

**NARRATIVAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN NIÑOS A PARTIR DEL  
CUENTO “LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO”**

**ANDREA DÍAZ HERNÁNDEZ**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Licenciada en Lenguas Modernas**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2011**

**NARRATIVAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN NIÑOS A PARTIR DEL  
CUENTO “LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO”**

**ANDREA DÍAZ HERNÁNDEZ**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Licenciada en Lenguas Modernas**

**Asesor**

**Cesar Augusto Delgado Lombana**

**Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Filosofía**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2011**

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, primero que todo, a mis padres por haberme apoyado espiritualmente y económicamente en la realización de este trabajo. Por haber escuchado mis primeras páginas y por haberme brindando siempre una voz de aliento para ser una mejor persona pese a la adversidad. Espero que algún día ellos puedan leer este trabajo, pues es el reconocimiento a sus esfuerzos por más de veintitrés años. Segundo, a Cesar Augusto Delgado Lombana, porque en él encontré, más que un profesor, un amigo que siempre me dio la mano para seguir adelante con un trabajo que, más allá de la teoría, me llevó a conocer personas y situaciones que constituyen lo que soy ahora. Le agradezco profundamente las charlas, los cafés y las invitaciones a clases y a coloquios, pues encontrarme en situaciones donde pueda reflexionar sobre mi acción práctica en el mundo me convierten en una mejor humana y profesional. Para mí esta experiencia sobrepasó los requisitos para optar por un título, en un acontecer de la comunicación y sobre todo de la amistad. Tercero, me gustaría agradecer a Juan Pablo Ramírez por haber escuchado nuestras inquietudes en relación a este trabajo y por aconsejarnos sobre cómo hacerlo mejor, sin su tutoría este trabajo no se hubiera desarrollado . Por último, a mis hermanas y a todas las personas que motivaron y escucharon atentamente sobre lo que trataba esta investigación pues, cada vez que narraba mi experiencia, ellos me hacían saber que un trabajo sobre la violencia que padecen los niños en Colombia valía mucho la pena. Con infinita hospitalidad

## RESUMEN

El objetivo del trabajo de grado titulado *Narrativas de violencia intrafamiliar en un grupo de niños a partir del cuento “La peor señora del mundo”* es comprender los relatos que configuran cuatro niños de siete años de edad de la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita, en torno a la violencia intrafamiliar. Por ello, hemos decidido acudir al planteamiento hermenéutico de Paul Ricoeur, el cual nos brinda las herramientas para el análisis del sentido de las nociones de narración y sujeto que constituyen la pregunta de investigación: *¿Cuáles son las narrativas de violencia intrafamiliar que expresa un grupo de niños de 7 años de edad de la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita?* En este estudio comprensivo, de tipo hermenéutico, se abandona la idea de violencia doméstica en tanto que dato racionalizado instrumentalmente y, más bien, se preocupa por develar los relatos de violencia intrafamiliar como una experiencia vital de lo humano. Se entrevistaron a cuatro niños a partir del cuento *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa, el cual nos dio las pautas para estructurar la entrevista. Los relatos que surgieron desde esta situación de interlocución trascendieron el golpe o la expresión agresiva ante otro, para manifestar que la violencia no es otra cosa que *una fractura de sentido que nos permite vincularnos con el mundo y con los otros*. La narratología que emprenden los niños en torno a la violencia les permite transformar la acción en relato; también, organizar los diferentes eventos de la fortuna en texto; y reconocer la violencia como parte constitutiva de la condición humana.

**Descriptor:** Narrativa, sujeto, violencia intrafamiliar y testimonio.

## DESCRIPTORES

**VIOLENCIA INTRAFAMILIAR:** Fractura del sentido que nos permite vincularnos con el mundo y con los otros; también, desgarradura radical de los modos de orientación que le impide al sujeto proyectarse.

**NARRATIVA:** Ámbito esencial de lo humano que nos permite comprender la condición humana. En cuanto a la violencia, la narratología nos permite saber que la muerte, la vejez y la violencia que ejerce el hombre sobre otro hombre son partes que constituyen la condición humana.

**SUJETO:** Sujeto que no encuentra el centro en sí-mismo, sino, más bien, alcanza su comprensión a través de los grandes textos de la cultura y los relatos que configuran el mundo adulto, los amigos y, por último, el sujeto mismo.

**TESTIMONIO:** Declaración de un cuadro vivido u oído que invita a consideraciones sobre el experimentar de lo humano, debido a la impresión de una huella o marca afectiva en nuestro espíritu.

## **ABSTRACT**

The purpose of this dissertation “Narratives of Domestic Violence by Children From the Tale ‘The Worst Woman in the World’” is to comprehend the narratives made up by seven year-old children, in one of Colombia’s towns, associated with family violence. That is the reason why I turned to the hermeneutics of Paul Ricoeur who provides the tools to analyze notions about narrative and subject which constitute the question: which are the narratives of domestic violence made up by seven year-old children? In this research I abandon the idea about family violence as data to domestic violence as a vital experience of human beings represented by our linguistic competence. I interviewed four children from the tale “The Worst Woman in the World” written by Francisco Hinojosa that provided the guideline of the interview. The narrative that succeeds the research extends family violence as a piece of information to domestic violence as the fracture of the sense that enables us to relate with the world and with other people. The narrative undertaken by children allows them to transform the action to an intelligible story, as well as to organize the events in a text, and to recognize family violence as a part of which constitutes the human action.

**Key words:** Narrative, subject, domestic violence, testimony.

## TABLA DE CONTENIDOS

|  |           |
|--|-----------|
| <b><u>INTRODUCCIÓN</u></b> .....   | <b>1</b>  |
| <b><u>1. ESTADO DEL ARTE</u></b> .....   | <b>5</b>  |
| 1.1 <u>La violencia y el rendimiento escolar</u> .....   | 5         |
| 1.2 <u>La terapia narrativa y los problemas de agresividad</u> .....   | 6         |
| ...1.3 <u>El significado de violencia para los niños</u> .....   | 11        |
| ...1.4 <u>Narraciones de buen trato pese a la adversidad</u> .....   | 12        |
| <b><u>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u></b> .....  | <b>15</b> |
| <b><u>3. INTERROGANTE Y OBJETIVOS</u></b> .....  | <b>17</b> |
| 3.1. <u>Interrogante de la investigación</u> .....   | 17        |
| 3.2. <u>Objetivo general</u> .....   | 17        |
| 3.3. <u>Objetivos específicos</u> .....  | 17        |
| <b><u>4. JUSTIFICACIÓN</u></b> .....   | <b>18</b> |
| <b><u>5. MARCO TEÓRICO</u></b> .....   | <b>21</b> |
| <b><u>5.1. Capítulo primero: consideraciones iniciales: antecedentes sobre la problemática de la narración</u></b> ..... | <b>21</b> |
| 5.1.1. <u>De la hermenéutica regional a la hermenéutica general</u> .....  | 21        |
| 5.1.2 <u>Dilthey y la metodologización de la narración</u> .....   | 22        |
| 5.1.3 <u>Narración y Ser-en-el-ahí</u> .....   | 24        |
| 5.1.4 <u>Hacia la constitución de la hermenéutica de la narración</u> .....  | 26        |
| <b><u>5.2 Capítulo segundo: ingreso a la narrativa de Paul Ricoeur</u></b> .....   | <b>30</b> |
| 5.2.1 <u>Sujeto autofundante contra <i>Cogito herido</i></u> .....   | 31        |
| 5.2.1.1 <u>Del cogito a la subjetividad quebrada</u> .....   | 31        |
| 5.2.1.2 <u>La subjetividad fracturada: Nietzsche y la escisión de la subjetividad moderna</u> .....                      | 34        |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.2.2. <u>El círculo hermenéutico de la actividad narrativa...La triple</u><br><u>“MIMESIS”</u> .....                           | 36        |
| 5.2.2.1 <u>MIMESIS I Síntesis de lo heterogéneo</u> .....   | 36        |
| 5.2.2.2 <u>MIMESIS II Construcción del relato</u> .....   | 38        |
| 5.2.2.3 <u>Mimesis III Reconfiguración de la acción</u> .....   | 39        |
| 5.2.3 <u>Representación verbal del pasado</u> .....   | 40        |
| 5.2.3.1 <u>Persistencia de las imágenes del pasado</u> .....  | 41        |
| <b>5.3 <u>Capítulo tercero: La violencia intrafamiliar</u></b> .....  | <b>42</b> |
| 5.3.1 <u>Concepciones y causas sobre la violencia intrafamiliar</u> .....   | 42        |
| 5.3.2 <u>Algunas indicaciones sobre la violencia: Interpretación hermenéutica del límite del</u><br><u>reconocimiento</u> ..... | 44        |
| <b>6. <u>MARCO METODOLÓGICO</u></b> .....   | <b>50</b> |
| 6.1. <u>La violencia domestica desde una perspectiva de tipo cualitativo</u> .....  | 50        |
| 6.2. <u>Características epistemológicas de la investigación cualitativa</u> .....   | 50        |
| 6.3 <u>Fundamentos teóricos de una perspectiva comprensiva</u> .....  | 51        |
| 6.4 <u>La hermenéutica como propuesta metodológica</u> .....  | 52        |
| 6.5 <u>El testimonio como apertura a otras posibilidades</u> .....  | 53        |
| 6.6 <u>La entrevista de grupo focal</u> .....   | 56        |
| 6.7 <u>Presentación del cuento “La peor señora del mundo” Francisco Hinojosa</u> .....  | 56        |
| 6.8 <u>Comprensión del sentido de la vida a partir de los cuentos de hadas</u> .....  | 57        |
| <b>7. <u>ANÁLISIS DE RESULTADOS</u></b> .....   | <b>59</b> |
| 7.1 <u>Relaciones al interior de la esfera privada</u> .....  | 60        |
| 7.2 <u>Relaciones en la esfera pública y privada</u> .....  | 63        |
| 7.3 <u>Reconocimiento mutuo</u> .....   | 66        |
| 7.4 <u>Reflexiones sobre el libro “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa</u> .....                                    | 67        |



|   |           |
|---|-----------|
| 7.5 <u>Consideraciones en torno al círculo hermenéutico de la actividad narrativa</u> .....         | 69        |
| 7.6 <u>Consideraciones acerca de la violencia domestica</u> .....                                   | 73        |
| <b>8. <u>CONCLUSIONES</u></b> .....   | <b>75</b> |
| <b>9. <u>RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES</u></b> .....   | <b>78</b> |
| <b>10 <u>APORTE DE LA HERMENÉUTICA AL HORIZONTE PEDAGÓGICO: UN POSIBLE DIALOGO</u></b> .....        | <b>79</b> |
| 9.1. <u>La educación como el proceso de formación de la subjetividad y de la identidad</u> .....    | 79        |
| <b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b> .....  | <b>84</b> |
| <b><u>LISTA DE ANEXOS</u></b> .....   | <b>89</b> |
| <b><u>Anexo A:</u></b> Pilotaje de entrevistas.....   | 89        |
| <b><u>Anexo B:</u></b> Libro “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa.....                  | 93        |
| <b><u>Anexo C:</u></b> Cuadro de categorías, subcategorías y matriz de interpretación de datos..... | 99        |

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado titulado *Narrativas de violencia intrafamiliar a partir del cuento “La peor señora del mundo”*, el cual hace parte de la línea de investigación de la facultad de Comunicación y Lenguaje *Discursos y Relatos*, especialmente *Los relatos y las narrativas*, es un esfuerzo por responder a una pregunta que se constituye desde el horizonte sugerido por la hermenéutica de Paul Ricoeur. Esta pregunta se fundamenta en la relación entre *sujeto y narrativa* que se vinculan aun más desde la experiencia auténtica del obrar humano; la *violencia intrafamiliar*. Con el propósito de comprender las narrativas de violencia intrafamiliar que expresa un grupo de niños de siete años de edad de la Localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita, presentaremos cinco capítulos que ponen de manifiesto el vínculo entre estas nociones, vínculo que permite comprender que los agentes y las causas de la violencia intrafamiliar no son otra cosa que *la fractura del sentido y la desgarradura radical de la orientación*, los cuales se manifiestan a través de la construcción de relatos para comprender el mundo.

De este modo, en el apartado titulado *Antecedentes* realizaremos un rastreo de investigaciones de corte psicológico y sociológico, las cuales nos permiten configurar una idea de violencia intrafamiliar que más tarde se verá matizada por dos investigaciones que apuntan a la construcción de relatos en cuanto a la violencia doméstica. En efecto, *Violencia intrafamiliar en la vereda Caracolí* (2005) es una investigación que se interesa por develar la situación de violencia que enfrenta la comunidad y cómo este fenómeno afecta el rendimiento escolar de los niños. *Utilidad de la terapia narrativa en la comprensión e intervención de los problemas de agresividad de niños pertenecientes a una institución de protección en Bogotá* (2010) es una investigación de tipo exploratorio – descriptivo, la cual tiene como propósito comprender la agresión a partir de las teorías del construccionismo social y la terapia narrativa. Después, aparecen dos artículos que apuntan a la configuración de relatos sobre la violencia, *Significados de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial* (2007) y *Relatos configuradores de la violencia familiar en Antioquia (Colombia)*(2009), en los cuales se afirma que el significado de la violencia varía según criterios como: la edad, el género, las

actividades que realizan en familia, entre otros; y de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño. También que existen relatos de buen trato en las familias donde hay violencia.

Enseguida, en el capítulo dedicado al *Marco teórico*, el lector se encontrará con las nociones de *sujeto y narrativa* desde un recorrido acerca del problema de la narración que afrontan autores como: Friedrich Schleiermache, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer quienes proporcionan teorías valiosas para la configuración de la *Hermenéutica* de Paul Ricoeur. Antes, la narratología nos conducía hacia el proceso de creación y originalidad del mensaje del autor, pues se creía que el sentido no era lo que los sujetos ponían sobre una cosa, sino que éste debía ser reconstruido según el punto de vista de quien escribía el mensaje. Sin embargo, debido a que la narración perdía todo su carácter epistémico, se preocupó por encontrar un método similar al de las ciencias exactas con el propósito de caracterizar a la hermenéutica como una ciencia; de ahí que la psicología fuera el método, porque a partir de ella se lograba alcanzar la psique del otro. Pero, después se aparta a la psicología, ya que la comprensión no se fundamenta en una metodología que agota el sentido propio de las cosas, pues cuando comprendemos los sujetos relacionamos la narración con nuestra experiencia en el mundo, como la vía para alcanzar al entendimiento de sí mismos. Más tarde, la comprensión de la narración es acogida como el acontecimiento que toca y transforma algo de nuestro ser en tanto que experiencia que nos da la posibilidad de comprendernos y comprender a los otros. De allí que la visión de mundo no sea propia, sino más bien compartida.

Tomando en consideración lo anterior, aparece la hermenéutica del filósofo francés Paul Ricoeur, la cual recoge ciertas consideraciones, especialmente de Dilthey y Heidegger, debido a que la comprensión de los textos, a saber narrativa, tan sólo acontece a partir de la comprensión de la *red conceptual* y de las estructuras formales que permiten articular el mundo del texto con la acción práctica de lo humano. Es decir, Ricoeur vuelve a tomar una idea de método para comprender cualquier texto creado por el hombre susceptible de interpretación. Asimismo, el autor propone que la actividad narrativa está constituida por un proceso que el llamará *El círculo hermenéutico*, el cual se bifurca en la acción que podemos separar y describir (Mimesis I); en la síntesis de los acontecimientos inesperados

(Mimesis II); y en la configuración textual que nos permite comprender nuestro *ser-en-el-mundo* (Mimesis III).

Ahora bien, con el propósito de esclarecer la categoría de violencia a partir del plano hermenéutico, en el capítulo siguiente, acudimos a cuatro referentes que nos cuentan sobre las causas de la violencia intrafamiliar. Estas se asocian con una enfermedad individual y con las limitaciones personales y sociales aprendidas en el entorno. También, la violencia doméstica acontece por los factores estructurales como el problema de género. No obstante, Ricoeur insistirá que la violencia va más allá del golpe o de la expresión agresiva ante otro para convertirse en la *fractura del sentido que nos permite vincularnos con el mundo y con los otros; y en la desgarradura radical de los modos de orientación de los niños*. Por eso, nuestro objetivo es comprender las narrativas de violencia intrafamiliar que configura un grupo de niños de siete años que viven en la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita a través de la categoría testimonio, el cual apunta a la declaración de un cuadro vivido u oído que invita a consideraciones sobre el experimentar de lo humano a causa de una huella impresa en nuestro espíritu.

En el *Marco metodológico*, en tanto que anhelamos comprender las experiencias de violencia doméstica de los pequeños, tomando en consideración su mundo de la vida cotidiana, se nos permitió crear conocimiento referente a la violencia que se ve influenciada por los valores y los sentimientos. Por eso, la confirmación de nuestras conclusiones se ve intervenida por el diálogo y la relación entre el investigador y los niños, principalmente la entrevista de grupo focal, pues nuestro esfuerzo de comprensión acontece gracias a la interpretación del sentido que ellos expresan como víctimas o testigos de un cuadro de violencia. Es decir, no se busca comprobar o verificar ciertas hipótesis, sino hallar y descubrir lo que los niños necesitan decir atinente a la violencia, como el encuadre básico para comprender la intersubjetividad y la realidad social y cultural. La realidad entendida como texto de múltiples lecturas que nos da la posibilidad de descubrir los conflictos y las fracturas de los niños en la esfera privada.

Por consiguiente, acudimos al libro *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa, que nos dio las pautas para la entrevista como el recurso para abrir espacios de diálogo entre el investigador y el investigado.

Para terminar, en el capítulo dedicado al *Análisis de resultados* se hallaron tres categorías atinentes a la violencia doméstica que asimismo se bifurcan en subcategorías más pequeñas: *Violencia al interior de la esfera privada*, la cual se fundamenta en *castigo en pro al aprendizaje*, *castigo que involucra instrumentos*, *la pérdida de la libertad*, *la advertencia* y, por último, *la instrumentalización*; *Violencia en la esfera pública y privada* que aparece desde la categoría *testimonio*; y , finalmente, el *Reconocimiento mutuo* que se organiza a través de la *proximidad* y el *perdón*.

## 1. ESTADO DEL ARTE

En el siguiente apartado presentaremos algunas investigaciones sobre violencia y narrativa. Debido a la escasa investigación sobre la violencia a partir del planteamiento hermenéutico de Paul Ricoeur, estas dos categorías serán expuestas, en un primer momento, incomunicadas. Las dos primeras investigaciones que expondremos son de corte psicológico que buscan comprender dos problemáticas. La primera se interesa sobre cómo la violencia familiar deteriora la educación de los niños; mientras que la segunda se preocupa por la utilidad de la terapia narrativa en la comprensión de problemas de agresividad en niños entre los 5 y 8 años de edad. Después de acercarnos a cada una de estas investigaciones, mostraremos dos artículos, el primero de tipo descriptivo-exploratorio y el segundo de tipo fenomenológico-hermenéutico, que apuntan a los relatos que configuran los niños y las familias sobre la violencia.

### 1.1 La violencia doméstica y el rendimiento escolar

En el departamento del Chocó, especialmente en la Cuenca del Río La Larga, habita una comunidad de afro descendientes de Caracolí. La comunidad es integrada por 24 familias provenientes de los departamentos de Córdoba y Antioquia. La población afronta distintas maneras de violencia por falta de recursos; también, a causa de la poca colaboración de los habitantes en las actividades comunitarias; y debido al descuido de los padres en cuanto a la educación de los hijos, pues la mayoría no saben leer ni escribir o mantienen bastante ocupados en el trabajo. Con la intención de obtener una idea de violencia intrafamiliar, la investigación, *Violencia intrafamiliar en la vereda Caracolí* (2005), acude al artículo tercero de la ley 294 de 1996, retomemos el apartado a través de la investigación citada anteriormente:

Constituye violencia intrafamiliar todo acto físico o psíquico, amenaza o agravio u ofensa o cualquier otra forma de agresión por parte de un miembro de la familia. Se considera miembros de la familia o del grupo familiar a los cónyuges o compañeros permanentes; padre y madre aunque no convivan en el hogar, los ascendientes o de los anteriores naturales o adoptivos y en general a las personas que de manera permanente se hayan integrado a la unidad doméstica (Valencia, 2005:15).

De la misma manera, la investigadora se apoya en las tres formas de violencia doméstica: violencia física, violencia psicológica y violencia sexual para responder a la pregunta de investigación: *¿Incide la Violencia intrafamiliar en el proceso educativo de los estudiantes de la Escuela rural mixta Caracolí?* De ahí que la investigación sea de tipo exploratorio-descriptivo, puesto que se interesa en desvelar la situación de violencia que vive la comunidad; y cómo el fenómeno incide en la educación de los menores. A fin de obtener las muestras, la investigadora apeló a las entrevistas y a los diálogos realizando visitas domiciliarias y actividades comunitarias. La mayor parte de las personas eran hombres y mujeres, mayores de 16 años, los cuales mantenían una relación de pareja.

De acuerdo a los resultados que arrojaron las preguntas: 1) ¿Piensa usted que cuando se da la violencia entre las parejas es porque se acabó el amor? 2) ¿Cree usted que la violencia y el irrespeto entre las parejas influye en la formación de los hijos? 3) ¿Cree usted que la violencia y el irrespeto entre las parejas influye en la educación de los hijos? 4) ¿Piensa usted que en la actualidad existe igualdad entre el hombre y la mujer? 5) ¿Cree usted que las Escuelas de padres son un buen método para erradicar la violencia intrafamiliar? El 52% de los sujetos entrevistados dice que la falta de amor entre las parejas puede incentivar el maltrato; el 60% dice que la violencia y el irrespeto entre los padres deterioran el sano crecimiento del niño; también, el 56% expresa que hoy en día existen leyes que abogan por la igualdad de los derechos humanos entre hombres y mujeres; y el 100% afirma que la escuela de padres ayuda a reducir la violencia familiar, pues al escuchar al otro se puede reflexionar sobre los propios errores.

## **1.2 La terapia narrativa y los problemas de agresividad**

Por lo que respecta a la categoría de narrativa, la primera investigación que presentaremos a continuación tiene como propósito explorar la utilidad de la terapia narrativa en la comprensión e intervención de problemas de agresividad en niños pertenecientes a una institución de protección en Bogotá. Para ello, las investigadoras acudieron al construccionismo social, porque éste les permite comprender al ser humano a partir de un enfoque sistémico, esto es, el hombre inmerso en una serie de sistemas. En cuanto a su primer componente teórico, en la investigación *Utilidad de la terapia narrativa en la*

*comprensión e intervención de problemas de agresividad en niños pertenecientes a una institución de protección de Bogotá* (2010) se afirma que el conocimiento que poseen los sujetos se ofrece tan sólo en la interacción con los otros, en el supuesto de que las realidades son creadas socialmente y tan sólo logran ser comprendidas gracias al lenguaje. La capacidad lingüística hace posible que el investigador se introduzca en la representación que realizan los sujetos de la realidad, pues es en la construcción del relato donde las personas expresan lo que piensan, saben y conocen de sí mismos. A modo de ejemplo, el niño al encontrarse expuesto al lenguaje, comienza a configurar su experiencia de forma narrativa; pero sólo por medio de la interacción con los demás el relato toma significado, es decir que la cultura es la herramienta que nos permite contar e interpretar los significados que nos son conferidos en la relación con el *alter*.

No obstante, la narración no es la mera expresión de los estados internos, como el pensamiento, los sentimientos y las emociones de los acontecimientos más importantes o significativos de la persona, sino es la producción de un sentido específico de “lo que es real” para quien construye el relato. Así que la construcción de significados no es la verdad en sí misma de las experiencias vividas, sino es la capacidad del otro de interpretar fielmente las experiencias de quienes las cuentan. Para lograr comprender el concepto de interacciones sociales propuestas por el construccionismo social, las investigadoras acudieron al planteamiento de Pearce quien destaca las comunicaciones interpersonales, pues a partir de ellas las personas construyen su propia realidad tomando en consideración el contexto cultural y la interacción con los otros.

Enseguida, mediante lo que expone Pearce, podemos acercarnos a la perspectiva sistémica la cual apunta que en los intercambios relacionales los sujetos determinan las pautas de relación que constituyen las posiciones de poder que cada sujeto obtendrá dentro de la interacción. De ahí que se planteen dos tipos de relaciones: Las *relaciones complementarias* y las *relaciones simétricas*. Con relación a la primera, ésta se bifurca en dos relaciones. La primera asegura que un sujeto continuamente determina la relación, lo que no permite una relación sostenible (relaciones “rígidas”). La segunda sostiene que no importa que miembro establezca la relación, pues entre ellos se delibera los parámetros del vínculo que se establece; aun así, siempre un miembro reafirma su posición en cuanto al otro, lo que puede dar lugar a una ruptura (relaciones flexibles). Sin embargo, la agresión



sólo aparece en las relaciones simétricas, porque existen dos personas que se encuentran en disputa por el poder. En las relaciones complementarias también hay agresión pero a causa de que un miembro continuamente está sobre el otro, la agresión es comprendida como castigo.

De tal manera, para la teoría sistémica toda persona que se encuentre adentro de una relación de agresividad tiene un rol que ayuda a prolongar, o por el contrario a detener la agresión. Para las investigadoras, siguiendo a Ravazzola, en el interior de las relaciones de agresividad prevalecen tres clases de sujetos: el que agrede, la víctima y los testigos. Cada uno de éstos participa de una forma singular para que la agresión tenga lugar. De ahí que los actores deban compartir creencias culturales e ideas similares sobre la estructura social en la que se encuentran inmersos.

Por otra parte, existen varias maneras de manifestar la agresión: verbal, física, postural, entre otras. Toda acción hostil cuenta con un origen y una dirección, es decir un emisor y un receptor, por eso puede tratarse de una autoagresión. Por consiguiente, la agresión es entendida como comunicación, pues la persona que hace perpetuar la acción tiene un propósito particular. Atendiendo al planteamiento anterior, Chaux afirma que la agresión puede ser *instrumental*, controlar el comportamiento de los otros; y *reactiva*, respuesta en presencia de una amenaza real o percibida. La manera como los niños interpretan y dotan de significado las experiencias vividas determinan si éstos responden o no de forma agresiva. La familia ocupa el lugar fundamental para el buen desarrollo del menor, pues además de proveerle las condiciones necesarias para la supervivencia, debe socializarlo, es decir, transmitirle valores y enseñanzas para que éstos puedan interactuar satisfactoriamente con los otros. Asimismo, la familia debe tomar en consideración que los pequeños exigen cuidado y atención por lo que respecta a sus necesidades físicas, psicológicas y afectivas.

Enseguida, las investigadoras asisten a la teoría de Michael White, la cual asegura que todos los sujetos construimos narraciones acerca de nuestra vida, como la herramienta que permite darle orden y sentido a la existencia. Lo anterior es permitido a las personas porque a lo largo de la vida, gracias a la interacción social con los demás, éstos adquieren significados. Los relatos influyen en la vida diaria de las personas, en sus acciones y sentimientos; también, forman la base para la proyección y planeación del futuro.

Con la intención de articular la agresión y la narrativa, las dos autoras enfocaron su investigación al análisis de narrativas y a la lectura holística de los relatos. Su principal interés es la comprensión de la agresión a partir de las teorías del construccionismo social y de la terapia narrativa. Así que se aplicaron diferentes técnicas: descripción del problema, investigar la manera como el niño entiende el problema y los aspectos que lo rodean; conversaciones de re-autoría, confortar al niño como el autor de su propio relato; conversaciones de re-membranza, determinar las relaciones más significativas para el infante; y conversaciones de andamiaje, fortalecer los elementos que el menor quiere incluir y desarrollar en la narración. Para terminar, se tomó en consideración la internalización que busca aislar al niño de su agresividad para que él descubra que su identidad no se reduce exclusivamente al problema.

Por lo que respecta a la metodología, se escogieron cuatro niños, entre los 5 y 8 años de edad, determinados como agresivos por la institución. Los niños vivían en este lugar después de que su custodia pasara a manos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), pues estos experimentaban situaciones de riesgo en sus hogares como el maltrato y el abuso. Vale anotar que la fundación llevaba un registro del manejo de las problemáticas de agresión de los niños. De igual modo, se eligieron cinco cuidadores a quienes se entrevistaron a fin de acercarse a su comprensión sobre la agresividad. La intervención duró entre nueve y diez sesiones, donde se implementaron algunas estrategias de terapia narrativa, la cuales fueron respaldadas por dibujos, juegos y metáforas.

Al final, para los investigadores la agresividad es una reacción que puede presentarse en el menor de manera episódica; aún más, es una reacción violenta y destructiva que se relaciona con el contexto, el entorno institucional y la forma cómo el niño interactúa con los demás. No obstante, los cuidadores también afirmaron que la agresividad se manifiesta sin razón aparente. Por último, ellos aseguran que los niños actúan de manera agresiva cuando intentan llamar la atención de los adultos y de sus compañeritos; así como cuando buscan tener el control de las situaciones, sentirse amados o ganar reconocimiento social. Por otro lado, para los niños la agresividad es comprendida como aquellas reacciones de primera mano a situaciones del momento, que están relacionadas con la expresión de sentimientos, la necesidad de defenderse y la carencia de conseguir algo. Asimismo, ellos dicen que la agresividad es una manera de relacionarse con

sus compañeros. Pese a que los cuidadores afirman que ellos no se encuentran inmersos en ésta problemática, a no ser que deban controlarla; los niños por su parte exponen que los adultos realizan cosas que los perjudican y que fomentan su agresividad como obligarlos a compartir sus objetos personales.

De manera que la agresividad puede ser entendida en la esfera de lo conductual, es decir, mordiscos, patadas, puños, golpes, groserías, tomar cosas que no les pertenecen, entre otros; y también en la esfera de lo fisiológico; aceleración del ritmo cardiaco. Pero existe cierta referencia a la agresividad en tanto que elemento relacional, porque, como lo expresan los niños, hay ocasiones en que los adultos utilizan el castigo para corroborar su posición de poder al interior de la relación. De ahí que se deban acudir a algunas estrategias como: las conversaciones en las que el niño expresa lo que siente y los motivos por los cuales él agrede a los otros; las dinámicas familiares que se presentaban en los hogares de los pequeños; y la entrega de afecto por parte de los cuidadores quienes, al ofrecer cariño, rompen con el patrón de interacción existente.

De igual modo, en la investigación se descubrió que los niños, a medida que pasaba el tiempo, resignificaban su experiencia. A modo de ejemplo, la transformación de un súper héroe que auxilia a sus amigos a un príncipe que rescata princesas y derrota a los monstruos con el poder de la mente. Por eso, los niños pudieron distinguir sus fortalezas y habilidades al punto de percibirse a sí mismos de una forma distinta y construir una historia diferente a la de su experiencia. Seguramente, las conductas de agresividad pueden ser modificadas si se resaltan las cualidades de los pequeños. Acorde a la perspectiva que manejaron las investigadoras, el niño es considerado como un actor que integra un sistema, más no como aquel que posee trastornos de personalidad. Al formar parte del sistema el niño expresa por medio de ideas, sentimientos y comportamientos la manera como operan las relaciones en las cuales se encuentran inmersos. La identidad de un niño entre los 5 y 8 años de edad está en constante construcción; de ahí que mediante el lenguaje, los significados y las relaciones sociales, los niños puedan re significar su experiencia.

### **1.3 El significado de violencia para los niños**

Pese a que no hemos encontrado trabajos de grado que articulen la violencia y la narrativa desde la perspectiva hermenéutica, si hemos acertado con dos artículos investigativos que aluden a los relatos que configuran los niños y las familias sobre la violencia. La primera investigación tiene como propósito describir el significado que tiene un grupo de niños entre los 6 y 12 años de edad acerca de la violencia. Los tres autores se apoyan en la teoría de Erik Erikson quien expone que la falta de cuidado por parte de los padres en los primeros años del niño puede ocasionarle desconfianza y la inadecuada interpretación de los estímulos. Por lo tanto, el niño puede responder de una manera agresiva e impulsiva. También, los investigadores citan la teoría de Piaget que apunta a los factores que influyen en la violencia doméstica: la maduración del sistema nervioso, la interacción con el medio, la educación y el tipo de cultura; y la autorregulación.

Para alcanzar su objetivo la investigación apeló a 60 estudiantes inscritos en una institución educativa oficial, los cuales hacían parte de la Comunidad 20 de la ciudad de Cali. Antes de emprender el proyecto, los autores recolectaron información sobre las variables que pueden incurrir en la configuración del significado de violencia, como: nombre, sexo, edad, curso, etnia, barrio, tipo de familia, ocupación de los padres, e información sobre las actividades que realizan en familia. Asimismo, se determinaron los factores de riesgo que debían enfrentar los menores, por ejemplo: consumo de alcohol, cigarrillo o estupefacientes.

La investigación encuentra que los niños están constantemente expuestos a la violencia y a sus distintas manifestaciones. Igualmente, la construcción del significado de violencia varía según la etapa de desarrollo en la que se encuentra el infante. A saber, los niños en etapa escolar tan sólo dicen si una situación está bien o está mal. Asimismo, comprenden que las riñas no es la manera como se debería resolver un conflicto y que éstas descargan sensaciones de dolor sobre las personas que intervienen en la riña y sobre sus testigos. Por otro lado, los preadolescentes admiten que hacerle daño a otra persona es una conducta excesiva, sin tener en cuenta las circunstancias que la promuevan. En esta tapa, donde el menor reflexiona de manera inductiva—deductiva, éste puede sentir empatía por la víctima y las causas que llevan a la violencia.

*Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial* (2007), compilada en la revista *Universitas Psychologica*, Volumen 6/ Número 3, es una investigación de tipo descriptivo-exploratorio que se fundamenta en los datos cuantitativos de estudios anteriores y en las experiencias de violencia que perciben los niños (investigación multimetódica o de métodos combinados). Por último la investigación asegura que mientras se conozca el significado de violencia que expresan los niños, se puede intervenir de una manera más eficaz en la prevención de éste fenómeno.

#### **1.4 Narraciones de buen trato pese a la violencia**

Nuestro segundo artículo de investigación *Relatos reconfiguradores de la violencia familiar en Antioquia (Colombia)* (2009), el cual hace parte de la *Revista Colombiana de psiquiatría*, Volumen 38/ Número 2 de 2009, tiene como propósito reconocer los relatos de buen trato en las familias donde hay violencia. De ahí que la investigación sea de tipo fenomenológico-hermenéutico, pues se preocupa en poner de manifiesto los relatos de buen trato de las familias que narran experiencias de violencia. En vista de ello, las investigadoras entrevistaron cuatro familias que acudieron a las comisarías de Medellín y Sabaneta. Ésta investigación se basa en la definición que Hanna Arendt construye sobre la violencia:

La violencia se distingue del poder, la fuerza o el poderío en que siempre requiere implementos. La sustancia misma de la acción violenta está determinada por la categoría medios-y-fin, cuya característica principal, en cuanto a los asuntos humanos, es que el fin está en constante peligro de dejarse abrumar por los medios que justifica y que son precisos para alcanzarlos (Builes & López, 2009: 249).

Como la investigación hace referencia a los relatos de la vida cotidiana, necesariamente ésta debe surgir a partir de una perspectiva comprensiva, la cual se apoya en la fenomenología husserliana. La investigación acoge a la fenomenología como el método y modo de ver porque, el investigador debe suspender sus juicios morales con lo que respecta a la existencia –epoje, o *reducción trascendental*– “La fenomenología se ubica antes de las creencias, la conciencia y el conocimiento para explorar lo dado (Builes & Lopez, 2009:251)”. Lo anterior favorece a la descripción de la experiencia humana sobre la

explicación, pues su propósito es ampliar la comprensión del acontecer humano; de manera que el investigador puede acercarse de forma respetuosa a la violencia, pues al describir la experiencia se renuncia al deseo de dominar el fenómeno. Por otro lado, la hermenéutica, que es el modo de pensar los fenómenos, intenta comprender el mundo de la vida cotidiana de las personas, teniendo en cuenta que la cotidianidad se transforma en un texto que puede ser leído gracias al lenguaje:

(...)Las acciones de los sujetos, las cuales son vistas como textos que pueden ser leídos, son libros abiertos que tiene historia, que hacen historia, que ejercen efectos sobre otros, de tal manera que el acontecer del sujeto puede convertirse en fenómeno social (Builes & López, 2009:252).

Ahora bien, para lograr acercarse al fenómeno, las investigadoras recurrieron a la entrevista en profundidad que partió de una entrevista abierta para no cortar el relato. Como los relatos son acogidos en su totalidad, éstos no fueron fragmentados en categorías, porque el sentido y el hallazgo de narrativas de buen trato en la temporalidad de las familias se encuentran en su totalidad. Pese a que los relatos están colmados de historias de muerte, de dolor y de excesos; en una de las familias se descubrieron historias sobre el cuidado de los unos y de los otros tanto en la vida privada como en la vida pública. También, se descubrieron relatos sobre el reconocimiento que tranquiliza y reconstruye la vida familiar; e historias que integran lo diverso, es decir, el sufrimiento (la muerte) y el goce (el nacimiento). En conclusión, la investigación impulsa y brinda fundamento a futuros planteamientos que promuevan las voces saberes populares a cerca de la violencia que expresan las víctimas y sus testigos.

Recapitulando las investigaciones expuestas en este capítulo y prestando atención a nuestro objetivo, el cual apunta a la comprensión de las narrativas de violencia intrafamiliar en niños; entonces, podemos aprehender que la violencia en la esfera privada incide en el buen desempeño escolar de los niños; también, que situaciones en donde las personas puedan expresarse y hablar acerca de sus problemas, como la escuela de padres, permite disminuir la violencia domestica, pues la actividad narrativa que emprende el otro nos permite reflexionar sobre nuestras acciones. Asimismo, dar la oportunidad a los niños de expresarse permite a quien recibe el relato comprender sus representaciones acerca de la realidad a través de lo que ellos saben de sí mismos, que no son otra cosa que sus experiencias en el mundo que vinculan tanto situaciones como personas. De ahí que el

destinatario deberá creer fielmente a las explicaciones que llevan a cabo los pequeños porque ellos tratan de manifestar su interpretación—verdad sobre situaciones que los sobrepasan y los inquietan. Por lo tanto, abrir espacios de interacción hará que el niño comprenda que él no es meramente un sujeto inmerso en la violencia, sino que también su identidad narrativa se construye a partir de otras experiencias que sobrepasan la agresión por parte del mundo adulto, como el caso de atribuirse característica de superhéroes con el propósito de asistir a los amigos. Con relación a los dos artículos de investigación, podemos rescatar que entretanto existan momentos dentro de los cuales los niños puedan expresar sus interpretaciones sobre experiencias de violencia, será más fácil vigilar y limitar el ejercicio del poder de los padres sobre los hijos. Para terminar, podemos recuperar que pese a los relatos que configuran los niños en torno a la violencia, también subyacen situaciones que van más allá de la instrumentalización al cuidado del otro, otro que sufre, promete, ama y se imputa al igual que uno.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contamos historias porque finalmente nuestras vidas humanas tienen necesidad y merecen ser narradas

(Rubio, 1993:41)

Según los datos poblacionales, en la Localidad de Usme viven alrededor de 67.184 niñas y niños en edades de 0 a 9 años, los cuales se encuentra inmersos en distintas problemáticas sociales, como es el caso de la violencia intrafamiliar que aparece, principalmente, a causa del deterioro de las relaciones de sus padres. Varios de estos pequeños se encuentran expuestos al maltrato, al abandono y al abuso sexual por parte del mundo adulto. De acuerdo al Hospital de Usme hubo 794 casos de violencia emocional, 402 casos de abandono, 77 casos de abuso sexual y 794 niños fueron golpeados bruscamente en el año 2008 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009:6).

No obstante, lo anterior nos dice muy poco sobre la violencia como experiencia vital de lo humano, y más bien reduce y racionaliza la violencia intrafamiliar por lo que respecta a las causas y los agentes en función de ésta. Entonces, si anhelamos hallar y descubrir los significados ocultos acerca de la violencia intrafamiliar, debemos acudir a la narrativa como el proceso de configuración de relatos que nos permite organizar los diferentes episodios de nuestras vidas para comprender nuestro *ser en el ahí*.

En contraposición a las investigaciones de corte psicológico o sociológico, la hermenéutica en tanto que método de comprensión, nos da la posibilidad de ver la realidad como un texto susceptible de interpretación que, asimismo, permite crear conocimiento acerca de la condición humana. De ahí que para nosotros la violencia no es un dato que se pueda racionalizar instrumentalmente, sino más bien es la *fractura de la validez del sentido y el quiebre de las orientaciones que nos permite vincularnos con el mundo y con los otros*. Aun así, esta desgarradura tan sólo puede ser leída en la medida que los sujetos se pregunten asiduamente por su acción a través de su capacidad lingüística que significa el mundo.



Valdría decir que mi interés como investigadora por develar los relatos de violencia familiar en niños, nace de un voluntariado en esta localidad, donde los menores, en la creación de una obra de teatro, expresaban hechos de violencia en los momentos en que se abrían espacios de diálogo entre los niños y los voluntarios. Con lo anterior podemos afirmar que en las personas existe la necesidad de expresar las experiencias del mal, en nuestro caso particular la violencia doméstica, que se hace patente únicamente a través del lenguaje. Por lo tanto, la narración es un modo de comprensión sobre las fracturas y sobre la posibilidad de reparación, que para el investigador es el marco exploratorio y comprensivo que manifiesta lo que para el niño es sagrado.

### **3. INTERROGANTE Y OBJETIVOS**

#### **3.1 Interrogante de la investigación**

¿Cuáles son las narrativas de violencia intrafamiliar que expresa un grupo de niños de 7 años de edad de la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita?

#### **3.2 Objetivo general:**

- Comprender las narrativas de violencia intrafamiliar que expresa un grupo de niños de 7 años de edad de la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita.

#### **3.3 Objetivos específicos:**

- Identificar las narrativas de violencia intrafamiliar expresadas por un grupo de niños de 7 años de edad de la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita.
- Establecer y caracterizar los relatos de un grupo de niños de 7 años de edad frente a la violencia intrafamiliar de la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita.

#### 4. JUSTIFICACIÓN

Es tarea de la hermenéutica reconstruir el conjunto de las operaciones por las cuales una obra se eleva sobre el fondo opaco del vivir, del obrar, de sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar.

(Rubio, 1993:39)

La pertinencia del trabajo de grado titulado *Narrativas de violencia intrafamiliar en niños a partir del cuento “La peor señora del mundo”* gira en torno al valor de la narrativa como herramienta primaria para la comprensión de la violencia doméstica, pues es tan sólo en el lenguaje donde se manifiesta lo que es sagrado para el hombre. Aun así, no tratamos de sustituir las ciencias exactas por las ciencias del espíritu, sino más bien ponerlas en relación para el estudio de aquello que constituye el mundo: naturaleza y espíritu. Por lo tanto, nace la necesidad de otras formas de “verdad” que, un tiempo atrás, eran juzgadas como especulativas y metafísicas, debido a que sus objetivos no podían ser medidos o cuantificados como aquellos de la ciencia formal.

Si se negara a los niños la oportunidad de hablar sobre situaciones que los inquietan, la violencia se convertiría en un simple dato formal que deja a un lado *la tradición, la autoridad y la revelación*. De allí que la narratología sea el método de las ciencias del espíritu, el cual les permite representar y comprender la condición humana. En el discurso, los seres humanos se muestran ante los demás y revelan su manera de actuar en el mundo. En consecuencia, la realidad no puede agotarse en las leyes casuales o “verdades” del método científico, pues la realidad se encuentra abierta a múltiples lecturas las cuales constituyen y dan sentido al mundo (Cf, Gadamer, 2001: 28).

La actividad narrativa nos permite traer a la memoria situaciones de nuestra vida que, a su vez, nos permite comprendernos y reconciliarnos con el mundo. Por eso, es esencial proporcionar espacios para que los niños puedan comprenderse mediante la configuración de relatos e historias, que se hacen inteligibles en el diálogo, los cuales rompen con la soledad comprendida en tanto que experiencias que no pueden ser transferidas a otros. Es decir, los cuadros de violencia que hayan experimentado los niños, como víctimas o testigos no pueden ser puestos en manos de otros, pero si pueden ser

comunicados debido a nuestra capacidad lingüística que, en la configuración de la trama, toca y modifica algo del ser de quien la cuenta y de quien la escucha (Cf, Ricoeur, 2006:30). El poder narrarse es hacer un esfuerzo por comprender el por qué de las cosas que afectan nuestro ser-en-el-ahí.

En cuando a la pedagogía, la hermenéutica nos proporciona herramientas valiosas para la construcción de la identidad personal de los sujetos, pues es tan sólo en la recepción de historias que las personas podemos comprender el obrar humano y, por consiguiente, reflexionar acerca de nuestra vida—vida hecha relato. Si pensamos la educación narrativamente, es hacer valer que la existencia humana es un relato en donde la persona, y en nuestro caso particular el niño, se convierte en el *novelista y lector de sí mismo* (Cf. Bárcena, 2000:96.). En la acción educativa el educando deberá responder a la pregunta *¿Quién soy?* en tanto éste pueda poner en síntesis las situaciones encontradas y no deseadas, los encuentros por azar o planeados, los agentes, los fines, los resultados inesperados, entre otros.

Entonces, si el proceso de contar historias (Mimesis) no es la copia o imitación de un modelo preexistente, la educación deberá reemplazar el enunciado “hazlo como yo” por “hazlo conmigo” que trata de una imitación creadora, esto es, la creación de tramas y narraciones originales por parte de los sujetos (Cf, Bárcena, 2000: 107). Enfrentar a las personas a múltiples relatos, es permitirles transitar en el mundo de lo imaginario, es decir, alternar imaginativamente su identidad y, en consecuencia, interpretar sus vida de distintas maneras, pues tendemos a recrear las narraciones en nosotros mismos (Cf, Bárcena, 2000: 109).

Así es que en la enseñanza de lenguas extranjeras, los docentes deberán exponer a los sujetos a la recepción de múltiples historias que les permitan asumir diferentes realidades, debido a que los textos no son la simple enumeración de los acontecimientos expresados en códigos, a saber el inglés, el francés o el castellano, sino el despliegue de un mundo susceptible de ser interpretado que modifica y toca a los sujetos en tanto que seres habitantes del mundo de la vida. Las preguntas fundacionales: *¿De dónde vengo?* y *¿A dónde voy?* son responsabilidad de la acción educativa, la cual motiva a los sujetos a construir su propia vida a partir de la recepción de historias que nos cuentan acerca de los conflictos internos y las angustias existenciales como: la carencia de ser amado por los

otros, el temor a ser rechazado; el aprecio a la vida y el temor a la muerte que, de igual manera, nos ofrecen soluciones al alcance de nuestra comprensión (Cf, Bárcena, 2000: 111). Por lo tanto, el docente concibe al estudiante no como un sujeto que tan sólo produce ideas y, como resultado, encuentra el centro en sí mismo, sino más bien como la persona que se constituye a partir de la actividad narrativa que emprenden los textos históricos y de ficción, el mundo adulto y por último el sujeto mismo.

## 5. MARCO TEÓRICO

### 5.1 CAPÍTULO PRIMERO: CONSIDERACIONES INICIALES:

#### ANTECEDENTES SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA NARRACIÓN

La pregunta que se pretende desarrollar en la investigación es: *¿Cuáles son las narrativas de violencia intrafamiliar que expresa un grupo de niños de 7 años de edad en la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita?* Ésta se configura a partir del vínculo de las siguientes categorías: A) Narrativa, B) Violencia intrafamiliar y C) Testimonio. Para el desarrollo de la primera acudiremos al planteamiento hermenéutico del filósofo francés Paul Ricoeur, quien nos da las herramientas para el análisis del sentido de las nociones de narración y sujeto. Con el objetivo de recapitular lo precedente, haremos un recorrido sobre el problema de la narración que enfrentan otros autores, como Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer; y que configuran lo que será después la hermenéutica ricoueriana; que, igualmente, pone su atención en la correlación entre el sujeto, la narrativa y el testimonio.

##### 5.1.1 De la hermenéutica regional a la hermenéutica general

El recorrido inicia con el despliegue de la teoría del filósofo Alemán Schleiermacher, quien descubre el problema de la hermenéutica regional y, a su vez, propone la hermenéutica general, la cual se encarga de trascender la particularidad de los textos y sus reglas de comprensión, que operan independientemente. Es decir que el autor busca establecer una regla de comprensión general que permita comprender cualquier texto, bien sea jurídico, religioso o clásico; con el propósito de consolidar a la hermenéutica como un arte. A sí mismo, el legado de Schleiermacher es la relación de dos marcos para la comprensión de los textos, que son: el marco romántico, *ó interpretación técnica*, que nos lleva a pensar acerca del proceso de creación y la originalidad del mensaje de quien escribe, para *lograr comprender al autor del texto más de lo que él puede comprenderse* (Cf, Grondin: 2002: 90); y el marco crítico, que nos transporta hacia las reglas universales y a los rasgos

lingüísticos propios del autor, los cuales consienten la comprensión o la no comprensión de los textos.

(...) Para entender realmente un discurso, es decir, para evitar el constante peligro del malentendido, debo ser capaz de reconstruirlo desde su base y en todas sus partes como si fuera su autor. En la comprensión no se trata del sentido que yo pongo en una cosa, sino del sentido que hay que reconstruir tal como se muestra desde el punto de vista del autor (Grondin, 2002: 113).

La hermenéutica, por lo tanto, se reafirma como una “ciencia auxiliar” necesaria, que se somete a ciertas reglas de comprensión, para evadir la incompreensión de los textos, en particular los textos bíblicos. No obstante, el término *hermenéutica general*, que sugiere Schleiermacher, no se somete únicamente al restauramiento del sentido de los textos literarios; sino a la reconstrucción de cualquier obra capaz de ser comprendida, como las conversaciones, pues en ellas percibimos pensamientos mediados por el uso de la lengua del hablante. Por otro lado, en su teoría aparece *El círculo hermenéutico*, el cual se cuestiona por *el todo y por sus partes*. Esto es, una frase se interpreta gracias a su contexto; y éste se entiende a partir de la obra y la biografía del autor que, de igual forma, se comprenden gracias a su periodo de tiempo y hechos históricos. “Es necesario comprender el Espíritu de una época, si se quiere interpretar una obra” (Grondin, 2008: 48). Por último, Schleiermacher agrega una dimensión objetiva a su teoría a través del estudio del género literario, al cual pertenece la obra.

### **5.1.2 Dilthey y la metodologización de la narración**

Después, aparece en nuestro recorrido el filósofo Alemán Wilhelm Dilthey, quien realiza una crítica hacia la des-regionalización de Schleiermacher, puesto que ésta le quita el puesto que ocupa la epistemología. Lo que busca el autor es precisamente aportar a las ciencias del espíritu un método y una epistemología comparables a los de las ciencias naturales. Si se aspira a consolidar la filosofía, la historia y, en general, a cualquier ciencia del espíritu como una ciencia, es imperioso que éstas deban apoyarse en métodos como de las ciencias exactas que habían ganado importancia a mitad del siglo XX. Por lo que el autor se fundamenta en la epistemología, con el objetivo de meditar sobre una metodología que pueda dar cuenta del nexo entre comprensión textual-narración y horizonte histórico al

interior de las ciencias del espíritu. Para Dilthey, existe un gran abismo entre el término *explicar* y *comprender* (Cf, Delgado, 2010: 45).

En efecto, para el caso de la racionalidad positiva la explicación de los fenómenos, que ejecutan las ciencias puras, es alcanzada con base en hipótesis y leyes universales que permiten la regularización tética de lo ente. Por el contrario, las ciencias del espíritu se encaminan hacia la comprensión del sujeto antecedido por la historia y hacia la reconstrucción del sentimiento habitado por el autor, gracias a sus expresiones. La metodología de las ciencias del espíritu es, por consiguiente, *comprender*. Sin embargo, la posibilidad diltheyana solo es realizada cuando el texto-narración es tomado como ámbito objetivante de la experiencia de la conciencia en el encadenamiento histórico, así, el texto es la posibilidad de captar la vida psíquica del autor, que fija en signos la expresión vital del sujeto.

(...) Para Dilthey, la objetivación comienza extremadamente temprano, desde la interpretación de uno mismo. Lo que soy para mí mismo sólo se puede captar mediante las objetivaciones de mi propia vida; el autoconocimiento es ya una interpretación no más fácil que la de los demás, y tal vez más difícil, pues yo no me comprendo a mí mismo más que por los signos que doy de mi propia vida y que devuelven los otros (Grondin, 2002: 80).

Dilthey nos propone la siguiente triada que supone el termino *hermenéutica de las ciencias humanas: situación del individuo- expresión a través de expresiones- comprensión* (Cf, Delgado, 2010: 48). La psicología es, entonces, el modelo único para la comprensión de los textos, porque ésta nos permite acceder a la psique del otro; es decir, que la interpretación no se centra en lo que dice propiamente el texto-narración; sino en quien se expresa, aspecto que comparte con Schleiermacher. “Dilthey ve en la psicología el rasgo distintivo de la comprensión” (Grondin, 2002: 78). En este punto es donde Paul Ricoeur lanza su crítica hacia el alejamiento del sentido propio de los textos que realiza Dilthey y, el fundador de ésta disciplina, Schleiermacher, pues ellos se enfocan específicamente en la capitación de la conciencia en el texto, descuidando que cuando se comprende es imposible el traslado psicológico propuesto, por el contrario, el texto no es un ámbito de expresión individual, sino la posibilidad del despliegue de sentido de la vitalidad del ahí histórico y lingüístico, este será el camino que prepara Ricoeur.



### 5.1.3 Narración y Ser-en-el-ahí

En seguida, aparece Martin Heidegger, quien descubre el problema del dominio del conocimiento científico. Para el autor, la ciencia toma el ser como un ente que puede ser estudiado; es decir, que tan sólo se cuestionan por su aspecto *óntico* y *existente*. Por lo tanto, el autor se pregunta por el sentido del Ser y, a si mismo, hace una distinción entre el *ente* y el *Ser*. El *ente* es la cosa que es, pero que tan sólo es porque el *Ser* lo determina. Por consiguiente, el Ser no puede ser reducido a una cosa, al ámbito objetivo –óntico–, pues no contamos con un contenido que lo especifique. Entonces, ¿Qué es el ser? Para Heidegger esta pregunta tan sólo puede ser abordada si partimos del presupuesto de que el *ser* es el único que se cuestiona por su modo de existir, es decir, *por este que soy, somos en cada instante* “(...) Ningún ser humano puede lograr, aunque solo sea por un momento, dejar de pensar o no ocuparse de algo” (Lozano Díaz, 2006: 30).

También, el autor agrega que el Ser no es un sujeto arrojado simplemente al mundo, sino que es un Ser que cuida por los demás entes o cosas que se encuentran a su disposición. La verdad hermenéutica, por lo tanto, es acogida por las ciencias del espíritu; como la filosofía, la historia, la ciencia jurídica o las experiencias con el arte, pues cuando comprendemos un acontecimiento histórico o un texto los relacionamos con nuestra experiencia en el mundo. Por lo tanto, no se trata de reconocer la correlación mundo-hombre, como un ente que se encuentra en frente de nosotros, sino <<participar>> o crear un vínculo ontológico, un horizonte de sentido. Por ello habrá que decir: “(...) Por encima de la realidad está la *posibilidad*. La comprensión consiste únicamente en aprehenderla como posibilidad” (Heidegger, 2006: § 7. P, 61).

Así, Heidegger roba el carácter psicológico a la hermenéutica, pues desplaza al sujeto, como el ámbito objetual de la racionalidad desolada, por el ser que esta en su *ahí*, -facticidad-; es decir, sobrepone el principio de la conciencia por el principio del ser, porque éste nos permite comprender al ser, que no se encuentra ligado simplemente con el presente, sino que se proyecta al futuro y esta precedido por la historia. Así la narración es una posibilidad de comprensión.

La hermenéutica tiene la labor de hacer el existir propio de cada momento accesible en su carácter de ser al existir mismo, de comunicárselo, de tratar de aclarar esa alienación de sí mismo de que está afectado el existir. En la hermenéutica se configura para el existir una posibilidad de llegar a *entenderse*

y de ser ese entenderse. (...) Así pues, la relación entre hermenéutica y facticidad no es la que se da entre la aprehensión de un objeto y el objeto aprehendido, al cual aquélla solamente tendría que ajustarse, sino que el interpretar mismo es un cómo posible distintivo del carácter de ser de la facticidad. La interpretación es algo cuyo ser es el propio vivir fáctico (Heidegger, 2008: § 3, p. 33).

Para Heidegger, Dilthey no da explicación a la *comprensión* de la vida misma, puesto que la comprensión no puede estar fundamentada en una metodología ni, tampoco, en eliminar los prejuicios o pre-comprensiones del lector y de su época (Cf, Heidegger, 2006: § 32. p, 176), pues interpretar es el resultado de una comprensión que se determina a partir de la tradición. Heidegger afirma que es a partir del miedo y la angustia que el ser establece una relación mucho más abismal con la realidad que la relación *sujeto- objeto*. El sentimiento de la situación hermenéutica antecede a toda comprensión y abre el espacio a la interpretación, que es, exactamente, el lenguaje. El lenguaje, como enunciado, por lo tanto no es un sistema de comunicación sino, más bien, es el mediador para hacer ver, mostrar o manifestar *Situación-comprensión-interpretación*, así afirma Heidegger: “El discurso es la articulación de la comprensibilidad. Por eso, el discurso se encuentra ya a la base de la interpretación y del enunciado. Lo articulable de la interpretación, y, por lo mismo más originariamente ya en el discurso, ha sido llamado el sentido” (2006: § 34. P: 184).

Empero, el lenguaje pierde todo sentido si no existe un otro que lo escuche y, por ende, lo comprenda, pues escuchar crea un vínculo entre la palabra y el origen del mundo y del otro. Ahora bien, aunque Heidegger no toma la narración como centro del problema de la interpretación comprensora, el giro ontológico habrá de ser entendido, como la posibilidad auténtica de ver en la narración un ámbito vital que se articula en el lenguaje, en la palabra. La narración abre al Dasein a la tradición, a su *ahí* vital, por ello, comprender no es una instancia metodológica, interpretar es desvelar la correlación del ser con el acontecer de la verdad en la comprensión. Veremos pronto cómo Gadamer y Ricoeur heredan este presupuesto.

#### 5.1.4 Hacia la constitución de la hermenéutica de la narración

Finalmente, aparece en nuestro camino el filósofo Alemán Hans-Georg Gadamer, quien rescata ciertos aspectos de la teoría heideggeriana, en especial la relación entre el acontecer de la verdad en la comprensión y la estructura ontológica del comprender como condición insustituible de la pregunta por la existencia. En efecto, la verdad no consiste en la reducción metódica propuesta por el positivismo. Por ejemplo, cuando nos encontramos frente alguna expresión de arte o leemos un texto; ya no es un objeto que existe o que está ‘ahí’ en espera de un sentido conceptual que lo agote, sino más bien es un acontecimiento que nos toca y modifica algo de nuestro ser. Si la experiencia se constituyera sin otra cosa más que una metodología científica, ésta alteraría esa experiencia de la verdad.

Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico, no se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo, trata de ciencia y trata también de verdad (Gadamer, 2001: 23).

Sin embargo, el entender no es algo que podamos dominar plenamente, pues las fuertes lluvias, las grandes guerras y el amor se encuentran desligados del sometimiento humano a la causalidad mecánica de la ciencia –acá solo es posible hablar de la comprensión como acontecer-. El *Entender*, por consiguiente, es un enigma que no puede estar subordinado por la técnica o la metodología, puesto que perdería justamente ese carácter enigmático. Lo anterior, no busca afirmar que Gadamer está en contra de todo supuesto metodológico<sup>1</sup>, porque para fabricar algo, encontrar la cura a una enfermedad o hacer una publicación, necesitamos métodos. Lo que busca el autor es la apertura del *entender*, puesto que si seguimos sometidos a la ciencia moderna, perderíamos la

<sup>1</sup> Al respecto es importante prestar atención a la advertencia de Grondin: “Lo que él [Gadamer] pretende es señalar bien cuáles son los límites, porque su pretensión de monopolio podría encubrir otras experiencias de la verdad y hacerlas irreconciliables. En la obra de Gadamer se trata de recuperar esas experiencias de verdad y de hacerlas hallar su legitimación filosófica” (Grondin, 2003: 17-18).

oportunidad de aprender de otros horizontes vitales como la relación de nuestro habitar el mundo con la tradición y los textos de ésta. De este modo, *entender*, para Gadamer será una experiencia que nos nutre, que nos afecta y que nos remueve, no como experiencia de laboratorio, sino como una experiencia que permite comprendernos y comprender al otro (Cf, Mèlich, 2010: 161).

(...) Es como el respirar o el amar: no sabe uno a ciencia cierta qué es lo que nos mantiene en ella y de dónde viene que hace fluir vida en nosotros, pero sabemos que todo depende de ello, y que nosotros no dominamos nada; hay que estar allí para experimentar de lo que se trata para saber que no es tanto un saber sino un ser (Grondin, 2003: 46).

Así, podemos referirnos a la correlación entre intérprete y texto, aquel que pretende abordar el horizonte del texto guiado por la pretensión de control metódico solo podrá tener acceso a la estructura y abra realizado un ejercicio mecanizado, por el contrario, el que es tocado por el ámbito interpretativo es capaz de aplicar y poner y ponerse en juego desde el horizonte desplegado por el texto en la comprensión, el acontecer de la verdad. Esta verdad hermenéutica Gadamer la denomina *La experiencia hermenéutica* (Cf, Gadamer, 2001: 480), la cual tiene como fundamento la comprensión más allá de lo próximo o inmediato de la obra; y la puesta en juego de los prejuicios o los horizontes históricos del sujeto para que éste pueda abrirse a otras posibilidades.

Empero, el encadenamiento histórico no debe ser omitido, pues gracias a él logramos la comprensión “(...) Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano, y de lo muy cercano, no desentenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos” (Grondin, 2009: 70). Gadamer reconoce en Heidegger la búsqueda por desligar el *Entender* de la ciencia metódica, pues para Heidegger, el *Entender* es *ser capaz de algo*; el interprete se relaciona con el objeto; por ejemplo: cuando los seres humanos nadamos, bailamos o hablamos, no lo hacemos porque pongamos en práctica ciertos métodos, sino, más bien, es porque somos *capaces* de hacerlo “El entender es una conquista, un logro que nos sorprende a nosotros mismo. Es como el niño que aprende a montar bicicleta” (Grondin, 2003: 43)

A sí mismo, rescata ciertos aspectos del pensamiento de Dilthey y Schleiermacher, puesto que ellos habían encontrado el problema del texto, aunque fallaran en él. Esto es, los autores se orientaban fundamentalmente en la expresión u opinión del otro, según el

primero y hacia la objetividad del comprender siguiendo a Dilthey. “No se entendería ya una cosa, sino una individualidad” (Grondin, 2003: 43). Por otro lado, Heidegger le suma a lo anterior una dimensión práctica <<Entenderse-en-relación-con-algo>>; y Gadamer <<entenderse mutuamente>>; entenderse con los otros (Cf, Grondin, 2003:98). Por lo que, Gadamer crítica en Heidegger el supuesto acuerdo o empatía que el intérprete emprende con el autor, puesto que en libros como: *Mi lucha de Hitler*, el lector seguramente no estará de acuerdo con lo dicho. Entonces si no está de acuerdo ¿el lector entiende? La opinión del otro llega a ser imprescindible cuando el entendimiento fundamental es modificado o difícil de comprender (Cf, Grondin, 2003:99).

Ahora, con el propósito de devolverle a la hermenéutica su aspecto lingüístico; el autor propone el término *trasladar* para lograr comprender las conjeturas del otro. Es decir, cuestionarse lo siguiente: “¿Cómo habrá llegado el otro a declarar lo que ha declarado?”(Grondin, 2003:99). Igualmente, Gadamer recobra la primacía del lenguaje, porque nuestra experiencia en el mundo solo se hace presente en función de él. Gadamer dice: “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (2001: 580). Por lo tanto, comprender es cuando dialogamos con el arte, con el texto, con el otro y consigo mismo, pues el diálogo descarta la idea de un saber único y nos ayuda a construir una visión de mundo que no es propiamente nuestra, sino que se da a partir de la visión de mundo compartido.

Lo que recupera Paul Ricoeur de la filosofía universal de Gadamer es, precisamente, ese sujeto que siempre está en busca de comprenderse a sí mismo. No obstante, lo contradice, pues Ricoeur si mantiene una preocupación por un método que nos permita comprender los textos. Se puede afirmar, la hermenéutica ricoeuriana se indispone frente a la hermenéutica de Gadamer, puesto que la primera se apoya en otra tradición a parte de la de Dilthey y Heidegger de las que, más tarde, Gadamer se apropiará para lograr lo que el autor llamará después *La filosofía universal de la condición humana*.

*El giro hermenéutico*, es, entonces, la obsesión de Ricoeur por recuperar un método que permita al hombre interpretar sobre aspectos de la existencia como: el mal, el amor, la amistad, entre otros que se encuentran depositados en las obras producidas por la cultura (hermenéutica de los símbolos); la empatía excepcional que mantienen los dos autores es que gracias a los relatos culturales logramos comprendernos “(...)En toda interpretación es nuestra concepción de nosotros mismos lo que se encuentra enriquecido, interpelado,

puesto en un desafío”(Grondin, 2009:110). Grondin expone dos preguntas que responden a las dos posiciones que abogan los autores, “¿Qué es lo que pasa cuando comprendemos?” para Gadamer y “¿Cómo debemos interpretar?” para Ricoeur. Gadamer también desaprobará la postura en que se encuentra Ricoeur, porque, según Gadamer, la concepción metodológica desecha por completo el acontecer o experiencia hermenéutica que surge a partir de la relación sujeto-objeto.

(...)El debate de Gadamer se dirige menos sobre la manera que hay que interpretar los textos que sobre la manera como se debe comprender la comprensión, es decir, como una operación de la subjetividad soberana o como un evento que arrastra al sujeto”.(Grondin, 2009: 112)

No obstante, Ricoeur le contradice al afirmar que la hermenéutica siempre ha buscando consolidarse como un método que permita la interpretación de los textos. Por otro lado, el estructuralismo expuesto por el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss tampoco le inquieta al filósofo Alemán. Sin embargo, para Ricoeur representa una amenaza, pues éste no considera propiamente al sentido. Tanto la idea científica contra la cual lucha Gadamer; y el estructuralismo que pretende abolir Ricoeur existe una similitud, pues los dos promueven la crítica contra el aspecto objetivante –instrumentalizador– del sentido “(...) Pero no simplifiquemos demasiado la tarea pues “el enemigo” de Gadamer, Dilthey (y lo que él representa), sigue siendo para Ricoeur un aliado. Y si Ricoeur se reclama tan gustosamente de Dilthey, es para resistir a Heidegger del cual Gadamer, por su parte, se reclama sin ambages” (Grondin, 2009:112).

## 5.2 CAPITULO SEGUNDO: INGRESO A LA NARRATIVA DE PAUL RICOEUR

Nos enfrentamos ahora al pensamiento del Filósofo Francés Paul Ricoeur quien continúa haciendo énfasis en el problema del texto. Para hallar una posible solución al texto como problema filosófico, el autor fusiona la fenomenología y la hermenéutica. Para Ricoeur, al igual que para Heidegger y Gadamer, el sentido del ente no se puede comprender a partir de una metodología, ni tampoco se reduce al deseo del intérprete. Por lo que, el autor acomete contra el pensamiento de Dilthey, el cual consistía en acceder a la opinión del autor; puesto que la interpretación sólo se sustenta a partir del texto.

La experiencia, bien sea histórica, lingüística o artística, existe antes que las objetivaciones y que las explicaciones de la ciencia moderna. Entonces, se podría afirmar que la experiencia es esa búsqueda del sentido del cual anhelamos comprender pero del cual no somos dueños. El texto nos suministra esa “cosa del texto” que es inteligible simplemente por nuestra condición lingüística. Esto es, el sentido tan sólo se nos da gracias al lenguaje, pues el texto no es sencillamente la sucesión de estructuras o la expresión de la vivencia del autor que podamos alterar a nuestro antojo, sino es el discurso fijado en el texto que gracias a la escritura es susceptible de sentido.

No obstante, Ricoeur si presenta una preocupación por encontrar ciertas reglas de interpretación o métodos disponibles, con el propósito de agrupar lo heterogéneo en la interpretación; *interpretar correctamente*. Por lo que, el autor entabla un *diálogo crítico* con el estructuralismo, pues si no el interprete caería en su capricho o en el relativismo; pero sin arrancar el supuesto ontológico de la hermenéutica. Por eso, el autor propone dos estrategias de interpretación que son: *La hermenéutica de la confianza*, recibir el sentido tal y como éste se manifiesta; y *La hermenéutica de la sospecha*, rechazar ese primer sentido dado, porque él puede aprovecharse de la conciencia.

Por otro lado, el autor reconoce en Heidegger que la comprensión tan sólo se manifiesta cuando el intérprete relaciona el texto con su situación o su manera de habitar el mundo; y en Gadamer que el texto compromete un distanciamiento porque, por el

contrario, permaneceríamos encerrados en nuestro punto de vista. Para Ricoeur, la comprensión parte de tres presupuestos que son: 1. *El componente lingüístico*, el cual nos admite la comprensión de un contenido conceptual; 2. *el discurso siempre va encaminado hacia alguien*; 3. *el intérprete se deja cuestionar por los inconmensurables signos o símbolos de la cultura para entenderse mejor*. Es por eso que, el autor hace una fuerte distinción entre el término *explicar* y *comprender* que son dos posiciones que el intérprete puede asumir. El primero alude al texto como algo cerrado que no busca ninguna forma de extensión, como el enfoque estructuralista de Saussure. El segundo permite al intérprete preguntarse por el sentido de la existencia o la vida misma (Cf, Prada, 2010: 23).

Sin embargo, *explicar* es el primer paso hacia la *comprensión*, porque el estudio de los símbolos o expresiones ambiguas y el estudio del orden lingüístico, nos envían hacia una experiencia de mundo. En resumen, la interpretación alcanza su línea de llegada cuando el sujeto se comprende mejor; por lo que, el texto es un mediador que posee una dimensión práctica, pues permite comprender nuestro *ser-en-el-mundo*.

### **5.2.1 Sujeto autofundante contra *Cogito herido***

Ahora, para que el problema del texto alcance su comprensión, se debe tener presente que la hermenéutica nos concede esa posibilidad de integrar otras *experiencias de la verdad* que la ciencia moderna estima como obstáculo. Esto quiere decir, que *el mundo de la vida* le impide a la ciencia conseguir la objetividad, pues los seres humanos entablamos relaciones interpersonales, nos comunicamos con otros seres humanos con el propósito de brindar sentido a lo que nos rodea, gracias a nuestra condición lingüística; y, además, nos encontramos a travesados por la tradición y la autoridad; *intersubjetividad*. Como consecuencia de la ciencia positiva y la *racionalidad instrumental*, ese sujeto de la modernidad no aceptaría al acto narrativo como un horizonte legítimo para alcanzar otras formas de verdad.

#### **5.2.1.1 Del cogito a la subjetividad quebrada**

Siendo así, se hará una corta alusión a las objeciones que realiza Paul Ricoeur al método de Descartes, el cual hace una reflexión en torno a la subjetividad y al conocimiento. Descartes duda de todo y, en primer momento, de sí mismo con el objetivo de encontrar dentro de él y



en la existencia un método que le permita distinguir lo verdadero de lo falso (Cf, Descartes, 1993: 10). Por lo tanto, Descartes se atribuye a sí mismo el carácter de substancia, es decir un objeto que no posee cuerpo ni tampoco mundo, pues su esencia es tan sólo pensar. Su proposición es la siguiente: *Je pense, donc je suis*; -pienso, luego soy-, la cual inspira al sujeto a poner en duda las opiniones a partir del juicio de la razón. Lo anterior, porta consigo que la imagen del mundo es puramente subjetiva–objetiva, que nuestra conciencia determina y supedita la realidad; y, como resultado, que el *yo*, ó como lo nombra Descartes *el alma*, es factible de conocer.

Pero, inmediatamente después, advertí que mientras quería pensar de ese modo que todo es falso, era absolutamente necesario que yo, que lo pensaba, fuera alguna cosa. Y observando que esta verdad: *pienso, luego soy*, era tan firme y tan segura que todas las más extravagantes suposiciones de los escépticos no eran capaces de socavarla, juzgué que podía admitirla como el primer principio de la filosofía que buscaba. (...) Conocí por ello que yo era una substancia cuya esencia o naturaleza no es sino pensar, y que, para existir, no necesita de lugar alguno ni depende de cosa alguna material (Descartes, 1993: 46-47. AT, V 32- AT, V 33).

De la misma manera, Descartes asegura que la verdad de las cosas no se puede derivar de las opiniones de los demás, pues su juicio podría negarse racionalmente. De ahí, que nuestras reflexiones no son libres ni se encuentran exentas de mezcla con otras opiniones, pues cuando somos niños, los otros nos aconsejan más no nos conducen por el camino de la razón. Lo anterior confirma que la razón, para el autor, es el cimiento de todo saber, es decir, que lo matemático es la premisa del saber de todas las cosas; y que ese fragmento epistemológico de lo matemático acepta el desplazamiento de la tradición y de la autoridad.

Por el contrario, el “método” de Paul Ricoeur es el método de la reflexión, más no la reflexión sobre lo matemático, que prescinde de ese sujeto que encuentra el centro en sí mismo y, más bien, alcanza su identidad personal gracias a los símbolos, los signos y los grandes textos de la cultura “Solo el sujeto descentrado puede tener la posibilidad necesaria para el encuentro con el otro” (Jervolino, 2006: 70). Esto es, el sujeto como ser habitante del mundo de la vida se cuestiona constantemente por su acción; por lo que *el deber ser*, la

*moralidad y la vida buena* pasan de un saber categórico o versión racionalista a una atestación o certeza moral<sup>2</sup>.

Es, más bien, una subjetividad finita, contingente, carnal, plural; es un sujeto creativo, sin ser creador; es un *cogito herido*, que reconoce no tener en sí mismo el propio centro y renuncia a toda ambición autofundante; es aquel *sí (soi)* que cada uno puede atribuirse a sí mismo y al otro, su semejante, en el momento mismo en el cual se reconoce como entramado de actividad y pasividad, como un ser humano que actúa y padece, capaz de advertir e interrogar su acción y pasión (Jervolino, 2006: 65).

El *Cogito herido* de Ricoeur abandona entonces ese sentido de *ser* como substancia para transformarse en un *ser* que es sobre todo *acto* y *tensión*. En otras palabras, El *ser* se reafirma como acto, en vez de forma, puesto que la configuración de la identidad personal y el sentido del ser emergen tan sólo a partir de un campo práctico, es decir, el lenguaje porque éste nos permite acceder al sujeto o *ser-en-el-mundo*. Lo anterior no nos remite simplemente a la lengua, sino a la imagen, a la música y hasta al mismo silencio, pues gracias a ellos también es posible expresar nuestra identidad personal e identidad colectiva (Cf, Prada, 2003: 25). Así puede afirmarse:

(...) el reencuentro del hombre con el lenguaje y con el otro se opera, entonces, desde el regreso o desde “*la apertura del lenguaje al ser*”; y ese regreso o apertura hace posible he inaugura ya no un tratamiento científico del lenguaje sino un tratamiento hermenéutico del lenguaje (Salinas, 2006: 145).

<sup>2</sup> Como inauguración de la “edad de la imagen del mundo”, de un mundo transformado en espectáculo por la facultad representativa de un yo desencarnado y anónimo, fácilmente interpretable como abstracta voluntad de potencia.(...) En *Sí mismo como otro* encontramos una reflexión de tipo fenomenológico, sobre la modalidad epistémica, es decir, sobre el tipo de saber propio de la conciencia de sí, una vez abandonas las filosofías subjetivistas o idealistas del *cogito*: un saber que es *atestación* o certeza moral gracias a la cual sabemos que somos los mismos que actúan y sufren, que pueden obligarse con una promesa, amar y solicitar amor a otra persona” (Jervolino, 2006: 66-67).

### 5.2.1.2 La subjetividad fracturada: Nietzsche y la escisión de la subjetividad moderna

Ahora bien, si se observa con atención, Descartes responde a la pregunta por ¿el qué de las cosas?, más no por ¿el quién? que es la pregunta por el sujeto que produce sentido y significa al mundo. En consecuencia, no se podría dar constancia de que la ciencia es puramente objetiva, pues está es solamente el producto de la conciencia; un sujeto que ha puesto significado a las cosas. Entonces, el mundo es una interpretación imaginada, pensada o inventada que ha sido producida por los sujetos que se encuentran en relación con el mundo. Nietzsche dirá:

Aún hay ingenuos acostumbrados a la introspección que creen existen “certidumbres inmediatas” (...), como si en este caso el conocimiento consiguiera aprehender su objeto pura y simplemente, en tanto que “cosa en sí”, sin alteración de parte del objeto ni del sujeto. Yo afirmo que la “certidumbre inmediata”, así como “el conocimiento absoluto” o la “cosa en sí”, encierra una *contradiction in adjecto* (1999: 32-33).

Lo anterior reitera que la verdad y la realidad se encuentran susceptibles a diversas interpretaciones. Para Nietzsche la verdad es simplemente figuras retóricas que, después de un de tiempo, los pueblos las han tomado como inamovibles. Vale aclarar: no es que la ciencia moderna exponga mentiras, sino que ésta da por absoluto la esencia de las cosas. Ahora, si se tomara en consideración el método de Descartes, el cual pone su atención en el acto de pensar, correríamos el riesgo de olvidarnos qué es el mundo y de lo que representa el ser humano, pues, a partir de la conciencia de sí mismo, el mundo y las personas serían puramente cosas. Esto es, Dios, la libertad, el alma y el lenguaje podrían codificarse y, por ende, objetivarse. De igual manera, el método del filósofo francés –Descartes– aprobaría que las preguntas acerca de la condición humana y sobre el mundo de la vida deban ser abrazadas tan sólo por las ciencias exactas, pues desde pequeños se nos ha enseñado que lo que pueda ser comprobado científicamente es lo verdadero y exacto.

En definitiva, podría decirse que la teoría de Ricoeur apoya la lucha de Descartes contra los métodos tradicionales, pero lo rechaza, en primer lugar, porque el autor instaaura al sujeto como un agente que sólo produce ideas; en segundo lugar, que la verdad se encuentre sometida tan sólo a lo matemático e ignore *la tradición, la autoridad y la revelación*; en tercer lugar, que la realidad sea medible por lo matemático; y, por último, que el entendimiento del *yo* se nos da gracias a la existencia de Dios ó *sujeto autofundante*, de ahí que el autor pone la proposición *Narro, luego soy* contra *Pienso, luego soy*, puesto que el sujeto o *cogito herido* sabe que no logra comprenderse por sí mismo, sino más bien por la actividad narrativa que emprende los textos de la cultura, los otros, y por último, el sujeto mismo.

(...)Somos coautores de nuestras narraciones, la cual supone que otros han hecho con nosotros una historia que contar, incluimos personajes distintos a nosotros, a la manera de coprotagonistas de nuestra vida (Prada, 2003: 20).

## 5.2.2 El círculo hermenéutico de la actividad narrativa...La triple “MIMESIS”

Ahora que nos hemos desligado de la idea del sujeto autofundante de la modernidad, que encuentra el centro en sí mismo; y, más bien, aceptamos que el sujeto es quien se pregunta asiduamente por su acción, a continuación nos enfrentamos a la relación inmanente que existe entre la condición humana y la actividad narrativa. Por eso, acudiremos al planteamiento de la triple “Mimesis” de Paul Ricoeur, el cual alza la voz por aquellas historias que surgen a partir del padecimiento, de la afección, es decir, de nuestro-ser-en-el-mundo. Su tesis alude a las operaciones que desvelan la experiencia práctica, gracias al lenguaje, y que, como resultado, constituyen la trama de la historia y, asimismo, reconfigura el obrar de los sujetos. La necesidad de contar la acción nos concede esa posibilidad de configurar y reconfigurar nuestra experiencia temporal. De ahí que la triada que nos sugiere el autor de *Tiempo y narración* sea la siguiente: *Mimesis I*, síntesis de lo heterogéneo; *Mimesis II*, construcción del relato; *Mimesis III*, reconfiguración de la acción.

### 5.2.2.1 MIMESIS I Síntesis de lo heterogéneo

La configuración de la trama parte de la imitación de una acción, no comprendida como la imitación de la realidad existente, que debe ser identificada con anticipación. Ésta se construye a partir de los siguientes tres rasgos: Estructuras inteligibles, Mediación simbólica y Carácter temporal. El primero apunta a la *red conceptual*, esto es, a la acción como estructura que podemos separar y describir, pues a ésta la componen las implicaciones que presupone una acción: fines, motivos, agentes, circunstancias y resultados inesperados (Cf, Prada, 2010:75). Por lo que, el sujeto se ve envuelto en las consecuencias de sus actos que portan la dicha o la adversidad. La comprensión de la acción, como resultado, se nos da gracias a la comprensión de la red conceptual, porque nos sentimos familiarizados con sus elementos. Sin embargo, con el objetivo de comprender la narración, es necesario la reflexión sobre las reglas de composición narrativas, ya que éstas posibilitan la configuración de la trama, entendida como el vínculo de las frases de acción.

De otra parte, los Recursos simbólicos aluden a las convenciones establecidas, puesto que los signos y los símbolos de la cultura permiten que la acción pueda contarse,

además, admiten que otros comprendan la acción, pues son de carácter público, aunque presuponen un contexto. Siguiendo a Ricoeur “El mismo gesto de levantar el brazo puede entenderse, según el contexto, como saludo, llamado de un taxi, o acción de votar” (Ricoeur, 1987: 125). Es decir, que si las convenciones simbólicas permiten que una cultura pueda comprenderse a sí misma, éstas a su vez determinan las acciones de quienes la conforman, por tanto, el símbolo acerca la idea de *regla* (Cf, Ricoeur, 1987:126). Más aún, si el símbolo ordena y da forma a la vida de los sujetos, también acoge la apreciación que de las acciones realizamos, de ahí que podamos decir si una acción es buena o mala, o si un agente es virtuoso o desalmado. Ricoeur dice: “No hay una acción que no suscite por poca que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad” (Ricoeur, 1987: 127).

Por último, el autor establece que existe una relación entre el acto narrativo y la temporalidad de la existencia humana. En otras palabras, gracias a la narración, los seres humanos tenemos la noción de tiempo, no como algo abstracto, sino como actividad de narra una historia, pues ésta nos permite ordenar temporalmente nuestras acciones. Cabe anotar que aún nos falta un factor que a traviesa por completo *La Mimesis I* y todo el proceso de la *Mimesis*; la imaginación. Ésta se configura en dos puntos de vista que son: *La construcción de una comunidad* y *El plano antropológico personal*. El primer principio hace referencia a la necesidad que poseen las comunidades de atribuirse una *imagen*. Ésta representación nace del deseo de constituir una realidad diferente y próspera que nos permita vivir mejor en comunidad.

Empero, las ideologías justifican la coerción de sus fundadores, pues éstas desvelan “un mundo mejor” que, a si mismo, se abstienen a los intereses de los miembros de la cultura. Entonces, es a partir de la apariencia de la ideología y de la utopía que conseguimos pre-comprender nuestras acciones. De otra parte, *El plano antropológico personal* sugiere la capacidad de los sujetos para proyectarse en el mañana con el propósito de constituirse a sí mismo con los otros, pues admite la posibilidad de jugar con la red conceptual, es decir, con las implicaciones de la acción mencionadas arriba (Prada, 2010:75). Como resultado de la primera *Mimesis*, deberá decirse que en esta primera etapa se enlazan *la experiencia práctica, la construcción del relato* y, por último, *la prefiguración de la experiencia*.

### 5.2.2.2 MIMESIS II Construcción del relato

La labor de la imaginación se hace más patente en la *Mimesis II*, pues, a través de las configuraciones narrativas, se reitera la acción, es decir, el sujeto logra comprenderse a sí mismo, y genera sentido a los múltiples acontecimientos de la fortuna. Precisamente, es gracias a las configuraciones narrativas de los otros que conseguimos responder a la pregunta “somos un ¿Quién?”, puesto que ellos nos cuentan historias sobre nosotros que no se encuentran guardadas en nuestra memoria, como nuestro nacimiento, o nos hablan acerca de experiencias compartidas (Cf, Prada, 2010:79). Del mismo modo, *La mimesis II* recibe una posición mediadora entre *Mimesis I* y *Mimesis III*, ya que a partir de ésta se origina la construcción de la trama que integra elementos tan diversos como: fines, agentes, interacciones, medios, circunstancias y resultados inesperados; y, asimismo, reconfigura el mundo y reforma la acción.

En el segundo estadio del proceso de la *Mimesis*, los acontecimientos inesperados o sorprendentes pueden articularse en una historia sensata, la cual posibilita que estos episodios logren ser comprendidos. En este sentido, la trama son esas composiciones narrativas que producen una totalidad significativa a partir de una serie de sucesos. En palabras del autor de *Tiempo y Narración: Concordancia discordante o Discordancia concordante* que tiene como propósito ordenar los trastrocamientos de la fortuna de manera inteligible. Ahora bien, si el sujeto alcanza a comprender por qué las circunstancias han conducido a determinada conclusión, no como el final propiamente de la acción, sino la culminación del episodio narrativo, es porque él ha comprendido la historia. Igualmente, es importante reconocer el papel significativo que cumple la tradición narrativa, pues ésta atraviesa la imagen creadora que tan sólo surge desde el fondo de una sociedad. De ahí que existan reglas, aprendidas culturalmente, para presentar la disposición de los hechos, como es el uso del adverbio de tiempo *entonces* que después responderá a la pregunta *¿Y luego?*

No obstante, es la gramática la que organiza la creación de historias nuevas “La antinovela concebida como desviación, debe definirse a partir de una tradición novelística” (Prada: 2010:15). En otro sentido, el sujeto ya no ve más al tiempo como un agente abstracto, sino, por el contrario, consigue leer el tiempo, pues es a partir del final que se extiende la síntesis de lo múltiple o al revés, encontramos el comienzo en el final. Continua Ricoeur “(...) De manera algo inesperada, al menos para mí, la discusión nos conducirá a la

tesis, *kantiana por excelencia*, de que el tiempo no puede observarse directamente, de que es propiamente *invisible* (Ricoeur, 1998: 157).

En breve, la configuración textual es aquella que nos permiten apropiarnos de nuestra existencia hecha relato y, después, rehace el actuar del sujeto. Así pues, la *Mimesis* logra su eficacia cuando se crea un vínculo o intersección entre la acción humana y el texto. En palabras de Gadamer, la *fusión de horizontes* nos brinda la posibilidad de engrandecer nuestros horizontes con relación a la existencia (Cf, Delgado: 2009: 97).

### 5.2.2.3 Mimesis III Reconfiguración de la acción

Ahora, con el propósito de finalizar el círculo de la “Mimesis” y de haber transitado, en primer momento, por la estructura semántica de la acción; después, por la creación del relato; por último, nos tropezamos con el pleno sentido de todo el proceso de la *Mimesis*: el rehacer de la acción humana gracias al peso de la trama; resignificar un mundo que ya había sido formado. Lo anterior se dirige a la representación de la acción, la cual nos brinda la posibilidad de refigurar el quehacer humano. De manera que, la intersección entre el *mundo del texto* y el *mundo del lector*, es el encuentro entre el mundo configurado por la actividad narrativa y la transformación de la acción humana.

Entonces, cuando escuchamos las historias de otros, que nacen de las situaciones inesperadas que debemos soportar, tan sólo por estar arrojados en el mundo, se abre ante nosotros otras formas de habitar el mundo. Así pues, la narratología y el texto, como discurso, despliegan un mundo susceptible de ser interpretado. También, la construcción de la trama logra ser comprendida por los demás porque, anteriormente, éstos han aprendido las estructuras formales que les permiten seguir el hilo de la historia. *La voz narrativa y el punto de vista* conceden al lector ver más allá de la articulación de los distintos episodios de la historia, puesto que el discurso pone en escena seres actuantes que piensan y sienten e, incluso, los pensamientos y sentimientos que el autor asigna a sus personajes o a sí mismo.

En consecuencia, el enunciado no es solo la secuencia de palabras finitas, sino, la visión de un mundo que se encuentra atravesado por ideologías y utopías. Podrá decirse que el autor invita al lector para que éste mire hacia la forma como él comprende el mundo. La persona que lee se responsabiliza por el pacto que el texto le propone, aunque éste se precipite con puntos de vista, experiencias o contradicciones diferentes a las de él, porque



el lector sabe que la obra fue creada por un alguien que expresa sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones igual que él (Cf. Prada, 2010:86-89).

### **5.2.3 Representación verbal del pasado**

La atestación biográfica apunta a las “cosas pasadas”, las cuales toman cuerpo y forma gracias al relato y a las imágenes. Aunque el testimonio albergue varios usos, como el testimonio jurídico o histórico, éste aparece, sobretodo, en la conversación cotidiana. Ésta restitución verbal del pasado se origina a partir, en primer momento, de la contemplación de un cuadro vivido; después, de la conservación en la memoria de la escena y; finalmente, de la declaración de las características del acontecimiento.

Como el testimonio se encuentra entrelazado con el sentido que el sujeto le atribuye, podríamos preguntarnos, siguiendo a Ricoeur: “¿Hasta qué punto es fiable el testimonio?”. Por eso, el estatuto de realidad de la representación emerge tan sólo de la experiencia de quien la cuenta; de ahí que se deba hacer alusión a la implicación del autor en la escena vivida, pues, sino la expresión sólo sería mera información. El imperfecto gramatical “Yo estaba allí” concierne precisamente a la aserción del acontecimiento, ya que expresa, a través del pronombre personal *Yo*, la presencia del narrador, es decir, el autor se anuncia como el primer testigo (Cf, Ricoeur, 2003: 213). No obstante, el testimonio no sería auténtico si éste no se transmite a un alguien que lo acepte y lo crea; el testimonio no sólo se da por cierto, sino también se aprueba o se desaprueba (Cf, Ricoeur, 2003: 218).

Las dos posiciones anteriores se abren según la buena o mala percepción, retención y restitución, o por las razones personales del narrador. Cuando existe la desconfianza por el testimonio, se contraponen varios testimonios y testigos, de modo que la frase “Yo estaba allí” se asocie con “creedme” y “si no me creéis, preguntad a algún otro” (Ricoeur, 2003:241). Por otro lado, un testigo digno de confianza será quien pueda mantener en el transcurso del tiempo su atestación. La estabilidad del testimonio del autor es lo que asiente el vínculo entre varias personas, pues entre ellas existe la confianza en la palabra del otro. En palabras de Ricoeur “(...) El crédito otorgado a la palabra del otro hace del mundo social un mundo intersubjetivamente compartido” (2003: 216).

### 5.2.3.1 Persistencia de las imágenes del pasado

Entonces, el testimonio es esa materialización de algún acontecimiento que nos ha marcado, esto es, la impresión de una huella en nuestro espíritu. Por ejemplo, cuando observamos la fotografía de alguien quien se encuentra ausente, se produce un reconocimiento al identificar la representación o imagen con el retrato. Empero, ese acontecimiento que nos hizo una impresión y dejó una marca afectiva en nuestro espíritu se ofrece, no específicamente a través de un soporte material, sino al poner sobre el espíritu la imagen o huella presente abandonada por la primera impresión. Ricoeur afirmaría: *La presencia de la ausencia*, la cual reconoce la capacidad de las inscripciones para durar por largo tiempo.

Como las inscripciones permanecen y duran, éstas hacen posible su reconocimiento, es decir que alguna cosa de la primera impresión tuvo que persistir para que el sujeto pueda evocarlo ahora. “Si vuelve un recuerdo, es que lo había perdido, pero si, a pesar de todo, lo vuelvo a encontrar y lo reconozco, es que su imagen había sobrevivido” (Ricoeur, 2003: 569). Por lo tanto, la memoria no funcionaría si no existe anteriormente un reconocimiento que se lleva a cabo a partir de la acción o gracias al trabajo del espíritu. Con base en éste último, se podría afirmar que el reconocimiento persiste debido a sus raíces profundas que se encuentran sujetas al pasado y, asimismo, se encuentra en la espera de rememoración, aunque no esté propiamente a la mano. *La supervivencia de las imágenes* también debe pensarse como una figura del olvido, especialmente olvido de reserva o recurso, pues cuando recordamos es porque en gran medida hemos olvidado. El psicoanálisis ha hecho un aporte representativo al afirmar que el trauma prosigue aún estando indisponible, pero que en situaciones inesperadas puede reaparecer ciertos recuerdos que creíamos olvidados, esto es, todas las huellas se hallan en el presente “El pasado experimentado es indestructible”.

## 5.3 CAPÍTULO 3: LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

### 5.3.1 Concepciones y causas sobre la violencia intrafamiliar

En este apartado presentaremos algunas concepciones sobre la violencia intrafamiliar acercándonos a cuatro referentes generales que nos permiten configurar un significado parcial de lo que en las investigaciones de corte psicológico y sociológico se ha interpretado por violencia doméstica. Inicialmente se retoman perspectivas generales sobre el asunto, en seguida se tematizará siguiendo investigaciones dedicadas al rastreo de la violencia familiar en Colombia.

En el artículo *Women's Rights, International Norms, and Domestic Violence: Asian Perspectives* (2005), el cual hace parte de la revista *Humans Right Quarterly*, las Naciones Unidas reconocen dos tipos de teorías sobre violencia intrafamiliar. La primera se orienta hacia el individuo, mientras que la segunda se centra en las explicaciones acerca de la estructura social. La teoría individualista se encamina hacia la explicación personal, social y psicológica de la violencia, es decir que las causas de violencia pueden ser internas debido a los trastornos de la personalidad, a las predisposiciones biológicas y al condicionamiento personal y social adquirido del entorno, como el caso de crecer en un hogar violento.

Igualmente, las causas pueden ser externas como las drogas, el alcohol, el sexo, la provocación y los celos. En contraste, las investigaciones interculturales (*Cross-cultural research*) se desplazan de un micro-nivel a un macro-nivel de análisis, porque, en lugar de analizar al individuo o a los factores familiares, éstas se conducen hacia los factores estructurales en sociedades y culturas y, asimismo, aportan diferentes aspectos y causas sobre la violencia doméstica. A modo de ejemplo, la violencia intrafamiliar, aparte de ser un trastorno de la personalidad, es un problema de género.

Con la intención de complementar la teoría acerca de la estructura social, dentro del artículo *Social Change Movements and the Struggle Over Meaning-Making: A Case Study of Domestic Violence Narratives* (2008), en *American Journal of Community Psychology*, la violencia ha sido generalizada como el resultado del conjunto de síntomas de una

enfermedad individual, un enfado o un problema con el manejo de los impulsos, una pareja disfuncional o la complacencia de la mujer de sentirse humillada o maltratada. De ahí que en los Estados Unidos la narrativa cultural dominante sobre violencia se relacione ante todo con el discurso científico, esto es, a través de cuadros de violencia intrafamiliar de una persona; y a través de la perspectiva psicológica. Sin embargo, la investigación afirma que, asimismo, existen sociedades que poseen en su historia un discurso en defensa de la violencia contra la mujer. Si consideramos la violencia de familia no como un problema individual, sino más bien como un problema social se asegura que en sociedades donde las mujeres poseen el mismo status, éstas se enfrentan a una baja tasa de violencia intrafamiliar (Cf, Lehrner & Allen, 2008:221).

Por otra parte; y poniendo énfasis en las investigaciones de nuestro país, “(...) Se entiende por violencia intrafamiliar, todas las situaciones o formas de abuso de poder o maltrato, bien sea físico o psicológico de un miembro de la familia sobre otro o que se desarrollan en el contexto de las relaciones familiares y que ocasionan diversos niveles de daño a las víctimas de sus abusos” (Colmares & Molina, 2006: 23). También, “La violencia surge como un patrón aprendido de las relaciones que ha tenido o tiene; la persona aprende a ser violenta y lo hace ante la posibilidad de elegir hacerlo de muchas otras formas; elige ésa porque considera que en ese momento es la mejor manera que tiene para relacionarse” (Colmares & Molina, 2006: 23).

En la tesis *La violencia intrafamiliar en Colombia* (2006) la violencia doméstica es segmentada en cuatro categorías: *La Violencia hacia la mujer y en la pareja*, *El maltrato infantil*, *La violencia hacia el adulto mayor* y *La violencia hacia una persona con algún tipo de limitaciones físicas*. Las causas resultan por la dominación del más fuerte o “cabeza de familia” sobre el más débil (hijos, esposa, esclavos, entre otros), quien debe ejercer la violencia para imponer su autoridad. También, la violencia y discriminación de género; y la relación de dependencia entre el más frágil y su agresor.

Ahora, prestando atención a un caso específico, en *Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial* (2007), compilado en la revista *Universitas Psychologica*, la violencia cotidiana se manifiesta en dos modalidades. La primera apunta al crimen organizado y la segunda a la violencia común que encierra la violencia física y verbal, la violencia intrafamiliar, la violencia

sexual, el suicidio y el homicidio. Aunque sus causas y manifestaciones sean diversas, la violencia doméstica se asocia con problemas cognitivos, con rasgos de la personalidad, con factores culturales, con procesos de socialización, con la exposición a la violencia, con el factor socioeconómico y con las prácticas de crianza. Para Piaget los factores que influyen determinantemente en la violencia son: lo biológico, desarrollo del sistema nervioso; lo social, relación con el medio; lo educativo y el equilibrio (Cf. Piedrahita, Martínez & Vinazco, 2007:582).

### **5.3.2 Algunas indicaciones sobre la violencia: Interpretación hermenéutica del límite del reconocimiento**

Ahora bien, en este apartado de la investigación nos dedicaremos a explorar un horizonte de comprensión sobre el problema de la violencia guiados por Ricoeur que nos muestra cómo las investigaciones, expuestas anteriormente, degeneran en un tipo de olvido de la constitución ontológica entre sentido y fractura, o en otras palabras se olvidan que la violencia no es un dato que pueda ser “racionalizado instrumentalmente”, pensado desde meras categorías que tienden a un modo de estabilización de la condición humana. Por el contrario, Ricoeur quiere hacer evidente que la violencia es el modo constitutivo de la trama del reconocimiento, lo que implica, que la violencia debe ser interpretada como experimentar vital de lo humano en donde se cruza la posibilidad del sentido con el límite de un quiebre radical de aquello que nos permite estar juntos.

De este modo, en la investigación se reconoce las perspectivas que sobre la violencia se han efectuado, más específicamente sobre la violencia intrafamiliar, pero se pretende ampliar el ámbito interpretativo explicitando que la violencia no es en sí mismo el golpe, o la expresión agresiva ante otro, sino que en estos gestos lo que se deja de lado es que la violencia es un modo de fractura del sentido que nos permite vincularnos al mundo, habitar el mundo con otros. En efecto, Ricoeur trata de hacer evidente que la violencia es una desgarradura radical de los modos de orientación del sujeto, desgarradura que le impide proyectarse, en este caso volver a la reconstitución de ámbitos de sentido que le permitan habitar con otro (Cf, Ricoeur, 2004: 80).

Así, vale la pena recordar como en esta investigación en el apartado dedicado a la narración *–triple mimesis–* se hace evidente que la necesidad del sujeto de interpretarse a

través de la narrativa no es otra cosa que dar cuenta de las fracturas, de la fragilidad constitutiva en la que se presenta el encuentro con la alteridad. En otras palabras, narrarse es la posibilidad de la “reconfiguración del sentido” desgarrado, la posibilidad de volver a proyectar un horizonte de mundo en donde el sujeto se reconcilia con la diferencia y es capaz de acoger que la violencia es parte constitutiva de lo que nos hace humanos.

De esta manera, nuestra investigación tiende a la constitución de un aporte sobre los sentidos que se han construido sobre la violencia intrafamiliar, aporte que consiste en hacer evidente que la violencia es en la singularidad de la experiencia humana un quiebre de las orientaciones, de los sentidos de mundo que le permiten al sujeto vincularse con sí mismo y con otro. Para nuestra investigación esta perspectiva es fundamental y es la que guiará el análisis del testimonio que se presentará en el proceso de análisis de este documento. Vale la pena insistir, la concepción de violencia que se proyecta desde Ricoeur alimenta la comprensión de la violencia intrafamiliar, porque hace notar que la relación entre padres e hijos ejemplo está atravesada por el desconocimiento de la alteridad, de la validez de sentido del otro y esto conduce al silenciamiento, al olvido.

Iniciemos la comprensión de la violencia desde nuestra perspectiva mostrando cómo Ricoeur se vale desde la mirada que Lévinas para hacer evidente que la violencia consiste en un silenciamiento radical del otro, silenciamiento que degenera en el olvido de la alteridad en pro de la superioridad del yo. Así, Ricoeur reconoce que Lévinas tiene la razón cuando afirma que la violencia no es porque estemos con otros, la violencia consiste en desaparecer, en ocultar el llamado radical del otro en las proyecciones solipsista de la *conciencia trascendental* que niega el rostro, la mirada, el gesto como el modo de lenguaje más auténtico de reclamo de reconocimiento “(...) La acción violenta no consiste en encontrarse en relación con el otro, es precisamente aquella en donde uno esta como si estuviera solo” (Lévinas, 2001: 75).

Pero ¿qué significa que se idealice un plano de lo otro en donde se lo niegue y se dé por supuesta la superioridad del yo sobre el alter? Que el otro es reducido e incorporado a la conciencia como un tu, un plano de ratificación del sí mismo en donde se impide toda constitución de sentido en donde el otro escuche el llamado que la diferencia efectúa desde su radicalidad. De este modo, puede pensarse en una situación de maltrato –ejemplo sin caer en reducciones– en donde los padres de un niño con el ánimo de mostrar dominio

niegan el horizonte del que es sometido en pro de la ratificación de un ámbito de verdad confirmado no por la experiencia del respeto a la autoridad –reconocimiento– sino que se silencia, se olvida al otro, al niño a través de la imposición de orientaciones arbitrarias que terminan en la deploración de la alteridad. “Dicho de otro modo, lo que caracteriza a la acción violenta, lo que caracteriza la tiranía es el hecho de no mirar de frente aquello a los que se aplica la acción. Lo diremos de una manera más precisa: el hecho de no encontrarlo de cara, de ver a la otra libertad como fuerza, como salvaje, de identificar el absoluto del otro con su fuerza” (Lévinas, 2001: 71).

Para Ricoeur siguiendo a Lévinas esta es una manera radical de comprensión de la violencia que puede ser ampliada por dos perspectivas más. En efecto, Ricoeur encuentra que Derrida interpreta que la violencia es el modo más pleno de instrumentalización del otro, instrumentalización como dominación e imposición, en donde el yo se ratifica gracias al ocultamiento de la singularidad del otro y el rol se absolutiza y es proyectado por el yo al tu. En efecto, el rol de padre, madre e hijo termina por sacrificar en cierto modo el reconocimiento radical de la autenticidad de ese que eres como vital y auténtico y este que soy yo. En la instrumentalización se instaura la “lógica del secreto” (Cf, Derrida, 1998) en donde se pasa por alto la singularidad y se hiperboliza el rol.

Empero, Ricoeur encuentra que Derrida hereda una condición importante a la comprensión hermenéutica de la violencia que consiste en hacer notar que ésta no puede ser reducida ni racionalizada en un sentido estricto, solo puede ser entendida como una experiencia vital de lo humano. Sin embargo, puede pensarse que el encuentro con el otro puede ser dado desde “(...) una relación no apropiativa del otro que ocurre sin violencia y bajo cuya base toda violencia se separa de sí misma y es determinada” (Derrida, 2005: 162).

Finalmente Ricoeur alimentado por estas perspectivas halla en Gadamer una muestra más de la experiencia de violencia entendida como apropiación, instrumentalización del otro. En efecto, Ricoeur sabe que Gadamer coloca como centro del reconocimiento la escucha en donde el otro se hace válido desde la diferencia, en donde no se impone y se deja hablar, sin perder de vista que la violencia es constitutiva. Por ello Ricoeur siguiendo a Gadamer ve en la formación, entendida como la posibilidad de “ver desde los puntos de vista del otro”, -horizonte-, una forma de hacer frente a la violencia

como silenciamiento “(...) La posibilidad de que el otro tenga razón es el alma de la hermenéutica” Cf, Grondin, 2000: 78). Ricoeur se alimenta de estos modos de comprensión y ubica el problema de la violencia en correlación con el *sujeto de la atestación*, que se hace capaz de reconocimiento de la violencia como fractura de sentido en pro de la instrumentalización de la alteridad.

Puede verse de este modo en *Finitud y culpabilidad* (Cf, 2004: 81) allí deja ver que siempre la configuración de la trama de la vida se da en la vinculación con el otro, otro que no es mera pasividad, pero tampoco mera actividad, con ello pretende evidenciar que el yo y el alter se encuentran en correlato ontológico, de fragilidad y afección y que es esto lo que guía la constitución del sentido. Por ello vale la pena insistir, para Ricoeur la violencia es una fractura de una orientación vinculante con el otro y la narrativa un modo de comprensión sobre la fractura y la posibilidad de restitución.

De este modo, tomando en consideración las investigaciones de corte psicológico y sociológico; y además la importante contribución de Paul Ricoeur sobre el quiebre de la validez del sentido y la orientación que surge a partir de las causas de la violencia doméstica; mostraremos por medio de un aparatado de la investigación titulada *Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de edad de una institución educativa perteneciente al sector oficial* (2007), que lo siguiente es tan sólo una de las interpretaciones sobre violencia intrafamiliar que se apoya en una apariencia “racional”, pues la violencia doméstica se acoge como un dato, a saber crítica, más no como una experiencia viva–limite–.

(...) Violencia común. Relacionado con este aspecto, se encontró que los escolares, el 66.7% manifiestan no estar expuesto a la agresión verbal, mientras que el 33.3% respondió afirmativamente a esta cuestión. El 50% expresó que en sus hogares se presentan casos de agresión física, y el 50% restante niega este tipo de comportamiento. Al indagar con respecto a si alguien de la familia sentía miedo de otra persona, un 86.7% respondió que no, y el 13.3% respondieron que sí. Al interrogar por casos de acoso sexual en el hogar, el 100% respondieron que no habían sufrido dicha situación. Con relación al abuso sexual, el 96.7% respondieron que no; el 3.3% correspondiente a un niño, respondió que si había vivido un acto de abuso sexual (Piedrahita, Martínez y Vinazco: 2007, 584).

Por lo tanto, tal y como lo sugiere Ricoeur en el libro *Finitud y culpabilidad* (2004), si se ensaya evadir la racionalización de la experiencia, se debe acudir a la narrativa, la cual hace mención sobre los acontecimientos del pasado y edifica la acción de quien se narra,



porque ésta actividad es la que permite que el hombre se comprenda a sí mismo en el mundo. Entonces, la narración no puede ser comprendida como una explicación, sino, como el hallazgo y el descubrimiento, siguiendo a Ricoeur, del *vínculo del hombre con lo que para él es sagrado* o, de otro modo, la comprensión sobre el sentido de lo sagrado. El vínculo sólo puede ser descubierto a partir del lenguaje de la confesión en donde las personas se atribuyen el mal, comunican la angustia y ponen de manifiesto la *conciencia de la culpa* de quien ha hecho el mal (Cf, Quintero & Ramírez, 2009: 61).

A modo de ejemplo, pese a que los niños son las víctimas, en la confesión ellos se culpan por no haber obedecido a sus padres. La confesión no es una simple explicación de lo ocurrido, sino, más bien, es el marco explorativo y comprensivo que hace patente y manifiesta el vínculo del hombre con lo que para él es sagrado, ya que nos permite ir más allá de las explicaciones y el relato mismo (Cf, Quintero & Ramírez, 2009: 59). Así que, todos los eventos y las acciones que amenacen al vínculo deben comprenderse como experiencias de violencia.

En la actividad narrativa que emprenden los niños, las experiencias de violencia son las que rompen el vínculo con lo sagrado y obligan a los niños a posicionar sus explicaciones y comprensiones sobre su lugar en el mundo. Igualmente, el rompimiento de los lazos existentes pone de manifiesto la dependencia del hombre con respecto a lo que para él es sagrado, esto es, en la narración los niños sienten con mayor intensidad el vínculo con el sentido.

Para Ricoeur el desvelamiento de la violencia es el punto más delicado que habla sobre “Cómo comenzaron las cosas” y “Cómo terminarán” de una manera indirecta, pues el lenguaje de la violencia acontece por medio de metáforas, esto es, a través de expresiones simbólicas poco inteligibles a primera vista. También, el filósofo francés asegura que las narraciones sobre las experiencias de la violencia orientan y dan sentido a la configuración de la trama que se concede gracias a la rememoración y a la esperanza. De manera que, la función de la actividad narrativa es poner en libertad y de manifiesto el comienzo y el final de un sentido que orienta y da sentido al niño que sufre la violencia intrafamiliar. Seguramente, el relato descubre el sufrimiento que causa el rompimiento del vínculo del hombre con lo que para él es sagrado.

En este trabajo, las narraciones sobre las experiencias de violencia se convierten en nuestra propuesta metodológica porque, al evocar los recuerdos y las ideas sobre la violencia intrafamiliar de quienes no tiene voz, podemos representar y comprender los acontecimientos violentos dentro de la esfera doméstica. La estructura narrativa del relato, como expresión de la subjetividad, son piezas que nos permiten entender las fracturas de sentido familiar que sufren los niños. En este caso, el niño se convierte en un actor moral que, a partir de la configuración del relato, da sentido y significado a su realidad “(...) Las historias se viven antes de expresarlas, de ahí que la forma narrativa sea la apropiada para entender nuestras vidas en términos narrativos: “soñamos narrativamente, imaginamos narrativamente...odiamos y amamos bajo especies narrativas” (Quintero & Ramírez, 2009: 39).

Ahora, en contraste con las investigaciones citadas al comienzo del capítulo, las cuales describen y objetivan la violencia familiar; e, igualmente, se centran en los agentes de la acción, nuestro propósito es interpretar la violencia doméstica a partir de la expresión de sentidos de mundo de los pequeños. Para nuestra investigación, las narraciones sobre las experiencias de fractura ontológica es el lenguaje del padecimiento que denuncia y exige la responsabilidad de quienes ejercen la violencia dentro del campo familiar.

## **6. MARCO METODOLÓGICO**

### **6.1. La violencia doméstica desde una perspectiva de tipo cualitativo**

De acuerdo a lo anterior, la violencia doméstica no puede ser entendida como una “cosa” que influye sobre las personas. De ahí que las estadísticas, las encuestas y la observación controlada no hagan parte de nuestro análisis, puesto que nuestro propósito no es la inspección sobre las causas o hechos de la violencia intrafamiliar, sino, más bien, es la creación de conocimiento acerca de la realidad humana que se ve influenciada por los valores, los prejuicios, los sentimientos y las mentalidades de los actores sociales. De esta manera, la confirmación de las conclusiones se hace a partir de la plática donde los sujetos manifiestan sus ideas o afectos, de la interacción entre el investigador e investigado y de la vivencia.

A su vez, la perspectiva contiene un esfuerzo de comprensión, pues el investigador consigue percibir, gracias al diálogo y a la interpretación, el sentido de lo que los sujetos anhelan decir usando las palabras, los silencios, las acciones y las inmovilidades. Por ello, debemos considerar que esta perspectiva comprensiva acude más al hallazgo y al descubrimiento que a la comprobación y verificación de hipótesis, pues su intención no es colonizar el fenómeno. Incluso, este enfoque comprensivo, ayudará a la construcción de generalizaciones que provean conocimiento sobre los aspectos comunes de las personas y de las culturas en la creación y apropiación de la realidad (Cf, Sandoval, 1996: 52).

### **6.2 Características epistemológicas de la investigación cualitativa**

Pese a que nuestro análisis se apoya en un enfoque comprensivo, éste debe admitir una postura metodológica de tipo dialógico que abrace a la subjetividad, a la intersubjetividad, a lo significativo y a lo particular como el factor de análisis para la creación de conocimiento sobre la realidad humana. Contrario a lo que piensa el positivismo, la subjetividad se proyecta más como un medio que como un obstáculo, pues genera un espacio donde podemos construir la vida humana y donde podemos argumentar a favor de la vida

cotidiana–mundo de la vida–como el encuadre básico para entender la intersubjetividad y la realidad socio-cultural.

Llegado a este punto, la realidad es concebida como un texto susceptible de ser interpretado, pues gracias al contacto de primera mano con los actores y sus lugares; y a los innumerables significados personales, sociales y culturales que éstos producen, podemos descubrir los conflictos, las facturas, las discrepancias, los consensos, las diferencias y homogeneidades de la estructura social construidas en un contexto particular (Cf, Sandoval, 1996: 34).

### **6.3 Fundamentos teóricos de una perspectiva comprensiva**

Los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa son *el interaccionismo simbólico*<sup>3</sup> y fenomenología. Sin embargo, para nuestro caso particular nos enfocaremos en el segundo, pues es en la realidad del mundo de la vida cotidiana, evidente para los hombres, donde éstos participan, intervienen, actúan sobre sus semejantes, operan sobre el mundo y modifican su realidad a través de sus acciones. Vale resaltar que es tan sólo en la realidad, donde los actores sociales permanecen en la actitud natural, éstos pueden ser comprendidos.

(...)Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre (Schutz, 2003: 25).

Por lo tanto es pertinente asistir al mundo de la vida de estos actores, puesto que a partir de la actitud natural podemos generar conocimiento sobre las experiencias vividas de los niños, como es el conocimiento acerca de los motivos de sus actos. Pero ¿Qué es el mundo de la vida? para Schutz el mundo de la vida no se limita a los objetos o a los sucesos materiales circundantes, sino también a los estratos de sentido que modifican las cosas

<sup>3</sup> El interaccionismo simbólico se ocupa acerca de la trascendencia de los significados sociales que los actores asignan al mundo que habitan. Por tanto, éste se apoya en los siguientes tres supuestos que son: a) las personas se comportan con relación a las cosas y a otras personas b) los significados son composiciones sociales que se producen en la acción recíproca entre los sujetos d) a través de la interpretación, las personas dotan de significado a las situaciones, a las cosas, a otros actores y a sí mismo (Sandoval, 1996: 51).

naturales en objetos culturales. Recordemos que en la actitud natural las personas no reducen su experiencia a la pregunta sobre cómo los objetos del mundo exterior consiguen reconstruirse en objetos de experiencia, porque en el mundo natural y social el espacio de los objetos es puramente intersubjetivo. Es intersubjetivo porque el mundo de antemano ha sido dado para que los hombres puedan explicarlo a partir de un conjunto de experiencias previas propias o transmitidas por los padres y los maestros.

Brevemente, lo que busca la investigación, contando con *el mundo de la vida*, es describir la experiencia dejando de lado la causa de los fenómenos. Lo anterior nos permite acercarnos de manera respetuosa al fenómeno pues la finalidad es describir las experiencias, más no manipular los resultados. Así que, el investigador que se apoye en el mundo de la vida cotidiana se compromete a suspender sus creencias o juicios morales, porque *el mundo de la vida* se encuentra previamente a las creencias, a la conciencia y al conocimiento.

Para Sandoval, es indispensable incluir el espacio vivido, el cuerpo vivido, el tiempo vivido y las relaciones humanas vividas. Con el propósito de acceder a lo anterior Sandoval nos sugiere que debemos desarrollar ciertos niveles de conciencia al ver y al escuchar; asimismo, identificar “la estructura del mundo de la vida (Heidegger)” a través del diálogo; explorar el fenómeno acudiendo a nuestra propia experiencia; observar los modos de aparición del fenómeno; identificar el significado, la naturaleza y las condiciones del fenómeno; suspender nuestras creencias o juicios y descubrir significados ocultos (Cf, Sandoval,1996:52,53).

#### **6.4 La hermenéutica como propuesta metodológica**

La hermenéutica ha trascendido su dimensión filosófica, para convertirse en una propuesta “metodológica” que permita generar conocimiento acerca de la realidad humana. La comprensión de la realidad se toma, entonces, como un *texto susceptible de ser interpretado*. Según Sandoval la hermenéutica intenta ampliar el entendimiento de otras culturas, grupos e individuos prestando atención al presente y al pasado (Cf, 1996:60). Al inicio de nuestro marco teórico vemos como la hermenéutica era reducida a la comprensión de textos jurídicos, religiosos y clásicos, pero, siguiendo a Gadamer, ésta es la *Fenomenología de la existencia y el entendimiento*, siguiendo a Ricoeur desde Sandoval

(1996:60) es: “La teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto”. Su propósito es comprender el mundo de la vida cotidiana. De ahí que requiera de la fenomenología para confirmarse.

(...)La comprensión tiene lugar por la mediación de una interpretación: fenomenología hermenéutica, sustituye el mundo natural del cuerpo y de la cosa por el mundo cultural del símbolo y el sujeto, por un mundo del lenguaje (...) El mundo del lenguaje es el mundo de la vida cultural (Builes & López, 2009: 251).

Contrario a la fenomenología, la cual se afirma como un *método y modo de ver* (cf. Builes y López, 2009: 251). La hermenéutica es un modo de pensar lo que es dado de manera inmediata a la conciencia, es decir, los fenómenos. Por tanto, el mundo de la vida cotidiana puede convertirse en un texto susceptible de interpretación gracias al lenguaje. Para Builes y López (2009) la hermenéutica:

(...) Los enriquece de tal manera que las acciones de los sujetos, las cuales son vistas como texto que puede ser leído, son libros abiertos que tiene historia, que hacen historia, que ejercen efectos sobre otros, de tal manera que el acontecer del sujeto puede convertirse en fenómeno social (Builes & López, 2009: 252).

## **6.5 El testimonio como apertura a otras posibilidades**

Marie-France Begué en el artículo *El estatuto epistemológico del testimonio. Una manifestación diferente de la verdad*, contenido en el texto *fenomenología por decir homenaje a Paul Ricoeur* (2006) resalta el trabajo del filósofo, quien asegura que el testimonio es la puerta para otro tipo de verdad. Para Begué siguiendo a Ricoeur, el trabajo del testimonio, afirmar la existencia y realidad de un hecho, se logra gracias a la capacidad de los sujetos de organizar los diferentes eventos de la fortuna de forma coherente, pues es un ser comprendido como acto-potencia en tanto que encierra tres dimensiones: *la acción, el lenguaje y la presencia* (Cf. Begué, 2006:85). Por consiguiente, el sujeto se corrobora como el autor de una acción, es decir, acción de narrar lo que ha visto u oído, ya que traslada el acontecimiento al plano de las cosas dichas.

El estatuto epistemológico de nuestra investigación recurre a la atestación, puesto que el testimonio brinda orientación al “*cogito quebrado o herido*” que, -como se estudió en el marco teórico-, es el hombre capaz de narrar, de obrar, de sufrir y de tomar una posición frente a sus actos. Lo orienta ya que el lenguaje es el horizonte de acción que provoca un efecto específico en la persona. Sin embargo, esto no sería posible si la acción no reclamara en sí un sentido constituido de palabras, esto es, “la acción pide ser dicha” (Cf. Begué, 2006:86). Por todo lo anterior, la persona que actúa y habla se involucra en lo que dice, porque al configurar el relato se piensa a sí mismo como aquel que opera el lenguaje: el hombre como *ser presente, agente y hablante* es el *sujeto de la atestación*:

El testimonio es aquello sobre lo cual uno se apoya para pensar que...para estimar que...resumiendo, para juzgar. El testimonio quiere justificar, probar lo bien fundado de una acción [o de una situación] que, más allá del hecho, pretende alcanzar su sentido (Begué, 2006: 89).

El sujeto que atestigua decide sobre la versión o la posición en cuanto al acontecimiento; y, también, empalma la descripción de las situaciones con sus propios juicios morales. Lo precedente surge gracias al trabajo de un testigo fiel, quien no se reduce a relatar “tal cosa”, sino honra algo; una verdad (Cf. Begué, 2006:86). El carácter vehemente del testimonio no es por su peligrosidad, sino por su veracidad, la cual se constituye por una acción, por una toma de posición y por el compromiso que asume quien atestigua.

Por otra parte, el trabajo del testimonio se lleva a cabo gracias a la memoria que retiene las imágenes del pasado, pero que, a veces, se frustra al interpretar erróneamente ese pasado. Para Begué “(...) Testimoniar es de algún modo representar el pasado en el presente pero abierto al futuro, que alimenta con sus nuevas posibilidades, la propia orientación de lo presente” (2006: 85). Quien atestigua cree firmemente en lo que dice; quien investiga confía “fielmente” en lo que dice el otro. Por eso, al haber confianza, el testimonio se reafirma en tanto verdad, pues quien atestigua se hace responsable de lo que dice. No obstante, si en la atestación hay lugar para la confianza, también lo debe haber para la sospecha, puesto que en toda actividad hermenéutica existe tanto el testimonio veraz como el falso testimonio.

Para Begué el proceso de atestiguar concentra ciertos componentes esenciales que son:

- a) Dar por cierto un acontecimiento, a través del relato, compromete al narrador. Asimismo, la descripción de la escena vivida articula elementos temporales como: “Sucedió en aquel momento...” “en aquel lugar...” (2006: 91).
- b) La operación de atestiguar se desarrolla en primera persona, es decir, “esto es o fue así...yo estaba presente”. Así que, el sujeto que atestigua se coloca primero como aquel que mira con atención algún evento y, después, lo comunica. Al transformarse ahora en el comunicador de lo percibido, el sujeto se liga de otra manera a lo que ha vivido; de no ser así, no podría expresar libremente con palabras lo sucedido. Siguiendo a Begué: “(...) Él se vuelve, en cierto sentido, dueño de lo sucedido en cuento es dueño de su narración” (2006: 91).
- c) El testigo al inscribirse en la escena vivida establece una relación con quien objetiva, contradice o acepta la declaración. Incluso, el que atestigua se pone como un tercero frente a los que participaron en el evento, al describir la escena vivida, mediante el relato, como autor o víctima. En otras palabras, el sujeto pide ser creído “Hay testimonios que nunca encuentran la audiencia capaz de escucharlos y comprenderlos” (Begué, 2006: 95).
- d) Dado que el testimonio es siempre “ante alguien”, existe la posibilidad de la sospecha de quien recibe la declaración. De manera que, se abren espacios para intercambiar relatos, declaraciones y diferentes juegos del lenguaje entre los testigos y los testimonios “La alteridad es constitutiva y constituyente; su vinculación es tan íntima que no puede pensar a ésta sin la intervención de aquella; podríamos decir, incluso, que la identidad del sí mismo pasa por la alteridad del “otro” y de lo “otro” (Begué, 2006: 93).
- e) El buen testigo será aquel que mantenga a lo largo del tiempo su declaración. Si lo logra, este podrá prometer y cumplir con lo que promete “El testigo debe ser capaz de responder a lo dicho por él ante quienquiera que le pida que rinda cuentas” (Begué, 2006: 95).
- f) Mientras se abran espacios de discusión entre los diferentes testigos y testimonios, se empieza a construir la vida en comunidad. En palabras de Begué “la voluntad de



vivir juntos” (2006: 96). Primero se debe confiar en el otro, pero si existen falencias, después sospechar o dudar. Finalmente, podemos afirmar:

Lo que se vuelve institución es primeramente la estabilidad del testimonio dispuesto para ser reiterado, luego, la contribución de la fiabilidad de cada testimonio a la seguridad del vínculo social en tanto que descansa sobre la confianza en la palabra del otro (Begué, 2006: 96).

## **6.6 La entrevista de grupo focal**

Con la intención de identificar las narrativas de violencia intrafamiliar de un grupo de niños de 7 años de edad, acudimos a una estrategia de recolección de datos de tipo grupal, entendida como la *entrevista de grupo focal*, debido a que presta su atención en un número reducido de problemas o asuntos; a su vez, porque la formación del grupo a investigar se realiza con el propósito de identificar cierto fenómeno, en nuestro caso particular la violencia doméstica, desde los objetivos de la investigación; por lo tanto, las personas que integran el grupo deberán compartir esta característica. Esta entrevista de tipo semi-estructurada se hace más próspera y toma orientación a medida que se adelanta la investigación. Vale aclarar que la configuración de los grupos varía entre las 4 y las 9 personas (Cf, Sandoval, 1996: 127).

Más adelante veremos cómo el libro “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa nos ayudó a activar las voces de los pequeños, los cuales se identificaron con los personajes de este cuento. A su vez, acudir a la entrevista de grupo focal nos permitió que los niños fueran más abiertos al expresar situaciones de violencia, porque otros compañeritos compartían vivencias similares a las de ellos.

## **6.7 Presentación del cuento “La peor señora del mundo”**

Francisco Hinojosa es un poeta, narrador y ensayista mexicano quien ha dedicado la mayor parte de su obra en la creación de literatura para niños y jóvenes. Su obra, y en particular el cuento “A los pinches chamacos”, lo llevó a merecer el Premio Nacional de Cuento en el año de 1993 y el Premio IBBY en 1984. Pues bien, el cuento infantil “La peor

señora del mundo” forma parte de su gran colección de cuentos, el cual llamó nuestra atención, puesto que nos habla acerca de una malvada mujer quien a causa de su enojo maltrata a sus hijos y a los habitantes del pueblo. Veamos un fragmento:

(...)A sus cinco hijos les pegaba cuando sacaban malas calificaciones en la escuela, y también cuando se sacaban dieces. Los castiga cuando se portaban bien y cuando se portaban mal. Les echaba jugo de limón en los ojos lo mismo si hacían travesuras que si le ayudaban a barrer la casa o a lavar los platos de la comida (Hinojosa, 1994:8).

Para nuestra investigación resultó de gran ayuda este cuento, pues con palabras al alcance de la comprensión de los niños, el libro logra expresar la angustia y el miedo, como el caso de considerar la muerte, que experimentan los habitantes, y en especial sus hijos, en el encuentro con este personaje. En el cuento, la violencia se ve representada a través de una mujer corpulenta con colmillos puntiagudos y uñas largas quien, además, fumaba cigarrillo y usaba unas botas puntiagudas, las cuales le hacían más fácil golpear y abusar de las personas. Como veremos en el capítulo dedicado al *Análisis de resultados*, los niños lograron identificarse con algunos de los personajes del cuento, pues ellos también experimentan la manera como el mundo adulto se relaciona con los otros a través del maltrato físico. Como veremos más adelante, el niño, al igual que los personajes, logra anticipar el comportamiento de aquellas personas que les causan daño y perjudican a los miembros de su familia; también, como al evitar el encuentro con ese personaje se abre la posibilidad de una reconstitución con el futuro mediante un vínculo satisfactorio con los otros. (...) Hasta que un día sus hijos y todos los habitantes del pueblo se cansaron de ella y prefirieron huir de allí porque temían por sus vidas (Hinojosa, 1994:14). No obstante, para los niños que fueron entrevistados, más que alejarse de sus agresores, ellos anhelan un sentimiento de proximidad y de perdón.

### **6.8 Compresión del sentido de la vida a partir de los cuentos de hadas**

Es cierto, y como hemos afirmando desde nuestro marco teórico, hallar el significado a nuestras vidas no se adquiere repentinamente, sino, más bien, alcanzar la compresión del sentido de la vida es encontrarse expuesto asiduamente a los diferentes relatos, a saber, narrativas que configuran los textos históricos y de ficción; los familiares, los amigos y, por

último, el sujeto mismo; pues, al igual que nuestro cuerpo y nuestra mente, la comprensión de nosotros mismos, del mundo y nuestra idea acerca del sentido de la vida se desarrollan lentamente. De ahí que el desafío de la educación sea ayudar al niño a encontrar sentido en la vida que se constituye mediante las experiencias a lo largo del crecimiento (Cf, Bettelheim, 1986:10).

Cuando los niños son pequeños la literatura les brinda información valiosa sobre el sentido de la vida y también les permite enriquecer la imaginación, el intelecto y más que nada las emociones. No obstante, al objetivo de que la literatura logre lo anterior, ésta debe divertir y despertar la curiosidad del menor; asimismo, ayudarle a aclarar sus emociones y, como resultado, brindarle soluciones a los problemas que lo angustian (Cf, Bettelheim, 1986:11). Gracias a los cuentos populares de hadas los sujetos podemos aprender acerca de los problemas internos que inquietan a los seres humanos y sobre las posibles soluciones a la adversidad. Continuamente, el niño busca comprenderse a sí mismo en un mundo que para él es tan complejo, por eso él necesita una *educación* que le comunique los beneficios de una buena conducta no mediante *conceptos éticos abstractos*, sino a través de historias y relatos que se encuentran al alcance de su comprensión y, en consecuencia, estén cargados de significado (Cf, Bettelheim, 1986:12). Siguiendo a Schiller desde Bettelheim “El sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en mi infancia, más que en la realidad que en la vida me ha enseñado” (Bettelheim, 1986:12). Que el niño pueda acceder no sólo a las imágenes agradables, sino también el lado malo de las cosas a través de los cuentos fantásticos, le permitirá saber que la violencia, el envejecimiento y la muerte hacen parte de nuestra propia naturaleza (Cf, Bettelheim, 1986:15)

Recapitulando lo anterior y la entrevista de grupo focal, el cuento nos proporcionó las pautas para una entrevista semi-estructurada, la cual creó la necesidad en los niños de expresar situaciones que para ellos resultan tan confusas como es la violencia doméstica. Poder compartir sus vivencias con otros les hizo más fácil expresar libremente la interpretación que ellos tienen de las relaciones al interior de su familia y de las relaciones en la esfera pública.

## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el mundo de la vida cotidiana existen sufrimientos que se encuentran fuera de la dominación de los hombres como las enfermedades, las catástrofes naturales, el envejecimiento y el miedo a la muerte. Sin embargo, existe un sufrimiento que, al igual que los citados anteriormente, debilita nuestra integridad física, psíquica, y espiritual que es la violencia que lleva acabo el hombre sobre otro hombre. En contraposición a la reprobación, donde el sujeto es considerado culpable y merece ser castigado, el sufrimiento es un hecho que no hemos provocado, pero que sí nos afecta; nos convertimos en víctimas “El sufrimiento opone a la reprobación la lamentación porque si la falta hace al hombre culpable, el sufrimiento lo hace víctima: contra esto calma la lamentación” (Ricoeur, 2004:25).

En este apartado presentaremos el estudio de algunas narrativas que expresa un grupo de niños de 7 años de edad en la localidad de Usme, especialmente en el sector de Tocaimita, acerca de la violencia intrafamiliar a partir del cuento *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa. De ahí que la investigación haya apelado a tres categorías constitutivas, la cuales emergieron en la configuración de los relatos atinente a este fenómeno. La primera categoría apunta a las *relaciones al interior de la esfera privada* que, asimismo, se bifurca en *castigo a favor del aprendizaje*, *castigo que involucra instrumentos*, *la pérdida de libertad*, *la advertencia* y, por último, *la instrumentalización*. Nuestra segunda categoría alude a las *relaciones en la esfera pública y privada*, la cual se manifiesta desde el *testimonio*; y la tercera al *reconocimiento mutuo* que se divide en la *proximidad* y el *perdón*. Al final, mostraremos una corta reflexión sobre el cuento; y algunas consideraciones por lo que respecta al círculo hermenéutico.

Antes de comenzar haremos una pequeña alusión al rol que cumple la familia, teniendo en cuenta que ésta es la primera *estructura de acogida* del niño (Cf. Bárcena, 2000: 100). Entonces, es a partir de esta esfera que el niño aprende a convivir con los otros, pues en la recepción de historias que le cuentan los padres o los abuelos el menor se educa y así configura su identidad. Todo ese universo simbólico se trasmite en primera instancia a

través de la *lengua materna* que concede al niño organizar y dar sentido a su mundo de la vida; también, resistir a la contingencia (Cf, Bárcena, 2000:103). No obstante, y como veremos a continuación, este universo simbólico, el cual nos permite interpretar el mundo, a nosotros mismos y a los demás, puede verse quebrantado por actos de violencia por parte del mundo adulto, quienes son precisamente los que le dan al niño las bases para afrontar el sufrimiento, el mal y la muerte.

### **7.1 RELACIONES AL INTERIOR DE LA ESFERA PRIVADA**

Ahora bien, la primera pregunta que surgió del cuento fue si los niños eran castigados por recibir malas calificaciones en el colegio. Sus respuestas giraron en torno a la pérdida de lo propio “(...) Nos quitan el X-box”. Aquí podríamos decir que el niño padece, pues el sufrimiento se define como lo contrario del placer; *como no placer* (Ricoeur, 2004:25). Pese a que el problema de género no forme parte de este estudio, si podemos apreciar como a la niña, a diferencia de los niños, se les castiga apartándola de sus juguetes. Cuando uno de los pequeños dice que si saca malas notas le quitan el televisor, la niña dice lo siguiente “(...) A mi no me quitan nada, a mi me quitan los juguetes “entonces, ni el X-box, ni el Atari, ni tampoco el televisor forman parte de los privilegios, los cuales le son arrebatados a la niña como forma de castigo.

A pesar de eso, no en todos los casos en que se reprende al niño existe un acto de violencia. Por el contrario, cuando el padre aleja al niño de sus privilegios, éste tendrá que buscar la manera de acceder nuevamente a ellos logrando buenas notas. El enunciado “(...) Yo perdí el otro año, pero me regalaron éste año y ahora me estoy sacando todo cinco” se refiere precisamente a las relaciones al interior de la familia en donde el niño comprende que si modifica sus actitudes podrá acceder nuevamente a sus privilegios. Privilegios que le fueron arrebatados como forma de castigo.

Entonces, el quiebre de las orientaciones y del sentido aparecen cuando el castigo va más allá de la pérdida de los privilegios al castigo corporal o a la privación de la libertad. Ellos afirmaron que eran golpeados con la correa, con las manos, con los palos, con la ortiga; y que eran encerrados bajo llave. Como se puede apreciar, en esta categoría emergen dos tipos de relaciones radicales; por un lado, relaciones que se encuentran a favor de la educación y por el otro, relaciones que tiene que ver con el castigo físico. Entonces, a partir

del enunciado “Que si lo vuelvo a hacer nos pegan” podemos afirmar que existe una transición drástica entre la advertencia y el castigo, pues de antemano el niño establece una relación entre desatender las órdenes con el maltrato físico.

Vale aclarar que ningún sujeto puede dejar de tomar en cuenta las formas de mediación simbólica como: las ideologías, las reglas de conducta, las explicaciones sobre la identidad, la noción de mundo; y en este caso la advertencia, porque el cumplimiento de éstas nos permiten la realización en el mundo (Cf, Bárcena, 2000:101), pero cuando la advertencia se ve mediatizada por el golpe o la pérdida de la libertad es posible que surja el quiebre del vínculo que nos une como seres semejantes. Es importante anotar que en el encierro, pese a ser la forma como los padres castigan a los hijos, esta acción puede crear un vínculo más fuerte entre los hermanos. Un niño afirmó que por ser él el mayor, él debía permanecer con los demás hermanos cuando los encerraban bajo llave. Entonces, y tomando en consideración la tesis de nuestro *Estado del Arte* que apunta a los relatos de buen trato que subyacen en la configuración de las narraciones sobre violencia, vemos cómo, a pesar de que los padres se ausentan para corroborar su posición dentro de la relación, esto permite abrir espacios en donde él niño se responsabiliza por el otro, lo cuida para que no le pase nada.

Ahora bien,, no sólo el golpe ó la pérdida de la libertad nos puede alejar los unos de los otros, sino también el hecho de utilizar a otro igual que yo como un medio para lograr algo en particular, Ricoeur dirá: “(...) Tratar a otro sólo como un medio es comenzar ya a hacerle violencia” (Begué, 2002:290). Es cierto que cuando los padres imponen labores en el hogar a sus hijos es porque los niños deben tener responsabilidades; aun así, no se debe abusar de éste privilegio “(...) A sí, mi tío siempre me manda a todo, todo yo, todo yo...a él no le gusta hacer nada”.

Lo anterior no busca determinar el golpe o la expresión agresiva ante otro como experiencias máximas de violencia, sino más bien cómo éstas nos conducen a la fractura de un sentido y a la pérdida de orientación que, por consecuencia, hará que el niño se vincule con el mundo y con los otros de una forma diferente. La relación entre el niño y el mundo adulto en el relato está atravesada por la falta de reconocimiento hacia la alteridad y hacia el sentido del otro.

Pese a que la categoría *testimonio* se hace más evidente en el número 7.2 dedicado a *las relaciones en la esfera pública y privada*, el testimonio también toma lugar en las *relaciones al interior de la esfera privada*, con el propósito de desmentir lo que otro ha declarado. En los enunciados “(...) No le pegan con la correa, le pegan con la mano así...” y “(...) Con los palos no le pegan a Lorena mentirosa” podemos corroborar que en el proceso de atestiguar existe, de la misma manera que el testigo fiel, la sospecha en el instante que dos testimonios de un mismo cuadro vivido se encuentren. Es decir que uno de los sujetos puede demostrar la falsedad del relato, pues este también hizo parte de lo acontecido. Por lo tanto, la interpretación puede variar de acuerdo a la intención que subyace en lo que se quiere declarar. Veamos un ejemplo: “(...) Eso es mentira, no sea mentirosa, no mentirosa...usted está que le dice eso a ella porque mi tía le quita esa cosa”, en este caso, la niña declara algo, primero para que la trama gane sentido; y segundo para conseguir algún privilegio.

Lo anterior nos dirige hacia el sujeto de la atestación de Ricoeur, pues el niño sabe de antemano que en el discurso él puede manipular la información. De ahí que el niño para nuestra investigación será ese sujeto que hace discurso, quien es capaz de autoasignarse y hacer acción en el relato, esto es, un sujeto que logra narrar su experiencia en el mundo con sentido. Lo mismo acontece en la pregunta “¿Si ustedes no se comen la comida que pasa?” cuando un niño responde “(...) No nos vuelven a dar comida”.

Por otro lado, cuando a los niños se les preguntó si eran encerrados bajo llave, uno de ellos contestó: “(...) Lorena a nosotros sí”. Como vemos en el proceso de atestiguar, el niño necesita que otro corrobore lo que él acaba de declarar para que su atestación sea “verdadera”. Por eso, el discurso siempre va dirigido hacia alguien, pues necesitamos de otros que nos hagan válido desde su diferencia.

Para terminar, es interesante ver como los niños al atestiguar aluden a situaciones que otras personas han experimentado, pues como habíamos afirmado anteriormente, somos coautores de nuestra vida—vida hecha relato, para así generar consideraciones en lo que respecta al experimentar de lo humano: “(...) Y a veces los niños botan la comida” “(...) Mi primo botaba el pescado debajo de la cama”.

## 7.2 RELACIONES EN LA ESFERA PÚBLICA Y PRIVADA

Nuestra interpretación de la realidad se encuentra atravesada por la capacidad de atestiguar acerca de lo que hemos visto u oído. De allí que nuestra investigación haya acudido al testimonio, puesto que éste es comprendido como un acto de comprensión que ensambla la palabra y la acción; y además organiza los diferentes eventos de la fortuna de manera coherente. El testimonio fue de gran ayuda a nuestro estudio, porque este acto recoge el sentido “desde adentro” y se da de una manera inmediata y directa (Cf, Begué, 2002:278). Como habíamos afirmado anteriormente, aunque el testimonio albergue varios usos, como el testimonio jurídico o histórico, éste aparece, sobretudo, en la conversación cotidiana. Por eso, el investigador debe creer firmemente en lo que el niño ha confesado—testigo fiel—ya que éste busca manifestar una verdad de un cuadro vivido; el niño cree en lo que dice y el investigador cree en su palabra (Cf, Begué, 2006:92). El niño en tanto que testigo rinde los honores a una situación o a una persona que lo sobrepasan; asimismo, que él distingue como superior, porque el testimonio es la representación de alguna situaciones que nos ha marcado y que imprime una huella en nuestro espíritu (Cf, Begué, 2002:279). Debido a que las inscripciones permanecen, éstas admiten su reconocimiento en otro lenguaje; por ello, alguna cosa de la primera impresión tuvo que persistir para que el niño pueda evocarlo ahora.

Pues bien, cuando le preguntamos a los pequeños si alguien les había hecho sentir dolor, un niño dijo: “(...) Huy a mí me quedan morados”, en ese caso, pese a que los morados son una marca física que desaparece al pasar de los días, el sentido permanece, pues cada vez que el niño vea la madre sabrá que ella puede ejercer libremente el poder, a tal punto de considerar que su vida depende de ésta. Por lo tanto, los morados son también esa huella impresa en el espíritu que se activa o vuelve a nosotros cuando vivimos situaciones que nos llevan de nuevo a la fractura del sentido. Entonces, el testimonio no sólo se hace evidente gracias a nuestra capacidad lingüística, sino también en cualquier cosa que haga lenguaje; que comunique algo. Que el niño declare que a él le quedan morados, pese a que éstos ya hayan desaparecido, es debido a que los morados grabaron una marca afectiva que hará que el niño se relacione de una forma distinta con la madre. Por eso, aunque lo morados se encuentre sujetos al pasado, también estos se hallan en el presente, de otro modo el niño no lo hubiera declarado. De esta manera, la información del



testimonio es dada por la diferencia, a saber el otro, el cual permite al niño manifestar su interpretación—el sentido—sobre las relaciones al interior de la familia.

En la pregunta “¿Ustedes le temen a alguien de su familia?” un niño dijo: “(...) Yo le temo a mi padrastro porque él le pega a mis hermanos pequeños”. Podemos decir que el temor no acontece tan sólo porque alguien o algo nos han causado daño, sino también porque ha perjudicado a alguien que amamos. Una situación también reclama ser dicha cuando vemos u oímos algo que afecta a alguien que consideramos cercano que, de la misma manera, nos imprime una huella en el espíritu, pues la identificación, en este caso con el hermano, se hace más grande por el vínculo, no sólo familiar, sino más bien afectivo. Al ser testigo del castigo del otro, nace la necesidad de expresar a través de palabras situaciones que, como habíamos dicho arriba, nos sobrepasan, nos resultan tan confusas. Posiblemente no comprendemos por qué otro puede lastimar a alguien igual a uno y aún más cuando se trata de alguien que amamos, de ahí que debemos acudir a la narrativa, pues ésta nos permite dar orden y sentido a lo que nos ha sucedido; en palabras de Albert Camus: “Parler de ses peines, c’est déjà se consoler”—Hablar de las penas es ya consolarse—. Luego, el mismo niño dice sentirse triste cuando le pegan a su sobrino. Pues bien, este pequeño a través de su narrativa, manifiesta lo que para él es importante como: los hermanos y los sobrinos. Cuando este pequeño presencia actos de violencia hacia algún familiar, el puede sentir el dolor como si fuera propio, pues así es como lo expresa su narración, porque, como habíamos afirmado anteriormente, uno no puede sentir exactamente lo que siente el otro; por eso es que existe el lenguaje para poder comunicar nuestras fracturas.

Volviendo al proceso de atestiguar, éste brinda orientación al niño porque el lenguaje es el horizonte de acción, el cual ejerce un efecto específico sobre él. “(...) Nosotros dos le tenemos miedo a mi tío porque él nos grita y le pega a mi abuelita” es el enunciado que constituye el testimonio, es decir, una acción, una toma de posición y el compromiso que asume el niño al dar testimonio. “(...) a un amigo le pegan con el palo” indica la identificación con otro que, al igual que el niño, sufre a causa de la relación con el mundo adulto. Como vemos el testimonio no sólo aparece en la relación padre e hijo, sino también, cuando existe una correspondencia con alguien que sobre pasa la esfera privada, porque somos coautores de nuestra propia vida. Tan pronto como reunimos a los niños, uno

afirmó ser golpeador por los ganchos, a su defensa otro niño dijo: “(...) no le pareció justo porque le dolía, porque la pueden machucar y le salió sangre” y ella contestó: “(...) a una amiga también”.

Otro resultado interesante que emergió a partir de esta categoría, fue la pregunta: “Ustedes le temen a alguien de su familia”. En un primer momento, un niño relaciona el temor con alguien que cumple ciertas características diferentes a los demás, esto es, una persona que les resulta no semejante por su aspecto físico “(...) Yo le temo a mi tío porque él se pone unas cosas por acá” y “(...) Y también se pone algo en los dientes”, son los enunciados que dan por hecho el miedo hacia alguien que altera el orden de las facciones. Sin embargo, los niños pueden encarecer la apariencia física del tío porque también los grita y maltrata a la abuelita. Entonces, en el testimonio los niños representan a este personaje de una manera que posiblemente traspase los límites de lo “verdadero”, debido a que la violencia que ejerce el tío sobre ellos y la abuelita repercute en la forma como ellos lo perciben. En ese caso, los seres humanos podemos exagerar lo visto u oído en el discurso para acentuar lo que sentimos de acuerdo a una situación o en la interacción con otra persona.

Como habíamos dicho más arriba, en el cuento “La peor señora del mundo” la violencia se ve representada a través una mujer gorda de botas puntiagudas y uñas largas, por eso, en la pregunta “¿Alguien se les parece a ella?” y en la respuesta “(...)A mi mamá porque me pega”, aunque pueda que la madre no cumpla con las mismas características físicas de la malvada mujer, el niño puede establecer una relación entre el personaje de este cuento y su propia madre, pues ésta también reproduce ciertas particularidades de la violencia.

Para terminar, y recapitulando las dos relaciones, la primera al interior de la esfera privada y la segunda en la esfera pública y privada, existe un vínculo cercano entre la una y la otra, pues cuando nos convertimos en víctimas, o bien en testigos de cuadros de violencia, esto puede incidir en la manera cómo actuamos en los público, por ejemplo el miedo que acontece al crear un vínculo con alguien que se encuentre fuera de la esfera doméstica. Por otro lado, si la violencia se percibe desde la esfera pública, ésta puede repercutir en la forma como tratamos a los miembros de nuestra familia, que no necesariamente a punta a cosas malas, sino más bien al cuidado y respeto por el otro.

### 7.3 EL RECONOCIMIENTO MUTUO

Finalmente, cuando los niños al expresar que les gustaría que las personas que les han provocado daño se arrepintieran y se acercaran un poco más a ellos, hacen mención de una felicidad como un sueño agradable; es decir que el niño posee la facultad de desear, la cual está en relación con una *voluntad honesta* y un *amor reflexivo*, que les permite orientarse de una manera distinta en el mundo (Cf, Begué, 2002:320). Según Ricoeur, la felicidad es utópica debido a que la *voluntad* tropieza continuamente con los límites de la finitud humana; no obstante, existen *signos* que nos pueden conducir a su presencia, pues sentimos que los horizontes se abren ante nosotros. En consecuencia, alcanzar el sí personal, o el ser persona carece de una promoción de la acción práctica para lograr constituirse en hombre “ (...) Sólo tratando al otro en su dignidad de humano, nos elevamos a nuestra mejor humanidad y devenimos nuestro mejor “sí-mismo” (Begué, 2002: 324).

La promoción de la acción práctica, en nuestro caso particular, es el arrepentimiento por parte de los agresores, puesto que esta acción admitirá la apertura de otro tipo de sentido. En ese caso, pese a que la violencia ejercida por la madre, el tío y el padrastro, de ante mano, ha dejado una huella imborrable, el perdón será la única vía para la reconstitución de un nuevo sentido, un sentido que les permitirá una vez más caminar justos. En un fragmento del libro la mujer se arrepiente por sus acciones, entonces los habitantes deciden regresar, pues ellos creen en su palabra y en que sus vidas ahora no correrán peligro.

(...) Cuando estaba convencida de que la paloma ya era su amiga; y de que llevaría un mensaje a sus hijos y a los habitantes del pueblo, escribió un recadito, se lo puso entre las patas y la echo a volar. A los cuantos días los antiguos habitantes del pueblo volvieron ya que la peor señora del mundo les pidió disculpas en el recadito: “Quiero que me perdonen, he recapitado, y creo que yo era una mala persona, yo no volveré a ser como era antes para que me lo crean me voy a dejar pisar y rasguñar por todos los que querían hacerlo (Hinojosa, 1994:20).

Los niños, al igual que los habitantes del pueblo, están dispuestos en aceptar y en creer en las disculpas que sus agresores les presenten, porque éstos, pese al maltrato,

anhelan que esas personas se acerquen. Los pequeños saben que a través de la proximidad y el perdón la realización de su ser personal será más prospera.

La proposición “yo quiero que todos me quieran” es la intencionalidad del niño que reclama respeto y que le facilita devenir en un *sí mismo* más concreto. “ (...) Que mis papas se acerquen y mis demás tíos” es el anhelo y la aspiración de una *afectividad carenciada*; pero, el deseo no es el hecho de actuar de cierta manera porque algo o alguien no lo ha impuesto, sino, más bien, es una exigencia que acontece en el interior de nosotros. El niño solamente podrá acercarse a la *estima de sí* al llevarse a cabo su deseo, esto es, al darse cuenta de su propia dignidad que le brinda confianza y también le permite orientarse a la vida buena, al mundo y a los otros (Cf, Begué, 2002: 287) “(...) Tener al otro en consideración es hacerlo salir del anonimato y distinguirlo como un quien cuya fragilidad es tan original como la de uno” (Begué, 2002: 289). Al principio de la entrevista una niña afirmó que su padre se encontraba en la cárcel, pero al final ella dice “(...) lo que más me hace feliz es salir con mi papi al parque, jugar con mis hermanos y que no me peguen”

#### **7.4 REFLEXIÓN SOBRE LIBRO “LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO” DE FRÁNCICO HINOJOSA**

Las tres categorías nombradas previamente, emergieron a partir del cuento *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa, el cual nos brindó las pautas para llevar a cabo la entrevista. Gracias a que este libro nos habla sobre los problemas existenciales, el niño pudo satisfactoriamente identificarse con alguno de sus personajes. Veamos: “(...) Y desde entonces volvió a ser la peor, la más peor, la peorosisima de todas las mujeres del mundo, les pegaba cachetadas a sus hijos...” y un niño respondió: “(...) Huy como me pegan a mi”. Respecto a lo anterior podemos asegurar que los cuentos de hadas consiguen expresar, a través de las palabras, los posibles conflictos que angustian al niño, los cuales tratan sobre la carencia de ser amado, el temor a ser rechazado, el gusto por la vida y la angustia frente a la muerte. Este cuento, al igual que los demás cuentos de hadas, brinda soluciones que se encuentran al alcance de la comprensión del menor (Cf, Bettelheim, 1986:19). “(...) Desde entonces todos vivieron felices, pues la peor señora del mundo seguía haciendo las cosas malas más buenas del mundo, mientras el pueblo se divertía a sus anchas con sus engaños”

señala que lo único que puede motivarnos frente a los límites de la finitud humana, es la construcción de un vínculo satisfactorio con las demás personas.

Esto quiere decir que los relatos le aseguran al niño que entretanto él forme una relación verdadera con el otro, éste podrá escapar de la angustia de la contingencia. Por eso, esta clase de cuentos se orientan hacia el futuro, pues garantiza al niño un mundo en el cual él se pueda sentir seguro. Los personajes que configuran el cuento de Francisco Hinojosa, son personajes que, al igual que los niños, se encuentran perdidos y abandonados que transitan por el mundo a merced del tacto para reconocer las cosas en la oscuridad; no obstante, de la misma naturaleza que los niños, su vida seguirá gracias a la ayuda de los demás (Cf, Bettelheim, 1986:19). En estos días, el niño carece de imágenes cargadas de sentido que les permitan alcanzar relaciones satisfactorias con los otros. De ahí que los cuentos de hadas, además de enriquecer la imaginación y el intelecto del niño, deberán ayudarlo a comprenderse en un mundo que para él le resulta tan confuso.

Para terminar, me gustaría hacer unas indicaciones sobre un resultado en particular que arrojó la entrevista a partir del cuento de Francisco Hinojosa. Este cuento, al igual que cualquier otra narrativa, invita al lector a expresar sus sentimientos a partir de su propia experiencia en el mundo. Por eso, cuando le preguntamos a los niños si ellos mentirían con el propósito de que el tío, la madre y el padrastro ya no les pegaran, ellos dijeron que no, porque las mentiras y el engaño provienen del diablo.

(...) Pero sucedió también que un buen día mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central, el jefe de los bomberos dijo: “esto ya no puede seguir así” “es cierto” lo respaldó el boticario “debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies “¿Y por qué no?” Preguntó un niño “la convencemos de que ya nos deje de molestar” “jajaja” pegaron todos una sonora carcajada que apagaron de inmediato por temor a despertarla “No” intervino el más viejo del pueblo “lo que debemos de hacer es engañarla” “¿engañarla?” Se sorprendió el dueño de la fábrica de hielo “¿Cómo vamos a engañarla?”...

Desde entonces, los niños comenzaron a utilizar ciertos pronombres y adjetivos para describir a este personaje, como: un sombrero grande que utiliza para taparse la cara y unos cachos. Asimismo, ellos hacen mención del ambiente, puesto que el diablo tan sólo aparece en las noches. Es interesante ver cómo en la actividad narrativa los pequeños hicieron uso

de algunas estructuras inteligibles (Mimesis I) para engrandecer la maldad de este personaje— trama con sentido (Mimesis II); las cuales, en consecuencia, harán que el niño no quiera parecerse a él (Mimesis III). Por lo tanto, la trama invita a consideraciones acerca del experimentar de lo humano que, a su vez, también reclama alguien o algo que haga válido su discurso, como en el proceso de testimoniar, pues un niño hace mención de la biblia, porque según él es ahí donde aparece que efectivamente el diablo utiliza un sombrero grande. Por otro lado, el personaje que representa la bondad es Dios, porque, en la narración, es el personaje que los protege del diablo, es decir de la mentira y de la maldad.

### **7.5 CONSIDERACIONES EN TORNO AL CÍRCULO HERMENÉUTICO DE LA ACTIVIDAD NARRATIVA**

La situación de interlocución que iniciamos con los niños a partir del cuento *La peor señora del mundo*, nos permitió evidenciar lo que Ricoeur llama “el vínculo del hombre con lo que para él es sagrado” que solamente acontece en el lenguaje. De ahí que la confesión de los niños no es meramente la explicación de lo ocurrido, sino que es el marco exploratorio que evidencia y hace patente lo que para el niño es sagrado como: la abuelita, los hermanos y el cuerpo. Pues bien, cualquier acto que amenace al vínculo debe ser comprendido como experiencias del mal o violencia familiar. En la narración los niños sienten con mayor intensidad el vínculo con lo sagrado.

El enunciado “(...) me pega con todo” es el lenguaje de la violencia que acontece como metáfora que brinda orientación y sentido a la configuración de la trama. Cuando el niño narra experiencias de violencia eleva el sentimiento a la ficción, el cual da cuenta de los “estados del alma” a partir de una escena vivida (Cf, Ricoeur, 1999:52). Siguiendo a Ricoeur: “Las razones invocadas por el pensamiento consciente de sí mismo son equivalentes a sus motivos reales, precisamente por una conciencia que desea «justificarse-así- misma»” (1999:54). De manera que la metáfora porta sentido valioso que describe la realidad, pues en el relato los niños re-describen esas situaciones que para ellos son tan confusas. Los pequeños al enunciar “a mí me pegan” trascienden el simple uso de los instrumentos del lenguaje para auto asignarse en tanto que sujetos que padecen. Este proceso que realizan los niños se encuentra arraigado por una pre comprensión de la

realidad, del mundo, de las estructuras inteligibles y de las fuentes simbólicas, pues representar la realidad no es otra cosa que comprender sobre lo que trata el obrar humano.

Por otra parte, en la narratología que emprenden los niños, éstos se transforman en actores morales, pues la construcción de la trama anima a consideraciones éticas y a la *valoración moral*. Por lo tanto, los pequeños logran distinguir lo que Ricoeur llama (2004:26) “obrar mal”, es decir, perjudicar a otro directa o indirectamente y, en consecuencia, hacerlo sufrir, al afirmar que la madre le pega a sus hermanos y el tío le pega a la abuelita. Los niños manifiestan que esos personajes permanecerán solos por ser malas personas “(...) El mal cometido por uno halla su réplica en el mal padecido por otro. Y en este punto de intersección capital es donde más agudo se hace el grito de la lamentación, cuando el hombre se siente víctima de la maldad del hombre” (Ricoeur, 2004:26).

En el fragmento: “(...) Hasta que un día sus hijos y todos los habitantes del pueblo se cansaron de ella y prefirieron huir de allí porque temían por sus vidas” un niño preguntó si la mala mujer había quedado sola; pues bien, los niños reconocen que la violencia que ejerce un hombre sobre otro hombre debe ser sancionada con alguna pena, como el caso de quedar completamente sólo, porque este personaje que les ha causado daño ha hecho cosas que lo llevan al abandono, a la soledad. Por eso todos los personajes que han sido citados en el transcurso de la entrevista vuelven aparecer aquí, pues para los niños el tío, la madre y el padrastro son personas que en el relato han causado daño sin motivo aparente tanto a ellos como algún miembro de su familia; en consecuencia, estos personajes deben quedar solos. En el relato podemos anticipar el destino de alguien que ha ejercido libremente su poder, es decir, podemos denunciar sin obstáculo formas de violencia que deterioran nuestra integridad; y, de la misma manera, reclamar por la reconstitución de lo que nos hace humanos. Sin embargo, hay veces que la reconstitución también llama a la violencia—abandono, porque el maltrato reproduce otro tipo de violencia en quien padece.

Para los pequeños una persona permanecerá sola si ésta porta instrumentos que puedan lastimar a otros, como la pistola; y porque trata mal a los demás, esto es, una persona que usa los golpes y las groserías como única forma para relacionarse con los otros. Gritar a los niños es otra característica que hará que la persona quede sola, pues decir las cosas a gritos también produce miedo en los pequeños, porque, más que alzar la voz, esta acción anticipa el golpe. Veamos: “(...) Me da mucho miedo” “(...) Porque de pronto nos

pega”. Un niño lo confirmó cuando le preguntamos que sentía cuando su padrastro lo gritaba, y el dijo: “(...) Me da miedo porque de pronto le pega a mis hermanitos”, entonces el grito que emite el personaje no tiene como propósito prevenir a alguien de algo, sino más bien es el comienzo de la violencia.

Después, aparece nuevamente el enunciado que apunta a la desfiguración del cuerpo “(...) Mi tío es un ñero” “(...) porque se pone piercings”, pues la maldad se representa en algún personaje quien les resulta desagradable.

Hemos decidido llamar personajes a estos sujetos, porque en la narración el agente de la acción se transforma en el personaje de la trama; por ello, podemos evidenciar los distintos tipos de roles, puesto que éstos se encuentran asociados con la acción que ejecutan en la trama del relato. Entonces, la función que cumple la madre, el padrastro y el tío en el relato es de un sujeto que impone orientaciones arbitrarias, que instrumentaliza al niño al querer dominarlo. La superioridad del yo sobre el *alter* termina por silenciar la singularidad del otro.

Para terminar, recordemos que es a través de ese *principio de reflexividad* (Bárcena; 2000:99), el cual se nos ha otorgado en tanto que sujetos capaces, que podemos devolvemos hacia el pasado y, en consecuencia, alterar nuestro presente; o bien cambiar el sentido de nuestro pasado de acuerdo con el presente. Tan sólo el niño podrá desafiar el mundo en el que ha nacido en cuanto que ese mundo se encuentre narrativamente constituido (Cf, Bárcena, 2000:99). Abrir espacios donde los niños puedan transformar la acción en relato (Mimesis I), les permite organizar su experiencia de mundo narrativamente (Mimesis II) y así apropiarse del relato de su existencia (Mimesis III), puesto que la mimesis nos permite informarnos acerca de la totalidad del fenómeno de la experiencia hecha en relato “(...)una experiencia “prefigurada” en la acción se pasa a la experiencia “refigurada” por la mediación de la experiencia “configurada” en el relato” (Rubio:1993,39).

Enfrentar los niños a situaciones de interlocución que les permitan expresar su interpretación con lo que respecta a la violencia, es permitirles pre comprender la realidad y el mundo de la acción que comprende las estructuras inteligibles y las fuentes simbólicas, para así llevar la experiencia al relato. No obstante, ayudarles a pre comprender el obrar



humano, es también darles la oportunidad de crear intrigas originales desde la experiencia anterior y desde la imaginación productiva.

Aunque la Mímesis III en los niños no se haya podido consumir, pues la investigación nos tomaría más tiempo, si podemos decir que esta fase del círculo hermenéutico la realiza propiamente el investigador debido a que la investigación debe “perfeccionarlo”, porque la narración que emprenden los niños, u otro sujeto arrojado en el mundo de la vida reúne lo interno con lo externo. A modo de ejemplo en la tragedia Aristotélica, es el placer que experimenta el lector o el espectador que permite rematar la ejecución de la obra (Rubio, 1993:41). Entonces, la lectura del texto, a saber los relatos sobre la violencia doméstica, es el lugar donde el investigador aplica, pues él también se encuentra en el texto a partir del sentido que percibe.

La aplicación vendría a ser la primera comprensión verdadera que cada narrativa llega ser para el investigador. Comprensión en tanto que es un tipo de efecto, el cual indica la *intersección del mundo del texto con el mundo del lector*. Por eso, la actividad narrativa que realizan los pequeños no puede ser reducida a la inteligibilidad semiótica, sino debe ser comprendida como la posibilidad de habitar otros mundos en donde el sujeto, o más bien el investigador, logra alternar imaginativamente su identidad y, como resultado, interpretar su vida de distintas formas (Cf, Bárcena, 2000:109). Tomando en consideración que la interpretación es acogida, antes que nada, como la apropiación del sentido, en ese caso comprender es exponerme al texto y recibir un *Sí-mismo más concreto* que se eleva gracias a las proposiciones acerca del mundo, las cuales constituyen la interpretación “(...) Comprendiendo una nueva posibilidad de habitar el mundo es como recibo una nueva posibilidad de existir, y comprenderme yo mismo” (Rubio, 1993:42).

Pues bien, el interés que ha nacido en mí por emprender proyectos de ayuda social y cultural, es el resultado de la comprensión de un mundo en el cual muchos niños de Colombia se encuentran sometidos a las malas decisiones del mundo adulto y, primero que todo, del estado. Un niño al narrar un cuadro vivido sobre la muerte, pues un joven fue asesinado frente a su casa, es el relato que me pregunta asiduamente por mi hacer como habitante del mundo de la vida y profesora de lenguas extranjeras, porque en los docentes cae el peso de la responsabilidad en cuanto a la formación de la identidad narrativa.

## 7.6 CONSIDERACIONES ACERCA DE LA VIOLENCIA DOMÉSTICA

En suma, la única forma que ellos puedan acoger la violencia como parte constitutiva de lo que nos hace humanos, será a partir de la narrativa, que no es otra cosa que la necesidad de comunicar las fracturas y la fragilidad que acontecen en el encuentro con la alteridad “(...) Quiere que le cuente una cosa, mire que mi perrito se murió porque estaba caminando y un señor le hecho veneno...le dio salchichón y eso tenía veneno”. En cuanto a la violencia, nuestro aporte es derogar la racionalización instrumentada de la violencia, a saber dato, para dar paso a una experiencia vital de lo humano gracias a la construcción de tramas y de relatos. Como investigadora me pareció interesante como el niño establece una relación entre el miedo con la pérdida de la vida. En el fragmento “(...) Hasta los gatos y las gaviotas y las cucarachas sabían que su vida peligraba cerca de la malvada mujer. A las hormigas ni les pasaba por la cabeza hacer su hormiguero cerca de su casa porque sabían que si lo hacían la señora les echaría encima agua caliente” (Hinojosa, 1994:11) los pequeños enlazaron el miedo que sienten los habitantes del pueblo con la muerte. En ese caso, temer a alguien que nos ha causado daño es considerar que el otro tiene la propiedad de arrebatarme la vida, es decir, ejercer libremente su poder sobre uno.

Como se pudo evidenciar en la categoría *relaciones al interior de la esfera privada*, la violencia trata sobre el silenciamiento radical del niño por parte del mundo adulto; un silenciamiento que deteriora su validez del sentido en atención a la superioridad del otro. De ahí que la violencia familiar comprenda el ocultamiento del llamado del otro, el cual desestima el rostro, la mirada y el gesto en tanto que modelo de lenguaje que reclama reconocimiento. “(...) si me porto mal no me dicen nada sino me pegan, me pegan en la espalda, en la pierna, en la cara y en la cola”. Los padres con la intención de corroborar su dominio, terminan por negar el horizonte a favor de la confirmación de un tipo de verdad que lleva la experiencia del respeto a la autoridad al silenciamiento y al olvido. “(...) Me parece justo que me peguen porque no hago caso, por eso me tienen que pegar” en este enunciado, aunque el niño es el que sufre el daño físico y moral, en el proceso de atestiguar él se culpa por no haber hecho caso a sus padres.

También, la violencia se reafirma como el modelo más pleno de la instrumentalización en donde los padres se ratifican a partir del ocultamiento de la singularidad de sus hijos. En la instrumentalización el mundo adulto pasa por alto la

singularidad de los pequeños desde la hiperbolización del rol. Por lo tanto, la violencia, y en nuestro caso particular la violencia doméstica, no puede ser abreviada en un dato, pues es la experiencia más auténtica de la acción humana. Por eso, una forma de hacer frente a la violencia como silenciamiento será en la apertura de espacios en donde el niño se haga válido desde su diferencia, pues en estas situaciones de interlocución no se impone, y, más bien, se deja hablar. Pues bien, la narratología da la posibilidad al niño de reconfigurar el sentido; así es que él puede proyectarse de nuevo en un mundo en donde hace las paces con la diferencia, y la acoge como parte constitutiva del obrar humano, porque la actividad narrativa es un modo de comprensión sobre la fractura y la posibilidad de reconstituirla.

## 8. CONCLUSIONES

Este apartado, dedicado a las conclusiones, se encuentra dividido en dos grandes categorías que responden a nuestra pregunta de investigación, a los objetivos y a los resultados obtenidos en el capítulo anterior, que son: Narrativa y Violencia intrafamiliar. Según los resultados, existen tres categorías en torno a la violencia domestica: *Relaciones al interior de la esfera privada, Relaciones en la esfera pública y privada;* y, finalmente, *El reconocimiento*, que, asimismo, se subdividen en otras categorías más pequeñas: *Castigo a favor del aprendizaje, castigos que implica instrumentos, la perdida de la libertad, la advertencia y la instrumentalización*, para la primera; *testimonio*, para la segunda; y *reconocimiento y proximidad*, para la tercera.

### 8.1. Conclusiones en lo tocante a las relaciones al interior de la esfera privada

En esta categoría se identificaron una serie de subcategorías, las cuales apuntan a la corrección de un extremo al otro. Por lo tanto, hay relaciones que tiene que ver con la educación mientras que otras aluden al maltrato físico, a la instrumentalización o a la privación de la libertad. Es decir que aparecen dos relaciones radicales; la primera, relaciones positivas que regulan los privilegios respecto al aprendizaje; y la segunda, relaciones que deterioran la integridad del niño.

### 8.2 Conclusiones frente a las relaciones en la esfera pública y privada

La capacidad que posee el niño de atestiguar un cuadro visto u oído, le permite crear la trama de su vida, la cual se encuentra en relación con la trama de otras vidas. En la narración que emprendieron los niños, estos manifestaron haber sido testigos de actos de violencia por parte del mundo adulto a otro menor. Por eso, el niño se siente identificado con el otro, pues él mismo ha vivido a través del símbolo de la violencia, a modo de ejemplo los morados, el padecimiento y la fragilidad que acontece en el encuentro con la alteridad.

### **8.3 Conclusiones acerca del reconocimiento**

En la narración de los niños, ellos expresaron que les gustaría que el mundo adulto se acercara más a ellos, especialmente, aquellas personas que les han causado daño. El perdón podría compensar el golpe, la mirada agresiva ante otro, la instrumentalización, puesto que esto les permitiría vincularse con el mundo y con los otros de una manera diferente.

Además de lo dicho anteriormente, en nuestro capítulo de análisis, aparecen tres reflexiones sobre el círculo de la mimesis y el cuento *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa, ya que estos nos permitieron identificar las categorías que dan cuenta de la pregunta de investigación y de los objetivos.

### **8.4 Conclusiones por lo que respecta al libro *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa**

Los pequeños pudieron identificarse con el libro de Francisco Hinojosa, pues éste nos habla acerca de los problemas internos de los niños; y, asimismo, sus personajes se encuentran perdidos y abandonados en un mundo que les resulta tan confuso. A su vez, esta clase de cuentos les brinda soluciones con respecto a sus problemas existenciales como: la necesidad de ser amado, el miedo a ser ignorado, el amor a la vida y el temor a la muerte que tienen que ver con el vínculo satisfactorio con las demás gentes.

### **8.5 Conclusiones en cuanto al círculo hermenéutico de la actividad narrativa**

En la narratología que llevaron a cabo los niños, se pudo evidenciar el vínculo con lo que para ellos es sagrado. De ahí que la narración no es la mera explicación de las cosas, sino es el marco de exploración para el investigador. La metáfora hace parte de este marco explorativo, teniendo en cuenta que esta manifiesta sus estados del alma. No obstante, lo anterior tan sólo acontece en la medida que el niño realice una pre comprensión de la escena vida (mímesis I); sintetice los trastrocamientos de la fortuna en un relato inteligible (mímesis II); y modifique su acción práctica en el mundo (mímesis III). Con lo que respecta a la última etapa del círculo hermenéutico, esta fue realizada sobre todo por el investigador, a quien la narración de los niños modificó su acción práctica, pues ahora existen un

profundo interés con relación a las actividades de impacto social que permitan a los niños vincularse y proyectarse con el mundo y con los otros.

El investigador pudo transitar por el mundo de lo imaginario, al recrear en él estas situaciones de violencia que debilitan la integridad física, psíquica y mental de los pequeños. Por eso, nace la responsabilidad de ayudar a los otros en tanto que sujeto que también padece en mundo de la vida. Por otra parte, esta situación de interlocución nos ayudó a interpretar lo que dice Ricoeur en cuanto al testimonio, pues este nos invita a consideraciones morales; de allí que el niño afirme que las personas que causan daño a otras permanecerán solas.

### **8.6 Conclusiones en torno a la violencia intrafamiliar**

Como habíamos afirmado anteriormente, la violencia no puede ser instrumentalizada, porque ésta es la experiencia máxima de lo humano que tan sólo logra ser comprendida desde la configuración de la trama. Por eso, la violencia familiar no puede ser reducida ni a sus agentes, ni tampoco a sus causas, puesto que esta no es otra cosa que *el quiebre del sentido y la fractura radical de las proyecciones, las cuales nos permite permanecer juntos*.

Recapitulando lo anterior, y tomando en consideración la pregunta de Begué siguiendo a Ricoeur (2002:300) ¿Cómo, en efecto, un sujeto se podría dar a su propia vida una calificación ética, si esa vida no pudiese agruparse en forma de relato?; la narratología es esencial para la comprensión de la violencia doméstica, ya que esta no se encuentra, aunque algunos traten de hacerlo, en un encuadre limitado con lo que respecta a los racionamientos formales. Más bien, la violencia familiar se extiende desde la conversación cotidiana, pues somos coautores de nuestra propia existencia que, también, sienten la necesidad de configurar narrativamente las vicisitudes de la vida.

## **9. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES**

Trabajar con personas en situación vulnerable puede representar cierto riesgo para el investigador, pues, a pesar que existan varias instituciones de ayuda social, estas no brindan la suficiente seguridad a la persona que quiera realizar algún tipo de trabajo con la comunidad. Por eso, se recomienda que la Universidad preste mayor apoyo a los estudiantes, brindándoles las posibles instituciones en donde se pueda trabajar con tranquilidad, sin temor a vivir algún acto de violencia por parte de los miembros de la comunidad. Debido a que esta población está constantemente en contacto con la violencia, una persona desconocida, es decir, que no tenga algún vínculo con alguno de sus miembros, representa una amenaza. De la misma manera, en cuanto a investigaciones que se interesen por saber más acerca de la condición humana, es importante que nuestra institución siga impulsando este tipo de estudios, pues, como estudiantes, somos también agentes de cambio, los cuales tiene una responsabilidad moral en tanto que sujetos del mundo de la vida. Por último, incentivar investigaciones fuera del salón de clase, es apuntarle a la acción educativa como la responsable del proceso de la construcción de la identidad, porque esta no se reduce al método o a la didáctica, sino más bien se extiende como una experiencia que nos permite comprender el mundo, a los otros y a nosotros mismos.

## **10. APORTE DE LA NARRATIVA AL HORIZONTE PEDAGÓGICO: UN POSIBLE DIÁLOGO**

Tomando en consideración el valioso aporte de la hermenéutica en tanto que perspectiva de las ciencias sociales; también se puede pensar la posibilidad, desde el horizonte narrativo, el problema pedagógico como el responsable de la construcción de la identidad narrativa a través de los grandes textos de la cultura, los cuales modifican la acción práctica de los sujetos en el mundo de la vida. Pues bien, si anhelamos debatir sobre lo pedagógico, necesariamente debemos acudir a la obra de Paul Ricoeur quien insiste en la formación humana entretanto el sujeto aprende de la historia a partir de los relatos y las narraciones que construyen sus víctimas.

### **10.1. La educación como el proceso de formación de la subjetividad y de la identidad**

Paul Ricoeur expone que los sujetos solamente pueden elaborar historia después de haber abandonado su rol de agente de la acción, para convertirse en sujetos pensantes que reflexionan sobre lo que les ha ocurrido, es decir que mientras el agente actúa en la acción, este no sabe de manera precisa lo que hace. Por eso, aunque los educadores proyecten lo que los estudiantes deben lograr al terminar el curso entretanto éste actúa no sabe lo que hace y tan sólo cuando la acción ha culminado, el maestro podrá construir una narración gracias a un recuerdo reflexivo “La acción humana, pues, y en especial la acción educativa, se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada (Bárcena, 2000: 92)”. Entonces, hablar sobre la teoría de la acción educativa, necesariamente nos conduce a la práctica reflexiva, pues la acción alcanza su pleno sentido seguidamente que el agente ha dejado de actuar.

Ahora, si se tiene la intención de hablar acerca de la identidad del sujeto, debemos contestar a la pregunta ¿quien ha hecho esta acción?, la cual nos otorga la identidad del agente, aunque no nos brinde una respuesta placentera. Los sujetos han sido educados en un mundo que se les ha sido narrado, de ahí que todas las obras literarias puedan atravesarnos, ya que estas se encuentran organizadas simbólicamente. Es, y únicamente, a partir de ellas



que los seres humanos podemos constituir nuestra identidad personal, porque éstas nos hablan sobre la naturaleza de la vida espiritual y mental. Gracias a las historias que nos cuentan nuestros familiares de cuando éramos pequeños podemos proyectarnos en el futuro. Por consiguiente, toda educación debería partir de los libros, de las lecturas históricas y de ficción, pues nos dan la posibilidad de reflexionar acerca de nuestra vida y así formarnos.

(...) El proceso de autoconocimiento personal tiene también que ver con las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de referencia o consejo, y así sucesiva e infinitamente (Bárcena, 2000: 96).

Por eso, nace la necesidad de conferir la palabra y la voz a los educadores y estudiantes quienes son los protagonistas de la actividad narrativa. Este nuevo interés que nace por lo anterior reclama las experiencias significativas que tan sólo surgen en el mundo de la vida cotidiana. Precisamente al escuchar vamos aprendiendo acerca de lo que trata la condición humana (Cf, Bárcena, 2000:98) “(...) Entramos en la sociedad con unos papeles-personajes asignados que tenemos que aprender en qué consisten para entender las respuestas que los demás nos dan para alcanzar el saber preciso para construir las nuestras” (Bárcena, 2000:98). Concebir la educación narrativamente, es afirmar que la vida humana es un relato, una biografía en donde el sujeto se transforma en *el novelista y lector de sí mismo* (Cf. Bárcena, 2000:96).

Tomando en consideración lo citado anteriormente, entonces, la pedagogía debería poner su atención sobre la formación de la identidad del sujeto y de su desarrollo. De manera que, no se desearía ansiosamente el cambio de la personalidad o de la conducta, sino más bien la transformación de la identidad de la persona a través de los relatos y de las narraciones, puesto que el entendimiento de sí-mismo no se alcanza de una forma directa a la conciencia, sino se ve intermediado por significaciones distintas a las propias (Cf, Bárcena, 2000:99). Cabe anotar que todo sujeto, en su mayoría, es el producto de la cultura en la cual se encuentra inmerso y en la cual ha sido educado, de ahí que nadie pueda dejar de tomar en cuenta las formas de mediación simbólica como: las ideologías, las reglas del conducta, las explicaciones sobre la identidad, la noción de mundo y, en sí, el lenguaje,

porque éstas condicionan nuestro ser en el mundo (Cf, Bárcena, 2000:101). Tan sólo el hombre podrá desafiar el mundo en el que ha nacido en cuanto que ese mundo se encuentre narrativamente constituido, teniendo en cuenta que el significado de los símbolos nunca ha sido interpretado en su totalidad y, como consecuencia, puede variar.

Los seres humanos aprendemos un universo simbólico gracias a la recepción de textos históricos y de ficción; de historias que nos han contado; de imágenes que nos permiten dar sentido al mundo, educarnos y, de esta manera, transformar nuestra identidad. Un niño lejos de los cuentos, es un niño privado de las distintas formas de considerar a los otros, porque el universo simbólico nos da las herramientas para lograr interpretar al mundo, a nosotros mismos y a las demás gentes.

(...)El interior de las personas, como el interior de las estrellas, no está abierto a nuestros ojos. Nos suscita extrañeza admiración. Y la conclusión de que este conjunto de miembros situado frente a mí tiene mociones y sentimientos y pensamientos como los que yo me atribuyo a mí mismo, no es adquirido sin el ejercicio de la imaginación que el contar historias propone (Barcena,2000:104).

Aquí, la identidad del sujeto se aprecia como la identidad narrativa, pues en la narración el sujeto es el personaje de la historia—edificamos nuestra identidad narrativamente—Esta actividad nos concede la posibilidad de interpretarnos a nosotros mismos, pues, en tanto que agentes de acción, nuestras acciones están vinculadas con nuestra biografía “la persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta a sus experiencias(...)el relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje (Barcena, 2000: 122)” Sin embargo, la identidad narrativa perdería toda su fuerza, si no fuera por la lectura de textos y libros que nos ayudan a configurar y reconfigurar nuestro personaje. Únicamente al escuchar logramos mejorar nuestra capacidad para aprender a nosotros mismo. De ahí que la alteridad (los libros y las demás personas) formen parte de lo que somos pues, siguiendo a Bárcena “(...) no es imposible hablar de uno sin pensar en el otro” (Bárcena, 2000:119).

Llegado a este punto la educación es la actividad que nos permite narrarnos—interpretarnos— a nosotros mismos. La imaginación juega un papel importante en la configuración de nuestro relato, porque sin la ficción, ó más bien sin *la imaginación*

*creadora* no existiría la trama. Así es que, la acción educativa es, en sí misma, una acción poética y el maestro un poeta quien, más que una persona que cuenta la verdad, sabe narrar el relato.

Justamente en la infancia, cuando los libros aún no han tenido tiempo de “tocarnos” son el momento en que “tenemos una necesidad más a apremiante de explicarnos o de que nos expliquen el mundo. Es la época en que, por la educación, nos vamos formando oyendo contar historias a los padres o a los abuelos—al mundo adulto—la época en que, definitivamente, importa mucho menos que el relato sea verdadero y en cambio mucho más que el que lo cuente lo sepa narra (Bárcena, 2000: 105).

Por otra parte, en la acción educativa, el hombre debe ser capaz de responder a la pregunta *¿Quién soy?* a partir de la *síntesis de lo heterogéneo*, esto es, adhiriendo los diferentes acontecimientos de la fortuna en el relato. Tan sólo cuando los hombres damos orden a la contingencia mediante la narración, la vida toma sentido. Lo anterior es una de las dimensiones más importante que constituye la acción educativa, puesto que ésta debe sustituir la mera imitación “hazlo como yo” por “hazlo conmigo” (Bárcena, 2000:107). La relación que existe entre el educador y el estudiante es mimética, aun así, ésta relación nos encamina hacia la creación de tramas y narraciones originales, más que a la copia o reproducción de lo que hace el maestro. Únicamente la creación de tramas y narraciones nos pueden conducir a la vida. Aparte de eso, cuando los seres humanos leemos y contamos relatos, se nos abre la puerta hacia nuevos mundos; el mundo de lo imaginario, pues tenemos la costumbre de recrear las narraciones en nosotros mismos.

Los sujetos al convertirse en lectores de múltiples relatos logran alternar imaginativamente su identidad, y con esto interpretar su vida de distintas formas—“Es preciso confrontar el texto de mi vida con el texto de otras vidas (Bárcena, 2000:109)”—a través de la comparación el relato de nuestra existencia toma significado. Cuando los seres humanos comienzan a transitar por el mundo de lo imaginario, la necesidad de responder a las preguntas fundacionales: *¿De dónde vengo?* y *¿A dónde voy?* se hace aún más patente, pues nosotros mismos no estamos en la capacidad de contra nuestra propia vida, sin el apoyo de esos textos que hemos leído y que hemos amado (Cf, Bárcena, 2000; 111).

Para terminar, la tarea de la acción educativa será motivar a los sujetos a construir su propia vida, vida hecha relato, a partir de la lectura de textos históricos y de ficción, pues

estos son los que dan sentido a la existencia. Nuestros alumnos podrán transitar por el camino de la comprensión de sí mismos frente a los otros y con los otros; frente a los textos y en compañía de ellos, pues se necesita de otro, sea real o imaginario, para interpretar y construir el texto de nuestra vida. Leer e imaginar los textos nos permite identificarnos con alguien diferente a nosotros; saber que los demás tienen sentimientos y emociones iguales a los propios y, en consecuencia, pararnos en el lugar del otro. La literatura nos da una idea de lo posible, de cómo las cosas podrían suceder; de ahí que figure una invitación constante a pensar sobre sí mismos y sobre el mundo, porque al salir de sí en busca del otro, podemos admitir otros puntos de vista diferentes a los nuestros.

¿Qué es propiamente formación? Permítanme citar a este propósito a uno de los grandes. Son palabras de Hegel: formación significa poder contemplar las cosas desde la posición del otro. (...) Formación para aprender a entender a otro desde sus puntos de vista” (Gadamer, 2002: 124-125).

## BIBLIOGRAFÍA

----- (1993). *LA HERMENÉUTICA Una aproximación necesaria desde la educación*. Bogotá: Dimisión educativa.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2009). *La salud y la calidad de vida en la localidad 5-Usme* [en línea], disponible en: <http://190.25.230.149:8080/dspace/bitstream/123456789/1223/1/Usme.pdf>, recuperado: Mayo 01 de 2011.

ANGULO, Jaime (1993), *El trabajo del símbolo*. En ---, *La hermenéutica Una aproximación necesaria desde la educación*. Santafé de Bogotá: Dimensión educativa.

BÁRCENA, Fernando (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

BEGUÉ, Marie-France (2002). *Paul Ricoeur: La poética del sí-mismo*. Buenos Aires: Biblios.

BEGUÉ, Marie-France (2006). *El estatuto epistemológico del testimonio. Una manifestación diferente de la verdad*. En Patricio Mena Malet (Comp.), *Fenomenología por decir homenaje a Paul Ricoeur*. Universidad Alberto Hurtado.

BETTELHEIM, Bruno (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.

BUILES, María Victoria y LÓPEZ, Lina María (2009). “*Relatos reconfiguradores de la violencia familiar en Antioquia (Colombia)*”. *Revista Colombiana de Psiquiatría.*, 38, 249-261.

COLMARES, Ana Carolina y MOLINA, Lindsay (2006). “*La Violencia intrafamiliar en Colombia*” [Trabajo de grado] Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana: Especialización en derecho de familia.

CRAQNOLINI, Mónica (1993). *Razón imaginativa, identidad y ética de la obra de Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Almagesto.

- DELGADO, Cesar (2009). De la fenomenología trascendental la ontología hermenéutica de la facticidad. *Revista Colombiana de Humanidades, Análisis: fenomenología y hermenéutica*, 75,97.
- DELGADO, Cesar (2010). El movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad. *Revista de la facultad de humanidades*, 31,24.
- DERRIDA, Jacques (2002). *Dar la muerte*. Paidós.
- DERRIDA, Jacques (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. París: Paidós.
- DESCARTES, Renato (1993). *Discurso del método*. Barcelona: Altaya.
- GADAMER, Hans Georg(2001). *El estado oculto de la salud*. Gredisa S.A.
- GADAMER, Hans-Georg (2001e). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- GADAMER, Hans-Georg (2002a). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- GRONDIN, Jean (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.
- GRONDIN, Jean (2000). *Hans-Georg Gadamer una biografía*. Herder.
- GRONDIN, Jean (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.
- GRONDIN, Jean (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- GRONDIN, Jean (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder
- GRONDIN, Jean (2009). *El legado de la hermenéutica*. Cali: Universidad del Valle.
- HEIDEGGER, Martin (2006). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- HEIDEGGER, Martín (2008). *Ontología hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.

JERVOLINO, Domenico (2006). *El cogito herido y la ontología del último Ricoeur*. En Patricio Mena Malet (Comp.), *Fenomenología por decir homenaje a Paul Ricoeur*. Universidad Alberto Hurtado.

KUMARALINGAM, Amirthalingam (2005). *Women's Rights, International Norms, and Domestic Violence: Asian Perspectives*. *Johns Hopkins University Press*, 683. Recuperado el 05 de Agosto de 2010, de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=842821621&SrchMode=1&sid=1&Fmt=4&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1306351554&clientId=23922>

LERHNER, Amy y ALLEN, Nicole (2008). *Social Change Movements and the Struggle Over Meaning-Making: A Case Study of Domestic Violence Narratives*. *American Journal of Community Psychology*, 42, 220-234. Recuperado el 07 de Agosto de 2010, de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=3&did=1589833611&SrchMode=1&sid=5&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1306352381&clientId=23922>

LÉVINAS, Emmanuel (2001). *La realidad y su sombra, libertad y mandato, trascendencia y altura*. Madrid: Trotta.

LOZANO, Vicente (2006). *Hermenéutica y Fenomenología Husserl, Heidegger y Gadamer*. Edicep.

MELICH, Joan-Carles (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial.

MOFFE, Chantal (2005). *Desconstrucción y pragmatismo*. Barcelona: Paidós.

NIETZSCHE, Friedrich (1999). *Más allá del bien y del mal*. Barcelona: Editorial Cultura.

PENAGOS, Paola y VILLA, Daniela (2010). *Utilidad de la terapia narrativa en la comprensión e intervención de problemas de agresividad en niños pertenecientes a*

*una institución de protección de Bogotá* [Trabajo de grado] Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana: Carrera de psicología.

PIEDRAHITA, Laura Elvira, MARTÍNEZ, Diego Andrés y VINAZCO, Edna Lucia (2007). “Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial”. *Universitas psychologica*, 6, 582-587.

PRADA, Manuel (2003). “Narrarse a sí mismo: Residuo moderno en la hermenéutica de Paul Ricoeur”. En: *Folios: Revista de la facultad de humanidades Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá

PRADA, Manuel (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá: Uniediciones.

QUINTERO, Marieta y RAMÍREZ, Juan Pablo (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

RECOEUR, Paul (1987). *Tiempo y Narración Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

RICOEUR, Paul (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós.

RICOEUR, Paul (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta

RICOEUR, Paul (2004). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.

RICOEUR, Paul (2004). *El mal un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

RICOEUR, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento tres estudios*. México, D.F: Fondo de cultura económica.

SALINAS, Hector (2006). *El lenguaje como mediación en Paul Ricoeur*. En Patricio Mena Malet (Comp.), *Fenomenología por decir homenaje a Paul Ricoeur*. Universidad Alberto Hurtado.



SANDOVAL, Carlos (1996). *Investigación Cualitativa*. Santafé de Bogotá: Icfes.

SCHUTZ, Alfred (2003). *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

VALENCIA, Antonia (2005). *Violencia intrafamiliar en la vereda Caracolí*, [Trabajo de grado] Qubido, Pontificia Universidad Javeriana. Carrera de psicología.

## LISTA DE ANEXOS

### Anexo A: Pilotaje de entrevistas

**Investigador:** Bueno, vamos a empezar a leer este libro...el libro se llama "La peor señora del mundo"

**Niño 1:** huy ese me lo leyeron en el otro colegio

**Investigador:** ¿En cuál colegio?

**Niño 1:** de uno de por allá cuando estaba en grado segundo

**Investigador:** ¿Ustedes saben leer?

**Investigador:** En el norte de Colombia había una vez una señora que era la peor señora del mundo

**Niño 2:** ¿y eso existe?

**Investigador:** Vamos a ver

**Investigador:** Era gorda como un hipopótamo, fumaba cigarrillo y tenía dos colmillos puntiagudos y brillantes. Además, usaba botas de pico y tenía unas uñas grandes y filosas con las que le gustaba rasguñar a la gente

**Niño 1:** como rasguña mi hermanito

**Investigador:** A sus cinco hijos les pegaba cuando sacaban malas calificaciones en la escuela y cuando también se sacaban dieces... ¿A ustedes los castigan cuando les va mal en l colegio? ¿Qué pasa cuando les va mal en el colegio?

**Niño 2:** Nos quitan el X-box

**Niño 3:** El Atari

**Niño 1:** El televisor

**Niño 2:** A mí no me quitan nada, a mí me quitan los juguetes.

**Investigadora:** ¿Y qué pasa si les va bien en el colegio?

**Niño 2:** Pues hay sí no los devuelven

**Niño 1:** Yo he sacado muchos diplomas

**Niños 2:** Yo perdí el otro año, pero me regalaron éste año y ahora me estoy sacando todo cinco

**Investigadora:** Los castigaba cuando se portaban bien y cuando se portaban mal... ¿A ustedes como los castigan cuando se portan mal?

**Niños:** Nos pegan

**Investigadora:** ¿Y Cómo les pegan?

**Niños:** Con correa

**Niño 4:** y con la ortiga

**Investigadora:** Con la correa, la ortiga y ¿algo más?

**Niño 3:** Y con los palos

**Niño 4:** Y con las manos

**Niño 2:** A mí me regañan

**Investigadora:** ¿Y cuando los regañan que les dicen?

**Niño 2:** Que si lo vuelvo a hacer nos pegan

**Niños 3:** Nos quitan el Atari

**Investigadora:** Les echaba jugo de limón en los ojos, lo mismo si hacían travesuras que si le ayudaban a barrer la casa o a lavar los platos de la comida... ¿Ustedes les colaboran a sus papás?

**Niños:** Si

**Investigadora:** ¿Qué hacen ustedes?

**Niño 2:** Yo le hago el oficio todo en la pieza

**Niño 4:** Y yo le lavo la losa

**Niño 1:** Yo tiendo las camas

**Niño 3:** Yo tiendo las dos camas

**Investigadora:** y si ustedes no hacen el oficio de la casa ¿Qué les dicen?

**Niños:** nos regañan

**Niño 4:** A mí me pegan

**Investigadora:** Y ¿Cómo te pegan cuando no haces el oficio de la casa?

**Niño 4:** me pegan con la correa

**Niño 2:** No le pegan con la correa, le pegan con la mano así...

**Niño 3:** Con un palo

**Niño 2:** Con los palos no le pegan a Lorena mentirosa

**Niño 4:** Pero yo... a Wendy la llevaron

**Investigadora:** Y tú has visto algún amigo que le peguen con el palo

**Niño 3:** Si a un amigo

**Niño 1:** A mí

**Investigadora:** Además de todo en el desayuno les servía comida para perros... ¿Ustedes han comido algo que no les guste?

**Niños:** No

**Investigadora:** Todas la comida les gusta

**Investigadora:** El que no se la comiera debía saltar la cuerda 120 veces, hacer 50 sentadillas y dormir en el gallinero... ¿Si ustedes no se comen la comida que pasa?

**Niño 2:** No nos vuelven a dar comida

**Niño 1:** A mí me la dejan guardada y para el desayuno

**Niños 2:** Y a veces los niños botan la comida

**Niño 1:** Mi primo botaba el pescado debajo de la cama

**Investigadora:** Entonces, los niños del vecindario se echaban a correr en cuanto veían que ella se acercaba, lo mismo sucedía con los señores, las señoras y los viejitos y las viejitas; y los policías y los dueños de las tiendas...Ustedes alguna vez han sentido eso ? Que tienen que salir corriendo por que alguien llega... ¿Cuando les ha pasado eso?

**Niño 3:** Una araña

**Niño 2:** A sí que le echen una arañita

**Niño 3:** Que llegan los fantasmas

**Investigadora:** Pero con una persona ¿Ustedes le temen a una persona en especial?

**Niños 3:** No

**Niño 4:** Yo me soñé algo

**Investigadora:** ¿Que soñaste?

**Niño 4:** Que yo no me había acostado en la cuna y un mostro me cogía y empezamos a pelear.

**Investigadora:** jejeje pero ¿ustedes le temen a alguien de su familia?

**Niño 2:** A mi tío yo le temo

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Niño 2:** Porque él se pone unas cosas por acá

**Niño 4:** Y yo también

**Niño 1:** Yo le temo a mi padrastro

**Investigadora:** ¿Por qué le temes a tu padrastro?

**Niño 2:** Nosotros dos le tenemos miedo a mi tío porque él se pone muchas cosas por acá

**Niño 4:** Y también se pone algo en los dientes.

**Niño 3:** Y nos grita

**Investigadora:** ¿Ah ustedes son de la misma familia?

**Niño 2, 3, 4:** sí

**Niño 2:** Y le pega a mi abuelita

**Investigadora:** Y puedo saber ¿Por qué le temes a tu padrastro?

**Niño 3:** Porque le pega a mis hermanos pequeños

**Investigadora:** Hasta los gatos y las gaviotas y las cucarachas sabían que su vida peligraba cerca de la malvada mujer. A las hormigas ni les pasaba por la cabeza hacer su hormiguero cerca de su casa porque sabían que si lo hacían la señora les echaría encima agua caliente...

¿Ustedes alguna vez se han sentido como estos animalitos que corren le temen a alguien? ¿Qué sienten que su vida peligró?

**Niño 2:** Como los ratones que ellos le tienen miedo a la gente

**Niño 1:** Porque lo matan

**Niño 1:** Yo le temo a los fantasmas, yo me tapo la cara cuando me voy a dormir

**Niño 4:** Yo no pude dormir

**Investigadora:** Ahora miremos a la malvada (La investigadora le muestra a los pequeños el libro con la imagen de la mujer malvada)

**Niños:** uuuuh!

**Investigadora:** En su familia ¿Alguien se les parece a ella? Así, mala, que fuma cigarrillo, que le pega a todo el mundo...

**Niño 4:** A mi tía por que es gorda.

**Niño 3:** A mi mamá porque me pega

**Niño 1:** A nadie

**Niño 2:** a mi tía

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Niño 2:** Porque es gorda

**Investigadora:** Hasta que un día sus hijos y todos los habitantes del pueblo se cansaron de ella y prefirieron huir de allí porque temían por sus vidas

**Niño 2:** ¿Y ella que hizo se quedó sola?

**Investigadora:** Vamos a ver

**Investigadora:** Desde entonces las plazas estaban vacías, ya no ladraban los perros en las calles, ni volaban los pajaritos en el cielo, ni buscaban flores las abejas. Solo se oía el silbido del viento y el piquetear de las gotas de lluvia contra los tejados de las casas. Fue así como la malvada se quedó sola, solita, sin nadie a quien molestar o rasguñar... ¿Ustedes creen que alguien de su familia se va a quedar solo por ser una mala persona?

**Niño 3:** Sí, mi mamá

**Niño 2 y 4:** Y mi tío

**Niño 1:** Y mi padrastro y mi mamá

**Niño 2:** Mi tío es un ñero

**Niño 1:** Por que se pone piercings

**Investigadora:** Y ¿por qué creen que él se va a quedar solo?

**Niño:** Por ser malo

**Investigadora:** Pero ¿Qué significa ser una mala persona para ustedes?

**Niño 2:** Porque él tiene una pistola

**Niño 1:** Porque trata mal a las personas

**Investigadora:** ¿Y que es tratar mal a las personas?

**Niño 2:** es decirles groserías

**Niños 1 y 2:** pegarles

**Niño 3:** Gritarles

**Niño 1:** Mi mamá también me grita

**Investigadora:** ¿Que sienten cuando los gritan?

**Niño 4:** Me da mucho miedo

**Niño 2:** Porque de pronto nos pega

**Investigadora:** Y ¿Tu que sientes cuando tu padrastro te grita?

**Niño 1:** Me da miedo porque de pronto le pega a mis hermanos

**Investigadora:** El único ser que aún vivía de ahí, era una paloma mensajera que se había quedado atrapada en la jaula de la casa vecina. La espantosa mujer se divertía dándole de comer todos los días migas de pan mojada con ají y agua revuelta con vinagre. Unas veces le arrancaba una pluma y otras les torcía los dedos de las patas... ¿Ustedes alguna vez han sentido un dolor similar? ¿Alguien te ha hecho sentir ese dolor?

**Niño 2:** Mi tío

**Niño 1:** huy a mi me quedan morados

**Investigadora:** ¿Por qué te quedan morados?

**Niño 1:** porque mi mamá coge una correa de cuero y nos pega

**Niño 1:** Nosotros somos 5 niños y 3 mujeres

**Investigadora:** Cuando la pobre paloma estaba a punto de morir la señora desesperada por no tener alguien a quien pegarle reconoció que solo ella podía ayudarla para traer nuevamente los habitantes del pueblo. Entonces decidió darles las migas de pan sin ají, el agua pura y después de unos días se atrevió hacerle unas caricias. ¿A ustedes les gustaría que tu tío, tu padrastro les hicieran unas caricias? ¿Qué ellos se les acercaran un poco? O, por el contrario ¿Prefieren que estén lejos?

**Niño 3:** Lejos

**Niño 1:** Cerca, mis papás, también mis abuelitos

**Niño 4:** Yo quiero que todos me quieran

**Niño 2:** Que mis papás se acerquen y mis demás tíos.

**Investigadora:** Cuando estaba convencida de que la paloma ya era su amiga; y de que llevaría un mensaje a sus hijos y a los habitantes del pueblo, escribió un recadito, se lo puso entre las patas y la echo a volar. A los cuantos días los antiguos habitantes del pueblo volvieron ya que la peor señora del mundo les pidió disculpas en el recadito: “Quiero que me perdonen, he recapacitado, y creo que yo era una mala persona, yo no volveré a ser como era antes para que me lo crean me voy a dejar pisar y rasguñar por todos los que querían hacerlo”... ¿A ustedes les gustaría que les pidieran perdón?

**Niños:** si

**Investigadora:** ¿Quién te gustaría que te pidiera perdón?

**Niño 2:** mi tío

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Niño 2:** A veces cuando nos dejan con él, él nos coge de las orejas así

**Investigadora:** y a ti ¿Quién te gustaría que te pidiera perdón?

**Niño 1:** Mi mamá, porque me pega y me trata mal

**Niño 3:** Mi mamá, porque me pega

**Niño 4:** Mi otro tío que se pone los pelos parados me jala de las orejas y me coge de los pies

Al poco tiempo la gente volvió al pueblo, regresó a sus casas y con gran alegría rasguño y pisó a la horrorosa mujer. Hasta que una noche mientras todos dormían ella se dedicó a construir una muralla alrededor del pueblo para que ya nadie pudiera escapar de él, quien sabe como lo hizo pero lo cierto es que una alta muralla atrapó a la mañana siguiente a todito el pueblo. ¿A ustedes los han encerrado?

**Niños:** si

**Niño 3:** Con llave

**Niño 2:** Lorena a nosotros sí

**Investigadora:** Cuando los encierran ¿quién está con ustedes?

**Niño 3:** Con nadie

**Niño 2:** Yo, porque yo soy el mayor de todos

**Niño 1:** A mí me dejan encerrado solo

**Niño 4:** Mi papá le pegó a Julián cuando estaba dormido

**Investigadora:** ¿Quién es Julián?

**Niño 2:** El niño chiquitico se acuerda

**Investigadora:** Y ¿Por qué le pegó?

**Niño 2:** Es que él había rompido una cosa y eso no era de nosotros.

**Investigadora:** Y ¿Cómo le pegó?

**Niño 4:** Le pegó con la mano

**Niño 3:** Yo quería que viniera

**Investigadora:** ¿Que viniera quien?

**Niño 3:** Mi primo

**Niño 4:** Julián es un primo pequeñito

**Investigadora:** Y desde entonces volvió a ser la peor, la más peor, la peorisima de todas las mujeres del mundo, les pegaba cachetadas a sus hijos...

**Niño 1:** Huy como me pegan a mi

**Investigadora:** Mordía las orejas de los carpinteros...

**Niño 1:** A mí mi primo me muerde la oreja cuando me ve

**Investigadora:** Apagaba su cigarrillo en los ombligos de los taxistas, daba cocos en la cabeza de los niños, punta pies a la viejitas, piquetes de ojos a los generales del ejército, y reglazos en las manes de los policías... ¿A ustedes les han dado reglazos?

**Niño 1:** Si, mi mamá

**Niño 4:** Si, mi tío

**Niño 2:** Eso es mentira, no sea mentirosa, no mentirosa...usted está que le dice eso a ella porque mi tía le quita esa cosa

**Niño 1:** Me pega con todo

**Investigadora:** Luego le echaba carne podrida a los perros y rasguñaba con sus largas uñas las tropas de los elefantes, les torcía el cuello a las jirafas y se comía viva a las indefensas tarántula, hasta los leones se portaban como gatitos cuando la veían porque ella les jalaba tanto la melena que los dejaba pelones y con lagrimas en los ojos; y qué decir de las flores en unas cuantas horas no hubo una sola que conservara sus pétalos

**Investigadora:** El león esta triste, se siente indefenso... ¿Ustedes se han sentido así? ¿En qué circunstancias se han sentido así, tristes, indefensos?

**Niño 1:** Cuando le pegan a mi sobrino

**Investigadora:** ¿Tú tienes sobrinos?

**Niño 1:** Dos, una niña y un niño

**Investigadora:** ¿Ellos viven contigo?

**Niño 1:** No

**Investigadora:** Pero sucedió también que un buen día mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central, el jefe de los bomberos dijo: “esto ya no puede seguir así” “es cierto” lo respaldo el boticario “debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies “¿Y por qué no?” Preguntó un niño “la convencemos de que ya nos deje de molestar” “jajaja” pegaron todos una sonora carcajada que apagaron de inmediato por temor a despertarla “No” intervino el más viejo del pueblo “lo que debemos de hacer es engañarla” “¿engañarla?” Se sorprendió el dueño de la fábrica de hielo “¿Cómo vamos a engañarla?”... ¿A ustedes les gustaría engañar a alguien para que ya no les peguen?

**Niños:** No

**Niño 1:** No porque eso es malo, engañar son mentiras

**Niño 2:** Engañar son mentiras del diablo

**Investigadora:** ¿Quién es el diablo?

**Niños:** Satanás

**Niño 3:** El que se aparece por las noches

**Niño 2:** El que tiene un sombrero grande para taparse la cara

**Niño 1:** Y tiene cachos

**Investigadora:** y ¿Ustedes lo han visto?

**Niño 2:** La biblia dice que el diablo tiene un sombrero grande

**Niño 2:** Cierto que el diablo se cansó por que obedecen ahora a Dios y por eso se volvió un diablo

**Niño 3:** Es que como yo me levanto temprano...

**Niño 1:** Yo me aguanto el chichi cuando...

**Niño 2:** ¿Y el diablo si existe?

**Investigadora:** Pues yo nunca he visto al diablo

**Niño 3:** Yo si

**Niño 2:** No porque Dios nos protege ¿Cierto?

**Investigadora:** Si Dios nos protege, Dios es bueno

**Investigadora:** ¿Alguien de su familia se les parece al diablo?

**Niños:** No

**Niño 2:** Ah la película de Satanás ¿usted se la vio?

**Investigadora:** No

Muy fácil aseguro el viejito cuando ella nos pegue vamos a darle las gracias, si nos muerde las orejas le pedimos que lo haga otra vez, si nos rasguña le decimos que es lo mas delicioso que hemos sentido en la vida “oooohh” exclamaron todos los con ojos abiertos “No es mala idea” agrego el dueño de la mayor flotilla de los camellos del pueblo y así quedaron de acuerdo. La señora se despertó de su siesta echa una furia, tenía unas ganas enormes de pellizcar a un niño, al primero que en encontró, que era su hijo mayor, lo prendió del cachete y no lo soltó hasta después de media hora, el hijo aguantando el dolor le dijo “Gracias mamita podrías darme otro pellizco, ándale por favor aunque sea uno solo. La señora extrañada al principio le dijo que no, que él no merecía un premio así. Luego se fue contra la vecina, en cuanto la vio le dio una tremenda patada en la espinilla con la punta de su bota, aunque le dolió en el alma, la vecina se mordió los labios, aguanto las lagrimas y le dijo a la agresora “Muchas Gracias, muchas gracias, le podría pedir un favor” “¿Un favor? Que favor ni que favor” Gritó la malvada “Deme también una patada en las pompas que se siente muy rico, nunca me había pegado alguien también como usted pega tan fuerte” “No no no que se cree usted para pedirme un favor”... ¿Alguien les ha dicho así “quien se cree usted para pedirme un favor”?

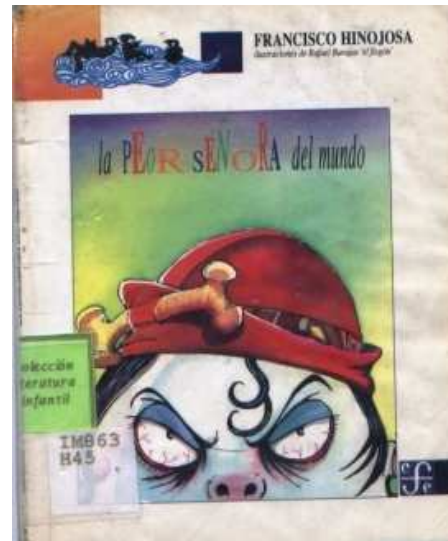
**Niño 3:** A sí, mi tío siempre me manda a todo, todo yo, todo yo...a él no le gusta hacer nada

**Investigadora:** “¿Ni siquiera una nalgada?” suplicó la vecina con una cara la verdad muy triste. Como vio que estaban sucediendo cosas raras, la mala mujer fe a buscar al zapatero y le

jalo los pelos tanto que se quedó con ellos en la mano “Muchas gracias Doña “le dijo “Le agradecería que me quitara los demás pelos, tengo unas ganas de quedarme pelón que ni se lo imagina y lo hace usted con tanta delicadez, créame que ni el mejor peluquero del mundo lo haría tan bien. Y así fue la peor señora del mundo con uno y cada uno de los habitantes del pueblo hasta que llegó la noche y le dio sueño. Mientras ella dormía todos volvieron a reunirse “Creo” Dijo el más viejo “Que nuestro plan está funcionando, ahora tenemos que seguir engañándola, cuando a ella se le ocurra hacer alguna cosa buena, si es que se le ocurre, vamos a quejarnos como si nos doliera y fuera la peor cosa que alguien pudiera hacer” La sonrisa se apoderó de todas las bocas que acoro respondieron “De acuerdo”...Ahora ¿Cuándo ustedes se sienten felices?

**Niño 2:** Cuando no me pegan

**Anexo B:** Libro “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa





18

El único ser que aún vivía allí era una paloma mensajera que se había quedado atrapada en la jaula de una casa vecina. La espantosa mujer se divertía dándole de comer todos los días migas de pan mojas en salsa de chile y agua revuelta con vinagre. Unas veces le arrancaba una pluma y otras le torcía los dedos de las patas.

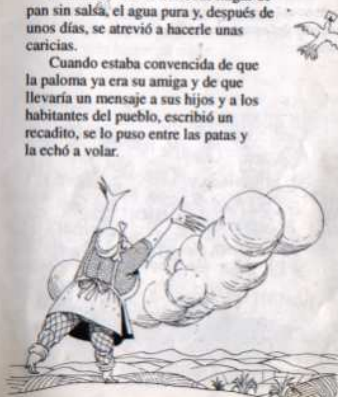


Cuando la pobre paloma estaba a punto de morir, la señora, desesperada por no tener a alguien a quien pegarle, reconoció que sólo ella podría ayudarla para atraer nuevamente a los habitantes del pueblo.

19

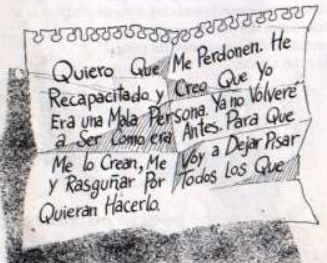
Entonces decidió darle las migas de pan sin salsa, el agua pura y, después de unos días, se atrevió a hacerle unas caricias.

Cuando estaba convencida de que la paloma ya era su amiga y de que llevaría un mensaje a sus hijos y a los habitantes del pueblo, escribió un recadito, se lo puso entre las patas y la echó a volar.



20

A los cuantos días, los antiguos habitantes del pueblo volvieron, ya que la peor de todas las señoras del mundo les pidió disculpas en el recadito:




Quiero Que Me Perdonen. He Recapacitado y Crea Que Yo Era una Mala Persona. Ya no Volvere a Ser Como era Antes. Para Que Me lo Crean, Me Voy a Dejar Pisar y Rasguñar por Todos Los Que Quieran Hacerlo.

21

Al poco tiempo la gente volvió al pueblo, regresó a sus casas y con gran alegría rasguñó y pisó a la horrorosa mujer.



Hasta que una noche, mientras todos dormían, ella se dedicó a construir una muralla alrededor del pueblo para que ya nadie pudiera escapar de él. Quién sabe cómo lo hizo, pero lo cierto es que una alta muralla atrapó, a la mañana siguiente, a toditito el pueblo.



24

Y desde entonces, volvió a ser la peor, la más peor, la peorsísima de todas las mujeres del mundo.



Les pegaba cachetadas a sus hijos, mordía las orejas de los carpinteros, apagaba su puro en los ombligos de los taxistas, daba cocos en las cabezas de los niños, puntapiés a las viejitas, piquetes de ojos a los generales del ejército y reglazos en las manos de los policías.

25

Luego les echaba carne podrida a los perros, rasguñaba con sus largas uñas las trompas de los elefantes, les torcía el cuello a las jirafas y se comía vivas a las indefensas tarántulas. Hasta los leones se portaban como gatitos cuando la veían, porque ella les jalaba tanto la melena que los dejaba pelones y con lágrimas en los ojos.

Y qué decir de las flores: en unas cuantas horas no hubo una sola que conservara sus pétalos.



UNIVERSIDAD JAVERIANA  
BIBLIOTECA GENERAL  
Medellán - 1994



Pero sucedió también que un buen día, mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central. El jefe de los bomberos dijo:

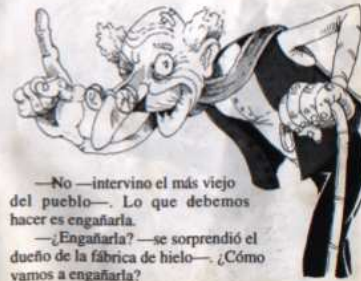
—Esto ya no puede seguir así.

—Es cierto —lo respaldó el boticario—. Debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies.



—¿Y por qué no —preguntó un niño— la convencemos de que ya nos deje de molestar?

—Ja, ja, ja —pegaron todos una sonora carcajada, que apagaron de inmediato por temor a despertarla.



—No —intervino el más viejo del pueblo—. Lo que debemos hacer es engañarla.

—¿Engañarla? —se sorprendió el dueño de la fábrica de hielo—. ¿Cómo vamos a engañarla?

—Muy fácil —aseguró el viejito—. Cuando ella nos pegue vamos a darle las gracias. Si nos muerde las orejas, le pedimos que lo haga otra vez. Si nos rasguña, le decimos que es lo más delicioso que hemos sentido en la vida.

¿Qué les parece?



—¡Oh, oh! —exclamaron todos con los ojos abiertos.

—No es mala idea —añadió el dueño de la mayor flotilla de camellos del pueblo.

Y así quedaron de acuerdo.



La señora se despertó de su siesta hecha una furia. Tenía unas ganas enormes de pellizcar a un niño. Al primero que encontró, que era su hijo mayor, lo prendió del cachete y no lo soltó hasta después de media hora. El hijo, aguantando el dolor, le dijo:



—Gracias, mamita, ¿podrías darme otro pellizco? ándale, por favor, aunque sea uno solo...

La señora, extrañada al principio, le dijo que no, que él no merecía un premio así.

Luego se fue contra la vecina. En cuanto la vio le dio una tremenda patada en la espinilla con la punta de su bota.

Aunque le dolió en el alma, la vecina se mordió los labios, aguantó las lágrimas y le dijo a la agresora:



—Muchas gracias, muchas gracias. ¿Le podría pedir un favor?

—¡Un favor! ¡Qué favor ni qué favor! —gritó la malvada.

—Deme también una patada en las pompas. Se siente muy rico. Nunca me había pegado alguien tan bien como usted. Pega tan fuerte...

—¡No, no y no! ¿Quién se cree que es para pedirme un favor?

—¿Ni siquiera una nalgada? —suplicó la vecina con una cara, la verdad, muy triste.

Como vio que estaban sucediendo cosas muy raras, la mala mujer fue a buscar al zapatero y le jaló los pelos tanto que se quedó con ellos en la mano.

—Muchas gracias, doña —le dijo—, le agradecería que me quitara los demás pelos. Tengo unas ganas de quedarme pelón que ni se lo imagina. Y lo hace usted con tanta delicadeza... Créame que ni el mejor peluquero del mundo lo haría tan bien.



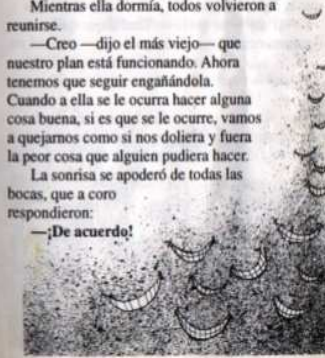
Y así fue la peor señora del mundo con uno y cada uno de los habitantes del pueblo, hasta que llegó la noche y le dio sueño.

Mientras ella dormía, todos volvieron a reunirse.

—Creo —dijo el más viejo— que nuestro plan está funcionando. Ahora tenemos que seguir engañándola. Cuando a ella se le ocurra hacer alguna cosa buena, si es que se le ocurre, vamos a quejarnos como si nos doliera y fuera la peor cosa que alguien pudiera hacer.

La sonrisa se apoderó de todas las bocas, que a coro respondieron:

—¡De acuerdo!



A la mañana siguiente, la peor señora del mundo se levantó de pésimo humor. Fue a la cocina a prepararles a sus hijos su comida para perros. Hizo un fuerte coraje cuando descubrió que la caja estaba vacía.

—¡Puaj! —se quejó—. Tendré que darles de desayunar cereal con leche y miel.



Los niños, en cuanto vieron sus platos servidos, empezaron a quejarse.

—Mamá, ¿qué es esto tan espantoso?

—¡Es cereal con miel, niño tonto!

—Yo no quiero.

—Ni yo —dijo el más chico con una lágrima en los ojos.

—Prefiero comida para perros.

—Yo también —gritaron los otros al mismo tiempo.

La mamá los obligó a todos a comer lo que les había servido. Y ellos, por supuesto, pusieron tal cara de asco que parecía que se estaban comiendo un guisado de alacranes.



Después de dejar a sus hijos en la escuela se topó en el camino con el herrero, que le dijo:

—Disculpe, señora, ¿podría hacerme el favor de darme un karafazo en la espalda?

—¡No! ¿Quién se cree usted que es para pedirme un favor, eh?

Estaba la señora tan enojada y tan confundida con todo lo que pasaba a su alrededor que, sin darse cuenta, le dio una moneda al limosnero del pueblo. Éste se enfureció y le reclamó:



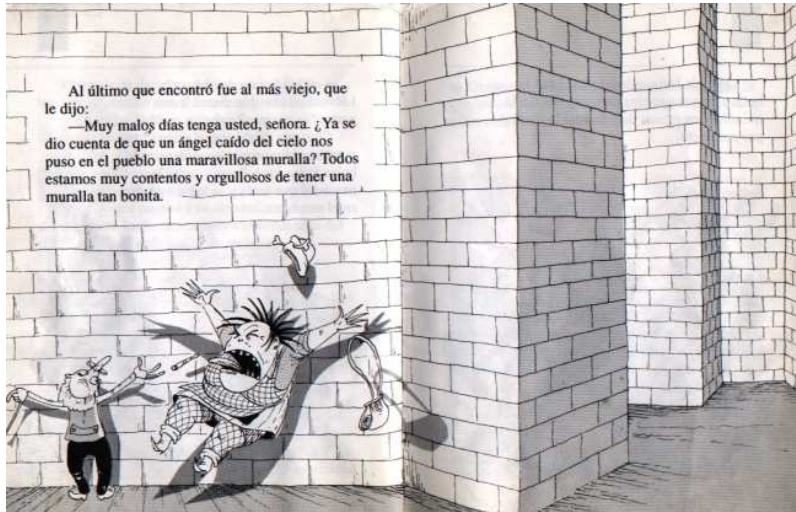
—¿Qué le sucede, señora? Llévese su horrible dinero a otra parte. No me insulte con su caridad. Contenta de saber que eso no le gustaba al limosnero, sacó de su bolsa todos los billetes y todas las monedas que tenía y se los arrojó en el sombrero.



Y así sucedió con uno y cada uno de los habitantes del pueblo.

Al último que encontró fue al más viejo, que le dijo:

—Muy malos días tenga usted, señora. ¿Ya se dio cuenta de que un ángel caído del cielo nos puso en el pueblo una maravillosa muralla? Todos estamos muy contentos y orgullosos de tener una muralla tan bonita.



Llena de furia, echando haba por la boca y espuma por las narices, corrió a la muralla y en menos de una hora la derribó por completo.



Desde entonces todos vivieron felices, pues la peor señora del mundo seguía haciendo las cosas malas más buenas del mundo.



mientras el pueblo se divertía a sus anchas con sus engaños. ♦



UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA  
BIBLIOTECA GENERAL

INV. 2007  
INV. 2008  
INV. 2009  
INV. 2010

Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril de 1993 en las oficinas de Editorial Porvenir Ltda., Calle 23 No. 24-20, San José de Bogotá, D.C. Se tiraron 2.000 ejemplares.

**Anexo C:** Cuadro de categorías, subcategorías y matriz de interpretación de datos

| CATEGORÍA DE ANÁLISIS                | Categoría  | Sub-categoría  | Enunciado   | Análisis   |
|--------------------------------------|--|--|---|--|
| RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA | Relaciones al interior de la familia (los padres regulan los privilegios de acuerdo a comportamientos) | Relaciones en pro del aprendizaje (los padres intentan formar a los niños al quitar privilegios....<br>No en todo los caso en que se reprende al niño existe un acto de violencia) | Niño 2: Nos <b>quitan</b> el <b>X-box</b><br>Niño 3: El <b>Atari</b><br>Niño 1: El <b>televisor</b><br>Niño 2: A mí no me <b>quitan</b> nada, a mí me quitan los <b>juguetes.</b> | Para los niños las consecuencias de las malas notas es la pérdida de lo que le es propio y esto les duele porque pierde la satisfacción. |
| RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA |  |  | Niño 2: Pues hay si no los devuelven<br>Niño 1: Yo he sacado muchos diplomas  | Por un buen comportamiento el niño recibe privilegios  |
| RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA |  |  | Niños 2: Yo perdí el otro año, pero me regalaron éste año y ahora me estoy sacando todo cinco   | El niño comprende que si modifica sus actitudes podrá acceder nuevamente a los privilegios   |
| RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA | Relaciones al interior de la familia   | Castigo y Cuerpo   | Nos pegan   | a diferencia de Nos quitan se relaciona con la propiedad, nos pegan se relaciona con el cuerpo   |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p> | <p style="text-align: center;">Aplicación de instrumentos para corregir al menor.</p> | <p style="text-align: center;">Instrumento y cuerpo</p>   | <p>Niños: Con correa</p> <p>Niño 4: y con la ortiga</p> <p>Niño 3: Y con los palos</p> <p>Niño 4: Y con las manos</p> <p>Niño 2: A mí me regañan</p> | <p>El castigo se encuentra relacionado con algún instrumento como: Correa, ortiga, palo y manos. Es decir, el instrumento se transforma en el medio para reprender al niño debido a un mal comportamiento. Por otro lado, el lenguaje también se convierte así en el medio para corregir al menor.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p> | <p style="text-align: center;">Relaciones al interior de la familia</p>               | <p style="text-align: center;">Advertencia: Aviso que se le da al niño para prevenirlo de algo.</p> | <p>Niño 2: Que si lo vuelvo a hacer nos pegan</p> <p>Niños 3: Nos quitan el Atari</p>  | <p>En un primer momento se corrige al niño a través de lenguaje, pero si el menor vuelve a incurrir en la falta se pasa al uso de los instrumentos citados arriba. Se advierte al niño para que él no vuelva a caer en la falta.</p>   |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR<br/>DE LA FAMILIA</b></p> | <p>Relaciones al interior de la familia ( cuando el menor no cumple con las labores domesticas se apela al castigo)</p> | <p style="text-align: center;">Regaño e implementación de instrumentos</p> | <p>Niños: nos regañan</p> <p>Niño 4: A mí me pegan</p>   | <p>Al menor se le llama la atención con dureza o enojo por no haber cumplido con las labores domesticas. También, se apela a los instrumentos (correa, ortiga, palo y manos) para lograr que el niño realice sus tareas en el hogar como: tender la cama o lavar la losa.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA<br/>FAMILIA</b></p> | <p>Relaciones al interior de la familia</p>   | <p style="text-align: center;">Tareas domesticas y castigo</p>             | <p>Niño 4: me pegan con la correa</p> <p>Niño 2: No le pegan con la correa, le pegan con la mano así...</p> <p>Niño 3: Con un palo</p> <p>Niño 2: Con los palos no le pegan a Lorena mentirosa</p> | <p>El niño de antemano establece una relación entre desatender las labores domesticas con el castigo físico.</p>  |

|   |  |                          |  |   |
|---|--|--------------------------|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES EN LA<br/>ESFERA PÚBLICA Y<br/>PRIVADA</b></p> | <p>Relaciones al interior de la esfera pública y privada</p> | <p>Testigo y víctima</p> | <p>Niño 3: Si a un amigo<br/><br/>Niño 1: A mí</p>   | <p>Los niños han sido testigos de momentos en los que sus compañeros, al igual que éstos, han sido corregidos por medio de instrumentos, especialmente palos. Asimismo, un menor se reafirma como aquella persona que ha sufrido algún daño físico o moral.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p>              | <p>Relaciones dentro de de la familia</p>                    | <p>Comida</p>            | <p>Niño 2: No nos vuelven a dar comida<br/><br/>Niño 1: A mí me la dejan guardada y para el desayuno<br/><br/>Niños 2: Y a veces los niños botan la comida<br/><br/>Niño 1: Mi primo botaba el pescado debajo de la cama</p> | <p>Los niños generan juicios de valor en cuanto al desperdicio de la comida. Por otra parte, no existe un vínculo que se manifieste con claridad y certeza en la relación entre no consumir los alimentos y el castigo.</p>                                     |

|  |                |       |   |   |
|--|----------------|-------|---|---|
|  | Representación | Miedo | <p>Niño 3: Una araña</p> <p>Niño 2: A sí que le echen una arañita</p> <p>Niño 3: Que llegan los fantasmas</p> <p>Niño 4: Yo me soñé algo</p> <p>Niño 4: Que yo no me había acostado en la cuna y un monstruo me cogía y empezamos a pelear.</p> | <p>Lo pequeños relacionan el miedo con arañas o fantasmas, pero no propiamente con los regaños, las advertencias o los golpes; aunque, un niño si expresó haber sentido miedo en una pelea.</p> |
|--|----------------|-------|---|---|



|  |   |                        |  |   |
|--|---|------------------------|--|---|
| <p><b>RELACIONES EN LA ESFERA PÚBLICA Y PRIVADA.</b></p> | <p>Relaciones en el interior de una familia extendida</p> | <p>Temor y familia</p> | <p>Niño 2: Nosotros le tenemos miedo a mi tío porque él se pone muchas cosas por acá</p> <p>Niño 4: Y también se pone algo en los dientes.</p> <p>Niño 3: Y nos grita</p> <p>Y le pega a mi abuelita</p> <p>Porque le pega a mis hermanos pequeños</p> | <p>Los niños temen a su tío, pues éste recurre a los gritos y a los golpes. Igualmente, porque el personaje maltrata a una persona que hace parte de su familia. Una vez más, observamos como los niños están expuestos a situaciones de violencia como testigo; e incluso como víctima. De ahí que otro niño le tema a su padrastro, pues el pequeño es testigo de actos de violencia contra sus hermanos.</p> |
|--|---|------------------------|--|---|

|  |  |                            |  |   |
|--|--|----------------------------|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>VIOLENCIA</b></p>                            | <p>Relación entre el miedo y la pérdida de la vida</p> | <p>Ejercicio del poder</p> | <p><b>Niño 2:</b> Como los ratones que ellos le tienen miedo a la gente</p> <p><b>Niño 1:</b> Porque lo matan</p> <p><b>Niño 1:</b> Yo le temo a los fantasmas, yo me tapo la cara cuando me voy adormir</p> <p><b>Niño 4:</b> Yo no pude dormir</p> | <p>Los niños sienten miedo a la hora de ir a la cama. Asimismo, el miedo lo asociaron con la pérdida de la vida. Es decir que cada vez que uno se encuentre con ese personaje que le ha causado daño directa o indirectamente, nace la posibilidad de considerar que el otro puede quitarme la vida, pues él ejerce libremente su poder sobre mí.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p> | <p>Representación—figura—de violencia</p>              | <p>Asociación</p>          | <p>Niño 4: A mi tía porque es gorda.</p> <p>Niño 3: A mi mamá porque me pega</p> <p>Niño 1: A nadie</p> <p>Niño 2: a mi tía</p>  | <p>Los pequeños al ver la imagen de “la peor señora del mundo” la asociaron con el aspecto físico de alguno de sus familiares; pero también hubo un niño que relacionó lo que hacia la mala mujer en el cuento con su propia madre.</p>   |

|   |   |                                     |   |  |
|---|---|-------------------------------------|---|--|
| <p><b>RELACIONES EN LA ESFERA PÚBLICA Y PRIVADA</b></p> | <p>La violencia como el causante de la pérdida.</p> | <p>Juicios de valor y violencia</p> | <p>Niño 2: ¿Y ella que hizo se quedó sola?</p> <p>Niño 3: Sí, mi mamá</p> <p>Niño 2 y 4: Y mi tío</p> <p>Niño 1: Y mi padrastro y mi mamá</p> | <p>Los niños reconocen que una persona que causa daño a otros puede quedar solo. En efecto, todas aquellas personas que los niños nombraron arriba, aparecen de nuevo como los personajes que han hecho mal a alguien; así es que, tarde o temprano, ellos quedarán solos.</p> |
|---|---|-------------------------------------|---|--|

|   |                  |   |   |   |
|---|------------------|---|---|---|
| <b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b> | <b>Violencia</b> | <p>La violencia se asocia con los golpes, los gritos, las groserías y los instrumentos como medios para lastimar a otros.</p> | <p>Niño: Por ser malo<br/> Niño 2: Porque él tiene una pistola<br/> Niño 1: Porque trata mal a las personas<br/> Niño 2: es decirles groserías<br/> Niños 1y 2: pegarles<br/> Niño 3: Gritarles<br/> Niño 1: Mi mamá también me grita</p> | <p>Para los pequeños una mala persona es aquella que utiliza algún instrumento como medio para herir a otro, como el caso de la pistola. Los niños no ven la pistola como un arma de protección, pero sí como un instrumento que puede provocar daño. Los niños asocian las armas de fuego con la idea que ellos tienen de una mala persona. Igualmente, una mala persona es quien trata, con poca educación, respeto y consideración a los demás, como pegarles, gritarles e insultarles.<br/> Implicítamente en el grito, aparece de nuevo la advertencia que trae como consecuencia los golpes. Aparte de eso, el niño al decir que su madre también le pega declara que ésta es una mala persona.</p> |
|---|------------------|---|---|---|

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| <p><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p>       | <p>Relación al interior de la familia</p> | <p>Fuerte vínculo entre grito y golpe</p> | <p>Niño 4: Me da mucho miedo</p> <p>Niño 2: Porque de pronto nos pega</p> <p>Niño 1: Me da miedo porque de pronto le pega a mis hermanos</p> | <p>Para los pequeños existe una fuerte relación entre el grito y el golpe, pues el primero puede llevar al segundo. También, un niño expresa que el grito puede convertirlo en un testigo de actos de violencia.</p>   |
| <p><b>RELACIONES EN LA ESFERA PÚBLICA Y PRIVADA.</b></p> | <p>Marca—símbolo</p>                      | <p>Dolor y cuerpo</p>                     | <p>Niño 2: Mi tío</p> <p>Niño 1: huy a mi me quedan morados</p> <p>Niño 1: porque mi mamá coge una correa de cuero y nos pega</p>            | <p>El dolor se asocia con el dolor físico: morados. La correa o los palos producen más dolor en el cuerpo que el uso de las manos. Los morados es el símbolo que representa el padecimiento de los niños en el encuentro con un mundo adulto que utiliza la agresividad para relacionarse con los otros.</p> |

|                       |                         |             |   |  |
|-----------------------|-------------------------|-------------|---|--|
| <b>RECONOCIMIENTO</b> | Reconocimiento afectivo | Afecto—otro | <p>Niño 3: Lejos</p> <p>Niño 1: Cerca, mis papás, también mis abuelitos</p> <p>Niño 4: Yo quiero que todos me quieran</p> <p>Niño 2: Que mis papás se acerquen y mis demás tíos</p> | <p>Uno de los niños dice que él prefiere que esas personas que le han provocado daño permanezcan lejos. Sin embargo, los otros niños afirmaron que prefieren que sus familiares se encuentren cerca, comenzando por los padres y después abuelos y tíos. Por último, un niño dice que a él le gustaría que todos, tomando en consideración a aquellas personas que le han causado daño, le brindaran afecto.</p> |
|-----------------------|-------------------------|-------------|---|--|

|  |                                |                                    |   |   |
|--|--------------------------------|------------------------------------|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>RECONOCIMIENTO</b></p> | <p>Reconocimiento afectivo</p> | <p>Responsabilidad por el otro</p> | <p>Niño 2: mi tío</p> <p>Niño 1: Mi mamá, porque me pega y me trata mal</p> <p>Niño 3: Mi mamá, porque me pega</p> <p>Niño 4: Mi otro tío que se pone los pelos parados me jala de las orejas y me coge de los pies</p> | <p>Los niños quisieran que las personas quienes les han hecho daño les pidieran perdón. El perdón podría compensar el grito o el golpe.</p> |
|--|--------------------------------|------------------------------------|---|---|

|   |         |                               |   |  |
|---|---------|-------------------------------|---|--|
|   | Memoria | Encierro y actos de violencia | <p>Niño 3: Con nadie</p> <p>Niño 2: Yo, porque yo soy el mayor de todos</p> <p>Niño 1: A mí me dejan encerrado solo</p> | <p>Los niños son encerrados bajo llave. En el supuesto de que ningún adulto los acompaña, los pequeños, y especialmente el hermano mayor, deben cumplir el rol de los padres. Los niños que son encerrados sin ninguna compañía, es decir con hermanos o primos, deben velar por si mismos por su seguridad. Por otra parte, mientras platicábamos acerca del encierro, de repente, un menor habla sobre una situación de violencia. Podemos decir que el encierro puede evocar momentos en los que el niño ha sido testigo, pero también víctima de actos de violencia.</p> |
| RELACIONES EN LA ESFERA PÚBLICA Y PRIVADA |         |                               | <p>Niño 4: Mi papá le pegó a Julián cuando estaba dormido</p>   |  |



|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES EN LA ESFERA PÚBLICA Y PRIVADA</b></p> | <p style="text-align: center;">Evocación de recuerdos por una situación que nos afecta</p> | <p style="text-align: center;">Descripción con relación al otro</p> | <p>Niño 2: El niño chiquitico se acuerda</p> <p>Niño 2: Es que él había rompido una cosa y eso no era de nosotros.</p> <p>Niño 4: Le pegó con la mano</p> | <p>Los niños atribuyen descripciones a las personas con relación a los otros. En el acto de violencia el niño llama a su primo como “el niño chiquitico” quien fue golpeado por su padre con la mano. La persona que regula los comportamientos de la familia puede dominar el cuerpo del otro para corregirlo.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p>      | <p style="text-align: center;">Relaciones al interior de la familia</p>                    | <p style="text-align: center;">Identificación</p>                   | <p>Niño 1: Huy como me pegan a mi</p> <p>Niño 1: A mí mi primo me muerde la oreja cuando me ve</p>  | <p>Como habíamos dicho anteriormente la narrativa tanto de cuentos como del <i>hombre capaz</i>, permite que los seres humanos habitemos otros mundos y, así, configuremos nuestros relatos a partir de estos.</p>  |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p> | <p style="text-align: center;">Representación</p> | <p style="text-align: center;">Metáfora</p>        | <p>Niño 1: Si, mi mamá</p> <p>Niño 1: Me pega con todo</p>  | <p>El menor al sentir dolor físico o emocional hiperboliza sus sentimientos. No cabe duda que la narración nos permite crear metáforas con el propósito de construir representaciones de la realidad</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR DE LA FAMILIA</b></p> | <p style="text-align: center;">Reconocimiento</p> | <p style="text-align: center;">Maltrato físico</p> | <p><b>Niño 4:</b> Mi otro tío que se pone los pelos parados me jala de las orejas y me coge de los pies</p> | <p>Hay veces en que si alguien nos toma de las orejas o de los pies, sentimos estas acciones como una manera de expresar afecto. No obstante, en la descripción que realiza el niño podemos ver como el coger de las orejas y de los pies, le duele, de ahí que utilice el verbo jalar; y le molesta, por eso el reclama perdón.</p> |

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES AL INTERIOR<br/>DE LA ESFERA PÚBLICA Y<br/>PRIVADA</b></p>             | <p style="text-align: center;">Empatía por el otro</p>                                 | <p style="text-align: center;">Maltrato</p>                  | <p><b>Niño 1:</b> Cuando le pegan a mi sobrino</p>                                     | <p>El niño dice sentirse triste cuando le pegan a alguien que el considera próximo. El estar triste no sólo acontece cuando alguien o algo nos han lastimado, sino también cuando perjudican a alguien que amamos, pues su dolor se convierte ahora en el dolor de uno.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>CONSIDERACIONES<br/>EN CUANTO AL LIBRO<br/>“LA PEOR SEÑORA<br/>DEL MUNDO”</b></p> | <p style="text-align: center;">Consideraciones sobre el experimentar de los humano</p> | <p style="text-align: center;">Engaño, mentiras y diablo</p> | <p><b>Niños:</b> No<br/><b>Niño 1:</b> No porque eso es malo, engañar son mentiras</p> | <p>Los niños afirman que las mentiras son malas, pues estas provienen del diablo. En la narrativa utilizan sustantivos para engrandecer lo malo que es este personaje. Es interesante ver cómo el ambiente hace parte de la</p>   |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p><b>Niño 2:</b> Engañar son mentiras del diablo</p> <p><b>Niños:</b> Satanás</p> <p><b>Niño 3:</b> El que se aparece por las noches</p> <p><b>Niño 2:</b> El que tiene un sombrero grande para taparse la cara</p> <p><b>Niño 1:</b> Y tiene cachos</p> | <p>descripción de algún personaje como la noche. Por el contrario, Dios es el personaje de la narración quien los salva.</p> |
|--|--|--|---|--|

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p><b>Niño 2:</b> La biblia dice que el diablo tiene un sombrero grande</p> <p><b>Niño 2:</b> Cierto que el diablo se cansó por que obedecen ahora a Dios y por eso se volvió un diablo</p> <p><b>Niño 3:</b> Es que como yo me levanto temprano...</p> <p><b>Niño 1:</b> Yo me aguanto el chichi cuando...</p> <p><b>Niño 3:</b> Yo si</p> <p><b>Niño 2:</b> No porque Dios nos protege<br/>¿Cierto?</p> |  |
|--|--|--|---|--|