posible de alcanzar. De este modo, no solamente los jóvenes de sectores populares están carentes de orientación, muchos de sus profesores se afirman en métodos obsoletos y sin sentido, que les ayudan a suplir la incapacidad para conducir la gran diversidad de dificultades con que se encuentran en el desarrollo de la labor docente. Se tiende a pensar que los métodos que fueron efectivos en generaciones pasadas, serán efectivos hoy, sin tener en cuenta que antaño los jóvenes de sectores populares generalmente no llegaban al liceo, ya que los que lo lograban representaban una minoría que había hecho esfuerzos enormes por alcanzar esa meta.

La situación que hoy se vive en el liceo popular, especialmente en los que reciben jóvenes con mayores problemas socioeconómicos, es totalmente nueva para los docentes. Por lo tanto, ellos no cuentan con una experiencia transmitida, ni con una formación centrada en esta nueva realidad que se impone en forma creciente con la obligatoriedad de la Educación Media para todos. Sin lugar a dudas la inserción escolar es uno de los hitos más importantes para la educación escolar y para el desarrollo del país. Frente a esto, surge la preocupación por la necesidad de destinar recursos humanos y económicos para que este incremento de alumnos en las aulas sea portador de un crecimiento, que signifique desarrollo humano y ensanchamiento del horizonte cultural. Cuando esto se realice, no se escucharán palabras como estas: “Es que (mis compañeros) están muy desganados, son pocos los que tienen sueños, los que pueden cumplir sus sueños, saltar toda esa barrera. Son pocos porque muchos se quedan en las esquinas, salen de Cuarto Medio, que la situación no está buena, que ni siquiera consiguen una práctica, y se van quedando ahí, se van quedando ahí y de repente todas las ilusiones y todos los sueños que uno tenía se van al tarro de la basura” (Entr. Cit. Ríos 2004).

Como bien dice esta alumna, pocos son los que logran «saltar toda esa barrera» y muchos son los que “se van quedando ahí” en las esquinas, como dice una canción “pateando piedras”. La transformación de esta realidad, ya no depende de los profesores ni del sistema escolar, sino depende de la sociedad en su conjunto. Se podrán tomar muchas medidas pedagógicas, pero si estas no van acompañadas de una voluntad como país, todo esfuerzo pedagógico sin ser vano, será insuficiente. Sin embargo, el escudarse en esta realidad como una justificación a seguir sobrellevando esta situación, no parece una buena medida, porque transformando, se transforma, y si la transformación parte por la escuela, bienvenida sea.

Igualmente esta alumna agrega pensando en su futuro: “Me preocupa, me preocupa porque yo sé que después afuera me voy a encontrar con un mundo totalmente distinto. Voy a ver la realidad, voy a tener que defenderme sola, y va a ser más difícil (...) yo sé que si yo quiero estudiar a mí me va a costar mucho, me va a costar demasiado diría yo, porque yo no voy a poder pagar, mi mamá no va a poder pagar la universidad, una carrera de cinco años” (Entr. Cit. Ríos 2004).

El mundo de afuera se ve demasiado distinto y difícil. Para estos jóvenes salir del liceo significa ver la realidad tal cual es para ellos, una realidad que tendrán que afrontar solos, donde, como esta muchacha dice, “van a tener que defenderse solos”, porque no ven un “lugar para ellos”.

Quedan interrogantes por resolver, pero queda también la convicción de que el liceo puede hacer mucho en el proceso de formación de estos jóvenes y que éste es un espacio que debe aprovecharse al máximo. El acompañamiento, la formación personal, el aprendizaje efectivo, siempre constituirán un aporte a la promoción humana y existencial de los más desposeídos de nuestro país.

De este modo, retomando el inicio de esta reflexión, se ha abordado el acto de escucha desde el

sujeto de la educación, él y la estudiante, y pareciera ser que en la circunstancia actual, comprender la pro-testa de los estudiantes, implica un gran desafío para la sociedad en su conjunto. El desafío de decir sí a la participación, sí al diálogo, para finalmente lograr juntos la inaplazable transformación de la educación escolar. El momento que vive la educación chilena es histórico, es posible advertir avances en cuanto al diálogo y la participación con los y las estudiantes. Se ha tratado de demostrar en éste artículo la importancia de integrar en el debate actual la posibilidad de la escucha y la confianza como condición básica para lograr que la educación emprenda un rumbo nuevo.

## Bibliografía

- Baudrillard J. (1991), *La Transparencia del Mal*, Anagrama. Barcelona.
- Barthes, R. (1974), "Por dónde empezar". Tr. Francisco Llinás, En: Cuadernos Ínfimos n°55, Tusquets Editor, Barcelona.
- Casassus, J. (2003), *La escuela y la desigualdad*, LOM, Santiago de Chile.
- Dubet, Francois; Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Barcelona.
- Echeverría, R. (1994), *Ontología Del Lenguaje*, Dolmen, Santiago de Chile.
- Gadamer H.G. (1992), *Verdad y Método II*, Sígueme, Salamanca, España.
- Geertz, C.(1997), *La Interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Heidegger M. (2000), *El Ser y El Tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México. Traducción de José Gaos.
- Heidegger, M. (1962), *Lenguaje Tradicional y Lenguaje Técnico*, Traducción de Jiménez Redondo. Disponible en: [http://personales.ciudad.com.ar/MHeidegger/técnico\\_tradicional.htm](http://personales.ciudad.com.ar/MHeidegger/técnico_tradicional.htm)
- Liotard, J. (1994), *La Condición Postmoderna*, Ed. Cátedra, S.A., Madrid.
- Martinic, S.(1992), *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, CIDE, Documento de Discusión, Santiago de Chile.
- Pérez G., A. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ed. Morata.
- Ricoeur, P. (2001), *Del Texto a la Acción*, Primera edición en Español. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Idem (2003), *El conflicto de las Interpretaciones*. FCE, Buenos Aires.
- Ricoeur P. (2003) *Teoría de la Interpretación: Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI, Argentina, 2º Edición.
- Idem (1996), *Sí Mismo Como Otro*, Siglo Veintiuno, Madrid.
- Idem (1975), *Texto, Testimonio y Narración*, Ed. Andrés Bello, 4. ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Idem (1970), *Freud: Una Interpretación de la Cultura*, Ed. Siglo Veintiuno, Madrid.
- Ríos, T (2004), *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar*, Tesis Doctoral, PUC.
- Thierry L. et al (1998), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Ed. Anthropos, Barcelona.

## Notas

\* Teresa Ríos Saavedra, Doctora en Ciencias de la Educación (PUC), Profesora de la Universidad de Chile y de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

<sup>1</sup> La hermenéutica es una filosofía de la comprensión, es decir, es la reflexión filosófica sobre el verbo comprender y sus implicancias epistemológicas y existenciales. En efecto, cuando decimos «comprender» desde la fenomenología y la hermenéutica estamos entrando en un nivel globalizante, donde el comprender (verstehen) adquiere la relevancia de un acto fundador de todo conocimiento del hombre.