



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades



**La escuela ante la alteridad:
la convivencia escolar como proceso de encuentro**

Diana Minerva Espejel Alejandro

Tesis para obtener el Grado de Maestra en Desarrollo y Planeación de la
Educación

Directora:
Dra. Noemí Luján Ponce

28 de noviembre de 2018

Directora de tesis:

Dra. Noemí Luján Ponce

Profesora–investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco desde 2001, es Licenciada en Sociología por Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco; Maestra en Sociología Política por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y Doctora en Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México (FLACSO). Ha realizado estudios del Diplomado en Derecho Electoral en Facultad de Derecho de la UNAM, IFE y TFE. Recibió el Premio a las Mejores Tesis de Posgrado en Ciencias Sociales en el año de 1998, otorgado por la Academia Mexicana de Ciencias.

Ha colaborado como Investigadora invitada en el Centro para el Desarrollo Democrático del Instituto Federal Electoral (IFE), y ha desempeñado puestos como Directora de Planeación de Estudios Estadísticos y Demográficos de la Dirección Ejecutiva del Registro de Electores del Distrito Federal; en el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), como Subdirectora de Información, Análisis y Evaluación de la Dirección Adjunta de Asuntos Internacionales y Becas del CONACYT.

También ha sido asesora de la Dirección Adjunta de Asuntos Internacionales y Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y de la Dirección General del Secretariado en la Dirección General del Instituto Federal Electoral (IFE) en donde colaboró en la elaboración de las Memorias del Proceso Electoral, 1994. Fue integrante del Comité Nacional de Supervisión y Evaluación (CONASE) y del Grupo de Asesores Técnicos de los Partidos Políticos (GATPP) del Registro Federal de Electores (RFE).

Fue Consejera Electoral del Instituto Electoral del Distrito Federal (2013-2014). Ha publicado artículos y capítulos en libros sobre temas electorales, instituciones y metodología en México y el extranjero.

Sinodales:

Mtra. Mónica Ibarra González

Jefa de la Unidad de Planeación Evaluación y Estadística del Centro de Actualización del Magisterio del DF (CAMDF), es Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional plantel Ajusco. Es Redactora y Reportera Gráfica por la Escuela de Periodismo Carlos Septién García. Diseñadora de cursos de actualización y capacitación magisterial para profesores de educación básica y media superior, docente de nivel superior y posgrado. Sus áreas de interés son Planeación Educativa, Comunicación Educativa y Diseño Curricular.

La Mtra. Mónica Ibarra es catedrática invitada en la Maestría de Derecho de Amparo dirigida a Jueces y Magistrados, impartiendo los módulos: Metodología de la Investigación y Seminario de Tesis, en la Universidad Tepantlato.

Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad CUGS Campus Cuauhtémoc. Es colaboradora en la Gaceta del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Dr. César Arturo Velázquez Becerril

Profesor–investigador del Área de Polemología y Hermenéutica del Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI–CONACyT) y a la Red Internacional de Biopolítica (RIB). Estudió Filosofía y Ciencia Política. Sus investigaciones se centran en los estudios hermenéuticos, la filosofía política contemporánea, la retórica argumentativa y la filosofía de Friedrich Nietzsche. Dentro de sus publicaciones pueden señalarse: *Nihilismo y políticas de jovialidad. Lecturas de Nietzsche* (UAM-X, 2013); *Breve tratado de filosofía centáurica. Sobre el influjo del pensamiento preplatónico en Nietzsche* (Itaca / UAM-X, 2016) y *Tractatus politicus minimum. Ensayos sobre la política de la crueldad de Nietzsche* (Itaca / UAM-X, 2017). Así como diversos ensayos especializados, de los que pueden destacarse: “Genealogía del superhombre” (UAM-X, 2018), “Aproximaciones a la teoría de la animalidad en Nietzsche”; “Foucault y el juego ‘parresiástico’” (UAM-X, 2016), “Hermenéutica agonística e historia viva en Nietzsche”; “Juegos interpretativos desde Heidegger y Gadamer. La hermenéutica fisiológica de Zaratustra” (UAM-X, 2015) y *La Hermenéutica crítica de Michel Foucault*” (UAM-X, 2015).

Dedicatoria

Dedico este trabajo a las personas que es su vida cotidiana establecen relaciones basadas en el encuentro. Tal vez un profesor, un prestador de servicios o algún comerciante. Las personas que hacen más de lo que les corresponde son las que permiten que nuestro mundo no se caiga en pedazos; espero que cada día nos *encontremos* en el diálogo unos y otros, con la naturaleza, con las cosas y con lo inteligible...

Agradecimientos

Los agradecimientos son un momento complejo del trabajo de investigación, sintetizar quién, cómo y en qué orden es el reto. Yo pretendo ir por rubros, espero que nadie de la lista se sienta aludido por la disposición elegida, pero dice Austin que en las elocuciones hay jerarquías. La investigación no se acaba en el punto final del escrito, muchas cosas quedan en el tintero y el investigador tiene que discernir qué colocar y lo que no. En el capítulo en donde trato la metodología hablo acerca de la ética del investigador y aquí quiero expresar la importancia de agradecer a los participantes del estudio. Espero que la información vertida en este trabajo no agreda de ninguna forma a los participantes del estudio.

En principio agradezco a las personas más importantes del trabajo, sin ellas no hubiese tenido ningún contenido empírico en él. Gracias a la Directora de la Escuela Primaria “Carmen Mondragón”, quien me brindó desde el primer día un voto de confianza y espero que si en algún momento se sumergen en el trabajo que aquí presento se encuentre una crítica constructiva para su quehacer. Gracias a los niños y niñas que me incluyeron dentro de su salón de clases y me hicieron *su maestra* por un ciclo escolar; espero que toda la intimidad que está aquí difundida haya sido tratada con la mayor prudencia que ellos consideren grata.

Gracias también a las profesoras y al personal del Colegio Carmen Mondragón en donde realicé la investigación, porque siempre me apoyaron y animaron para terminar de buena manera mi trabajo. A los padres de familia que aceptaron ser entrevistados, porque espero que los temas que tratamos hayan sido tan relevantes para ellos como para mi investigación.

Agradezco a la Doctora Noemí Luján, a la Maestra Mónica Ibarra y al Doctor César Velázquez; la primera por estar en todo el proceso caótico de la investigación y los siguientes por la minuciosidad de sus revisiones y las aportaciones que hicieron al trabajo. Porque sin ellos tampoco sería el producto que es. Gracias a mis profesores por contribuir siempre a mi formación académica, a la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Porque sin estas dos instituciones no habría desarrollado los conocimientos necesarios para concluir mi

formación académica en este posgrado y tampoco tendría varios de los materiales que conforman este trabajo, que sólo pude haber encontrado en mi estancia de investigación.

A mi familia y amigos; los cuales son pocos pero suficientes. Mi familia nuclear es pequeña, contando a las nuevas generaciones (que ya son dos) y a los “parches mal pegados”, que puede que cambien de un momento a otro. Ellos conforman mi principal sustento emocional para todo. Vivimos este posgrado juntos, los comentarios, su visión sobre lo que estaba investigando siempre representó una perspectiva valiosa a considerar. El sujeto cognoscente no puede constituirse solo, necesita espacios de reflexión y contraste y mi familia es uno de ellos siempre. Como todas, no tenemos la misma opinión y, sin embargo, en muchas cosas concordamos. La diversidad es lo que posibilita enriquecer al investigador.

Hablar de mis amigos es raro, no tengo muchos, son muy contados pero son quienes siempre están, Víctor Baeza, mi amigo Carlos Ornelas, a todos mis colegas “uameros” con quienes comparto constantemente momentos de reflexión; a Noemí Luján y toda la comitiva “Chimalma” (Víctor, Diego y Mar), somos gente que empatizamos éticamente y nos configuramos unos a otros. Porque nos presionamos para conformar un espacio social de resistencia a nuestro alrededor, con la intención de transformar lo que podemos, sin que nuestra testarudez nos frustre en el intento.

Muy en especial voy a mencionar de forma genérica a mis amigos y amigas trasatlánticos, con quienes compartí momentos inolvidables, que me enseñaron mucho y con quienes también discutí enfáticamente mi proyecto de investigación. Por las juergas que tuvimos, por los seminarios que compartimos, los textos y las caminatas gélidas nocturnas. Porque a pesar del miedo que me daban los grados bajo cero descubrí que mi cuerpo responde a la adversidad más allá de lo que yo creo que es su límite.

Por último, agradezco muy en especial a mi compañero de vida y a su familia porque siempre han estado conmigo apoyándome. Ellos sí son muchos, es una familia impresionante, sobre todo cuando se reúnen, a todos gracias.

En el último costal voy a meter a mis sobrinos y sobrinas, tanto de un lado como del otro. Porque siempre pienso en el mundo que estamos construyendo para ellos y para las generaciones que vienen, como siempre, espero que podamos tener campo de acción para mejorar la sociedad.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. La deshumanización y sus manifestaciones. La transición de Martin Buber a Axel Honneth, en busca de un reconocimiento dialógico.....	5
Antecedentes teóricos.....	7
Hermenéutica de la vida cotidiana como retorno de lo humano	11
<i>Hermenéutica de la vida cotidiana</i>	12
<i>Consideraciones finales</i>	23
La hermenéutica del diálogo de Martin Buber como fundamento del reconocimiento en Axel Honneth	27
<i>Hermenéutica del diálogo</i>	28
<i>El reconocimiento y el diálogo</i>	34
<i>Consideraciones finales</i>	42
Capítulo 2. La escuela y sus relaciones cotidianas.....	45
Las relaciones cotidianas.....	47
Descripción del campo de estudio.....	49
La escuela Carmen Mondragón.....	55
<i>Palabras preliminares al muestreo teórico</i>	58
Presentación de los casos	63
<i>Entrevista 1</i>	63
<i>Sin palabras: miedo a terminar la frase</i>	66
<i>Miedos adultos depositados en los niños</i>	77
<i>Empatía</i>	87
<i>La antítesis de la alteridad</i>	98
Capítulo 3. Epistémica del lenguaje: lo que se enseña en lo que no se dice.....	107
Palabras preliminares	109
Teoría fundamentada en los datos empíricos	113
<i>Encuentro comunicativo</i>	119
<i>El lenguaje en acto</i>	121
Actos de reconocimiento	128

<i>Fundamento del encuentro comunicativo</i>	130
Los procesos relacionales de la escuela Carmen Mondragón	136
<i>El proceso relacional de las profesoras</i>	137
Epistémica del lenguaje.....	155
Apuntes de metodología.....	158
<i>La investigación en un vórtice</i>	158
Conclusiones	173
Aspecto teórico.....	176
Metodología.....	181
La dimensión social.....	182
Bibliografía	185
Anexos	195
Artículo 3º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos	197
Resultados PLANEA en Educación Básica	202

Resumen:

Los cambios sociales en el siglo XXI han traído a su paso un vaciamiento de sentido de instituciones, conceptos y relaciones. La deshumanización es un concepto que se propone aquí como fuente de análisis para caracterizar las relaciones humanas que están formando a las nuevas generaciones. La escuela es el espacio desde donde generar reconstrucción social, sin embargo, los procesos de deshumanización han permeado incluso sus aulas. El presente estudio pretende desarrollar una definición concreta del concepto de deshumanización que proporcione un medio de análisis de las relaciones sociales actuales y su visualización en espacios escolares con niños en edades previas a la adolescencia.

Palabras clave: Deshumanización, reconocimiento, filosofía del diálogo, educación básica y encuentro comunicativo.

Abstract:

The social changes in the 21st century have brought in their wake an emptying of the meaning of institutions, concepts and relationships. Dehumanization is a concept that is proposed here as a source of analysis to characterize the human relationships that are forming the new generations. The school is the space from which to generate social reconstruction, however, the processes of dehumanization have permeated even the school. The present study aims to develop a concrete definition of the concept of dehumanization that provides a means of analyzing current social relations and their visualization in school spaces with children at pre-adolescence ages.

Key words: Dehumanization, recognition, dialogue philosophy, basic education and communicative encounter

Introducción

La sociedad es un conglomerado de diferencias, estas diferencias se hacen cada vez más evidentes, no son visibles, más bien están vinculadas con entornos sociales diversos, incluso globales. Las sociedades actuales y por venir, se construirán a través de referentes cada vez menos homogéneos, esto nos brinda una posibilidad de enriquecer no sólo las diversidades, sino la apertura a las realidades y a la alteridad.

La sociedad es una actualidad en deconstrucción, cada vez más nos percatamos de ausencias, Zemelman (s/a) nos habla de pérdidas de sentido. Conceptos e instituciones que en otro momento poseían un significado y mucho peso en la sociedad, hoy se desdibujan a nivel mundial. El pensamiento reflexivo, incluso el sentido de la humanidad comienza a quebrarse. La escuela en general, como institución fundante de humanidad (Buber, 2004), busca posibilitar que las relaciones en los centros escolares sean proclives a la reconstrucción del tejido social.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) busca el establecimiento de parámetros para mejorar la convivencia dentro de los planteles de educación básica. El estado mexicano se percata de la descomposición social actual; dentro de las escuelas, la emergencia de acoso escolar es un tema recurrente. La escuela primaria es una institución social que es relevante para los niños, en particular para la constitución del yo; el aumento de relaciones poco comprometidas (Bauman, 2005), violencia, estados anímicos desfavorables para su crecimiento y otros elementos, complican el establecimiento de formas de reconocimiento intersubjetivo. Estas vicisitudes, que rodean a las nuevas generaciones de niños, están impactando en muchos grupos escolares impidiendo la conformación de procesos de reconocimiento.

La ausencia de aceptación y reconocimiento, aunada a la descomposición social, hace pensar en un proceso de deshumanización. Una especie de quiebre de *dialogicidad* entre sujetos, un uso de los otros para fines propios que conforman una especie de convención social. Los procesos de deshumanización que vemos a cada momento, son como bolas de nieve; comienzan con pequeñas actitudes que producen daños emocionales

en los sujetos y pueden convertirse en *actos de desprecio* donde sujetos cuya estructuración yóica son proclives a estas formas de relación. Pero estos procesos, ¿cómo conciernen a la escuela?

La escuela es el único espacio donde las nuevas generaciones se relacionan con sus pares, de donde van a aprender las bases éticas y sociales que practicarán durante toda su vida. Esta es la importancia que posee la escuela –en el marco de múltiples crisis institucionales, sociales y de sentido– la capacidad de transformación de los sujetos como seres humanos proclives a relacionarse por medio de procesos dialógicos que permitan la reconstrucción del tejido social.

A partir de este panorama contextual que observamos en nuestra cotidianeidad, podemos plantearnos como cuestionamiento principal ¿puede ser la escuela primaria un espacio de construcción de actos de reconocimiento con miras a desarrollar potencialidades para la reconstrucción del tejido social que el proceso de deshumanización ha traído consigo? El interés principal de esta investigación, no es la institución escolar o cómo se produce el conocimiento, sino las características relacionales que constituyen las personas involucradas en el aprendizaje y cómo estas circunstancias y/o relacionales se vislumbran en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El objetivo principal es explicar de qué forma la escuela es un espacio de potencialidades en pro del reconocimiento, con ello se pretende aportar un entramado teórico para el análisis de relaciones en el aula, de tal forma que podamos determinar a través de la *etnología de aula* un sistema de observación aplicable a la mejora del ambiente escolar en un salón de clases. La clave del desarrollo de estas potencialidades es transformar a la escuela para que sea un espacio de construcción de reconocimiento intersubjetivo y esto se logrará a través de paulatinos actos de reconocimiento que conformen sujetos que los posibiliten. Para ello, será importante saber lo que significan los procesos de deshumanización, cuáles son sus manifestaciones, cómo se insertan en el aula escolar y cuál es la razón de que la escuela sea el espacio de reconstrucción del tejido social.

Con miras a encontrar acomodo a todos los elementos, se desarrolla a lo largo del trabajo un proceso reflexivo basado en observaciones del campo de investigación para generar un conglomerado teórico que responda al objetivo de ésta. Este entramado teórico pretende tener una propuesta para el análisis de relaciones en el aula, de tal forma que

podamos determinar a través de la “etnología de aula” un sistema de observación con el fin de aportar un elemento aplicable a la mejora del ambiente escolar en un salón de clases.

El trabajo se organiza en tres partes. El primer capítulo versa sobre la reflexión de la necesidad de una hermenéutica de las situaciones comunes que nos rodean y cómo la ausencia del pensar nos acosa en una sociedad abrumada de información. En este apartado se amalgaman la teoría del encuentro de Martin Buber con el concepto del reconocimiento de Axel Honneth como fuente principal de la puntualización teórica que precede a la recolección de datos. La investigación cualitativa permite profundizar en un fenómeno específico para tener una observación profunda del campo de investigación. El investigador no asiste al espacio empírico con la certeza teórica para ser aplicada, sino que delimita y realiza un encuadre teórico para saber las características que respondan a la interrogante que funda la investigación.

La intensión del primer capítulo es realizar un ejercicio teórico previo al trabajo empírico que sirva como encuadre para buscar respuesta a la pregunta de investigación. Como se verá, este capítulo sirve de marco para la elaboración posterior del análisis de las formas de relación que sostienen los alumnos de un grupo de quinto grado de primaria general en la Ciudad de México. Este capítulo transforma los ojos del observador hacia una serie de interacciones cotidianas en un espacio social determinado, ahí destaca la importancia del apartado.

El segundo capítulo describe el espacio escolar en el que se realizó el trabajo de campo y se presentan los casos analizados. Para recoger los datos de investigación se realizaron observaciones sistemáticas del aula de un grupo de quinto grado de la Escuela Primaria General Carmen Mondragón en la zona de Iztapalapa de la Ciudad de México. Se analizaron las interacciones que se desarrollan en el grupo en diferentes materias, con los profesores correspondientes, durante un ciclo escolar completo. La recogida de datos se levantaron al principio del ciclo escolar durante tres semanas y después de seis meses se retomó la observación.

A partir de este trabajo se eligieron tres materias cuyas profesoras tenían mayor interacción con el grupo y con quienes se percibían mayores cambios relacionales. Derivado de las observaciones se llegó a la conclusión de que la forma en que las profesoras se relacionan con sus alumnos, modifican la manera y la respuesta hacia el trabajo en clase. Dentro del transcurso del trabajo de campo surgieron conflictos entre los

niños que posibilitaron incluir cuatro casos que concretan la teoría derivada de estos procesos relacionales.

Para finalizar, el capítulo tercero, proporciona la teoría procedente del proceso de observación y análisis del campo de investigación. Se destaca en este apartado la forma en que los procesos de comunicación permiten, o no, mantener una relación dialógica con la alteridad a través del reconocimiento paulatino que se transmite por medio de actos del habla. En donde los adultos, como representantes de la cultura que enseña a las generaciones jóvenes, son una fuente de aprendizaje de formas de relación para que posteriormente –a partir de los 10 años– los adolescentes construyan una forma autónoma de acercarse a los otros.

Este apartado permite observar cómo la eticidad de los profesores transforma el ambiente aulico y la relación de los alumnos. El diagnóstico de este trabajo muestra que adolescencia significa reconstrucción, pero una reconstrucción de la persona a partir de la autonomía atravesada por las formas adultas de socialización y relación con ellos. Padres, familia y profesores son elementos fundamentales, pero también se pone en evidencia la importancia de la sociedad como corresponsable de la educación de las generaciones jóvenes.

En ese sentido, la teoría de los “actos de reconocimiento” –derivada de esta investigación– permite integrar un modelo de observación relacional que objetive las situaciones comunes de interacción y permita que se construya un *proceso de reconocimiento*. Axel Honneth, en su teoría del reconocimiento, nos incita a buscar una construcción de solidaridad, este trabajo permite entablar microprocesos de reconocimiento intersubjetivo para la construcción de espacios de convivencia sana y pacífica. La última parte del capítulo contiene un elemento teórico que posibilita el desarrollo de una nueva línea de investigación derivada de este trabajo.

Capítulo 1.

Deshumanización y sus manifestaciones. La transición de Martin Buber a Axel Honneth, en busca de un reconocimiento dialógico

Antecedentes teóricos

Ser humano es ser virtuoso pero de una forma especial. Tener una condición humana significa asumirla como mundana, posicionarse en su realidad. Una realidad que es una y múltiple; una gracias a la percepción de la consciencia que la vive y múltiple porque es un ser social. El ser humano no nace como tal; se (auto)construye de forma literal y al mismo tiempo es una construcción en dos dimensiones que hace un sujeto. El verbo construirse es reflexivo debido a la condición personal que los sujetos realizan sobre sí mismos pero no lo es en tanto que tiene el componente exterior en él.

Luc Ferry y Jean-Didier Vincent (2001) afirman que la única diferencia entre nosotros y los animales es el libre albedrío, es plausible, pues la raza humana es la única que tiene la condición de decidir sobre sí, se apodera de ella para auto nombrarse dueño y señor de aquello que se puede poseer y dominar. Sin embargo, a lo largo de la historia, la ambición ‘territorial’, ha dejado en claro que es preciso el cultivo del alma. El ser humano quiere separarse de la bestia y para ello creó una serie de cosas que le hace creerlo. En algún tiempo fue el fuego, en otro la filosofía, la alquimia; todo dio paso a un largo camino epistemológico que pasó por las revoluciones industriales y los descubrimientos científicos hasta que llegó la época actual, una especie de “limbo”.

Las sociedades actuales están llenas de una inmensidad de información acumulada por demasiados siglos. Los niños de ahora tienen que aprender de forma simultánea cada vez más cosas. Además de los descubrimientos científicos y tecnológicos más relevantes que se enseñan en la escuela, deben aprender a convivir, socializar, mesurar sus emociones y lidiar con su realidad. El ser humano tiene libre albedrío, sí, pero la mayor parte de las cosas están dictadas por un orden social que se encarga incluso de educar los cinco sentidos, de tal forma que nuestros paladares están dispuestos al placer gastronómico educado.

El entorno es muy importante pues en él se hayan los elementos que nutrirán al sujeto para su construcción como persona única en el mundo. Ningún sujeto en la faz de la tierra se construirá igual a otro aunque se compartan los entornos o la genética. “El organismo humano no puede, entonces, lograr o desarrollar una presencia psíquica sin interferencias sistemáticas del mundo exterior. El distingo entre el exterior y un mundo interior –en cuanto a entidades delimitadas, separadas– sólo evoluciona lentamente en el

tercer año de vida.” (Blos, 2011: 5-6). El Doctor Leonel Pérez (UAM Xochimilco) nos comentaba su experiencia con sus hijos gemelos, él mencionaba que no hay mejor muestra de lo diferentes que son los sujetos a pesar de estar en el mismo mundo. Sus hijos comparten la familia, la escuela, los mismos compañeros en el mismo salón de clases y aún así son personas tan diferentes que es imposible confundirlos, una vez que conoces sus diferencias.

El escenario planteado nos muestra que a pesar de vivir en esta “aldea global” y tener muchas cosas en común con espacios sociales lejanos, cada hombre y mujer es diferente. En este sentido Ferry y Vincent tienen mucho de cierto, las personas eligen qué es lo que les determina, aunque si atendemos al psicoanálisis, Freud dirá que existen cosas que sobrepasan esta capacidad de decisión y se convierten en referentes sin que el sujeto los busque.

La realidad no está hecha de fragmentos insulares separados unos de otros, sin ningún tipo de ambivalencia, por límites claramente diferenciados, sino de entidades con contornos vagos y borrosos que a menudo “se vierten” unas en otras. Normalmente se presentan no en blanco y negro, de forma inequívoca, sino con matices grises y con zonas ambiguas así como con esencias intermedias que conectan entidades varias (Berian, 2002: XV).

Dentro de esta maraña compleja de ambigüedades está inmerso el ser, con la responsabilidad de troquelarse a partir de los otros y decidiendo las cosas que puede. Ante esta forma de percibir la realidad sólo podemos acceder a ella a través de lo que Zemelman (s/a) llama *pensamiento epistémico*. Ese tipo de pensamiento está en oposición al *pensamiento teórico*, el cual precede a la realidad y la condiciona a “funcionar” como los conglomerados retóricos lo dictan. Lo que resulta poco plausible de suceder por lo que esta forma de acercarse a la realidad queda desvalida de apegarse a lo que realmente sucede.

La única solución para enfrentar el hecho de que la realidad avanza a mayor velocidad de lo que las teorías lo hacen es dar paso al *pensamiento epistémico*, el cual no tiene un contenido, sino que parte de una pregunta a responder.

Darle a la pregunta un status no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. [...] No atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos

contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar (Zemelman, s/a: 4-6).

Este es el tema principal de este primer capítulo, cómo surge la posición de las manifestaciones de la deshumanización dentro de los salones de clases a partir del discernimiento del concepto. El antecedente teórico que va a derivar en la categorización de la forma en que se observará el campo de investigación y los constructos que elaboran el precedente de la inmersión al campo.

En este capítulo se pretende explicar que la pretensión de estudiar la deshumanización no tiene que ver con el establecimiento de una dicotomía entre el concepto ordenador de esta investigación y el humanismo. Pues son dos cosas distintas:

Generalmente se acostumbra llamar “Humanismo” al periodo histórico que tienen inicio con Petrarca (siglo XIV), y abarca todo el siglo XV (*Qatrocentto*) (sic.). Pero el término humanismo me parece restrictivo, es decir, limitado a la esfera de los estudiosos y la recuperación de las lenguas y literaturas del mundo clásico griego-romano, mientras que el siglo XV es mucho más complejo y abarca, como se verá, la importante esfera científica y filosófica (Rossi, 2017: 9).

Aunque el humanismo no tiene el sentido de antítesis que se ha expuesto y, tal como menciona Rossi, es restrictivo, si está en el fondo de la discusión que se llevará a cabo dentro del análisis de los datos empíricos en tanto que la *humanitas* está en la médula del proceso escolar puesto que pretende el desarrollo de conceptos científicos y filosóficos en los alumnos.

La *humanitas* tiene por objetivo la “formación del ser humano integral” (Rossi, 2017: 42). Para conseguirlo cada periodo histórico social se ha dado a la tarea de transmitir los elementos necesarios que lo permitan y la escuela tiene un papel trascendental en ello. Con la búsqueda precedente para desvelar el entorno y las manifestaciones de la deshumanización encontré que existen ciertos elementos de la formación integral que se han posicionado en un espacio tangente por las realidades actuales:

- Primero, la pérdida de lo humano que se ha dejado de lado por la búsqueda de otros sentidos que de acuerdo con lo que nos menciona Lazzarato (2013: 13) ha convertido a esta y a las generaciones venideras sin futuro porque “el

concepto contemporáneo de ‘economía’ abarca, a la vez, la producción económica y la producción de subjetividad”.

- Segundo, el diálogo que cada vez está dejando de ser la forma en la que las relaciones se dan, independiente de la forma en que éste se produzca, es necesario el retorno al contacto con la alteridad y despojar así a las relaciones de su sentido de cambio.
- Finalmente, nuestro distanciamiento del aparato reflexivo, que ya en tiempos de Heidegger se hacía visible y que en estos momentos va en aumento.

Este es el tema principal de la primer parte del capítulo titulado “Hermenéutica de la vida cotidiana como retorno de lo humano”. El segundo, “La hermenéutica del diálogo de Martin Buber como fundamento del reconocimiento” enmarca el principio básico del análisis de los datos empíricos y servirá guía para el capítulo tres en donde se toca la teoría fundamentada por los datos recogidos de la realidad observada.

Hermenéutica de la vida cotidiana como retorno de lo humano

En este caso no es culpa de la teoría si ésta es poca cosa para la práctica, sino de que hay *poca* teoría, la teoría que el hombre habría debido aprender a partir de la experiencia, y que es la verdadera teoría, aunque aquel no fuese capaz de dársela por sí mismo ni de exponerla sistemáticamente como un maestro.

Kant (1984: 10)

Penser, c'est l'engagement de l'Être.
[Pensar es el compromiso del ser].

Heidegger (2009: 12)

Las relaciones sociales han cambiado con el paso de las generaciones, cada una conforma su propia manera de socializar, sus referentes, intereses y modas. Adicional a esto, los medios a través de los cuales interactúan son cada vez más diversos. La sociedad se ha acostumbrado a socializar en *sitios* impersonales, los espacios entre las personas se hacen cada vez más grandes, el individualismo se convierte en la constante entre los sujetos. Cada quien *ensimismado*, al interior del espacio laboral o en el íntimo, y vinculado con el mundo exterior por medio de las redes telefónicas o la web.

Los avances tecnológicos y científicos que son accesibles a la mayor parte de la población, permiten a las personas acceder a una gran variedad de actividades que antes eran impensables. Se pueden hacer infinidad de compras desde casa, pertenecer a diversos programas de educación en línea, participar en juegos a través de los cuales se conocen a personas de diversas partes del mundo. Los niños crecen con habilidades casi intrínsecas de manipular y acceder a plataformas informáticas sin ser necesaria capacitación especial; instintivamente se desplazan a través de los medios tecnológicos.

El panorama parece muy cotidiano, la relación que se tiene con las tecnologías de la información y la comunicación es familiar y hasta cierto punto necesaria, pero si a estos medios sumamos al *sujeto actual*, podemos observar que ciertos elementos de su personalidad destacan en estos medios y los hace más visibles. El sujeto se ha constituido así de algunas generaciones a la fecha, se ha manifestado socialmente por una devoción al

individualismo, pues lo que más le importa es el acceso a su deseo a través del consumo de cosas, imágenes o personas.¹

La posibilidad que brinda la virtualidad de acceder a un proceso de sublimación, cada vez más apegado al deseo del sujeto, parece ser una opción sin riesgo ni compromiso, así se puede transgredir cualquier prohibición por medio de un *click*. Esta forma de vincularse con la tecnología brinda un sentido de “omnipotencia” cómodo, viable, sin riesgo aparente; este mundo tecnológico paralelo a la socialización que se presenta en la inmediatez, lanza una separación entre la relación con la virtualidad y la relación con los otros.

La intensión de este preámbulo es evidenciar el vaciamiento de dos actividades primordiales del hombre que tienen que ver con la *hermenéutica de la vida cotidiana*; por un lado la actitud reflexiva para la interpretación de los problemas cotidianos y por otro el establecimiento de relaciones monológicas que arrojan al hombre a un aislamiento simbólico que elimina el sentido meditativo del ser humano. Las personas que viven en este mundo caótico necesitan retornar al proceso de *intérprete* de su realidad a partir de la actitud reflexiva que se está perdiendo en la posmodernidad. La filosofía del encuentro de Martin Buber, donde la relación yo-tú es el único lugar en donde uno puede tener experiencia de las cosas, no con una actitud monológica, sino en el encuentro, en el diálogo con el mundo, es una opción viable de restituir el sentido del cultivo del sujeto a partir de la experiencia que se tiene del exterior.

Hermenéutica de la vida cotidiana

Las circunstancias de la sociedad en la que vivimos nos hacen necesario determinar una *hermenéutica de la vida cotidiana*, una forma de comprender las situaciones que nos rodean y retornar el sentido meditativo (reflexivo) del ser humano. Reflexionar alrededor de los fenómenos sociales desde la cotidianidad es importante pues, de acuerdo con M. Heidegger, es lo propio del ser humano y a través de estos actos de pensamiento regresar a lo que H-G. Gadamer (1995) llama, “la praxis de la hermenéutica” porque las teorías deben ayudarnos a comprender la realidad.

¹ Para profundizar en este punto se pueden revisar autores como Gilles Lipovetsky (2007), Zigmund Bauman (2005), Scott Lash (2005), Giovanni Sartori (2011), entre otros.

De acuerdo con Gadamer, dentro de la hermenéutica cae “todo aquello que posea sentido, todo lo que nos diga algo y nos interpele puede ser comprendido y merece nuestra atención” (Ure, 2001: 26).² La vida cotidiana se ha vaciado poco a poco de sentidos, tal parece que la comprensión del mundo ya no es requerida por sus habitantes. No son imperiosas aquellas herramientas que permitan desvelar las problemáticas cotidianas. Del mismo modo que las personas se alejan entre sí; ser intérprete de aquello que está próximo es una actividad sin beneficio. Podemos considerar que el mundo contemporáneo es cognoscible gracias a la web, todo el conocimiento del planeta condensado en un sistema binario al alcance de un delgado hilo en la web. Sin embargo, somos partícipes de la *sociedad de la desinformación*, vivimos su contradicción (Lash, 2005).

Es indispensable rescatar la labor del intérprete. El buscador de sentidos de la vida cotidiana es un ente nulo en la sociedad actual y la causa principal es lo difuminados que se encuentran los vínculos del sujeto. La “hermenéutica busca que el intérprete adquiera disposiciones para orientarse en el mundo y desarrollar posibilidades de existencia acordes con su comprensión del mundo en el que está colocado” (Ure, 2001: 22). El sentido de hermenéutica que se busca en esta propuesta es el establecimiento de una actividad reflexiva cotidiana que ha desaparecido con la propagación de los elementos tecnológicos que dotan al hombre de eficiencia y rapidez, pagada con pereza mental.

¿Por qué es relevante la condición del ser humano como intérprete de su entorno? El ente ha dejado de relacionarse con su espacio, la tecnología lo ha distanciado de los demás bajo la ilusión efímera de acercamiento; el objetivo que se persigue en este apartado, es reflexionar para tratar de recuperarlo, establecer dónde se ha extraviado el interés por el otro y rescatar esta *hermenéutica de la vida cotidiana*. Invitar al lector a que se convierta en *intérprete* de su contexto observando su derredor como “otro” que permita transformar su ser. Aquí se encuentran tres aspectos clave que pueden darnos una comprensión de la pérdida del intérprete: a) la deshumanización, b) la ausencia de reflexión y, c) la falta de *praxis*.

² “El término ‘hermenéutica’ procede del griego *hermeneuein*, que significa ‘expresar el pensamiento por medio de la palabra’ y también ‘interpretar’ y ‘traducir’; se relaciona con el nombre de Hermes, heraldo de los dioses, anunciador e intérprete de las órdenes de Zeus” (Conesa y Nubiola, 2012: 213).

a) Deshumanización, comunicación y vínculo

El ser humano, como ser de relaciones, está determinado a *ser* en comunión con los otros, en un diálogo, cuyo objeto principal del humanismo ha recaído sobre el lenguaje.³ Sin embargo, este sentido de la pérdida del diálogo, ha subsumido a los sujetos actuales en un proceso de deshumanización, es decir: los ha concentrado en un recorrido monológico donde la alteridad se pierde y el *otro* se cosifica. Esto favorece el alejamiento del hombre de vínculos sólidos, lo empapa de un vínculo aislado, al estar y no estar con el otro.

“Humanita” se decía no tanto de aquel que se preocupaba por los valores humanos y el bienestar de la humanidad como del que se dedicaba al cultivo de la humanitas, es decir, al estudio con un interés más personal que profesional de la lengua, la historia y la literatura de los antiguos. Aunque no existe un sistema de pensamiento común a todos los *humanitas*, el humanismo se caracteriza por un desplazamiento simbólico del interés del cielo a la tierra, el cambio copernicano de saber que la tierra no es el centro (Ortiz y Lanceros, 2004: 229).

Los humanistas configuran en primer lugar una sensibilidad estética: un gusto por el estilo, por la elegancia de la palabra y de la escritura, una afición por los grandes escritores, poetas y filósofos de la antigüedad grecorromana; el esbozo, por lo menos, de una filosofía lingüística: la prevalencia de la palabra sobre el ente, del *verbum* (palabra) sobre la *res* (cosa). De acuerdo con Botero (2004), el primer periodo humanista lo adopta a partir del nacimiento de Petrarca en 1304, como el primer humanista y hasta la muerte de Montaigne en 1592. “El pensamiento humanista renacentista fue un pensamiento renovador, si se compara con el medioeval, en el método, en el lenguaje, en las perspectiva del pensamiento, y en unos más que en otros, en los contenidos” (Botero, 2004: 13).

De acuerdo con las características descritas, lo “que no es un dios” es todo aquello relativo al hombre, esto confiere al hombre “tener conciencia” de su condición terrenal, el desvelamiento de la certeza de no ser el centro del universo para ser desplazados al espacio en su conjunto. ¿Qué significa deshumano?, *des* proviene del latín “dis” que quiere decir

³ Humano es un vocablo tomado del Latín *hūmānus*, que quiere decir “relativo al hombre, humano”, del mismo se derivan todos los términos de las lenguas romances; aparece a finales del siglo XII y está relacionado con *hūmus* “tierra”. Sólo de más lejos se encuentra vinculado con “*hōmo*” que significa “hombre”. Hombre, ser humano o persona proviene de *omne*, del latín *hominem*, acusativo de *homo* ‘hombre (en los dos sentidos)’, del indoeuropeo *ghom-on-*, *dhgom-on-* ‘hombre (en el primer sentido)’ literalmente ‘terreno, terrestre’ cuya idea implícita probable: no celeste; el que no es un dios’, de *dghom-*, ‘tierra, suelo’ (Gómez de Silva, 2013: 349).

“separado o aparte”, regularmente se usa como un prefijo despectivo que es utilizado para designar una negación como “hacer lo contrario de” o, en otros contextos, “quitar” (Gómez de Silva, 2013: 215). Por lo tanto, lo deshumano sería *hacer lo contrario de lo relativo al hombre*, acceder a la jerarquía de lo omnipotente, omnipresente, el retorno al centro.⁴

El problema de la deshumanización le interesa a Buber en relación con el de la maldad (Sánchez, 2000) que lleva al hombre al desinterés del otro y tomarse atribuciones que no tienen que ver con la virtud del hombre. La intensión de esta revisión es observar que paralelamente a las escuelas que delimitan lo humano o el humanismo a una definición docta, hay siempre un elemento que es depositado en los hombres como parte de lo que les es propio: lo terrenal, lo cotidiano. Aquello que tiene que ver con la percepción de lo que el hombre como especie ha conseguido avanzar en su aportación ordinaria, estar en comunión con los otros.⁵ Y es que en su concepción, el humanismo ha buscado siempre la *praxis* del saber:

Los humanistas no buscan un saber desinteresado sino un saber práctico, un saber normativo, capaz de transformar al hombre, de hacerlo mejor o feliz. [...] Petrarca ya es un humanista en el mismo sentido de los demás, es decir, que pone una exigencia práctica al saber teórico. Pero este problema también admite otra interpretación. Es la que se trate de moralismo: una proyección, vieja ideología cristiana antiintelectual del apóstol Pablo, según la cual la sabiduría constituye un desafío a la divinidad (Botero, 2004: 13).

La deshumanización es un proceso en el cual el ser humano accede a este sentimiento divino, omnipotente indigno de estar con los otros. Él se ha convencido de ser tan supremo que se define incluso diferente a cualquier otra existencia en el mundo: “¿de verdad estamos en el buen camino para llegar a la esencia del hombre cuando lo definimos como un ser vivo entre otros, diferente a las plantas, los animales y a dios? Sin duda, puede proceder así, se puede disponer de ese modo al hombre dentro de lo ente entendiéndolo

⁴ El término deshumanización, como se ha descrito, incide directamente en los elementos de la subjetividad del sujeto; esto es, posee su fundamento en la *autoreferencialidad* de éste –y como se verá más adelante, en su relación con el otro– y no en relación con las máquinas o la tecnología como sí lo establece el “inhumanismo”. Al respecto Sim menciona que el ihumanismo es “una deliberada supresión de las líneas entre los seres humanos y las máquinas que va mucho más allá de los procedimientos médicos actuales” (Sim, 2004: 25).

⁵ “Sólo así, confiados al instante, experimentamos una vida que es otra cosa que una suma de instantes. Respondemos al instante pero, a la vez, respondemos por él, nos hacemos responsables de él. Un mundo concreto, nuevamente creado, del que respondemos nos es puesto en los brazos. Un perro te ha visto y tú respondes a su mirada, un niño te ha agarrado la mano y tú respondes a su contacto, una multitud de hombres se mueve en torno a ti y tú respondes a su necesidad” (Buber, 1997: 37).

como un ente en medio de los otros” (Heidegger, 2009: 26). El hombre de hoy no reconoce la alteridad, ha llegado a un punto en el cual este *ente en medio de los otros* es el centro de todo y *el todo* gira alrededor de él, se ha convertido en algo tan narcisista que el otro se ha transformado en un “eso” o un *ello*. Esto suena contradictorio al observar que el ser humano es un ser de relaciones, un ser que necesita del otro para constituirse como tal: es el único animal que depende por completo de la madre para sobrevivir, crecer y obtener conocimiento relacionado con aspectos sociales, anímicos, afectivos y educativos.

Los seres humanos nacen demasiado pronto; están incapacitados para enfrentarse con el mundo. En consecuencia, su única defensa frente a un universo de peligros es la madre, bajo cuya protección se prolonga el periodo intrauterino. De aquí que el niño dependiente y su madre constituyan meses después de la catástrofe del parto una unidad dual, no sólo física sino también psicológicamente. Cualquier ausencia prolongada de la madre causa tensión en el niño, e impulsos agresivos correspondientes; también cuando la madre se ve obligada a oponerse al niño provoca respuestas agresivas (Campbell, 1972: 11).

Todos los elementos anímicos y afectivos ya sean positivos o negativos se transmiten por medio del lenguaje; en los primeros años de vida será fundamental las miradas, las palabras, el tono de voz, el contacto con los demás a través del tacto.⁶ Todos estos elementos son parte de los diferentes canales de comunicación que el bebé aprenderá como forma de interacción con el medio exterior.⁷

El *otro* tiene una importancia vital pues el ser humano no nace siéndolo, necesita ser troquelado; en este tránsito, el *cachorro de humano* necesita del lenguaje y la comunicación como medio por el cual se transmitirá todo aquel conocimiento del medio en que se desenvuelve.⁸ Las relaciones serán desde los primeros momentos indispensables, pues a partir del contacto con el exterior y con los demás se desarrollará un “aparato psíquico

⁶ “El lenguaje es lo que permite que el hombre se relacione con el ser y con el mundo, de manera que las acciones de cada ser humano implican un modo de habitar en el lenguaje” (Ure, 2001: 18).

⁷ “La forma temprana del reconocimiento, mediante la cual las personas de referencia manifiestan su comportamiento expresivo al niño pequeño, es la expresión de una percepción de características que remiten simbólicamente al futuro de una persona inteligible; y la primera sonrisa, con la que el niño pequeño reaccionará después de algunos meses a la expresión facial de la persona de referencia, señala el momento en el que se ha abierto por primera vez a este mundo de características valorativas” (Honneth, 2011: 179).

⁸ Aquí el sujeto se constituirá como tal a partir del vínculo con el otro a través de los diferentes lenguajes, desde los sonidos, palabras, miradas; todos estos procesos comunicativos darán como resultado al ser humano, donde “la estructura del inconsciente es la estructura del lenguaje” (Miel, 1979: 23). Por lo que el aparato psíquico va a ser la clave para la incorporación de experiencias que sean basadas en la relación con el otro, las cuales se fundan a través de la comunicación.

como *khôra*, que no es ni un espacio ni un contenedor.⁹ Dice Freud, por un lado, que se trata de un aparato virtual y, por otro, que funciona *como* una máquina de escritura, esto es, un aparato tácito ‘donde’ se inscriben huellas mnémicas” (Martínez, 2013: 19).

Las relaciones que se establecen a partir de la comunicación, generan el proceso humanizador de los sujetos, en donde el *otro* es la fuente primordial para formar seres humanos. “Que se diga ‘el otro’ cambia la perspectiva, pues se ha introducido inmediatamente una relación de intercambio en la constitución de yo y tú. Y es que cualquier otro es al mismo tiempo el otro del otro” (Gadamer, 1995: 20). Para Martín Buber esta relación es sumamente importante; en su filosofía del encuentro, el proceso dialógico es básico para determinar las características principales que poseen los vínculos y la forma en que éstos están determinando una “nueva sociedad”.¹⁰

La deshumanización involucra el *vínculo aislado* que aunque parezca contradictorio, tiene que ver con dos formas de relación en el mundo, las cuales van a determinar la experiencia que el *ser* tiene de las cosas. La primera, es la forma Yo-Tú, en donde se vive al Tú como un ser que *habla* al Yo y lo modifica en tanto ser. La segunda, es la forma Yo-Ello en la cual el ser (Yo) permanece instalado en el monólogo, aquella relación en donde el otro permanece sin aceptar al Tú. “La palabra primordial Yo-Tú sólo puede ser pronunciada por el Ser entero. La palabra primordial Yo-Ello jamás puede ser pronunciada por el Ser entero” (Buber, 1997: 9).¹¹

La deshumanización implica, pues, el nulo vínculo con el mundo y con el ser.¹² Para Buber existen tres *esferas* en donde la relación va a surgir: 1) *la vida con la naturaleza* –la

⁹ Con *khôra*, Martínez (2013: 19-23), se refiere a una crítica a la relación espacio-temporal que la memoria tiene en el anclaje de las cosas dentro del aparato psíquico, entendido éste dentro de la metáfora de la “pizarra mágica” de Freud; él asemeja la escritura de la máquina con la psique, donde cada vez que uno escribe algo y lo borra, para volver a usar la pizarra, *algo* de la escritura primera se queda impregnado en el espacio donde se realizó dicha inscripción, conservado en la *memoria* del aparato. Lo mismo ocurre con el aparato psíquico, las inscripciones de *aquello* que transmite el exterior se *archivan* dentro de la memoria del sujeto y se conservan a través del espacio y el tiempo para volver a utilizarse de diversas formas en el devenir psíquico y afectivo (huella mnémica).

¹⁰ Esto lo piensa Buber, al observar a la sociedad de su tiempo –hay que precisar que, como otros teóricos, va a generar una teoría que pueda explicar lo que ocurrió en el periodo de la Segunda Guerra Mundial, tratará de dar sentido al suceso y evitar que se repita a través de su teoría– reconoce que el no aceptar y respetar la alteridad obligará a las personas a generar una separación que facilite despojar al hombre de su ser y tomarlo como una cosa: tomar al otro como un *Ello*.

¹¹ Para Buber, el diálogo es lo más importante, la forma en que el Ser se dirige al otro va a permitir o no, modificarlo; para él la base de su teoría serán las dos “palabras fundamentales”: Yo-Tú y Yo-Ello, las cuales aclara que no son palabras que se pronuncian, sino relaciones que se dan (Buber, 1997: 8).

¹² “El hombre que tiene experiencia de las cosas no participa en absoluto en el mundo. Pues es ‘en él’ donde la experiencia surge, y no entre él y el mundo. / El mundo no tiene experiencia, se deja experimentar, pero no comprende su interés. Pues esta experiencia nada le agrega y nada agrega a la experiencia. / En cuanto

cual está por debajo del nivel de la palabra y el Tú se queda “en el umbral del lenguaje”; 2) *la vida con los hombres*, donde “podemos dar y aceptar el Tú” y posee la forma de diálogo; y 3) *La comunicación con las formas inteligibles*. “La relación está ahí envuelta en nubes pero se devela poco a poco; es muda, pero suscita una voz. No distinguimos ningún Tú, pero nos sentimos llamados y respondemos creando formas, pensando, actuando. Todo nuestro ser dice entonces la palabra primordial, aunque no podamos pronunciar un Tú con nuestros labios” (Buber, 1997: 9-10). En el modelo dialógico de Buber, una relación se produce a través de diferentes niveles, se puede ser modificado por el exterior en diversas formas y la deshumanización aparece cuando el ser humano se queda instalado en el primer nivel del vínculo. En el momento en que se habla al otro como a una cosa del mundo de la naturaleza o si el ser se vincula con el Ello a través del monólogo, surge la *deshumanización*. Los sujetos se constituyen como seres “omnipotentes” cuando en su mundo la alteridad desaparece en tanto ser y son tomados como objetos del mundo de la naturaleza, a partir de su uso.

b) Serenidad

Lo humano y las características que posee, han quedado relegados al simple hecho de establecer relaciones con los objetos del mundo y con las personas, es una parte importante del ser humano, pero también es claro que comporta como un ente complejo y hace posible su constitución desde diversos aspectos. Al interior de la complejidad de los seres humanos, aún quedan espacios que con el paso del tiempo y el avance de los desarrollos científicos, tecnológicos, económicos y sociales, han dado como resultado la pérdida de aquellas características que se le han atribuido como innatas. Una buena parte de esta pérdida estriba en el establecimiento de relaciones endebles con el mundo, como se ha mencionado en la sección anterior; el otro aspecto que se tratará es la ausencia de reflexión y el último, la nula aplicación de aquello que se reflexiona en la práctica de la vida cotidiana.

La esencia del ser humano además del lenguaje está depositada en el pensar, en el proceso reflexivo “...la *humanitas* sigue siendo la meta de un pensar de este tipo, porque eso es el humanismo: meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-

experiencia, el mundo pertenece a la palabra primordial Yo-Ello. / La palabra primordial Yo-Tú establece el mundo de la relación” (Buber, 1997: 9).

humano, 'inhumano', esto es ajeno a su esencia. Pero ¿en qué consiste la humanidad del hombre? Reside en su esencia" (Heidegger, 2009: 21). Y su esencia siempre será el pensar, según Heidegger.

Sin embargo, es una actividad que tal parece ha quedado en el olvido, a pesar de que la actual pretende ser la sociedad de la información. "No nos engañemos. Todos nosotros, incluidos aquellos que pensamos ya por pura exigencia profesional, todos nosotros somos a menudo pobres en pensamiento; todos nosotros, con harta facilidad, estamos faltos de pensamientos" (Heidegger, 1994: 23). Se ha rezagado la actividad porque la reflexión es una actividad que implica un gran desgaste y hoy todo se le facilita al hombre, la vida cotidiana sería impensable sin aquellos artefactos que hacen más fácil la estancia en el mundo. También de ahí la omnipotencia del ser.

El mundo actual sigue siendo el *tecnocéntrico* espacio que Heidegger describe en "Serenidad", no se toma el tiempo para reflexionar alrededor de lo que hacemos y de cómo vivimos: ¿cuál es esta ruptura? El sentido humano del ser. Si el ser humano se constituye en el vínculo, ¿qué vínculos necesitamos? Sólo la *palabra humanizadora* (Buber) nos acercará a la pregunta-respuesta, o sea, al diálogo y estas relaciones nos permitirán adentrarnos a una vida reflexiva en donde aproximarse a la tecnología posibilitará la distancia del sentido omnipotente del cual el ser humano se ha llenado.

El desarrollo de la sociedad red ha aumentado esta *pereza mental*. Las nuevas generaciones acceden a una cantidad masiva de información cada vez más rápido. La mayor parte de las veces, esta información se almacena sin realizar una revisión de la misma; sin que el cerebro digiera una mínima parte de lo que se tiene enfrente, propiciando la acumulación de la información global.

El principio hegemónico de la sociedad industrial es la acumulación; el de la sociedad de la información, la circulación. En la acumulación nacional, las cosas están mayormente "bajo control". En la circulación global, tienden a escaparse de control. Ese es el meollo de la contradicción de la sociedad de la información. Y por eso esta también es siempre una sociedad de la desinformación (Lash, 2005: 243).

La sociedad está instalada en la "fuga del pensar", la única forma de pensamiento que se tiene es mecánica pues "no se detiene nunca, no se para a reflexionar, no es un pensamiento que medite sobre el sentido que impera en todo cuanto existe" (Heidegger, 1994: 23). El ser humano vive y se relaciona a través de la máquina, no cabe espacio para perder tiempo que

puede ocuparse en *estar en línea* y no se está dispuesto a invertir energía en otra actividad, ni desgastarse con algo que requiera esfuerzo.¹³ No sólo en cuanto a las relaciones con la máquina, las relaciones interpersonales están cada vez más en desuso.

El trabajo de campo nos muestra que muchas de las relaciones que sostenemos, son sólo simulaciones, *relaciones monológicas* como las entiende Buber. Estas situaciones sostenidas a través de tiempos prolongados nos están proporcionando estados emocionales como los que veremos en el Capítulo 2 con Anastasia. La niña de 10 años que parece estar encerrada en una serie de vivencias cotidianas que son insostenibles emocionalmente y no hay nadie a su alrededor que le retorne una palabra de comprensión. Su experiencia de las circunstancias de la vida cotidiana le impiden encontrar alivio, el “ya no vivir” es su salida.

Tal parece que las sociedades coetáneas viven para satisfacer deseos, principalmente por medio del consumo de cosas o personas. La ilusión de acceder al deseo parece lo común. El sujeto se pierde ante la creciente satisfacción por medio de objetos, de formas simbólica o reales, al parecer no existe un límite.¹⁴ El sujeto posee comúnmente necesidades generadas a base de producción masiva, de *fácil acceso* y contradictorio a la vez, pues la mercadotecnia ha visto en esta fabricación de deseos un caldo de cultivo para obtener ganancias (Lipovetsky, 2010).

Cada latitud posee sus productos de consumo. En México todas estas producciones masivas tienen múltiples orígenes, la publicidad no sólo implica bienes y servicios, también productos culturales locales que impactan en las relaciones. La narco cultura por ejemplo, es un bien de consumo cultural que ha ido en aumento con el paso de los años y hasta el momento funge como la “causa” principal de las muertes nuestras de cada día. No importa si tienen relación o no con el narco, las autoridades gustan de colgar en sus laureles la responsabilidad. Mientras tanto, los ciudadanos perdemos, con cada cuerpo encontrado, la capacidad de sorpresa.

¹³ “El pensamiento reflexivo reclama a veces mayor esfuerzo. Exige un adiestramiento más prolongado. Precisa de un cuidado todavía más fino que el de toda otra auténtica obra de artesanía. Pero además debe saber esperar, lo mismo que el labrador, a que la siembra brote y a que llegue la madurez” (Heidegger, 1994: 24).

¹⁴ Hoy son posibles las situaciones más impensadas hace un par de décadas, ya no es necesario someterse al exterior para satisfacer cualquier necesidad tanto física como social o emocional. “Ningún joven se pregunta cuáles son las fronteras que marcan el final del mundo y el comienzo del otro porque en realidad nadie advierte la necesidad de separarlos: ambos forman parte de la vida. Es un presente continuo: están dentro de la casa y al mismo tiempo trascienden sus límites; participan simultáneamente, de lo *íntimo* y de lo *público*” (Morduchowicz, 2012: 31).

El “modelo de vida” actual está centrado en el éxito inmediato, una realidad que es efímera pero vale más “vivir un mes rico que una vida pobre”. En algunas regiones del país donde el narcotráfico es la fuente de trabajo para las comunidades; niños y niñas añoran formar parte de él. Incluso en zonas donde esta realidad no es lo común la respuesta a la pregunta ¿qué quieres ser de grande? Es para los niños ser narcotraficantes y las niñas casarse con un narco de alto rango.

Como lo advertía Freud en *El malestar en la cultura*: “Los tiempos futuros traerán nuevos y quizá inconcebibles progresos en este terreno de la cultura, exaltando aún más la deificación del hombre. Pero no olvidemos, en interés de nuestro estudio, que tampoco el hombre de hoy se siente feliz en su semejanza con Dios” (Freud, 2011: 90). Cada actividad que realizamos se hace mecánicamente, el pensar se ha convertido en una cosa del “mundo de la naturaleza”, el sujeto no se relaciona con ella; el exterior es un *Ello* más de la vida cotidiana y no permite ser modificado ni hace lo posible por transfigurar al otro.

Lo único que le queda al hombre es tener un equilibrio entre el uso de la tecnología y “mantenernos abiertos al sentido oculto del mundo”. Los niños desde sus primeros contactos con el exterior realizan un ejercicio de pensamiento, las cosas del mundo los sorprenden, realizan preguntas y generan hipótesis alrededor de los objetos o las situaciones que se viven en su entorno.¹⁵ Sin embargo, los niños de las generaciones presentes, también los que están por venir, se han contagiado de las actitudes perezosas de los adultos y cada vez se plantean menos preguntas, la curiosidad se pierde con cada *click*. “La serenidad ante las cosas” y la “apertura al misterio”, son las situaciones que se pretenden emancipar con la apertura al *diálogo* en las *esferas de la vida del ser*.

c) Ausencia de praxis

Las situaciones de la época contemporánea obligan a establecer una serie de actividades de diversa índole de forma mecánica, no sólo la actividad reflexiva se ha ido mermando sino

¹⁵ En este tenor, Heidegger afirma que se debe permitir “que los objetos técnicos penetren en nuestro mundo cotidiano, y al mismo tiempo los dejamos fuera, o sea los hacemos consistir en cosas que no son nada absoluto sino que se hallan dependientes de algo superior [...] nombrar esta actitud del simultáneo sí y no al mundo técnico con unas viejas palabras: la serenidad ante las cosas”. Se debe tomar distancia de los elementos tecnológicos al ser utilizados en la vida común, decir sí y no es imprescindible, pero también se debe desarrollar la curiosidad por las cosas. “La actitud en virtud de la cual nos mantenemos abiertos al sentido oculto del mundo técnico la nombro yo *apertura al misterio*” (Heidegger, 1994: 27).

también habilidades comunicativas que son básicas en el mundo social. El mejor ejemplo lo tenemos al interior de las aulas de todos los niveles académicos, desde la educación básica hasta la educación superior; los educandos han perdido habilidades comunicativas, la ausencia de la lectura por placer limita su vocabulario.¹⁶ Y qué decir de la imaginación, si las aplicaciones dedicadas a los pequeños seres les brindan una amplia gama de posibilidades para elegir cuál les place descargar, placeres creados por el mercado. También es posible observar que la empatía va disminuyendo y la curiosidad ante los fenómenos del mundo se disipan a más temprana edad. En la época antigua, los griegos consideraban a la filosofía un *ejercicio de pensamiento* que debía desarrollarse para poner en práctica en la vida.

El término *philo-sophia*, “amor a la sabiduría”, utilizado por los antiguos bastaba para expresar esta concepción de la filosofía. Platón en el *Banquete*, había demostrado que Sócrates, representación del filo-sofo, podía ser identificado con *Eros*, hijo de Poros (oportunidad) y *Penia* (pobreza). Estaba privado éste de sabiduría, pero sabía cómo procurársela. La filosofía era considerada de este modo ejercicio del pensamiento, de la voluntad y del ser entero, con el fin de alcanzar ese estado, la sabiduría, por otra parte casi inaccesible al hombre. La filosofía consistía, pues, en una forma de vida, y su tarea y práctica iba encaminada a alcanzar la sabiduría en sí misma. Pues la sabiduría no proporciona sólo conocimiento; ella hace “ser” de otra manera (Hadot, 2006: 236-237).

Y *ser de otra manera* es de lo que se trata, aprender a reflexionar sin que la pereza ante esta actividad gane la batalla, hacer *praxis*. Abrirse a la relación Yo-Tú con las personas y con el mundo para así ser modificados por el Tú que habla con la intención de transformación del ser para lograr integrar la *hermenéutica de la vida cotidiana*. Porque se busca que “el hombre que comprende un texto y se apropia del mundo al que se refiere sufre cierto tipo de modificación. El hombre que lee no finaliza su lectura siendo el mismo, algo ha cambiado en él, su existencia no es exactamente la misma. El lector adquiere algo nuevo: un posible modo de ser, de dirigir su existencia” (Ure, 2001: 44). Una aplicación del texto en la vida, un ejercicio reflexivo: el vehículo del ser.

¹⁶ Para el 2016 el promedio de libros leídos por la población mayor de 18 años fue de 3.8 ejemplares de acuerdo con el Módulo de Lectura (MOLEC) levantado por el INEGI (2016), tomando en consideración sólo los libros y ninguna otra fuente de lectura como revistas, periódicos, historietas o blogs.

La información no debe pasar de largo por la conciencia de los sujetos, sino implicar un acto de reflexión y apropiación, se puede conocer el mundo y vincularse con él por medio de la teoría, retornar a la filosofía en todos los ámbitos.¹⁷

Sin embargo, es más tolerable ver que un ignorante considera que en su presunta práctica la teoría es inútil y superflua, que ver que un razonador concede que la teoría es buena para la escuela (más o menos para ejercitar la inteligencia) pero que en la práctica ocurre algo enteramente distinto, que cuando se pasa de la escuela al mundo uno advierte que ha perseguido ideales vacíos y sueños filosóficos; en una palabra: que lo que es plausible en la teoría no tiene validez alguna para la práctica. (Con frecuencia se expresa también esto así: esta o aquella proposición vale *in thesi*, pero no *in hypothesis*) (Kant, 1984: 11).

Aquel que recorre el mundo sin visión crítica de sus acciones, camina sin dirección; quien recorre el mundo sin teoría –de cualquier índole, porque también la literatura muestra otros modos de vivir, de pensar y enseña aquello que le es ajeno a un ser, le modifica– está dejando atrás la experiencia previa. Aquel que no permite al otro y al mundo ingresar en su ser, niega su existencia y le hace omnipotente, vive en el monólogo. Su palabra, será siempre palabra vacía, su imagen será siempre distorsionada y su ser siempre alejado del mundo próximo o lejano.

Consideraciones finales

La forma en que los sujetos están relacionándose con la información, las personas y la tecnología incita a cuestionar las maneras en las cuales se generan nuevas construcciones de las personas a modo de *servomecanismos*.¹⁸ Lo que está en el centro de la discusión es la forma en que el sujeto se ha convertido en una *interfaz* en donde el *yo* rodeado de elementos tecnológicos se convierte en este ser ausente de vínculo y perezoso de pensamiento.

Los seres humanos de las nuevas generaciones están integrados con un chip de autoacceso a la tecnología, con mayor frecuencia y a más temprana edad pueden manipular los aparatos tecnológicos sin necesidad de capacitación especial. Por consiguiente, la

¹⁷ Incluso en el sentido de ser un “saboreador de la vida” (Velázquez, 2016.)

¹⁸ Un ente al servicio de la tecnología, para mayor información al respecto de los “servomecanismos cibernéticos” es preciso revisar a Braunstein, (2012).

comunicación, los referentes y los procesos relacionales se vuelven cada vez más indirectos, son proclives al nulo contacto. “Nacer es nacer a un estado de la tecnología. Los niños son y serán según los servomecanismos que (los) manejen. El mandamiento actual para los padres en la civilización tecnocientífica es el de incorporar cuanto antes a sus hijos en la cultura cibernética. Sin eso, son ‘retardados’, *arriérés*” (Braunstein, 2012: 42). No se aprende a vincularse con el mundo natural, ni con el de los hombres, mucho menos con los objetos inteligibles.¹⁹

Los jóvenes como actores principales de las transformaciones tanto culturales como sociales, modifican los referentes de su vida cotidiana y los utilizan para conformar elementos nuevos dentro de su entorno social. La incorporación del exterior y estructuración psíquica de los jóvenes en la “sociedad de la información”, generan *conocimientos* que se transmiten con mayor facilidad, ellos crecen con la posibilidad de aprender hábilmente las tecnologías de la información y la comunicación y de algún modo estas formas de “estar con el otro” se institucionalizan dentro del grupo social.²⁰ Esto sujeta al hombre en la pereza de pensamiento que le impide tramitar los hechos cotidianos y lo alejan del proceso de comprensión de su realidad próxima.

El proceso de subjetivación de un infante, implica un contacto directo con el otro y una gama de esquemas de comunicación que se establecen de diversas formas. La imitación, por ejemplo, es un proceso de identificación que genera una relación *especular* (una relación de espejo) la cual coadyuva en la constitución psíquica del sujeto. Por lo tanto, las experiencias de la vida cotidiana son de gran relevancia para el desarrollo de un ser humano como tal.

Los seres que se *encuentran* ahora son espectros, entes que poseen una percepción alterada de sí mismos.²¹ Se perciben sólo a través del medio electrónico o de los que son

¹⁹ “Sería miope querer condenar el mundo técnico como obra del diablo. Dependemos de los objetos técnicos; éstos nos están desafiando, incluso, a una constante mejora. Sin darnos cuenta, hemos quedado tan firmemente fundidos a los objetos técnicos, que hemos venido a dar en su servidumbre” (Heidegger, 1994: 27).

²⁰ Para mayor información al respecto revisar Espejel 2014 y 2011.

²¹ La percepción alterada se refiere a las características tanto físicas como psicológicas que los usuarios de la red pueden “mover” en sus *perfiles* para poder ser más populares. Kenet Gergen (2006) afirma que este proceso comenzó hace algún tiempo, por ejemplo, cuando los dibujos animados aparecieron por vez primera en revistas pornográficas (Jessica Rabit, noviembre de 1988) aquí hay una percepción distanciada de las imágenes que hasta ese momento tenía la revista. En la actualidad existen caricaturas que puedes crear basadas en una fotografía del sujeto y *vivir* en un espacio virtual (Second life metaverso lanzado al público en 2003) que simula características específicas del mundo real a partir de un avatar. También podemos mencionar múltiples aplicaciones como Bistrip donde puedes crear un personaje caricaturizado basado en uno

para los otros en tanto que el exterior les define lo que son, tal es el caso de Helena, tratado en el Capítulo 2 sobre “La antítesis de la alteridad”, donde la pequeña no puede hacer nada más que aceptar lo que la profesora o sus compañeros afirman sobre ella. Lo cual me resulta una diferencia considerable a partir de la conversación que tenemos, mucho de lo que le acusan tiene poco que ver con su esencia del ser.

El contacto que se tiene con los otros es la *selfie*, pues es aquello que las nuevas generaciones quieren comunicar, un espacio de compra venta sin pasar por la razón, el vínculo o el ser.²² La *selfie* que se representa, en otros aspectos como una imagen que posee una gran distancia a lo que en realidad se muestra, al final posibilitamos con todo esto una cultura de la simulación. La simulación en México es cotidiana, desde las altas esferas de las dependencias públicas es lo común, los números importan como dependencia y no la atención. Las políticas públicas y los programas sociales fundamentan la eficiencia “simulacionista” que a lo largo y ancho del país se aprecia sólo a partir del número de personas a las que brindaron un servicio.

El panorama que impera es –y al parecer seguirá siendo– desolador si permanecen la ausencia de: la razón, el vínculo y la interpretación. Es por ello que la propuesta del presente trabajo es retomar la palabra “humanizadora” para generar relaciones con el mundo y la tecnología, de forma tal que no termine el sujeto subyugado por la *techné*, dejar de ser un servomecanismo y tomar una actitud de “serenidad”. Tal como Heidegger lo afirma: no decir sí pero tampoco decir no a los elementos tecnológicos, sino tener un equilibrio en esta relación. Con esto, generar praxis, el proceso mediante el cual la teoría y la experiencia se amalgaman, para dar paso al ser humano, terrenal, racional y transformador.

La vía es el retorno de la *apertura al misterio*, incitar a la curiosidad y para ello, –tal vez como una forma trillada– la educación es la pieza clave, pero no la educación en el sentido escolar que se suele entender, sino en el sentido amplio de la palabra, el aprendizaje reflexivo en el transcurso de la experiencia enmarcada en el tiempo de la oportunidad. La educación desde el inicio de la vida y hasta el último suspiro de existencia.

mismo por medio de planillas para cada parte del cuerpo, así puedes jugar con la percepción de tu persona y crear una imagen “mejorada”, más “atractiva” a la vista de los demás y puedes crear imágenes ficticias de situaciones reales donde no tienes una foto, véase <http://www.youtube.com/watch?v=6ebtEyh7048>.

²² En las generaciones actuales: “Los límites entre el *off line* y el *on line*, sin embargo, no están tan claramente definidos entre los adolescentes. Entran y salen permanentemente de ambos universos con mucha facilidad, y en algunas ocasiones, incluso, estas dos realidades se superponen” (Morduchowicz, 2012: 30).

Hay que aceptar que cada persona posee la capacidad de *educar* al otro, en el sentido humanizador del vínculo; tal como lo dice Buber, permitirse *transformar* al otro a través del diálogo, de la *praxis*. Las acciones que día con día ejercemos ante los demás modifican su respuesta, es preciso cultivar el propio yo, la subjetividad de cada uno para generar un ser humano capaz de transformar al otro y de estar *dispuesto a* ser transformado. Ser intérprete de lo cotidiano, indagar en la hermenéutica perdida y buscarla a través de todo aquello que es relativo al hombre, por medio de eso que hace al ser humano el galardón de la tecnología.

La hermenéutica del diálogo de Martin Buber como fundamento del reconocimiento en Axel Honneth

- ¿Qué significa “domesticado”? – Preguntó el principito, y siguió repitiendo la pregunta hasta que el zorro le respondió.

- Significa establecer lazos –dijo el zorro-. Solo eso –continuó-. Para mí, tú no eres nada más que un niño, y no te necesito. Y tú no me necesitas a mí. Para ti, no soy más que un zorro, pero si tú me domesticas, entonces nos necesitaremos el uno al otro. Para mí, serás único el todo el mundo. Para ti seré único en todo el mundo...

Saint-Exupéry (2017: 46-47)

El diálogo es una conversación entre dos o más personas que intercambian la palabra, en donde existe un turno para establecerlo. Podríamos afirmar que es un proceso de comunicación en donde se permuta información, pero ¿cuál es la diferencia entre una y otra? Considero que del lado de la comunicación tenemos un proceso de tránsito de información, más o menos técnico desde el enfoque teórico en que nos encontremos, pero el diálogo es un proceso de estar, convivir, comunicar más la transmisión de un intercambio intersubjetivo. El diálogo contiene al lenguaje y a la comunicación, es un proceso de proximidad y acercamiento. Quien está comunicando, sólo se queda en un nivel, el que dialoga puede acceder a múltiples niveles de relación y el punto álgido de éstos será el reconocimiento.

Martin Buber es uno de los primeros filósofos personalistas que se preocupan en su obra por el papel de las relaciones, sin embargo, no detalla la experiencia del reconocimiento, término que en la actualidad es fundamental.²³ ¿Cómo se puede generar

²³ La preocupación por la persona y sus relaciones en la obra de Martin Buber no es manifestación de un proceso azaroso, al respecto nos muestran tanto De la Maza como Gadamer, que posee una importancia que se considera aquí necesario retomar como fundamento del reconocimiento de Honneth: “En la medida en que progresaba la edición de Schrempf de Diederich, Kierkegaard fue ejerciendo también en Alemania una influencia cada vez mayor, incluso entre autores católicos como Theodor Haecker o Ferdinand Ebner, pero también en el caso de Martín Buber, Viktor van Weizsacker y otros. En ello tuvo bastante importancia el ‘Referat Kierkegaards’, que Karl Jaspers había presentado en su *Psychologie der Weltanschauungen* [Filosofía de las cosmovisiones] (1919). Es cierto que aún no se comprendía bajo el concepto de intersubjetividad. Pero el concepto de ‘sistema de la filosofía’ desapareció con la ‘filosofía de la existencia’” (Gadamer, 1995: 12). “A partir de la segunda mitad de los años sesenta del siglo pasado un grupo

una actualización de la teoría dialógica de Buber a partir de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, para poder desarrollar un elemento explicativo de los procesos relacionales que se dan en la sociedad actual?

Al revisar ambas teorías, tanto la del diálogo de Buber como la del reconocimiento de Honneth, podemos observar que poseen puntos paralelos que pueden llevarnos hacia una amalgama de las teorías. Su unión complementará la visión de los autores ante procesos interpersonales y permitirá desarrollar un complejo teórico que ayude en la comprensión de las relaciones sociales transformadas por cada generación. Esto servirá de fundamento básico del anclaje teórico que apoye la observación del aula en el trabajo de campo.

El presente apartado está organizado de la siguiente forma: para comenzar se revisan los elementos principales de la teoría del diálogo de Martin Buber, le sigue una exploración de los mundos afines por parte de la teoría del reconocimiento y finalmente, a modo de conclusión, se analizan los elementos descritos dentro del apartado.

Hermenéutica del diálogo

El sujeto actual ha sido enclaustrado dentro de una burbuja de atributos que lo despojan de una autonomía y responsabilidad de sí. El auge del descubrimiento de lo inconsciente ha permitido desdibujar los deseos más *reconocidos* del ser humano y admite explicarlos desde los sucesos derivados de la superación de los estadios del desarrollo psicosexual del niño. Ahora el auge de los genes específicos que motivan y explican cada acción de las personas. El tema inventiva investigaciones de científicos genetistas que buscan encontrar, revelar y “anticipar” las conductas que son poco deseables en una sociedad. Aquí se espera ser más humilde, ya que se pretende generar una comprensión desde el sujeto, de los modos y formas de relacionarse dentro de una sociedad cambiante y abrumadora como lo es la conformada por el siglo XXI.

Comprender desde el sentido intersubjetivo de las relaciones, una forma de retornar la responsabilidad de acción y elección al sujeto, es una tarea relevante para establecer que existe una responsabilidad sobre él mismo que tiene que ser apropiada y saberla intransferible. Sin embargo, es preciso atender la puntualización que Gadamer realiza al

significativo de comentaristas de la obra de Hegel desplazaron el foco de su interés desde la relación sujeto–objeto a la relación entre los sujetos”, (De la Maza, 2010: 68).

respecto de lo intersubjetivo: “...hay que corresponder a la anticipación de nuestra lengua intentando ilustrarse sobre las implicaciones de los conceptos a los que recurre la filosofía. Se constata entonces que detrás del concepto de intersubjetividad se encuentra inequívocamente el de subjetividad” (Gadamer, 1995: 12).

Lo subjetivo tiene que ver con el sujeto, un yo dotado de una posibilidad de autoreferencialidad:

“sujeto” quiere decir algo así como referencia a sí mismo, reflexividad, yo. [...] Con ello, la estructura de la reflexividad pasa a constituir el núcleo central de la filosofía. Por lo que se refiere a la formación de la palabra reflexión y reflexividad se deriva de la expresión latina “reflexio”, término bien conocido en el ámbito de la óptica y de la reflexión especular. Sólo con la ciencia escolástica este concepto pudo evolucionar hacia el sentido que hoy nos resulta natural. En un principio no denotaba más que aquello que encontrándose bajo la luz hacía que la luz fuese visible. Esto es lo que podría considerarse el rasgo decisivo de la autorreferencialidad y del ser sí mismo, autoimpulso que caracteriza a la vida como tal y que constituye para los griegos el concepto de alma, de espíritu (Gadamer, 1995: 13-24).

Pero tal *referencia* se construye siempre a partir del otro, el sujeto se troquela en relación; el bebé como ninguna otra especie depende por completo de la madre para sobrevivir.²⁴ “La alteridad solo es posible, pues, a partir del yo, si bien la relación con lo otro y con el otro en sentido eminente sólo se conoce en la medida en que yo mismo la realizo” (Sánchez, 2000: 94). Es decir, el ser humano es un ser basado en una doble vuelta de tuerca, por un lado necesita del otro para sobrevivir y constituirse, por otro, necesita de lo subjetivo, es decir, algo que se adquiere en formas múltiples para cada sujeto. El ser humano es un ente complejo que dista mucho de una comprensión en su total posibilidad de

²⁴ “Desde el comienzo de la vida, el organismo humano es un animal social. [...] El avance hacia la etapa de la autonomía se funda en la formación de las influencias vivenciales –introducidas discriminadamente en la vida del niño por su entorno, y a las que aquel responde de manera selectiva– en una realidad interior dotada de un orden legal propio. Aludimos a este principio de organización de la mente en términos de ‘instituciones’ o ‘sistemas’, los cuales comprenden el ello, el yo, el superyó y el ideal del yo. [...] El organismo humano no puede, entonces, lograr o desarrollar una presencia psíquica sin interferencias sistemáticas del mundo exterior. El distingo entre un mundo exterior y un mundo interior –en cuanto a entidades delimitadas, separadas– sólo evoluciona lentamente en el tercer año de vida” (Blos, 2011: 5–6). Las relaciones se establecen desde el alumbramiento y éstas modifican los comportamientos de las personas, la forma en que se establecen dará una forma diferente de sujeto en relación con su alteridad.

ser. La única forma de acercarse a su comprensión sería a partir de la proximidad, en su relación con la alteridad.²⁵

Retomemos la idea del bebé, ¿cuál es el mecanismo por el que estos seres se insertan en el mundo de la subjetividad? El lenguaje, en su forma genérica, es la manera principal de comunicación pero el recién nacido no *viene incluido* con este aditamento. Para los adultos el lenguaje es el vehículo de todo. Incluso aquellos que tienen algún elemento de sus cuerpos “disminuido”, poseen un lenguaje específico acorde con sus capacidades, el lenguaje de señas, braille o la computadora que le permite a Steven Hawking hablar es una muestra de que el lenguaje es un elemento básico del ser humano. El recién nacido, en su dependencia con la figura de la madre, entabla un proceso por el que la relación permite vehiculizar una situación de comunicación a través de una especie de *protolenguaje*.

Este protolenguaje no posee, tal como nos diría la teoría comunicativa, un código específico. Las palabras, los sonidos, el tacto de la madre sobre la piel del bebé, es la forma de establecer la comunicación y el llanto o los sonidos que emanan del pequeño, es su lenguaje. Es decir, su relación se establece sobre el *diálogo*, un dialogo que no necesita palabras para llegar al otro. A partir de “no decir” se establece una proximidad tan fuerte que trastoca la subjetividad del adulto y la transforma. La madre no es la misma antes y después del hijo, es un sujeto transmutado a partir del *diálogo*, es así que llegamos a construir lo que Buber llama una relación yo-tú.²⁶

La relación yo-tú, descrita por oposición a lo que Buber designa como yo-ello, constituye, pues, el nudo del pensamiento buberiano; es decir, originalidad de la sociabilidad por oposición a la estructura sujeto-objeto, no siendo ésta necesaria como fundamento de aquella. La significación central del pensamiento de Buber radica así en esa, su reivindicación de una relación con el otro esencialmente distinta a cualquier relación asimilante del otro como objeto o a una invención psicológica de esa relación (Sánchez, 2000: 91).

Así pues la relación que ejemplifica mejor el pensamiento de Buber –en la relación yo-tú, como transformación de los sujetos– es la de un nuevo ser con su madre. Sin embargo, para

²⁵ Así lo indica Paul Ricoeur (1991: 15): “como si el hombre no pudiera asomarse a sus propias profundidades más que por ‘el camino’ de la analogía, y como si la autoconciencia no supiese expresarse, a fin de cuentas, más que en enigma y precisase una hermenéutica como algo esencial y no puramente accidental”.

²⁶ “Que se diga ‘el otro’ cambia la perspectiva, pues se ha introducido inmediatamente una relación de intercambio en la constitución de yo y tú. Y es que cualquier otro es al mismo tiempo el otro del otro” (Gadamer, 1995: 20).

el autor esas relaciones además de ser importantes, se producen no sólo entre sujetos que tienen un vínculo *monádico* consanguíneo como el que se ha descrito, sino que es un suceso que tendría que darse entre las personas bajo cualquier contexto. La relación del sujeto con el mundo tiene dos formas:

La actitud del hombre es doble en conformidad con la dualidad de las palabras fundamentales que pronuncia. Las palabras fundamentales del lenguaje no son vocablos aislados, sino pares de vocablos. Una de estas palabras primordiales es el par de vocablos Yo-Tú. La otra palabra primordial es el par Yo-Ello, en el que Él o Ella pueden reemplazar a Ello. De ahí que también el Yo del hombre sea doble. Pues el Yo de la palabra primordial Yo-Tú es distinto del Yo de la palabra primordial Yo-Ello. Las palabras primordiales no significan cosas, sino que indican relaciones.

Las palabras primordiales no expresan algo que pudiera existir independientemente de ellas, sino que, una vez dichas, dan lugar a la existencia (Buber, 2008a: 7).

Las *palabras*, pasan por combinaciones de sonidos y silencios a modo de una pieza musical que transforma al ser; dispuesta y sonorizada por los participantes del diálogo, por su yo entero. El yo de la palabra yo-tú, es el sujeto que toma su subjetividad y la otorga al tú para modificarlo y ser modificado, dentro de un proceso similar por parte del ajeno; dos alteridades que vehiculizan su subjetividad hacia el otro con el fin de encontrarse en ese momento de compartir lo que es. Este yo, es un yo dispuesto dentro de una relación equidistante donde la vida del sujeto es en tanto transformación intersubjetiva. La escuela, como espacio de subjetividades múltiples, posee la *potencialidad* de forjar esta clase de relaciones.

El encuentro intersubjetivo es imposible de conseguir cuando se toma al otro como un objeto, tal es el caso de la relación yo-ello, donde se usa al interlocutor como un mero artefacto de refracción que permite al yo verse en todo su *esplendor*.

Conozco tres clases de diálogo: el auténtico –da lo mismo si hablado o callado–, donde cada uno de los participantes considera al Otro o a los Otros en su ser y ser-así y se dirige a ellos con la intención de que refunde una reciprocidad vital; el diálogo técnico, que se impone exclusivamente por la necesidad de entendimiento objetivo; y el monólogo disfrazado de diálogo, en el que dos o más hombres reunidos en el espacio hablan cada uno consigo mismo por rodeos maravillosamente enlazados y se sienten, sin embargo, enroscados al sufrimiento de ser dependientes de sí mismos (Buber, 1997: 41).

Ahora bien, al parecer las sociedades actuales viven instaladas en el monólogo, un diálogo completamente autorreferencial que inunda la subjetividad del yo y no se permite la entrada de ningún otro.²⁷ Esta forma de estar se refleja en cada situación que rodea a los sujetos, las relaciones que se establecen en las familias, las parejas, la escuela y en todos los ámbitos en los que los sujetos se relacionan parecen estar más del lado del monólogo que de otro tipo de relaciones. Incluso podría estar en el nivel técnico de relación, tal vez no importa cómo se diga pero que se diga, así las nuevas generaciones dotan a las redes sociales de su ingenio para transmitir información a través de caritas felices y con la lengua de fuera para darse a entender con sus *contactos*.²⁸

El *lenguaje* es la vía para entrar en el diálogo auténtico, la única forma de decir tú, que para Gadamer va a relacionarse con el juego, un juego que permite alcanzar a discernir al otro. “Lo que vale para el lenguaje, piensa Gadamer, vale para el comprender. Comprender no es una actividad de la conciencia, sino un modo en que acontece el ser. Se entiende, pues, que en el comprender encuentre Gadamer un momento de *Selbtlosigkeit* (desprendimiento de uno mismo), que empalma con la estructura del juego” (Zúñiga, 1995: 276). Tanto para Buber como para Gadamer el encuentro con el otro y su comprensión como forma recíproca de advenimiento único es básica en las relaciones profundas, reales, comunes porque cualquier *otro* es uno y múltiple; uno en cuanto esencia y múltiple en la medida en que es modificado por la relación. Sin embargo, de acuerdo con Buber, se olvida algo en éste juego:

La mayoría de las veces pasamos por alto la interpelación, o la convertimos en un hablar por hablar. Pero, cuando la palabra viene a nosotros y la respuesta viene de nosotros, acontece –aunque sea muy quebradizadamente– la vida humana en el mundo. Al encenderse de la respuesta aquella “pequeña chispa” del alma, al eventual inflamarse de la respuesta en el hablar imprevisto, pero impetuoso, le llamamos responsabilidad. [...]

²⁷ Al respecto varios autores han destacado este tipo de relaciones, por ejemplo, Bauman (2005), afirma que la imposibilidad de las relaciones amorosas proviene de la idea consumista que la sociedad prioriza en la mercantilización de las relaciones. Lipovetsky (2000), toca el tema de forma tangencial en donde los individuos reposan sobre la fiebre del consumo al no encontrar algo que llene el hueco existencial, una imposibilidad de ser autosuficientes emocionalmente y arrojarse a los brazos de las cosas para hacer ceder a la angustia de la soledad. Hace poco en su libro *De la ligereza*, Lipovetsky (2016) nos muestra como a partir de la última modernidad existe una gran paradoja donde lo *cool* es la lógica bajo la cual las personas establecen la libertad individual de la que gozan gracias a los procesos ganados a lo largo de la historia, pero quieren tener también vínculos. Por lo tanto, se vive una constante angustia, una vida en medio de estos aspectos que no pueden solventarse por el aparato psíquico.

²⁸ Espejel (2014), hace un breve estudio sobre las formas relacionales que se producen a través de las redes sociales y cómo se transmiten las emociones o sentimientos por medio de emojis.

Partiendo de la realidad de esa pequeña chispa, en la medida en que a uno le es posible seguir un compromiso dado, una ley, una indicación, en esa misma medida le está permitido asumir su responsabilidad (en general, ir más allá de esa asunción es algo que a nosotros no nos corresponde, no se nos encarga); en la medida de nuestro “llegar a ser libres” se nos prohíbe ir más allá de esa asunción, por lo que nuestra responsabilidad deber ser personal e intransferible (Buber, 2004: 21).

Todos estos elementos complejizan de manera radical el mundo de las relaciones. Una relación parece ser una situación fundamental para los hombres que se da de forma inmediata y a la ligera, tal como Lipovetsky (2016) lo plantea. Pero hay que dotar a las relaciones de todos estos elementos no tan breves e instantáneos que complejizan al sujeto y modifican de facto su subjetividad.

Para estar en una *relación auténtica* con otro cualquiera que éste sea, –incluso un niño que habla al oso de peluche como lo ha dicho Buber (2008b), puede ser una relación en donde existe un intercambio– es necesario *saberse ser*, es decir la autorreferencialidad que construye en los seres humanos la subjetividad; estar dispuesto a ser modificado por el otro, a darse *Selbtlosigkeit*, y tener una responsabilidad personal e intransferible.²⁹ Acercarse al otro es tener una conciencia de sí mismo, una posibilidad ética de conducirse en sociedad y esto da como resultado el establecimiento de una posibilidad de *reconocimiento recíproco* para con los demás.

Una relación dialógica se manifestará también en la genuinidad de las conversaciones, pero no se construye exactamente con ellas. Mucho menos es diálogo el simple callar recíproco de dos personas, sino cuando también en su estar separados especialmente sigue presente su dialogicidad en cuanto que continúa presencia potencial del uno respecto del otro, cual intercambio no exteriorizado. A su vez, toda conversación deriva su genuinidad únicamente de la conciencia de incluir, aunque sólo sea en su manifestación abstracta, como “reconocimiento” del ser-así del interlocutor, reconocimiento que sólo puede darse real y efectivamente si corresponde a una experiencia de inclusión, a una experiencia de lo recíproco (Buber, 2004: 26).

Esta es una forma interesante en que Buber nos muestra cómo opera la dialogicidad. ¿Te ha ocurrido que estás con alguien y platican de cualquier cosa, tal vez están discutiendo un texto interesante o comentan algún suceso ocurrido en el día, entonces, esa conversación te

²⁹ “El reconocimiento se relaciona con la subjetividad del sí mismo en tanto que es capaz, por ejemplo, de aceptar que es responsable de sus actos, capacidad que es atestada no solamente por individuos, sino también reivindicada y apreciada por colectividades humanas” (De la Maza, 2010: 88).

resuena en la cabeza a lo largo del día? Las personas que logran traspasar la barrera del monólogo nos quedan prendidas en la memoria, tal vez por un día o por mucho más tiempo.

Martin Buber no habla del *reconocimiento recíproco* tal como lo hará Honneth. Para Buber el reconocimiento tiene que ver con el volver a conocer al *ser* en la inmanencia de su manifestación ausente. En el siguiente apartado se revisará la teoría del reconocimiento de Axel Honneth con el fin de encontrar los puntos de inflexión que se pueden equiparar con la teoría del diálogo de Buber para encontrar en qué medida la teoría del diálogo consigue derivar en la posibilidad de reconocimiento.

El reconocimiento y el diálogo

El reconocimiento parte de la pregunta por el derecho que cada individuo tiene para formar una identidad y ejercerla de manera autónoma, de tal modo que lo social le permita acceder a ese elemento como propio. Esta apropiación le permitirá establecer una vida en sociedad que le haga posible terminar con el conflicto intersubjetivo. El conflicto es la fuente principal que incide en la formación de reconocimiento debido a que entre los sujetos la constante es la diferencia, sin embargo, esta distancia no nos hace poseedores de la disposición de transgredir el derecho del otro para anularlo de manera alguna.

Axel Honneth afirma que “la pretensión de los individuos a un reconocimiento intersubjetivo de su identidad es la que, desde el principio, como tensión moral, se aloja en la vida social; al que cada momento sobrepasa la medida institucionalizada en cuanto a progreso social, y de ese modo, por el camino negativo de un conflicto repetido en escalones, conduce a una situación de libertad vivida comunicativamente” (Honneth, 1997: 10). Para el autor, la base de la *teoría del conflicto* de Hegel no posee más que un nivel teórico, es decir, niega en sí misma la posibilidad de establecerse como una forma de comprensión del mundo empírico, así que resuelve la problemática incorporando elementos de la teoría del interaccionismo simbólico de George H. Mead para hacerla accesible a lo fáctico.³⁰

³⁰ “Honneth sostiene que para la sociedad moderna son constitutivos tres principios de reconocimiento, que están en Hegel y pueden ser corroborados con teorías de base empírica sobre las interacciones entre individuos, como las desarrolladas por el psicólogo social Georg Herbert Mead sobre la génesis social de la ‘identificación del yo’” (De la Maza, 2010: 85). Los cuales son el amor, la justicia social y la solidaridad.

La teoría del conflicto de Hegel distingue las formas de reconocimiento a través de las cuales se llega a entablar de un modo racional una base moral en el sujeto cuyo fundamento será siempre la familia. En la medida que el *individuo* toma conciencia y avanza en su marco cognitivo, este reconocimiento se *fortalece* hasta consentir un saberse portador de derechos y finalmente consolidarse como un sujeto del estado, solidario. Es decir, el proceso de individuación se conforma esquemáticamente como sigue:

Cuadro 1. Formas de reconocimiento a lo largo del proceso de individuación del sujeto.

Objeto y modo de reconocimiento	Individuo (necesidades concretas)	Persona (autonomía formal)	Sujeto (especificidad individual)
Intuición (afectivo)	Familia (amor)		
Concepto (cognitivo)		Sociedad civil (derecho)	
Intuición intelectual (afecto devenido racional)			Estado (solidaridad)

Fuente: “La organización de los objetos y modos de reconocimiento apuntaría a la teoría de los estados de Hegel, según el esquema anterior” (Hernández y Herzog, 2011: 19).

La flecha nos indica el tránsito que, en principio el individuo, va a realizar para llegar a consolidarse como un sujeto de derecho, inmerso en una lógica del estado para con los otros. Los modos de reconocimiento tienen un topos dentro del crecimiento y maduración de los sujetos. La transformación del esquema que se describe aquí es muy clara, pasa de las circunstancias personales individuales, a las personales sociales y de construcción de una eticidad única cuando los individuos llegan a la categoría de sujetos transmutada a partir de un entronque epistémico. Es decir, el valor de un *sujeto solidario* es poder contener dentro de esta concepción una gran cantidad de elementos acumulativos que reordenan la omnipotencia del individuo –que anclaba en el apartado anterior como una manifestación de deshumanización– y le permiten desarrollar una *intuición intelectual*.

Para Hegel, el individuo pasa de ser un *ente* a un sujeto a través de un proceso de desarrollo y maduración no sólo afectiva, sino intelectual. En cada “estadio” consolida las bases del siguiente de tal forma que la racionalidad es la fuente del sujeto como

especificidad individual dentro del estadio, es decir, el nivel de reconocimiento se va fortaleciendo poco a poco hasta llegar a la solidaridad, lo que en Buber se llamaría la *responsabilidad intransferible* inmersa en la relación yo-tú.

El modelo hegeliano de pensamiento encuentra su conclusión teórica finalmente en la tercera tesis que reivindica, para la secuencia de las tres formas de reconocimiento, la lógica de un proceso de formación que se mediatiza por encima de los estadios de una lucha moral; los sujetos, en el curso de la formación de su identidad, se ven forzados en cierto modo trascendentalmente a entregarse, en cada estadio alcanzado de comunitarización, a un conflicto intersubjetivo, cuyo resultado es el reconocimiento de sus pretensiones de autonomía no conformadas hasta el momento (Honneth, 1997: 88).

Hegel pretende que la teoría filosófica de la sociedad, en vez de arrancar de las operaciones de sujetos aislados lo hagan desde la eticidad común de éstos.³¹ Honneth retoma el peso que coloca Hegel para sostener la necesidad de un reconocimiento recíproco a partir del desarrollo de la individuación de los sujetos. Con la introducción de la categoría del “mí”, en donde George Herbert Mead recalca la importancia de la interacción humana dentro de una comunicación reactiva, es decir, una comunicación que retorna al sujeto;

El “mí”, al que se vuelve desde la perspectiva de la segunda persona, no puede ser ya la instancia neutral de dominio de los problemas cognitivos, sino que debe encarar la instancia moral de la resolución de los conflictos intersubjetivos. Con la expansión del comportamiento de reacción social hasta las conexiones normativas de acción, el “mí” se transforma de una autoimagen cognitiva de la propia persona en una práctica; el otro sujeto, cuando se pone en la perspectiva normativa de su compañero de interacción, debe recibir sus valoraciones morales y se vuelve hacia la relación práctica consigo mismo (Honneth, 1997: 97).

Martin Buber no hablará de reconocimiento, sino de diálogo, y en menor medida se va a encontrar la eticidad propiamente dicha. Sin embargo, toda la filosofía del diálogo está fundamentada sobre colocar el énfasis en una ética de la persona. Las bases hegelianas que retoma Honneth para sostener su teoría del reconocimiento concuerdan de algún modo con Buber en advertir que los sujetos se componen como tal sólo a partir del encuentro con el otro; una relación que le constituye y transforma en su ser entero. Ésta es la base del reconocimiento que encuentra su cimiento en el diálogo de la teoría buberiana. Establecida

³¹ “[...] sólo habría descrito como configuraciones diferentes de la eticidad humana, introduciendo por ello el fenómeno intersubjetivo en un reconocimiento recíproco” (Honneth, 1997: 27).

sobre la diferenciación de un “mí” y un “yo” que se transforman y configuran en el proceso comunicativo intersubjetivo.

Esta forma de subjetivación concuerda aún más con el “diálogo” de Buber, la diferencia entre el *mí* y el *yo* acontece como las dos palabras primordiales del autor cuando nos aclara que el yo de cada palabra es diferente, construido con dos enclaves antagónicos: el monólogo o el diálogo.

Para Honneth, basándose en la obra temprana de Hegel y en el trabajo G. H. Mead, el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción, es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana. [...] En el plano de los individuos, la ausencia o falta de reconocimiento, o el mal reconocimiento o reconocimiento fallido, se constituirá como el principal daño a la subjetividad de las personas; estos daños serán tanto más graves cuanto más profundo dañen la estructura de personalidad de los sujetos (Tello, 2011: 47).

Los sujetos que he observado en el trabajo empírico de esta investigación son niños de entre 10 y 11 años, ellos aún están en la fase de construcción de su autonomía. Si nos remitimos a las observaciones empíricas podríamos decir que en el caso de Margarita (tocado en el Capítulo 2), por ejemplo, aún se encuentra en la fase afectiva; su familia no está preparada para realizar un corte emocional y de dependencia para que la niña pueda desarrollar su autonomía. En el caso de Aarón los múltiples secretos que se dejan en el espacio privado de su familia le obligan a generar el mismo sistema ético, en donde él es uno en su intimidad y otro delante de su familia. Las subjetividades de los niños se están constituyendo y por lo tanto, las situaciones de su entorno aún no han producido un daño profundo en ellos. En el Capítulo 3 se analiza la forma en que, a partir de los casos tomados en cuenta, se está viviendo el reconocimiento en la actualidad.

La sociedad juega un papel vital no sólo dentro de la subjetivación de los hombres, sus elementos culturales, sociales o epistemológicos troquelan a la persona. Todos los seres humanos requieren de las relaciones debido a que somos entes dependientes por completo de éstas para sobrevivir al inicio de la vida. Sin embargo, tal subordinación no implica que los sujetos absorban por completo y sin recelo todos los elementos que el conglomerado social que rodea al hombre le brindan. Conforme pasa el tiempo, la sociedad se complejiza cada vez más y va requiriendo de formas de organización y comprensión más intrincadas pero todo el tiempo tendrán que formar parte de una relación.

[...] en la medida en que la sociedad avanza (esto es, en la medida en que avanza el proceso de racionalización, impersonalización y mercantilización), la comunidad en el sentido tradicional desaparece o pierde fuerza. Y, sin embargo, admitiré al mismo tiempo que, en tanto la sociedad cosmopolita y de individuos adultos y libres no sea posible, que mientras no se pueda prescindir de la familia, del vecindario, de las naciones, de ciertas religiones comunitarias, etc., algo quedará de comunidad, por más que reducida, desfigurada o fragmentada ante el avance de la modernidad racionalizadora (Forte, 2007: 614).

La familia como institución fundadora de sujetos cambiará, sufrirá los efectos de los procesos que las sociedades viven a lo largo y ancho del planeta pero siempre tendrá un lugar preponderante. “A quienes temen una vez más su destrucción o su disolución, se objetará que la familia contemporánea horizontal y en ‘redes’, se comporta bastante bien y asegura correctamente la reproducción de las generaciones” (Roudinesco, 2010: 212). Las familias en la actualidad se construyen de formas múltiples, en muchas ocasiones se conforman por elementos simbólicos más que reales.

En México la familia nuclear no ha sido la regla, más bien la familia extendida ha conformado durante siglos la organización de las comunidades en las zonas rurales y las ciudades de nuestro país. En las ciudades mexicanas estas comunidades sufren sobre todo los efectos de la despersonalización, impersonalización y mercantilización de los espacios geográficos, incluso la incursión de una región rural dentro de la categoría de “Pueblo mágico” provee ciertos elementos para ingresar a esa lógica. El punto álgido de estos efectos son las grandes ciudades atiborradas de concentraciones impensables de personas. Tan sólo en 2015 la Ciudad de México tenía 8 millones 918 mil 653 habitantes, de acuerdo con cifras del INEGI.

La magnitud del crecimiento de las ciudades posibilita la incursión de un proceso de deshumanización, una proliferación de relaciones monológicas que nos dejan en un estado *blasée*, con una imposibilidad de reacción ante los otros. Hasta hace algunos años podíamos observar que una colonia te daba la sensación de un espacio familiar, los vecinos convivían de forma frecuente, los comerciantes eran locales. Poco a poco esta realidad cambió, ahora las interacciones son cada vez menos, entre personas desconocidas que habitan en un espacio geográfico. La indiferencia ante el otro comienza a ser una constante...

Se ha hablado hasta el momento acerca de las relaciones primarias, es decir, las que los seres humanos requieren a partir del nacimiento y hasta que el ser puede convertirse en autosuficiente para sobrevivir. Pero como hemos visto a partir de los estadios esquematizados en el Cuadro 1, el estado también contribuye a que los nuevos seres se constituyan como sujetos de derecho con ciertas características. En términos de política, “el reconocimiento social será aquí entendido como la valoración, en el contexto del marco interpretativo de una sociedad determinada, de las características que los sujetos presentan para el cumplimiento de objetivos socialmente compartidos. Esta valoración se manifiesta principalmente en la forma de remuneración y prestigio” (Forte, 2011: 50). Sin embargo, Honneth no está preocupado por esto, él pretende observar procesos microsociales que impactan en el ámbito macro, su intención no es hablar de relaciones sociales, su objetivo es analizar las interacciones de las que depende el sujeto de derecho.

Axel Honneth, basándose en Mead, muestra que existe una orientación general de desarrollo en dos fases del juego infantil: en el primer estadio le llama “*play*”, en el *rol del juego*; aquí el niño se comunica consigo mismo en cuanto imita el comportamiento de un compañero concreto de interacción, para reaccionar complementariamente en sus propias circunstancias. Las acciones de los niños, en ese momento de desarrollo, están vinculadas a una forma de relación yo-ello, los niños no aceptan a ningún otro tú que no sea su familia cercana, aquí no hay reconocimiento recíproco; es un momento para conocer de primera mano los aspectos sociales que se entablan a partir de las formas primarias de socialización.

El segundo estadio, por el contrario, el *juego de competición* o del “*game*”, exige del *adolescente* que se represente simultáneamente las expectativas de comportamiento de todos los que juegan con él, para poder percibir su propio papel en la conexión de las acciones funcionalmente organizadas que deben ser controladas. Esta forma de socialización es más compleja y nos permite observar que el proceso de años de interacción hacen proclive llegar a este momento en el que inicia la consolidación del proceso de autonomía.

En la transición del primer al segundo estadio, en la autoimagen práctica del adolescente, se modifican las normas sociales de comportamiento. Es en esta etapa donde se concreta una personalidad individual y al término del proceso de constitución del yo, se tendrá una forma específica de acercarse al mundo y a los otros.

...la diferencia de fondo entre el juego y la competición estriba en que la última el niño debe tener en sí la actitud de todos los participantes. Las actitudes de los jugadores, acogidas por el participante, se organizan según cierta unidad y esta organización controla a su vez la reacción del singular. Aducimos el ejemplo del jugador de béisbol. Cada una de sus acciones está determinada por la aceptación de las acciones previsibles de los propios jugadores. Su acción o inacción está controlada por las circunstancias de que él es al mismo tiempo un miembro del equipo, al menos en la medida en que estas posiciones influyen en sus posiciones específicas. Topamos con un “otro” que es una organización de las posiciones de todas las demás personas que están encuadradas en el mismo proceso (Honneth, 1997: 97-98).

El reconocimiento, desde este punto de observación, es una forma intersubjetiva de conocer a los otros y a uno mismo desde una relación en donde las personas no son ajenas al sujeto. El juego en equipo es la analogía más clara del enlace de la teoría del diálogo de Buber. En este juego no se puede perder de vista al otro, se está con el otro, es una relación yo-tú porque todos los jugadores pretenden la misma cosa, estar en el juego. Aquí encontramos otro punto en el que Honneth se acerca a la teoría del diálogo de Buber porque ambos autores describen un tipo de relación similar al *encuentro*.

Las sociedades actuales, sobre todo en las grandes ciudades, muestran relaciones masivas del tipo yo-ello. Las grandes concentraciones de personas enclaustran a los sujetos en un orden de ensimismamiento que lo deshabilita para la convivencia con los demás. De tal modo que:

La antipatía nos protege, precisamente, de estos dos peligros típicos de la metrópoli: la indiferencia y la extrema susceptibilidad a las sugerencias mutuas.

Una antipatía latente y un escenario listo para los antagonismos prácticos promueven la existencia de estas distancias y aversiones sin las cuales este modo de vida no podría llevarse a cabo. [...] Es por esta razón que lo que aparece de manera directa en el estilo metropolitano como una disociación es en realidad sólo una de sus formas de socialización (Simmel, 1988: 53-54).

Pero la antipatía no es el único elemento que se vislumbra en las grandes ciudades, las relaciones se van desdibujando no sólo gracias a que forman parte de lo que Simmel caracteriza como un *mecanismo de defensa* ante una vorágine de personas cada una encerradas en sí mismas. La mercantilización de las relaciones también es una forma de estar con alguien, incluso actitudes que descansan sobre la imposibilidad de entablar conexiones más profundas de las que se viven en el yo-ello.

Las grandes ciudades –las sedes más importantes del intercambio monetario– propician la mercantilización de las cosas de manera más impresionante y con mayor énfasis que las localidades pequeñas. Ésta es la razón por la que las ciudades constituyen, también, el entorno auténtico de la actitud *blasée*. Dentro de esta actitud la concentración tan alta de hombres y cosas estimula el sistema nervioso del individuo hasta sus máximos grados de excitación (Simmel, 1988: 52).

La actitud *blasée* se refiere a la única forma de responder ante este mar inconmensurable de *otros* que no conforman parte de la alteridad, que no son reconocidos, con quienes no es posible relacionarse. El *hastío* es el mejor mecanismo de defensa ante eso que no es posible quebrantar. Un estado donde no existe nada más que el *yo*, todo lo que se encuentra en el exterior se convierte en un *ello*, la palabra primordial del monólogo; es ahí donde no puede existir reconocimiento, no hay más intersubjetividad.

En el texto citado, la nota del traductor menciona que *blasée* significa “hastío” y dentro de algunos contextos es así. Sin embargo, me di a la tarea de buscar un poco más al respecto; *blasée* puede significar indiferente, lo cual concuerda con lo que Simmel está describiendo pero hay una forma más social de traducir la palabra. En Francia, *blasée* significa que estás herido pero no física sino *emocionalmente*, algo que no te gusta pero es recurrente, que no puedes fácilmente cambiarlo porque no está sólo en ti esa posibilidad y como no puedes hacer nada con ello, *eres blasée, je suis blasée*. No es algo que puedas controlar pero te afecta directamente la situación.³²

Las grandes ciudades arrinconan al hombre hasta ese lugar en donde no hay otra forma de sostener el *yo* para evitar en la medida de lo posible el profundo descontento que deja la imposibilidad de relacionarse. Sin embargo, la humanidad comienza una y otra vez a cada segundo así que corresponde comprender el movimiento de estos procesos de reconocimiento para reformular el acercamiento con los otros e ir más allá de una política del reconocimiento.

El niño es realidad [...] esta realidad no debe ocultarnos el otro hecho no menos importante de que, a pesar de todo, en esta hora, como en cada hora, el que aún no es entre la algarabía de todo lo que existe con diez mil rostros, ninguno de los cuales fue visto hasta ahora, y emerge con diez mil almas sin haber aparecido aún y a la vez

³² “Blasé, ée, adj.(personnes) Dont les sensations, les émotions ont perdu leur vigueur et leur fraîcheur, qui n’éprouve plus de plaisir à rien ≈ indifférent, insensible” (Rey, 2006: 134). // Del que las sensaciones, las emociones, han perdido su vigor y su frescura, quien no experimenta más placer de nada; la traducción es mía.

dispuesto a ser: he aquí el acontecimiento de la creación, novedad energía, potencial primordial. Esta inagotable posibilidad torrencial, aunque mucho de él, se malgaste inútilmente, es la realidad “niño”: es esta aparición de una realidad irrepetible, esa gracia –que se añade a la procreación y al nacimiento del poder volver a empezar siempre, continuamente, una vez más (Buber, 2004: 13).

Al advertir esto, no se pretende aquí caer en el enaltecimiento de lo comunitario: “Young se inspira en el modelo de la vida urbana, en el que prevalece la heterogeneidad por sobre la homogeneidad propia de las visiones románticas, localistas o comunitaritas que, a su juicio, idealizan las relaciones cara a cara” (De la Maza, 2010: 80). Martin Buber, habla de establecer un tipo especial de relación que permita el intercambio consiente entre el sujeto y su entorno, no solamente con las personas, una relación comprometida y de reconocimiento independiente de las formas en las que éste se procure.³³

Consideraciones finales

Las teorías revisadas aquí intentan, cada una en su particular tiempo de desarrollo, establecer una forma de conexión con el mundo que considere la aceptación de los sujetos en tanto seres sociales que son. Por un lado, Buber establece y desarrolla su teoría en el marco de la observación de una sociedad que niega *de facto* la posibilidad de sobrevivir de ciertas culturas, una sociedad que sustenta tal negación sobre la imposibilidad de aceptación de los otros. Honneth, por otro lado, parte de la observación de los conflictos sociales dados en la primera mitad del siglo XX, su teoría comienza con la premisa de que los sujetos poseen un conflicto dado por estar inmersos en un sistema social que los determina y por ello necesitan hacerse de un lugar de reconocimiento. El reconocimiento ha de ser recíproco en la medida en que cada uno se hace del espacio pertinente.

Las dos visiones de las relaciones sociales son equiparables, en este marco es oportuno preguntarse ¿cuánto ha cambiado la sociedad a lo largo del desarrollo de la eticidad de las interacciones actuales? ¿es posible hablar de reconocimiento recíproco de las relaciones, desde las formas primarias y próximas, hasta las sociales más lejanas que

³³ “Si bien el reconocimiento es una estructura que se aplica en primer lugar a las relaciones interpersonales y sociales, también se puede hacer extensivo a las relaciones interculturales. De hecho desde los años noventa del siglo pasado se han multiplicado las discusiones filosófico-políticas acerca de la llamada ‘política del reconocimiento’, también bajo otras denominaciones como ‘política de la identidad’, ‘política de la diferencia’ o ‘multiculturalismo’” (De la Maza, 2010: 75).

puedan existir? A pesar de haber numerosos procesos de interculturalidad a lo largo del planeta, aún no es posible hablar de un proceso de reconocimiento intersubjetivo anclado en lo empírico, parece que sólo forman parte de un compuesto teórico que no hace praxis.

La eticidad del reconocimiento es impuesta a lo largo y ancho del planeta como un principio moral, pero no como las formas intersubjetivas en que ambos autores señalan que debe fundamentar las relaciones. Se establecen políticas de reconocimiento y dentro de las escuelas se pretende enseñar valores como la tolerancia, pero los actos de violencia a nivel tanto macro como microsociales nos muestran que hace falta más trabajo. Las relaciones dialógicas que propicien bases para el reconocimiento intersubjetivo son un elemento que podría permitirnos generar un marco de análisis explicativo de las sociedades contemporáneas.

Capítulo 2.

La escuela y sus relaciones cotidianas

Las relaciones cotidianas

En términos psicológicos esto es algo muy profundo: atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo.

Zemelman, (s/a: 10)

Hasta el momento se ha hablado de la reflexión teórica bajo el cual se establecerá un análisis de la situación de las escuelas en el contexto mexicano. El planteamiento que se tiene del tratamiento metodológico es de orden hermenéutico fenomenológico basado en la teoría fundamentada, por tal motivo realizaré aquí algunas precisiones que son relevantes para el trabajo de campo.

La escuela es un lugar social con muchas potencialidades. Los espacios educativos son productos histórico-culturales en donde se forjan representaciones normativas de diversa índole. Los más mínimos detalles que cada sociedad pretende reproducir son transmitidos por la escuela. Se toma como universo de análisis la *escuela* porque es un espacio que posee dos características: en principio, es de las primeras instituciones con las que los sujetos se relacionan fuera del ámbito familiar, por lo tanto, tiene una importancia clave en la vida de los sujetos; por otra parte, en la actualidad es de los únicos espacios en donde los niños pueden socializar con sus pares, para muchos el único.

El trabajo de campo se realizó en un grupo de 18 niños de quinto grado de la Escuela Primaria Carmen Mondragón, ubicada en la Delegación Iztapalapa, con la finalidad de saber cuál es la forma en que se manifiesta la deshumanización en las relaciones sociales establecidas entre los sujetos involucrados en el aprendizaje. Con el fin de determinar las características de la construcción de reconocimiento dentro del aula y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Mediante el desarrollo de la investigación, las observaciones recolectadas iban dando indicios de circunstancias en que los entrevistados quedaban en una situación de

particular evidencia, así que se ha tomado la decisión de establecer el estudio de caso en un espacio anónimo. Las situaciones de los participantes del estudio son posibles de visualizar en otras escuelas ya que las vicisitudes de la vida cotidiana de los actores pueden darse en cualquier otro espacio.

Descripción del campo de estudio

La escuela es el espacio social donde se sitúa esta investigación, en concreto las escuelas primarias generales de la Ciudad de México conforman el universo que rodea el objeto de estudio. Es imprescindible establecer cuál es la constitución del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el momento de la realización de este trabajo.

En el sexenio de Enrique Peña Nieto, el artículo tercero constitucional tuvo una reforma importante, en donde están contenidos no sólo los derechos de las personas a la educación. Cambió la perspectiva de los servicios educativos en el país ya que será obligación del Estado garantizar educación de calidad y proporcionará los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos para propiciar el máximo logro de los aprendizajes de los educandos.³⁴

En este punto habrá que ver hasta dónde será vigente el fragmento en donde se incluye la Ley del Servicio Profesional Docente que tantos conflictos generó en el sexenio. Para dar cuenta de ello, se incorpora en los anexos el artículo tercero constitucional, (Última reforma publicada DOF 27-08-2018) como archivo histórico relevante del contexto actual de la educación en México.

La Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación de tipo básico se conforma por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar está constituida por tres grados, el primero para niños de tres años, el segundo para niños de cuatro años y el tercero para niños de cinco años; de acuerdo a la reforma al artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el ciclo escolar 2008-2009 es obligatoria la educación preescolar para niños desde tres años de edad. La educación primaria se imparte en seis grados para niños de seis años hasta jóvenes menores de 15, su conclusión, que se acredita mediante un certificado oficial, es requisito indispensable para ingresar a la secundaria. La educación secundaria se imparte en tres grados y su conclusión, que se acredita mediante certificado oficial, es requisito para ingresar a la educación media superior (SEP, 2018: 7).

³⁴ Para mayor información se puede consultar el Anexo 1, en el cual se encuentra una transcripción del artículo tercero constitucional vigente para el ciclo escolar 2017-2018 en que se sitúa esta investigación.

La educación básica es obligatoria y se compone de tres niveles en el Sistema Educativo Escolarizado: preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria, en el Sistema Educativo Nacional, posee tres modalidades en sistema escolarizado: general, indígena y cursos comunitarios. Aunque también se brinda servicios de educación especial en los Centros de Atención Múltiple (CAM), en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Formación para Adultos en el Sistema Educativo no Escolarizado; los cuales atienden a alumnos de las tres modalidades tanto en preescolar, primaria y secundaria, sólo en sistema escolarizado.³⁵

La Educación Básica dentro del Sistema educativo no escolarizado brinda formación en educación inicial, primaria y secundaria, las cuales están enfocadas a la capacitación para el trabajo. El Sistema educativo no escolarizado contempla también la educación para adultos, conteniendo tres niveles: alfabetización, primaria y secundaria. En el Cuadro 2, se puede observar de forma esquemática la organización del nivel básico de escolaridad.³⁶

El 71.2% de la población escolar se ubica en la educación básica, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior representa el 13.7% de la matrícula y constituye el tipo educativo que experimentará el mayor crecimiento en los próximos años, como resultado de la gran expansión de la educación básica en los últimos años. La educación superior, con 3.64 millones de alumnos, abarca el 10.0% de la matrícula total y los servicios de capacitación para el trabajo cubren el restante 5.1 por ciento (SEP, 2018: 13).³⁷

En educación básica México cuenta con una matrícula total de 25 millones 780 mil 693 alumnos distribuidos de la siguiente forma: en preescolar 4 millones 931 mil 986 alumnos, lo que representa un 19% de la matrícula total en educación básica; en primaria se posee la mayor concentración con un total de 14 millones 137 mil 862 que representa el 55%; y en secundaria 6 millones 710 mil 845 alumnos el 26% del total nacional. Los alumnos matriculados en educación primaria se distribuyen en dos tipos de sostenimiento. La matrícula dentro de las escuelas primarias de sostenimiento público es de 12 millones

³⁵ “La modalidad escolarizada se otorga para niños y jóvenes de seis a 11 años de edad; la educación para adultos está orientada a la atención de jóvenes de 15 años o más de edad” (SEP, 2018: 60).

³⁶ La educación primaria se imparte en tres servicios: la primaria general abarca el 93.5% de la matrícula; la primaria indígena o bilingüe y bicultural alcanza el 5.7%; y la educación comunitaria, denominada también “Cursos comunitarios”, que opera en localidades rurales con menos de 100 habitantes, cubre el 0.8%.

³⁷ Es importante resaltar que a pesar de que el documento está publicado en el año 2018, las cifras corresponden a datos del ciclo escolar 2016 – 2017.

824 mil 766 lo que representa un 91%; mientras que en el sostenimiento particular se encuentran matriculados un total de 1 millón 313 mil 096 que simboliza el 9% restante de alumnos (SEP 2018).

Comprender cómo los procesos de deshumanización influyen en la escuela no sólo interesa debido a las edades cruciales en que los niños conforman su “yo” a través de su relación con los “otros”, sino porque la educación primaria concentra la mayor cantidad de alumnos a lo largo y ancho del país. Sin embargo, por cuestiones de tiempo y recursos el estudio de caso se centra en la Ciudad de México donde encontramos el siguiente panorama general, el cual se describe en el Cuadro 3.

Cuadro 2. Esquema General de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional.

Sistema Educativo Mexicano						
Educación básica						
Sistema Educativo Escolarizado			Sistema Educativo no escolarizado		Sistema Educativo no escolarizado	
Educación inicial		Educación especial	Educación inicial vía padres de familia y responsables del cuidado de los niños.		Educación para adultos	
Preescolar	General	Centro de Atención Múltiple (CAM)	Primaria	Capacitación para el trabajo	Alfabetización	
	Cursos Comunitarios					
	Indígena					
Primaria	General	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	Secundaria		Capacitación para el trabajo	Primaria
	Cursos Comunitarios					
Indígena						
Secundaria	General y para trabajadores	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	Secundaria	Capacitación para el trabajo	Secundaria	
	Técnica					
	Telesecundaria					

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2018: 11).

**Cuadro 3. Distribución de alumnos por grados, docentes, escuelas y grupos en la Ciudad de México
ciclo escolar 2016-2017.**

Entidad federativa	Distribución de alumnos por grados, docentes, escuelas y grupos en Educación Primaria									
	Total	Primero	Segundo	Alumnos				Docentes	Escuelas	Grupos
				Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto			
Ciudad de México	857,117	138,859	140,282	143,804	144,114	144,743	145,315	32,202	3,173	34,346
Total Nacional	14,137,862	2,338,484	2,376,958	2,368,142	2,360,907	2,347,305	2,346,066	573,284	97,553	590,999

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2018: 61).

Las escuelas primarias de la Ciudad de México atienden a un total de 857 mil 117 alumnos distribuidos el 80% en escuelas de sostenimiento federal y el 20% restante en escuelas de sostenimiento particular. En promedio hay 142 mil 853 alumnos en los grupos de primero a sexto. Con esa distribución de alumnos y esos 32 mil 202 docentes en la ciudad, a cada docente le corresponde atender a 27 alumnos. La razón de docentes por grupo es de 0.9, esto quiere decir que cada profesor no atiende ni a un grupo; por lo tanto, hay profesores que atienden a más de uno para lograr dar servicio a los 34 mil 346 alumnos (SEP, 2018).

Lo anterior contrasta con el hecho de que si la distribución de docentes fuese equitativa en cada escuela debería haber diez profesores. Sin embargo, como se ha dicho, esto no es así pues se acaba de hacer hincapié en el hecho de que con los 32 mil 202 docentes que hay en la ciudad quedan a la deriva un total de 2 mil 144 grupos, que tienen que ser atendidos por los mismos profesores que son ya titulares de un grupo. Esto sin duda tendrá alguna repercusión en la forma en que las relaciones son establecidas entre estos docentes que tienen una mayor responsabilidad. Por desgracia esto es lo que nos muestran los datos del Cuadro 3 y aunque sea interesante es tema para una investigación de magnitudes amplias que no podría realizar en esta ocasión.

El panorama general que se ha planteado hasta aquí con las cifras contempla sólo a la Ciudad de México que representa el 6% de las escuelas primarias del Sistema Educativo Nacional, es menor que otros lugares, como el Estado de México que por su extensión demográfica contiene el 13% del total nacional (SEP, 2018: 61). Cada entidad federativa posee sus particularidades. Tomemos en consideración otros factores como el tipo de sostenimiento de las escuelas.

Cuadro 4. Alumnos por sexo, sostenimiento y grado en Educación primaria de la Ciudad de México, ciclo escolar 2016-2017.

Alumnos por sexo y sostenimiento en Educación Primaria					
Ciudad de México	Alumnos por sexo			Alumnos por sostenimiento	
	Total	Hombres	Mujeres	Federal	Particular
Total	857,117	435,056	422,061	687,533	169,584
1°	138,859	70,383	68,476	109,612	29,247
2°	140,282	71,691	68,591	111,389	28,893
3°	143,804	72,675	71,129	114,980	28,824
4°	144,114	73,076	71,038	116,004	28,110
5°	144,743	73,463	71,280	117,279	27,464
6°	145,315	73,768	71,547	118,269	27,046
Total nacional	14,137,862	7,199,504	6,938,358	12,824,766	1,313,096

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2018: 59 -74).³⁸

Los alumnos conforman el 51% de la población total en educación primaria, las mujeres poseen el 49% del total. La proporción es la misma para los grados de 2°, 5° y 6°, pero cambia en 1° y 4° que es del 50% por sexo; y en 3°, es el único caso en donde la proporción es de 51% mujeres y 49% hombres. Algo similar sucede con los alumnos en escuelas de sostenimiento público (80%) y privado (20%). Se mantiene una proporción similar en los grados de 3° y 4°, baja un poco en 1° y 2° con 79% de alumnos en el sector público y 21% en privado, y sube en 5° y 6° que aumentan a 81% de alumnos en escuelas públicas y 19% en privadas.

Esta diferencia de puntos porcentuales parece poco relevante, pero como vemos en el Cuadro 4, en algunos casos, por ejemplo 6° grado, representa una diferencia de 91 mil 223 alumnos, lo cual no es una cifra menor. Si observamos con detalle, 5° y 6° grado es donde se concentran más alumnos por grado, más que los primeros tres de educación primaria. En el caso de 5° grado sólo 629 alumnos, pero para sexto son más de mil doscientos. Lo que presenta gran relevancia es comparar estos datos con las cifras nacionales, en donde la realidad cambia; a nivel nacional el 90.7% de los alumnos asisten a escuelas primarias públicas, ya sea de sostenimiento federal o estatal. El incipiente 9.2%

³⁸ Es necesario considerar que en el “total nacional” de la columna “alumnos por sostenimiento federal”, se está considerando el sostenimiento tanto federal como estatal, en el caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México el único sostenimiento es federal, por lo que se omitió la columna al realizar el diseño para su uso en este trabajo.

restante de alumnos, están matriculados en escuelas de sostenimiento privado, a nivel nacional en el ciclo escolar 2016-2017.

Cuadro 5. Prospectiva de Educación Primaria en la Ciudad de México, periodo 2017-2027.

PROSPECTIVA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO										
PERIODO: 2017-2027										
CICLO ESCOLAR	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026	2026-2027
MATRICULA TOTAL	858,193	843,996	829,136	813,172	796,979	781,399	766,272	751,209	736,400	721,870
MATRICULA ESCUELAS PÚBLICAS	688,904	676,305	663,117	648,949	634,579	620,752	607,327	593,960	580,817	567,922
MATRICULA ESCUELAS PARTICULARES	169,289	167,691	166,019	164,223	162,400	160,647	158,945	157,249	155,583	153,948
TOTAL DE MAESTROS	31,087	31,664	31,446	31,212	30,975	30,747	30,525	30,304	30,087	29,874
MAESTROS EN ESCUELA PÚBLICA	24,749	24,540	24,321	24,086	23,848	23,619	23,396	23,174	22,956	22,742
MAESTROS EN ESCUELA PARTICULAR	7,123	7,124	7,125	7,126	7,127	7,128	7,129	7,130	7,131	7,132
TOTAL DE ESCUELAS	3,188	3,171	3,153	3,134	3,115	3,096	3,078	3,060	3,042	3,025
PRIMARIAS PÚBLICAS	2,005	1,988	1,970	1,951	1,932	1,913	1,895	1,877	1,859	1,842
PRIMARIAS PARTICULARES	1,183	1,183	1,183	1,183	1,183	1,183	1,183	1,183	1,183	1,183
TOTAL DE GRUPOS	35,197	34,981	34,755	34,512	34,266	34,029	33,799	33,570	33,345	33,124
GRUPOS EN PRIMARIA PÚBLICA	25,673	25,456	25,229	24,985	24,738	24,500	24,269	24,039	23,813	23,591
GRUPOS EN PRIMARIA PARTICULAR	9,524	9,525	9,526	9,527	9,528	9,529	9,530	9,531	9,532	9,533

Fuente: Elaboración propia con información extraída del SNIEE (2016).

Durante cerca de diez años tendremos una matrícula que superará más de 700 mil alumnos en las escuelas primarias de la Ciudad de México, tanto públicas como privadas. Atendido por cerca de 30 mil maestros en más de 32 mil grupos. Y para todos estos niños serán durante generaciones el único espacio posible de socialización con sus pares. La construcción de referentes sociales se dará durante seis años al interior de un grupo de educación primaria y por otra parte, el grupo familiar. La escala de valores que pretende homogenizar a los sujetos de la sociedad estará dictada por la escuela, sumada a la ética de la constitución de un grupo social exterior.

La cultura es la forma como el ser humano camina hacia su realización siempre abierta. Una cultura está configurada por un conjunto de moldes, de conocimientos y conductas, que pasa a los cerebros de los educandos gracias a la habilidad de los educadores, los cuales se hayan inscritos en las diversas instituciones sociales, por ejemplo, la familia y en la escuela (Fullat, 2000: 103).

En la actualidad esta afirmación se configura de formas disímiles, ya no sólo se muestran las instituciones sociales, sino también diversas actitudes que la cultura global enmarca. Fenómenos culturales, como la “deshumanización”, son transmitidos a partir de relaciones sociales, configuradas a través de un proceso de interacción entre lo individual y lo social. Es por esta razón que podríamos visualizar este fenómeno a través de las relaciones dentro de la escuela pues cumple con las características del *afuera* y *adentro* en dos niveles; personal y social al mismo tiempo.

La escuela Carmen Mondragón

La escuela que aceptó participar en el estudio de caso está situada en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, sin embargo, las observaciones recabadas para el análisis son situaciones que suceden en cualquier espacio escolar. La solicitud de participar en el estudio fue realizada personalmente con la directora técnica del plantel. No hubo necesidad de establecer un contacto formal a través de la inspección de la zona a la cual se adscribe la institución debido a que yo tuve una relación laboral con la institución en ciclos escolares anteriores. La directora de la escuela y varias profesoras hemos mantenido comunicación desde el año 2015. Esta situación favoreció la apertura de la institución y por la misma situación se logró la disposición para colaborar en el trabajo de investigación.

Durante el transcurso de mis observaciones y las entrevistas, la información se tornó demasiado personal por parte de los informantes así que he tomado la decisión de omitir la información exacta de la escuela para preservar la intimidad de las familias con quienes trabajé. En este capítulo es preciso cuestionar la importancia del respeto hacia las personas que nos proporcionan información pues se abre una relación que debe cerrarse y en ocasiones, como esta, no es posible desvelar. Es por este motivo que a la escuela le he dado el nombre de “Carmen Mondragón” y así la llamaré a lo largo del trabajo.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, la escuela se ubica en una zona cuyo grado de marginación es muy bajo.³⁹ La particularidad de la escuela es que a pesar de contar con pocos estudiantes, la mayoría de ellos ingresan a la secundaria en su primera opción al terminar el sexto grado. Una de las mejores secundarias públicas de la zona. Es una escuela pequeña; tomando en cuenta el nivel preescolar y primaria regularmente son un total de 150 alumnos, el promedio de alumnos por aula es de 20 en primaria y 10 en preescolar, tal como se observa en el Cuadro 6.

³⁹ “El Índice de Marginación es un indicador multidimensional que mide la intensidad de las privaciones padecidas por la población a través de 9 formas de exclusión agrupadas en 4 dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios. [...] 3. La dimensión educación está conformada por indicadores de analfabetismo y de no conclusión de la educación primaria. La de vivienda, por indicadores sobre la inexistencia de servicios: drenaje, excusado, energía eléctrica, agua entubada, y los indicadores de piso de tierra y hacinamiento. La de distribución territorial, por la población residente en localidades menores de 5 000 habitantes; y la de ingresos, por la población con ingresos de hasta dos salarios mínimos” (CONAPO, 2016).

Cuadro 6. Distribución de alumnos, docentes y administrativos de la escuela Carmen Mondragón, ciclo escolar 2015 – 2016.

Grados	Director: 1		Administrativos: 2	
	Alumnos	Maestros	Grupos	
1º	30	1	1	
2º	28	1	1	
3º	15	1	1	
4º	19	1	1	
5º	28	1	1	
6º	19	1	1	
Total	139	6	6	

Maestros en dos grados o más: 0

Fuente: Elaboración propia basada en información del Sistema Nacional de Escuelas (SEP, 2017).

La institución me llamó la atención desde que la conocí en el año 2015, es una escuela que se preocupa por ser un “modelo integral” en donde se desarrollan todas las habilidades posibles de los alumnos. El personal, tanto académico como administrativo, es minucioso para atender al alumnado. Las profesoras comparten constantemente el desarrollo de los niños y si hay algún alumno que necesite seguimiento especial las profesoras lo hacen. Regularmente a la hora de la salida de los niños, las profesoras se comunican algunos comentarios tanto de los pormenores escolares como de los casos que les llaman la atención, en varias ocasiones mi fuente de información por parte de las profesoras se dio en este momento del día.

Los niños de la escuela poseen asignaturas tanto obligatorias –que tienen que ver con los planes y programas establecidos por la SEP–, los cuales son impartidos casi por completo por la profesora titular, quien se encarga de las materias de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia y formación cívica y ética. Para educación física se tiene una profesora especializada que imparte la materia para los grupos de 1º a 6º. Educación artística se divide en dos asignaturas: música que la imparte una licenciada egresada de la Escuela Nacional de Música y Danza regional, de la cual se encarga una profesionista de danza y baile contemporáneo.

Las asignaturas que son complementarias están pensadas en relación con la competencia entre las escuelas de sostenimiento privado de la zona. Dentro de éste grupo se encuentra la escuela *Carmen Mondragón*, está en renovación constante y mi conocimiento previo de la currícula no me ayuda en esta observación, me toca *reconocer* la nueva

organización que dista mucho de la que tenía en mi cabeza.⁴⁰ La materia de inglés es impartida por Miss Daira, una profesora que estuvo trabajando hace algún tiempo en la escuela y acaba de reincorporarse hace un ciclo escolar.

Lo que me explica la directora del plantel es que Miss Daira estuvo estudiando un tiempo en Inglaterra y trabajó en otras escuelas primarias particulares pero en zonas de mejores recursos; su comentario es que la profesora tiene una excelente pronunciación del idioma. Miss Yamileth (profesora titular de segundo grado) me comenta que Miss Daira aprendió muchas cosas en las escuelas particulares en las que trabajó: “ella le hace comentarios, con frecuencia, a partir de las cosas que ha aprendido a lo largo de su carrera”. La relación entre estas dos profesoras es muy evidente y carga con una historia que ha iniciado desde hace años en que compartieron por primera vez clase con los niños. Miss Daira imparte clase en todos los grupos de primaria tanto alta como baja, es decir, desde primero a sexto, una hora diaria a cada grupo.

Desde hace un ciclo escolar, se ha incluido dentro de la currícula de los niños como lengua extranjera el idioma francés. Con la reforma educativa las escuelas impartirán inglés de forma obligatoria, así que para ofertar un elemento adicional y diferente que en las escuelas públicas, necesitan introducir un idioma además del inglés. La profesora de francés se ha dedicado desde hace mucho tiempo a dar clases del idioma, de ella no se hacen comentarios por parte de los profesores, las observaciones están posicionadas en los alumnos. El grupo dice que es muy regañona, que les grita y en varias ocasiones, también la profesora titular lo menciona. Los niños me dicen que cuando estoy en el salón estas actitudes disminuyen y en muchas ocasiones quieren que yo esté presente para que no los regañe tan feo.

Las materias complementarias también incluyen una clase de computación, la profesora asiste a la institución un día a la semana, ese día se encarga de los seis grupos de primaria. Una hora para cada uno. La titular de esta materia se encuentra más desdibujada que la de francés, de ella no se comenta nada, ni por parte de los alumnos como tampoco de

⁴⁰ En el sentido de volver a conocer el espacio social cambiante del término, “partiendo de una idea metafórica, Honneth muestra que la invisibilización es un proceso activo, en el cual se evidencia el desprecio: un comportamiento respecto a una persona como si esta no estuviera y que, para ella, se torna muy real; la visibilidad, por el contrario, significa reconocer las características relevantes de una persona. De ese modo, Honneth presenta a la identificabilidad individual como primera forma de ‘conocimiento’ [...] Por lo tanto, se puede hablar de una invisibilidad social, lo que conduce a Honneth a una diferenciación entre ‘conocer’ y ‘reconocer’: ‘conocer’ es entonces la identificación no pública de un individuo, mientras que ‘reconocer’ se refiere a la apreciación como acto público” (Hernández y Herzog, 2011: 32).

los profesores. Las primeras semanas que asistí a realizar las observaciones me percaté que las profesoras de inglés, francés y titular de grupo son quienes más relación tienen con los niños. La titular está en el aula cuatro horas diarias a la semana, mientras que las de inglés y francés una hora al día.

Por lo tanto, mis observaciones se centraron en los horarios de esas tres clases. A pesar de que observé todas las interacciones en las asignaturas que se imparten una hora a la semana (computación, educación física, música y danza) no tuve observaciones que fueran relevantes para el análisis del caso.

Palabras preliminares al *muestreo teórico*

El diseño de esta investigación cualitativa es un estudio de caso hermenéutico fenomenológico. Realizar una investigación cualitativa significa un compromiso no sólo con la forma de construir el ingreso al campo de investigación, sino con problemas que de forma más o menos clara se resuelven. Uno de ellos es la forma en que la teoría se lleva al plano empírico.

Los procesos de investigación cuantitativos, tienen la característica de que el marco teórico permite plantear con mayor claridad la construcción de variables que son cuantificables y claras. No sucede lo mismo con teorías utilizadas en metodologías cualitativas, como lo que sucede en este caso. La característica abstracta de teorías como la *filosofía del encuentro* y la *teoría del reconocimiento*, parece que sufren una imposibilidad de llevarse al campo empírico, sin embargo, la teoría fundamentada permitirá realizar la categorización empírica de esas teorías, a pesar de lo abstracto de su concepción.

La investigación cualitativa me gusta ya que conforman un espacio en donde las personas pueden encontrar porqués subjetivos de procesos que son amplios. Cuando observamos una institución, nuestra mirada es diversa y se posiciona en el lugar que nos corresponde desempeñar. Los padres se quejan y critican al personal, el personal de las escuelas se queja del sistema y a los padres de familia, la sociedad critica todo sin miradas objetivas. La investigación cualitativa coadyuva para despojar de estos prejuicios y describe lo que el investigador, a través de su bagaje teórico, encuentra en la realidad.

Los hacedores de políticas miran los espacios escolares desde la única forma en que pueden hacerlo, desde los números, no tienen el tiempo ni el recurso para hacerlo desde los

microespacios sociales en donde los investigadores pueden observar. También interviene en la elección de un diseño u otro, la pregunta de investigación y el sentido ético que tiene el investigador ¿qué nos preguntamos? ¿a través de los ojos de quién? ¿por qué nos cuestionamos eso y no otra cosa? ¿por qué con esos sujetos y no otros?

La investigación cualitativa siempre posee una implicación que va más allá del interés de conocimiento; en el inconsciente o en el consciente, existe un esfuerzo de *(re)conocimiento* propio, un ejercicio *especular*.⁴¹ La investigación cualitativa es contingente y no tiene la misma claridad metodológica que un diseño cuantitativo, en donde desde el inicio se tienen precisiones como la elección de la muestra, su tipo y la cantidad. Por el contrario aquí incluso el *muestreo teórico* es incierto pues depende de la profundidad que el investigador necesita obtener en los datos.⁴²

Reyes (s/a: 2), afirma que la labor de un investigador cualitativo es como la de un periodista:

es la ciencia y el arte de describir un grupo o una cultura. Esta tarea es similar a la de un periodista investigativo que entrevista a personas reconocidas, revisa récords, considera la creatividad de la opinión de una persona contra la opinión de otra persona, busca los lazos entre intereses especiales y las organizaciones y escribe la historia para un público [...] A diferencia del periodista investigativo, quien estudia y escribe sobre lo sensacional y lo poco usual, el investigador cualitativo estudia los asuntos cotidianos. [...] son reconocidos por su capacidad para mantener una mente abierta ante los grupos o culturas que estudian, sin que ello implique falta de rigor científico.

⁴¹ “Según J. Lacan, fase de la constitución del ser humano, situada entre los 6 y 18 primeros meses (α); el niño todavía en un estado de impotencia e incoordinación motriz, anticipa imaginariamente la aprehensión y dominio de su unidad corporal. Esta unificación imaginaria se efectúa por identificación con la imagen del semejante como forma total; se ilustra y se actualiza por la experiencia concreta en que el niño percibe su propia imagen en un espejo. / La fase espejo constituirá la matriz y el esbozo de lo que será el yo. [...] La importancia de la fase del espejo en el ser humano debe relacionarse, según Lacan, con la prematuridad del nacimiento (β), demostrada objetivamente por el estado anatómicamente incompleto del sistema piramidal, y por la falta de coordinación motriz de los primeros meses (γ)” (Laplanche y Pontalis, 2004: 147-148). Dentro de este proceso que en primera instancia describe Lacan, se va a cimentar sobre tres categorías fundamentales, las cuales tomarán forma en la constitución de lo especular del sujeto a partir de lo Imaginario (I), Simbólico (s) y Real (R). Lo especular se constituye por imágenes que el sujeto retoma como fundamento del sí mismo apropiado entretejiendo la imagen real, el ideal del yo y el yo ideal. “El ideal del yo dirige el juego de relaciones de las que depende toda relación con el otro. Y de esta relación con el otro depende el carácter más o menos satisfactorio de la estructuración imaginaria” (Lacan, 1981: 214).

⁴² “Los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una que evoluciona a medida que el estudio progresa. Glaser y Strauss (1967) utilizan la expresión ‘muestreo teórico’ para designar un procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas” (Tylor y Bogdan, 2000: 34).

Difiero de la visión que tiene Reyes sobre el símil acerca del periodista. Él también ve la cotidianeidad de los sucesos, pregunta y describe la realidad que encuentra. Lo que le interesa al periodista es la noticia, acude al lugar donde existe un suceso en busca de algo para contar, el investigador no busca una noticia, sino que una respuesta a la o las preguntas que se hace. El periodista interroga para contar, el investigador cuenta lo que sucede alrededor de sus interrogantes. Tanto investigador como periodista tienen un rigor teórico para realizar su trabajo. Los elementos técnicos y teóricos para llevar a cabo el acercamiento del periodista pueden ser utilizados por el investigador cualitativo.

Podría decir que la diferencia entre un profesional y el otro estriba en lo que sucede antes y después de adentrarse al campo de investigación. Los preparativos de uno y otro son diferentes, mientras uno utiliza una guía de lo que está buscando, el investigador cualitativo usa todos los elementos teóricos posibles para comenzar a despejar la duda que le aqueja. Mientras que el periodista investigativo reporta lo que arrojó su investigación en forma de noticia, el investigador cualitativo tiene todo un bagaje teórico detrás que preparó previamente y lo usa para explicar las observaciones hechas.

La unidad o caso investigado puede tratarse de un individuo, una pareja, una familia, un objeto (una pirámide como la de Keops, un material radiactivo), un sistema (fiscal, educativo, terapéutico, de capacitación, de trabajo social), una organización (hospital, fábrica, escuela), un hecho histórico, un desastre natural, una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2008: 224).

La unidad investigada, para el caso de esta investigación, es un grupo de quinto grado de escuela primaria general de sostenimiento particular en la Ciudad de México. A primera vista, parece la indagación en una institución pero no lo es; no en el sentido estricto del análisis de una organización, sino que tiene que enmarcarse en los actores que integran tal espacio. La razón de esta aclaración es el interés de investigación que guía el presente estudio, no es la institución escolar o cómo se produce el conocimiento, sino las relaciones sociales que integran las personas involucradas en el aprendizaje y cómo éstas tienen un impacto o no, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La “unidad” de investigación es en sí el grupo de alumnos de quinto grado cuyas edades (entre 10 y 11 años) son importantes para la investigación pues están haciendo una nueva separación relacional con su mundo personal. Más adelante veremos cómo los

familiares de los niños que entrevisté nos mencionan el mismo fenómeno de separación, el cual se visualiza a través de *actitudes de rebeldía*. El trabajo de campo se realizó durante un ciclo escolar completo, la herramienta utilizada fue la *observación participante*, la cual posibilitó tener un diario de campo que se emplea de forma transversal en cuatro casos específicos.

Las observaciones se llevaron a cabo durante las primeras tres semanas del ciclo escolar y seis meses después durante otras tres semanas, para posterior a ello realizar una serie de entrevistas. Durante la primer parte de la observación, la socialización era cordial y sólo en una ocasión se presenció un suceso de discordia entre los alumnos. Por el carácter de “profesora” que tuve dentro de la observación, los niños se portaban bien, pues sabían que yo estaba dentro del salón de clase “para ver nuestra conducta”, dijo una niña a su mamá cuando me la presentó.

Tal como lo mencionan Taylor y Bogdan (2000: 34), “en la observación participante, el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios”. Mi presencia limitaba las actitudes y formas de socializar por parte de los alumnos con sus pares y la profesora para conmigo, pues se sentía juzgada. Es por ello que el tiempo que dejé de asistir para realizar la observación permitió generar procesos relacionales más “naturales” que en el momento de mi regreso a la escuela me hicieron partícipe. Cuando regresé encontré comentarios interesantes que me permitieron elegir algunos casos aledaños para realizar un trabajo más detallado con ellos.

La profundidad de los datos dentro de la observación participante me llevó a tomar en consideración especial la que llamo “Entrevista 1” de la cual se derivaron cuatro entrevistas que presentaron casos que permitieron encontrar hallazgos vitales para el desarrollo de la investigación. “En el momento en que los observadores participantes inician un estudio con interrogantes e intereses investigativos generales, por lo común no predefinen la naturaleza y número de los ‘casos’ –escenarios o informantes– que habrán de estudiar” (Taylor y Bogdan, 2000: 34). Al finalizar el trabajo tenía un diario de campo sustancioso y cinco entrevistas que me permitieron realizar un análisis profundo del fenómeno que buscaba.

El trabajar con personas no salva al investigador de tener una responsabilidad ética para con quienes se exponen ante nosotros a encontrar cosas que no estaban preparados

para descubrir. La responsabilidad y la eticidad del investigador debe ser construida en dos partes: la primera en el proceso de consolidarse como sujeto cognoscente, ya sea a través de la escolaridad, como es mi caso o por el mismo proceso de investigación; la segunda a través del contacto con el campo de estudio. Así como transformamos la unidad de investigación, necesitamos ser transformados por ella.

En este punto estamos en lo que para Buber significa el tercer nivel de relación, donde sólo el proceso de reconocimiento posibilita tener un diálogo con lo *inteligible*.⁴³ El conocimiento que perdura se funda en el encuentro. Tengo, en estos momentos, una relación con las personas que me permitieron acceder a una parte de su intimidad y lo menos que puedo hacer es cuidar de esa información, es por ello que antes de presentar los casos y su análisis me gustaría realizar una nota que es importante.

Sé que lo que está aquí puede generar incomodidad en los entrevistados porque se tocan situaciones de los actores involucrados que son de carácter privado. Como lo he explicado en el apartado correspondiente, el personal de la escuela se mantiene informado de sus alumnos y en muchos casos, los entrevistados me han pedido no comunicarlo. Me di a la tarea de eliminar detalles que trasgreden esa confidencialidad. Agradezco inmensamente la confianza de las personas y espero que el tratamiento que di a su discurso y a su espacio personal sea lo más respetuoso posible.

⁴³ Al respecto de la relación con lo inteligible Buber nos dice: “Tres son las esferas en que surge el mundo de la relación. La primera es la de nuestra vida con la naturaleza. / La relación es allí oscuramente recíproca y está por debajo del nivel de la palabra. Las creaturas se mueven en nuestra presencia, pero no pueden llegar a nosotros, y el Tú que les dirigimos llega hasta el umbral del lenguaje. / La segunda esfera es la vida con los hombres. La relación es allí manifiesta y adopta la forma del lenguaje. Allí podemos dar y aceptar el Tú. / La tercera esfera es la comunicación con las formas inteligibles. / La relación está allí envuelta en nubes, pero se devela poco a poco; es muda, pero suscita una voz. No distinguimos ningún Tú, pero nos sentimos llamados y respondemos, creando formas pensando, actuando. Todo nuestro ser dice entonces la palabra primordial, aunque no podamos pronunciar Tú, con nuestros labios” (Buber, 2008a: 9-10).

Presentación de los casos

Cada uno de nosotros se esconde tras una armadura cuya tarea es contrarrestar los signos. Éstos nos acontecen continuamente: vivir significa ser interpretado, y únicamente necesitamos situarnos, escuchar tan sólo. Pero el riesgo es para nosotros tan peligroso que truenos silenciosos parecen amenazarnos con destruirnos y, entonces perfeccionamos el aparato protector de generación en generación.

(Buber, 1997: 28-29)

Entrevista 1

Fecha: 20 de abril de 2018.

Informante: Profesora de asignatura.

Lugar: Salón de clase, me aborda mientras que los niños salen a recreo. Los alumnos están ya en el patio y no pueden escucharnos, se acerca a mí y le pregunto qué cambios ha tenido en su grupo, la última vez que hablamos (diario de campo martes 17 de abril de 2018), me comentaba que desde el regreso de vacaciones de Semana Santa el grupo estaba cambiado por completo.

Diario de campo viernes 20 de abril de 2018

Cuando los niños salen al recreo, la profesora se queda platicando conmigo y me dice un par de cosas que considero importantes [*Remata la conversación con el siguiente comentario: “te lo paso para ver si tú puedes hacer algo”*].

1.- En diciembre hicieron un grupo donde estaban Rodolfo, Alexander, Lorena y Elizabeth, se juntaban mucho en todos lados. Para el final del año casi no venían, pues se acercaban las vacaciones y me quedé sola con Selene, Maricela, y Daniel; ellos me comentaron que ese grupo decía muchas groserías, les pregunté cuáles y no me querían decir. Les dije que no me tenían que hacer explícita la palabra y dijeron que la palabra con “ca”, supongo que cabrón, la palabra con “gu”, supongo que güey.

El salón se había adornado alusivo a las fiestas navideñas. En medio del salón la profesora [*se refiere a la maestra titular de grupo*] colocó un adorno de cartón que tenía la figura de un ángel que llevaba una vela sostenida por sus manos. Los niños me dijeron que cuando pasaban por el adorno en cuestión, el cual estaba colgado en el techo, ellos decían que estaba agarrando un “pene”. Eso me parece que es algo que también has notado, ya ves que tú me habías dicho que ya comprendían el doble sentido.

Yo siento que Rodolfo, por su entorno, supongo está más despierto que los demás en el sentido de malicia, su forma de molestar es diferente [*parece que se refiere al doble sentido, groserías y burlas hacia sus compañeros.*]

2.- También Anastasia, si la puedes observar. Tiene muchos cambios de humor, una vez le dije a Miss Irene y hablé con su mamá porque me dijo que se sentía muy triste; ahora ya la veo mejor pero en aquel tiempo le pregunté que qué le pasaba y ella me hizo así [*se encoje de hombros, lo que se comprende coloquialmente como ‘no sé’ en el sentido perlocutivo*], ¿Cómo te sientes? Y ella me hizo así [*de nuevo se encoje de hombros*]

– A ver Annie, yo no sé qué es eso, eso no es un sentimiento ¿cómo estás?

– Triste

– ¿Te sientes muy triste? [*la niña no responde, sólo asiente con la cabeza*].

– ¿Qué piensas?

– Pues...

– Me hizo así [*la profesora pasa su dedo índice sobre su cuello de un extremo a otro de forma transversal, signo de ‘cortar la cabeza’, en este caso es un indicio de pretender suicidarse*] ¿pero qué es eso Annie?

– pues... [*realiza el mismo ademán de nuevo*]

– pero no sé qué es eso Anastasia, porque yo puedo pensar una cosa y tú puedes querer decir otra, ¿qué es eso?

– Pues cuando la gente quiere ya no vivir.

– ¿Y has pensado eso?

– Sí

– Pero no es algo usual, yo cuando estoy muy triste no pienso eso Annie. Las personas que piensan ese tipo de cosas también piensan en el cómo, ¿lo has pensado?

– Pues sí, aventándome de un piso. Una vez, estaba arriba en las escaleras, vi hacia abajo y pensé ¿qué pasaría si sucediera?

Yo no sé cómo tratar eso, pero creo que es importante. Le dije a su mamá y me dijo que en la escuela [*secundaria*] de su hermano [*mayor*] se suicidó uno de sus compañeros y por eso se quedó muy impactada, pero yo digo que por más que te impacte no piensas en hacerlo tú. No sé si conozcas su situación familiar pero a veces me platica de cómo su mamá tenía que ir por ellos a la casa de su papá porque estaba borracho. Ella lo dice como si no le afectara, como si fuera algo normal pero yo creo que todo eso le afecta.

Yo no he querido decirlo porque se vaya a tomar muy a la ligera, se lo dije a Irene y a su mamá. Te lo paso a ti para ver si puedes observarla y a ver qué se puede hacer. [*Aquí hay una clara ‘demanda’ acerca de un problema que la profesora observa en el grupo y justo tienen que ver con las formas de relación que se dan al interior del aula*]

Ahora Anastasia ya está mucho mejor, no he hablado con su mamá, no sé si ya la llevaron a terapia o qué, pero se ve mucho mejor.

- No de veras Miss que los niños de ahora están gruesos.

Este diálogo es el que me lleva a solicitar cuatro entrevistas aledañas para observar con más detenimiento los tipos de relación que se establecen en el salón de clases. Cabe señalar que esos casos están dentro de los comentarios que me hace la profesora en la Entrevista 1. Para conseguir la profundidad del proceso relacional que entablan los niños con su entorno; se eligieron diferentes informantes que convivieran con ellos fuera del espacio escolar. Esto con el fin de contrastar los comentarios de las profesoras, los compañeros y sus familiares.

Las entrevistas están elaboradas a partir de dos condiciones: la primera es que estén involucrados en situaciones relacionales que impliquen una dificultad en su entorno o consigo mismos, lo cual se podía percibir en su forma de socializar; la segunda, es que exista disposición para participar en el trabajo de investigación. En dos de los casos, el de la pequeña con pensamientos suicidas y la niña que tiene conflictos constantes con sus compañeros, la elección fue una mezcla entre la importancia para mi trabajo de investigación y una *intervención* sobre sus situaciones emocionales.

Sin palabras: miedo a terminar la frase...

El caso se construye a través de tres miradas: escolar, familiar y social. Se realizó una entrevista el día 20 de abril de 2018 a la mamá para contrastar con las anotaciones que realicé en el diario de campo y los comentarios que me hacen las profesoras del caso. He de advertir que existe por mi parte una “despersonalización” de los actores involucrados en la presentación de los casos, pretendo con ello que niños, niñas, padres y profesores puedan verse reflejados en estos casos. Porque lo que le pasa a estos sujetos sucede en muchos otros y se requiere hacer visibles sucesos implicados en el discurso, aunque los sujetos dentro de esas relaciones no se percaten de ello.

Niños y niñas de quinto grado comienzan no sólo a establecer una separación con el mundo adulto, sino que realizan una reconstrucción de la subjetividad infantil y se abren a la posibilidad de realizar cosas que observan de los adultos y quieren imitar. Es el caso de este chico, como muchos que están comenzando su pubertad. El protagonista de esta historia es un niño de 10 años que vive en casa de una familia nuclear, lo llamaremos Aarón, que como el Aarón hebreo, es el mayor de los hermanos.

Tal como lo había establecido en la descripción de la escuela, hace tres años trabajé ahí como titular de quinto grado. Los primeros días de observación no hice la relación con el hecho de que a varios de los niños los conocía, pues estaban en grados anteriores cuando yo era titular. Ellos en cambio, no me recordaban. El comentario que me hizo la mamá de Aarón, cuando realizamos la entrevista fue que le gustó mucho al niño la clase de historia que el grupo me solicitó al principio del ciclo escolar.

Aarón es un alumno regular, es decir, posee un buen desempeño escolar y su hermano también. Como es de esperar, todo el personal escolar conoce a su familia y su historia personal. La presencia de su mamá es frecuente en la escuela, es decir, participa en todas las actividades que las profesoras requieren y el niño cumple con todos los requerimientos de los profesores. En todas las clases observo que el niño es muy sociable y en ningún momento se percibe que tenga algún conflicto con alguno de sus compañeros. Pero esa no es toda la historia, cuando la profesora titular me hace partícipe de un conflicto que se suscitó en diciembre con una de sus compañeras, sucede que como muchos de los niños del grupo, él no puede convivir con la pequeña en cuestión.

Al observar de forma más sutil, me di cuenta de que muchos rasgos de su socialización eran diferentes a la forma en que todos los adultos se expresan de él. El niño es selectivo en cuanto a la forma en que se relaciona pero con nadie es grosero, siempre es respetuoso pero hay personas a las que le gusta evitar. Su mamá me dijo que ella estaba consciente del hecho de que no le caen bien ciertas personas pero ella hace demasiado énfasis en el hecho de que debe respetar a todos. También noté que le gusta decir groserías, las cuales su madre no acepta para nada y ella cree que no las dice, pero sabe que “nuestros niños en casa son unos y en la escuela son otros, totalmente diferentes”.

Otra situación que resalta es que, a una de las chicas que visitaron la escuela, las observaba con una actitud erótica, esto cada vez va a ser más frecuente y su mamá lo ha notado también:

Está en una etapa en donde ya le empiezan a gustar las niñas, que ya empieza a ver su peinado, ya se empieza a echar perfumito y tiene la confianza de decirme “¿huelo rico?, péiname. Me gusta tal niña”. Siento que no es...

Es responsable, me defiende. Digamos que cuando hay situaciones en las que hay que razonarlas sí me da a favor, como que ya razona mejor las cosas. Entonces... no sé, siento que es un buen niño, mmm... no sé. Bien decimos, en casa son unos y acá son otros totalmente diferentes.

Los seres humanos, por su condición de construcción que tiene que ver con un adentro y afuera, suelen poseer contradicciones, ambivalencias que se van desarrollando con el tiempo. Algo así sucede con Aarón, algunas de las contradicciones que el niño presenta nos las comparte su madre:

Yo lo he visto, a lo poco que puedo decir, en la escuela es tranquilo y en casa no. En casa es tremendo, brinca, corre, salta, juega con la perra, juega futbol, sale a jugar con sus compañeros, con sus amiguitos de allá [*se refiere a los vecinos en su casa*], le gusta mucho brincar, saltar, le gusta ver videos. Le gusta mucho los juegos de video, que casi no lo dejo mucho pero sí, tiene la oportunidad. Me gusta mucho que a pesar de que esté en la casa no es de los niños que va y agarra las cosas, sino que pide permiso, inclusive... no sé mmm, “¿me das permiso de agarrar la Tablet?, ¿me das permiso de agarrar mi cel? ¿Puedo poner música, puedo prender la tele?” Entonces, esas cositas siento que están bien. Cuando yo lo mando a hacer algo nunca escucho un “¡ashj mamá”, nunca, nunca, al contrario, me dice sí. Puede que esté cansado pero lo hace y no lo hace de mala manera. Entonces, ya empieza a tener... ¿cómo

se dice?... responsabilidades en casa, que son mínimas pero ya las empieza a tener, como recoger la mesa, lavar los trastes, tender su cama.

De acuerdo con su mamá, realiza las tareas sin efectuar alguna mueca o renegar, sin embargo, hay otras parte de la entrevista en donde dice lo siguiente:

A veces les digo “en lo que yo plancho los uniformes, ¡adelanten tarea! Y es estar que está brincando, está saltando, entonces tengo yo que decir [*con tono enérgico y acompañado por unos golpecillos en la mesa*] ¡esa tarea! Sino, no te la voy a revisar y así se va a ir y no te voy a firmar nada [*las tareas en la escuela tienen como requisito ir firmadas por el padre de familia*], es cuando ve que de plano es... y es cuando hace la tarea. Pero de repente molesta a su hermano, de repente va y me dice que su hermano lo molestó. A eso me refiero con que tiene que estar mamá ahí y es lo que te digo que antes no era.

Para la mamá de Aarón, la situación académica de sus hijos es algo muy importante, cuando le solicito la entrevista ella parece estar nerviosa porque piensa que quiero hablar sobre alguna situación extraordinaria relacionada con el rendimiento escolar de su hijo. A pesar que le hice la aclaración de que era para profundizar en la socialización del niño, ella se angustia. Cuando comenzamos la entrevista me dice todo acerca del rendimiento escolar de su hijo y cómo ahora presenta una especie de apatía que inició desde hace un par de años, en tercer grado de primaria.

Pero ahorita yo siento que... como que él quiere siempre que yo esté con él para hacer la tarea, o sea, necesita que mamá esté, no en todas [*las materias*], pero en algunas sí. Necesita que su mamá esté ahí, aunque no haga nada la mamá pero tiene que estar ahí. Siento que académicamente no va tan mal, siento que ahí la lleva...

Estas situaciones dentro de la entrevista son contradictorias debido a que en varias situaciones al principio de la entrevista me dice una cosa y más adelante surgen detalles con los cuales se pueden comparar. Por ejemplo:

Tendrá como medio año. De repente se siente grande, de repente se siente chiquito, de repente le digo algo y piensa que se lo digo agresivamente y de repente lo regaño y se quiere poner a llorar y a veces llega y me da besos, me abraza... yo hasta le he dicho “¿Cómo amanecemos hoy? Para que yo te trate igual”. Él ya me dice “mami,

no me digas eso”. Pero yo sé que ya es un proceso y yo tengo que ver cómo entro para no agredirlo y de alguna manera sí hace como medio año empezó. Se pelea mucho con su hermano por cualquier cosita.

Esta parte es muy frecuente en todas las entrevistas, me encontré los *cambios de humor* que parece que es la forma de relacionarse a esta edad con las familias. Los cambios de humor no los perciben en la escuela pues ahí parece que los niños son los mismos siempre. A veces surgen situaciones extraordinarias pero en general el humor es el mismo. No así el trabajo, varios de los días posteriores a las vacaciones de semana santa, varias profesoras mencionan que los niños o el grupo en general está apático, que no podían hacerlos trabajar.

También la parte en la que no pueden hacerse de un espacio personal dentro de un grupo social determinado es frecuente, debido a los cambios que tienen en el proceso de construcción del yo, en varias de las entrevistas los familiares me dicen lo mismo. Los niños no saben si son niños o adultos y esto los mete en dinámicas de contradicción en donde su espacio social no está definido.

Hay veces que ha querido como regañar a su hermano por cosas que hace. “No hermano, mi mamá te dijo que no o algo así” pero entonces le digo, no, para eso estoy yo, para regañarlo o su papá, en dado caso su papá, pero este... eso es, o porque ya uno se sentó... Yo siento que tienen mucha competencia por estar con su mamá. Porque si uno se viene de este lado, el otro también se viene. Entonces yo creo que también. “Es que yo quiero estar con mi mamá, es que yo también”. A veces yo estoy apretada y les digo ¡espérense! Es que yo llegué primero, tú quítate porque tú llegaste después, pero yo estoy con mi mamá, pero yo también. Entonces... sí se llegan a pelear. No feo, no se insultan, yo trato de que no. Te digo, unos son en casa y otros son afuera pero yo sí trato de que no se insulten, se digan groserías ni que se peguen.

Los espacios y las formas de relación se construyen poco a poco a través de las diversas esferas de relación que se conjuntan en una mezcla dentro de los sujetos. Estas mezclas son diferentes en cada persona y esto se va a ver reflejado en las cuatro entrevistas. La convivencia con los hermanos o hermanas es de suma importancia y la forma en que los padres liman estas asperezas va a impactar toda la vida social de los niños.

Él es muy ordenado... su ropa la deja en un lugar, sus zapatos los acomoda así [*hace un ademán con las manos como si fueran cuadros que puede ensamblar uno al lado del otro*], y sus cosas las tiene bien acomodadas, entonces, si tu vas y las desacomodas él ya sabe y eso es desde kínder. Desde kínder me acuerdo que él me decía: “es que no me revuelvas mis colores con mis lápices, porque mis colores son en este cierre y mis lápices en este cierre [*se refiere a la lapicera que lleva a la escuela*]. Si yo agarraba un sacapuntas que era de los colores se enojaba y me decía “mami es que esos son de los colores, este sacapuntas es del lápiz”.

Sí, desde chiquito siempre ha sido así. Inclusive hasta para sus calcetines, los dobla y los mete, pero desde chiquito, o sea yo nada más le decía “acomoda tus zapatitos” pero desde chiquito siempre ha sido más ordenado para sus cosas.

Las contradicciones parecen ordinarias pero hay algo que me obliga a continuar con la entrevista. Gracias al hecho de que elegí entrevista abierta de corte psicoanalítico pude indagar en ciertos aspectos que me pareció iban más allá de simples contradicciones. No es que yo lo supiera en el momento de la entrevista –eso lo descubrí al realizar la transcripción– hice hallazgos personales de la familia que la señora no estaba dispuesta a rebelar. Un elemento por considerar es que la señora menciona que su hijo es muy callado y hermético para sus cosas pero después me dice que él le tiene confianza para platicar con ella.

En cuestión emocional, personal... es mi hijo, obviamente, pero yo siento de él, siento que está... Él es de las personas que no te dicen las cosas así, sino que él piensa, las ve, las analiza y te las dice. Siento que mi hijo me tiene confianza y para mí eso es muy importante; que él me tenga confianza y que me cuente todas sus cosas.

Aarón es un pequeño muy ordenado, su orden es estructural y parte fundamental de su personalidad, por lo tanto, las situaciones que ocurren dentro de su vida familiar se van a instalar en su personalidad.

Lo que pasa es que con su papá haz de cuenta que yo siento que... como que él no se acerca mucho... Sí los quiere, o sea, sí los quiere. De repente les hace bromas y todo eso pero yo siento que él está muy apegado a mí, entonces con papá como que a lo mejor no le tiene la confianza necesaria de decirle... oye pa (sic.), me pasa esto, como otros ¿no?, oye pa (sic.), me pasa esto, necesito esto, este... no. O sea, si Aarón tiene una duda en la escuela su papá va y se lo resuelve. Lo que a mí no me gusta es que se lo resuelve a la manera de un adulto, no de un niño, ajá, pero se la resuelve.

O si no tiene alguna cosa su papá se la proporciona, mmm, académicamente. O luego le dices esto o lo otro, “oye mamá esto o lo otro” pues pasa esto.

Te digo, es eso, yo siento que Aarón no le tiene mucha confianza a su papá, inclusive cuando estamos en la casa eh.. haz de cuenta que... si yo estoy aquí, en la cocina y me voy para la sala, se va para allá. Si voy a salir a cualquier cosa que esté cerca, me acompaña, entonces, pero yo siento que es eso, lo único que yo he notado es eso, que no... Yo pensé que más grandecito, o sea, a lo mejor papá e hijo, pero no. No siento que haya esa relación con su papá.

Pero si siento... curiosidad de porque no le cuenta las cosas a su papá, o sea, eh... o luego me dice “no, mejor tú”, entonces es lo único que a mí me causa, si quieres tú, cosquillita. Pero ahí yo no puedo hacer nada.

Al avanzar la entrevista me doy cuenta de que su mamá estaba muy nerviosa por el desempeño de su hijo debido a un proceso personal que sucede en la familia. La señora asume que el niño tiene problemas de conducta en la escuela o va a bajar sus calificaciones debido a una especie de divorcio que acaba de tener con el papá de sus hijos. Es una situación extraña porque el señor vive aún con ellos, o ellos viven con él, pero la convivencia conyugal se tornó insostenible.

Ahorita tenemos una situación difícil, entonces haz de cuenta que yo ya... mmm hemos tenido algunas diferencias entre su papá y yo. Entonces ahorita estamos como... vivimos en la misma casa pero cada quien hace sus cosas. Lo único que a nosotros nos implica son los niños, pero a nivel familia o personal, no. No, no, no, ahorita estamos en una.. en esa situación. Pero ellos están al tanto, o sea yo siempre hablo y he hablado con la verdad porque es como yo una vez les dije: el día de mañana yo no quiero que me digan porque no me dijiste y yo creo que ustedes lo ven. Entonces como familia, no [*se refiere a mi pregunta acerca de las actividades en familia, que ahora ya no tienen*].

Pero también ven la situación, o sea, un papá que está pero no está. Entonces, lo aceptan, saben la situación, inclusive ellos saben que nos quedamos ahí [*se refiere a la casa*] por algo ¿no? Tenemos un proyecto nosotros los tres y por eso nos quedamos, sino pues ya nos hubiéramos ido [*llora, le doy un pañuelo desechable*].

Pero hasta eso no, ellos están muy conscientes de eso, ellos están muy conscientes [*se mejora, se incorpora*] o sea, ellos saben que estamos ahí por algo y que en algún momento dado dentro de un tiempo nos vamos a ir de ahí.

La situación yo creo que... creo que supe manejárselas bien, porque no he notado ni bajas calificaciones ni mala conducta en la escuela, ni en casa.

De pronto la entrevista llega a su punto álgido, ella me hace partícipe de toda la historia familiar, una situación en extremo desagradable para ella como madre pero también como una mujer que exige una relación recíproca.

Y ahorita haz de cuenta que cada quien vive por su lado simplemente hablamos de los hijos. Eso sí, nunca me ha pegado, no, para qué te voy a mentir, nunca me ha pegado, nunca me ha alzado la voz, simple y sencillamente ya no... a lo mejor su labor como papá no la está cumpliendo, como pareja pues no, pero por ejemplo, no da gasto de cada quincena no la hay, entonces también eso me fastidió.

Entonces ellos están conscientes de eso, están conscientes que estamos ahí pero solamente va a ser por un tiempo y están conscientes que cuando nosotros nos vayamos su papá no se va a ir con nosotros. Ajá, eso es todo. Pero siento que no les afectó mucho, porque... inclusive los demás no lo saben, nada más somos nosotros. A lo mejor es por eso, que no le tienen la confianza suficiente [*a su papá*] como para hablar pero yo ahí ya no puedo hacer nada porque, yo siento, que él también se tiene que ganar la confianza de sus hijos, o sea, yo ya no puedo trabajar ahí.

Entonces, pero sí, a veces sí se nota, se nota en... se nota hasta cuándo vamos caminando, ya no salimos juntos pero si en alguna ocasión se llegó a dar y todo mmm, los míos al lado, siempre se me ponen al lado los dos. O puede ir, Aarón luego se echa a correr en el callejón y regresa, pero regresa hacia mí, y sí sientes bonito ¿no?, al menos yo siento que en ese aspecto pues sí me valoran, no me dicen “ay”, o sea no. Hasta eso sí, siento que sí me apoyan.

La situación familiar es una gran complicidad, un secreto que mamá e hijos guardan como una situación privada que tiene mucho tiempo que sucede y no hay ninguna claridad de hasta dónde se va a sostener. Lo que dice al respecto de la temporalidad del evento es lo siguiente:

Esta situación, ya tiene, tendrá como unos... como dos, tres años, pero no, yo no había hablado con su papá. O sea, todavía tenía como la esperanza de que cambiara pero hubo una situación en la que a mí ya no me gustó... fue cuando hablé con él y le dije las cosas. O sea, sí le dije lo que no me parecía, el porqué, entonces yo le dije que qué esperaba o qué quería y no me con... él es de las personas que no te contestan, que haz de cuenta que le hablas a la pared. Le dije pues, entonces, estás bien como estamos. Por que haz de cuenta que tenemos así como que cositas y... me dijo que sí, que él estaba a gusto con la situación y le dije “a bueno”. Inclusive, le dije “entonces, si yo tomo la decisión de irme...” me dijo que como quisiera.

En este punto puedo realizar algunas puntualizaciones alrededor de todo lo que encontré en la entrevista con la mamá de estos niños. Aarón es muy callado, serio y alejado de los adultos, no realiza ningún comentario acerca de las cosas que se refieren a su familia. Para él la escuela es un lugar público en donde se hablan cosas públicas, las situaciones privadas se quedan en un círculo definido a la perfección.

Cuando habla conmigo le gusta preguntarme sobre lo que yo sé. Una mañana platicamos de lo que a mí me faltaba aprender de francés, les comentaba a los niños que yo aprendí en una escuela de nivel superior y me acuerdo más de todo lo referente acerca de las palabras que debo utilizar en el ámbito de la academia más que de vocabulario coloquial. Hicimos un intercambio de palabras y me enseñaron a decir tiburón. Él se muestra atento y dispuesto pero llega el momento en que retorna a su postura ensimismada. Ahora comprendo cuál es el origen de esa actitud.

Aarón tiene muy bien aprehendido en su interior la separación de los mundos, el privado y el público. Las groserías y el doble sentido se dejan para un círculo reducido de amigos con quienes socializa de esa forma. La parte propia y formal la deja para socializar con los adultos o con otros amigos y amigas con quienes hay ese tipo de relación. Lo cierto es que su personalidad en construcción está teniendo que jugar muchos roles en uno, ¿cuál será en el futuro la que predomine? No lo sabemos, lo que podemos observar es que la simulación familiar está impactando de esta forma al niño.

También es erróneo concluir que, como su mamá teme, un niño en su situación va a generar malas relaciones sociales en su escuela, malas calificaciones o violencia hacia sus compañeros. Regularmente se piensa que eso se encuentra en los niños de padres separados, lo cual no sucede en los casos que trato en este trabajo. Al contrario, los niños que se han sumado a los casos de análisis son de excelencia, tienen mayores habilidades de pensamiento, baile, música, canto y movimiento, aunque no sean niños de promedio de diez.

Una parte importante que se repite en varias entrevistas es la elección de *objetos de amor*, las madres de los niños se interesan porque busquen personas con quienes sea posible establecer una relación diferente a la que entablaron en sus matrimonios.

Tú te tienes que fijar bien, tú tienes que estar consciente. Y si tu pareja va a ser así, la tienes que respetar, la tienes que amar y querer y procurar porque a ti también te está procurando y te está queriendo.

Esta parte de la conversación surge después de una serie de respuestas que declaran el hecho de que sus hijos vivieron la “separación” de sus padres en el momento preciso en que Aarón, el más grande comienza a tener interés por la elección de pareja. Algo interesante es que todos los casos que se presentan en la investigación son hijos de personas separadas real o simbólicamente, como es este caso.

Otro elemento que es frecuente en las entrevistas es la construcción de independencia. En el caso de Aarón se visualiza en actitudes de servicio para con su mamá.

Ya quiere también hacer más cosas. Por ejemplo, hay veces que en el comal, calentar las tortillas, ya lo quiere hacer. O luego me dice: “no, no te preocupes, yo te caliento tus tortillas” o luego me dice: “yo te sirvo tu café”, o sea, como que ya también se quiere volver más... La que a veces lo limita y a lo mejor estoy mal, soy yo. Yo todavía lo veo chico y a lo mejor ya puede hacer cosas que... que no... mmm pero... Cuando vamos al mandado él se lleva las bolsas, él me ayuda. Trata como de cuidarme mucho: “fíjate acá ma (sic.) o vamos allá ma (sic.)”. Pero sí siento que aquí ya se lleva más con sus compañeros. Con las niñas no sé, con quien sé que se lleva muy bien es con Carmen pero no sé.

Es claro el hecho de que la separación es un proceso difícil de aceptar y procurar, esto también es un elemento transversal que se verá a lo largo de las entrevistas. Los padres niegan la posibilidad de separación, aunque tratan de fomentarla. Al mismo tiempo que les brindan consejos sobre lo que deben de ponderar al buscar una relación, los detienen para configurarse como personas con posibilidad de ser autosuficientes en muchos aspectos.

Sí bueno, físicamente sí, este... pues sí ya creció, ya casi me va a llegar, este.. pues los zapatos ya es talla 14 esté... mmm no sé.

De lo de vacaciones sí, de vacaciones de semana santa a ahorita sí creció, porque los pantalones le quedaban un poquito largos y ahorita ya le quedan al ras, o sea, ya creció. Te digo, ya me va a alcanzar... entonces su ropa ya no...

Sí, fue a partir de las vacaciones cuando dio como el estirón o algo así. Inclusive estaba a la par de su hermanito y ahorita ya le rebasó un cachito él, donde que el chiquito sí está grandote.

Esto también tiene una contraparte en el aspecto de la dependencia del adulto para realizar las obligaciones, de cualquier tipo pero en específico, las tareas escolares. Lo cual es otro punto que atraviesa a los cuatro casos. Para Aarón la apatía ha iniciado a partir de tercero de primaria; esto corresponde al corte secuencial que el Mapa curricular de la Educación Básica 2011 establece como marco de los estándares curriculares en los Planes y programas 2011 (SEP, 2011: 42).

Cuadro 7. Mapa curricular de Educación Básica 2011

Habilidades Digitales	Estándares curriculares	1° Periodo escolar			2° Periodo escolar			3° Periodo Escolar			4° Periodo escolar		
	Campos de formación para la Educación Básica	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación				Español			Español			Español I, II y III		
		Segunda lengua: inglés		Segunda Lengua: inglés			Segunda Lengua: inglés			Segunda Lengua: Inglés I, II y III			
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático				Matemáticas			Matemáticas			Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración del mundo				Exploración de la naturaleza y la sociedad			Ciencias Naturales			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud							La entidad en que vivo			Geografía		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social				Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética I y II		
					Educación Física			Educación Física			Educación Física I, II y III		
	Expresión y apreciación artísticas				Educación artística			Educación artística			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Fuente: SEP (2011: 41).

Los cortes realizados por la SEP corresponden a la temporalidad que los padres nos mencionan en las entrevistas realizadas en esta investigación. Aunque en quinto grado existe otro corte que tiene que ver más con los “estados emocionales” que con la disposición para los estudios o la realización de las tareas escolares.

Este es otro punto que resulta interesante, observar cuáles son los puntos de ruptura de las generaciones que, sin duda, tienen que ver con los contextos generacionales, la importancia de las relaciones que se establecen en la vida de los estudiantes y la

reconstrucción tanto individual como social de los sujetos. Habrá que ver si suceden los mismos cortes de maduración en otros niños de las mismas edades y lo que priorizan en sus contextos. En los casos que se han revisado hasta el momento es el juego entre dependencia e independencia que se comienza a gestar en los alumnos.

Miedos adultos depositados en los niños

Margarita es una niña de 10 años, forma parte del grupo que inició el preescolar en la Escuela Carmen Mondragón; vive en casa de sus abuelos con su familia extendida. Los abuelos por parte de su madre, su mamá y sus tías comprenden la vida cotidiana de su hogar. Sobre el papá de la niña no se dice nada, es un tema hermético y al parecer nunca fue una opción que se involucrase en los asuntos de la niña. Por lo que se dice en la entrevista sobre esa historia se percibe que Margarita no ha convivido con él hasta la fecha.

En la entrevista se vislumbran muchos elementos que vamos a encontrar en común con lo que sucede con los demás casos. Margarita es hija única y está sola en su familia, pues no hay más niños en su familia cercana. Siempre ha querido tener un hermanito o hermanita y su mamá no quiere. Desde que la niña nació, su madre supo que era la única ocasión en que viviría esa experiencia. Pero la ilusión más grande de la niña es poder cuidar a un pequeño que forme parte de su familia.

En la entrevista surge como primer punto a considerar como transversal el hecho de tener una actitud diferente ante los deberes escolares, principalmente a la tarea, la niña también está rebelde y presenta cambios de humor:

Pues la veo rebelde, desde el regreso a clases como que está así, no llega como antes a hacer su tarea, ahora ya uno tiene que estar detrás de ella. Y cuando la mandas a hacer algo ya te hace muecas.

Eso de que está muy rebelde, hay días que está tranquila pero otros días...

Para tener un punto de comparación le pregunto si considera que la niña presenta cambios de humor a lo que la entrevistada responde lo siguiente:

Sí, sí porque hay días que puede estar súper tranquila y así de 'oye vamos a hacer esto' "Sí", vamos a hacer, vamos aquí, vamos a... pero otros que de repente parece que ni ella misma se aguanta ¿no? De hecho, un día la maestra me dijo "¿qué tiene?" le dije nada, "es que viene como de malas" [*se ríe*] y yo... pues hasta donde me acuerdo... no y le digo; es que yo creo que se siente mal porque estuvo muy temprano, le digo ¿de eso? "pues es que no sé, está rara" Pero no tiene nada. O sea, se pone así con su cara de... no me importa nada ¿no? O luego le hablas y le dices 'oye, ¿vamos a la tienda?' "No, no quiero". ¿Sí? O sea así, hay momentos en que se pone así como... no sé... así como sería, no quiere hacer nada.

La entrevistada declara que también desde tercer grado ha tenido ciertos cambios con la forma de socializar, esto es el mismo tiempo que se presenta en el caso anterior. En tercero de primaria existe un proceso de ruptura que hace que los niños presenten un proceso de crecimiento emocional y propicia que tengan menor disposición para realizar las tareas escolares, depender más de la vigilancia de los padres para sus labores o desenvolverse mejor con el marco social; es lo que sucede con Margarita.

Pues yo creo que... desde... a partir como de tercero, más o menos [*se refiere al grado escolar*] empezó así como que, ya platica más con los maestros a cooperar, porque ellos me dicen “es que es esto...” así como que ¡suéltala! ¿no? Y es que como era la única... y ya sabes ¿no? a protegerla... no subas o no vayas... y poco a poco... mjmm

La situación que se presenta aquí a modo de reproche por parte de las profesoras sobre la situación de cuidado sobre la niña me pareció algo extraordinario, es decir, que no tiene que ver con una situación que se tome a la ligera. Indago sobre las razones por las cuales la niña vive lo que después voy a observar como sobreprotección por parte de la familia. Lo primero que pregunto es si Margarita ha sufrido algún accidente o algo similar a lo que la entrevistada responde que no.

No. [*Parece un no rotundo, le doy espacio para hacer memoria pero se genera un breve silencio, el cual es roto por su asociación.*] No... [*mueve la cabeza en señal de negación*] No. Ella fue de ocho meses... ella nació de ocho meses y todo mundo decía que pues no, o sea no iba a sobrevivir [*baja el tono de voz, se nota que es un hecho relevante dentro de la vida en familia*], estuvo en el hospital un tiempo y la verdad todos decíamos así de no, ¿no? o sea, es que estaba súper chiquitita. La picaban por todos lados; pies y las manos... estuvo muy mal... y mira [*se ríe*].

Sí, o sea, al principio te digo que estuvo muy grave. Mi hermana salió del hospital y ella se quedó. Y todo mundo decía que pues no [*baja la voz*]. Porque de hecho mi hermana decía que ella quería que la operaran ¿no?, o sea, ella decía que ya no quería [*tener más hijos*], o sea, era ella y ya. Y los doctores le decían que no, que lo pensara bien porque pues la niña no se podría lograr [*se le quiebra un poco la voz*], habían posibilidades de que... pues no sobreviviera ¿no? Y si mi hermana era así de no pues no, ¿no?, o sea, ella estaba así de no, yo no quiero. “Piénselo bien, mire...” Y no la operaron, por lo mismo que decían así como que pues quién sabe si la niña viva. Sí, ella fue de ocho meses.

El nacimiento prematuro de la niña marcó todas las relaciones que tiene con su mundo exterior. En principio, fue hasta hace dos años que la niña comienza a desarrollar un deseo por realizar cosas que antes sentía negadas o poco factibles. Pero la familia es la que no permite este distanciamiento para que ella misma pueda generar un proceso de autonomía.

Te digo que es un poco miedosa porque al principio era así, subía las escaleras y mi mamá era así de.... –agárrenla, esto... pero pues poco a poco así de... – no, suéltala, mira, pues se tiene que caer, esto y el otro... [*suspira*] Ella le da miedo la bicicleta, no, no se sube a la bicicleta, o sea, no hace el esfuerzo por aprender. O sea, no.

Ella a los reyes les pidió una bicicleta y no... [*¿pero ella la pidió? Intervengo, afirma con la cabeza y responde...*] Sí, ella la pidió, yo creo que se le hizo así como fácil, así como de –¡ay!, quiero una bicicleta –¿no? [*se ríe*]. Le trajeron su bicicleta los reyes y ya cuando la vio así como de a de veras dijo “ay no, yo me voy a caer” ¿no? y no, no la usa. Te digo es así como un poco miedosa. Los patines se los pone pero es así de “a ver, agárrenme” o sea no tan fácil se suelta.

Para Margarita es frecuente que demuestre temor no sólo ante cosas nuevas, sino por situaciones en las que sabe que estará sola. Estos miedos no son intrínsecos, la familia se ha encargado de depositarlos poco a poco y ella los ha asumido como propios.

- ¿Y es para todo o nada más para esas cosas como intrépidas? Digamos...
- No, para todo. Porque luego a nadar y esas cosas. Yo la metí a natación, fue a dos clases y se enfermó, pero se enfermó en serio, eh.

De la gripa, porque la llevaba a natación, fue a dos clases y en esas dos clases se puso muy mal de la gripa, la tos, temperatura... o sea, así. Le digo no, pues ya no vamos a ir. Pero hasta eso le da miedo. El que tú estés adentro del agua y le digas ¡avientate! Le da miedo. [*No puede, niega con la cabeza*] Ajá, le da miedo... Te digo mi sobrina de quince años luego es así de –¡Vamos! – o sea a la alberca sí se mete pero obviamente chiquita ¿no?, donde ella pueda tocar y eso, o sea, así solita, pero así ya más grande, al mar, o así, no, en la orillita. Pero no es así de... soltarse y decir “ay bueno pues a ver qué pasa” ¿no? [*ríe*].

Te digo, el simple hecho de la bicicleta ¿no? – a ver, súbete, yo te agarro de atrás. No. Sí hay cosas que no, o sea, le da miedo. No se atreve a... el aventarse y que su mamá esté adentro y que la agarre, no; así como que sí se avienta pero con miedo.

Sin embargo, dos años después de esa primer conquista de autonomía denostada al realizar un proceso de socialización externa a la familia, dentro de la escuela, ha conseguido probar cosas nuevas...

O sea, así como que ahorita ya se atreve a... con miedo... pero sí lo hace. Poco a poco, no te digo que ya todo.

Sí, eso de la natación, ellos entran nada más. Nosotros pensábamos que entrabas tú y la esperabas y eso. La primera vez que entró, se quedo como diciendo “¿yo voy a ir sola?” [*se ríe*] Y pues nosotros también desde afuera así como diciendo ¿pues ahora qué va a pasar, no? Porque pues... –le dices a la maestra que no sabes, que es tu primera clase. Porque ahorita te va a aventar ¡no sé!

Ajá, pero se metió, o sea, no fue de “yo no me voy a meter porque no”. O sea, agarró y se metió y ya dijimos “pues lo que pase, ¿no?”. Y ya salió y dice que este... pues que sí que la maestra estuvo ahí... pero pues que no le hizo caso, que nada más los aventó y ahí los tenía y así ¿no? y le digo –y ¿ya no quieres ir? –Sí, dice. O sea sí, otra vez... Te digo fue a dos clases. Pero la primera yo dije no, me va a decir que ya no ¿no?, pero dijo sí. Y ya después de esa clase se enfermó pero así mal, mal y ya, la verdad pues ya no la llevamos.

Maggie, como le dice su familia, ha entrado también en la dinámica de distanciamiento con su familia, que es la actitud de la que nos habla Honneth en el estadio en que los niños comienzan a considerarse en relación con otros. La niña trata de hacer cosas nuevas y tomar a sus compañeros como referentes:

Aquí, lo que pasa es que Lorena, su compañera, va a una alberca y su mamá me dijo que si quería meter a Maggie y no sé qué, que le avisara, que ella me podía echar la mano, ¿no? y ya le dije ¿no quieres ir a natación? Mira está Lorena y ella me dijo sí. Le compré el traje, o sea, sí le emocionaba y todo pero te digo, pasó eso [*se enfermó*] y pues ya, ya no la llevamos.

Pues Lorena ya va muy avanzada, y obviamente ya estaba en otro nivel, le digo ¿y Lorena? –no, ella ya se avienta. [*se ríe*] Y ella pues así en la orillita ¿no? y agarrándose [*ríe*] y con el miedo porque pues estaba sola ¿no?, bueno es que no nos dejaron pasar. Por lo menos en el principio ¿no?

Para Maggie, las actividades que realizan sus compañeros son divertidas y a ella le gustaría tratar de emular las acciones que ellos practican. Sin embargo, las actividades no son tan sencillas de realizar, no por falta de interés por parte de la niña pero sí por los miedos que la

familia deposita en ella. Cuando indago de dónde vienen los miedos a que le suceda algo a la niña, la entrevistada responde lo siguiente:

Yo siento que nosotros, me incluyo, este... le hemos transmitido eso, o sea, de no soltarle, de no dejarla... siento que es por eso, porque nosotros así como que la protegemos mucho...

Sí, pero quizá nosotros... es así de ¡no vayas!, no, ¡no, no te vayas, te vas a caer! ¿sí me entiendes? O sea, como que no la dejamos [*¿todavía? Pregunto*]. No, ya no, ahorita ya, pero si de más chiquita era así de ¡no te subas porque te vas a caer, a ver, yo te agarro! Y más los abuelos, mis papás.

De hecho, un día fuimos a Sixflags y decía –yo me quiero subir a eso –y le decía ¿a eso te vas a subir? Y ella decía – Sí – y yo así de... bueno [*¿la dejo o no la dejo? Interrumpo*]. Ajá, ajá, ajá... y este... íbamos y dice – es que yo me quiero subir con mis amigos, ¿te subes?. Y yo así de ¡ay, yo no quiero! Pero yo me subí por ella. ¿sí me entiendes?, así como diciendo ¿cómo te voy a dejar sola?

Y era un juego que apenas pasaban ellos, ¿ves que te miden, no? [*se ríe*] y yo decía ¿se van a subir? Así como diciendo tú también y ellos sí, vamos a subirnos y yo con el miedo [*se ríe*] pero me subí y se subió ella. Y es así de... y si bajando nos volvemos a subir y yo así de... ¡está loca...! Te digo hay cosas que sí, que ella dice que sí y nosotros le decimos no, mejor a este mira... está más tranquilo.

De cierta forma nosotros no la dejamos ser [*este “ser” lo dice con un tono extremadamente bajo y casi como un suspiro*], ahorita te digo ya, la soltamos más, de hecho así de ve por un refresco a la tienda. La tienda está en la esquinita ¿no? pero es así de sal y vigílala ¿no? desde aquí, pero ella ya va solita ya para... ya va... o ve a las tortillas, dos cuadras después ¿no? igual así como que ¡fíjate de la niña, no viene! O sea, la vamos así como soltando pero no del todo ¿me entiendes? Es así de vigílala, mira... o sea, ajá, pero sí ahorita como que se va soltando un poco más.

El jugar con vecinitos o sus primos en la calle ¿cómo crees, no? o sea así de, ¿cómo vas a jugar en la calle, no? y ahorita ya. [*ah, ¿ya la están dejando? Interrumpo para propiciar el discurso*]. Ya, o sea, llegan mis primos de la edad de ella, este... y pues son niños y –vamos a jugar fútbol allá afuera es que aquí en el patio no porque qué tal si tiramos esto... Se salen a la calle – y ella así de: – ¿puedo salir? Y yo así de... [*pone cara de angustia*] –pues salte ¿no? Pero así como que... Y se salen a la calle.

La actitud de la familia está cambiando gracias a que la niña de forma activa o pasiva realiza una demanda hacía su familia para poder generar un proceso de independencia. A Maggie la han podido “soltar” muchas veces por la actitud de tristeza o frustración que expresa a través de su rostro...

No pues es que, o sea, los niños [*se refiere a los primos de Maggie*] es; – vamos a jugar a la calle – ¿no? se salen y ella se quedaba así como diciendo “es que yo quiero” ¿no? o sea con su cara así como de... [*pone cara de tristeza y se ríe*] y su mamá era así de “ay, bueno sí vete, córrele” y mi mamá: –no cómo la vas a dejar... a la niña, allá afuera... no... O sea, mi hermana es así como más... “déjala, no le pasa nada”. Pero muy dentro de la hermana como que así de... bueno la voy a dejar pero la vigilo. Pero sí mi hermana como que ya es así como de ¡vete, córrele! O sea, no le demuestra así como que bueno vete pero.... pero a la vez no, ¿no? Y poco a poco la va dejando, te digo, el mandarla a la tienda o cosas así pero mis papás van “no hija, a ver, yo voy contigo”. O sea, ellos son como que más... [*¿aprehensivos?*] ajá, ajá.

Margarita se siente muy bien de ganar estas pequeñas luchas en contra del cuidado de su familia y la recibe con alegría. El hecho de que la niña sea hija única en su familia la hace proclive a buscar la compañía constante de sus primos. Sobre ellos coloca el deseo de tener un hermanito, a sus primos pequeños los procura y cuida como si fuera su responsabilidad.

Pues ella feliz. O sea, ella feliz de salir a la calle y jugar ¿no?, o sea sí, ajá. O ya... este así de va a venir Mario, su primo ¿no? “ay, sí, sí, que venga, ¿me dejan salir a jugar?” pero es ‘me dejas salir a jugar, jugar en la calle’. O sea, ella [*se refiere a la mamá de la niña*] ya es así de: “Ay, sí vete, córrele, ¿ya acabaste la tarea?” Ah, eso sí, ¿no? primero la tarea, tus responsabilidades y después, ya. Y sí, te digo, en ese aspecto, o sea, a ella le gusta, o sea, ella se siente bien que diga “sí, córrele, vete”. Sí porque te digo precisamente, como no tiene nadie con quien jugar, o sea, ella es feliz cuando llega alguien, poder hacer algo... sean los chiquitos, sea la grande, sean los otros... o sea, ella tiene con quien jugar... salir.

Ahora en vacaciones le pusimos la alberca en la casa y también pues ella sola ¿no?, pero a ella no le importa así de... “ay, yo quiero la alberca y no me importa si estoy sola” ¿no? pero pues obviamente – ¿Puedo invitar a Inés?, a su prima ¿no? ¿puedo invitar a Mario? – a pues sí. Y ya los tienes ahí y pues ella feliz... O sea, digo, no pasa nada si está sola, porque pues así siempre ha estado ¿no? pero ella es feliz con otros amigos...

Aunque la niña tiene mucho avance para conseguir tener esta ganancia de espacio personal, en el que los adultos de su familia no se muestren aprehensivos, también la controlan a través de su miedo al hospital.

No, no. O sea, sí se cae ¿no? y esto y lo otro pero, normal... pero así como tú dices un accidente o... no, no. En algún momento estuvo enferma del estómago y la

internaron. A ella le da mucho miedo eso. Porque estuvo en el hospital. Tenía, creo que iba en primero... [*¿Cómo seis, siete?*] ajá, y la internaron y ella pues... Ella es muy miedosa... y pues ya en el hospital que le ponen el suero, que esto, o sea, ahí ya para ella es así como... aterrador. Ajá, las inyecciones, o sea, no. Su mamá se las pone pues porque es más... para que se componga más rápido pero, no, o sea, ella el piquete o así... [*niega con la cabeza*]

No sé si sea por lo que te comento de que cuando estuvo bebé, de verdad, o sea, por todos lados la... la picaban... y a eso sí le tiene mucho miedo. Porque luego le decimos –ya no sigas corriendo porque sino te van a llevar al hospital –no dice, ya no... Eso fue lo único que le pasó, que se enfermó y estuvo varios días en el hospital. Pero de ahí en fuera, o sea, que se haya caído... no nada. La verdad sí ha sido una niña sana.

Aquí se vislumbra una contradicción en la percepción de la salud de la niña, es vista por los familiares de forma ambivalente. “Es una niña sana” pero se enferma muy fácil con el frío de gripa o tos. Podemos inferir que es una niña sana en la medida en que la familia le cuida lo que hace y lo que come. En una fiesta uno de sus compañeros del grupo de la escuela se fracturó la pierna, por lo cual tuvo que ausentarse un par de meses, a partir de enero de 2018. La niña estaba en esa fiesta y lo que comenta la entrevistada es que fue un suceso muy impactante para Maggie.

Ajá, nosotras estábamos ahí, ajá. Fuimos, yo la llevé a la fiesta y este... pues andaban jugando y ya cuando pasó, yo estaba del otro lado y ya pues sí se quedó muy impactada porque el niño gritaba horrible y así. Pero pues todos se quedaron así como diciendo... [*pone cara de impacto*]. Y es que ella no estaba precisamente en el brincolín, andaba con las demás niñas, con una Tablet que traían o así... O sea, así como que, muy bien, no vio cómo fue el accidente, ya hasta que el niño empezó a gritar. Y pues sí, la verdad sí se quedó así como diciendo – ¡ah! ¿qué le pasó? – ¿no?, o sea, sí se quedó muy impactada y ahora así como que los brincolines... no le dan miedo porque se sigue subiendo pero ya como que con más cuidado, más precaución y sí.

O sea, se lleva bien con Mauro. De hecho creo que le hicieron una carta o no sé qué. Pero sí, fue así como impactante para ella.

Y ya. Después decían que no iba a regresar porque pues estaba mal de su pie, pero ahora que regresó – ¡ah! Ya regresó y no sé qué. Sí pero en el momento sí, se asustó mucho.

Todo esto conforma la personalidad de cuidado de sí misma dentro de diversos aspectos aledaños al ámbito escolar. Sin embargo, hay un aspecto que por lo pronto está velado en el ámbito familiar para Maggie, es la *elección objetal*.⁴⁴ En dos de los casos que se presentan aquí, ya hay una atracción de los niños hacia una persona. En esos casos, también existe el descubrimiento de la sexualidad a través de los dobles sentidos que usan en el lenguaje cotidiano del salón. No sabemos si Margarita está interesada por la elección de una pareja pero sí que la familia no vislumbra ese aspecto en la niña. En el contexto de la entrevista no le hice ninguna pregunta al respecto de la atracción hacia sus compañeros o alguna situación relacionada, sale de forma espontánea el tema.

Ajá pero así te digo, cosas que diga... ¡ay, es que no sé! ¿no?, o sea, ahora las generaciones “que me gusta este niño, que...” no. O sea, ella no piensa en esas cosas... o sea, ella piensa todavía en juegos de niños, o sea, ella lo ve normal de... si está jugando con un niño, pues es un niño más ¿no? O sea, no es así como que se empiece a alocar y decir... ¿no? para ella todavía es así como...

Digo porque conozco hijos de amigos que ya la verdad... y de su edad, de sexto que ya están pensando en otras cosas ¿no? y tú dices a ver... [*siento un halo de desaprobación hacia la actitud de los niños*]

Ajá y no, en ella no. Luego le hacíamos mucha burla de que un niño era su novio ¿no? o sea, así de: “es tu novio tal niño” – No, claro que no, es mi amigo. O sea, así... ves que luego... los niños, ¿no? les dices es tu novio y se ponen rojos y se ríen así de “Ay, sí” ¿no?... [*se ríe*] no, ella no eh, o sea, los ve como sus amigos. Ahorita te digo, con Marco se junta mucho y a Marco le gusta estar mucho con ellas también, ajá y así... ahorita te digo lo que es, es que está rebelde.

Esta actitud ante esos comentarios por parte de la familia pueden ser el hecho de que su círculo cercano pretende infantilizarla. El evitar que realice por sí misma ciertas actividades, que para la familia representan un peligro, puede mermar en el desarrollo de sus habilidades sociales. En general ella es muy callada en el salón de clases y su círculo de

⁴⁴ “La noción de objeto se considera en psicoanálisis bajo tres aspectos principales: A) Como correlato de la pulsión: es aquello en lo cual y mediante lo cual la pulsión busca alcanzar su fin, es decir, cierto tipo de satisfacción. Puede tratarse de una persona o de un objeto parcial, de un objeto real o de un objeto fantaseado. B) Como correlato del amor (o del odio): se trata entonces de la relación de la persona total, o de la instancia del yo, con un objeto al que se apunta como totalidad (persona, entidad, ideal, etc.), (el adjetivo correspondiente sería ‘objetal’). C) En el sentido tradicional de la filosofía y de la psicología del conocimiento, como correlato del sujeto que percibe y conoce: es lo que se ofrece con caracteres fijos y permanentes, reconocibles por la universalidad de los sujetos, con independencia de los deseos y de las opiniones de los individuos (el adjetivo correspondiente sería ‘objetivo’)” (Laplanche, 2004: 258).

“amigos” es reducido. No toma en cuenta a dos personas del salón porque le caen mal, de ahí en fuera “le habla a todos” pero ella sólo es muy amiga de una niña, en particular.

Y les habla a todos los demás pero con quien convive más es con Karla. De hecho se hablan por teléfono, que en el Messenger, de hecho le digo “¿no te cansas?” [ríe] pero con ella, con Karla. Karla... y últimamente este niño... Mario, que es así como su grupito de los que se juntan y eso. Y a todos los demás sí les habla pero así como que de convivir con ellos más...no. O sea no es de que se vean, que vayan a su casa... no. Y con Karla sí.

Tal vez estas actitudes se modifiquen con la llegada del primer sobrino, en mayo la tía de Maggie dio a luz a una niña, con quien tiene ya una historia.

Y yo creo que desde que supo que estaba embarazada, yo pensé que se iba a poner más rebelde pero no, a ella le gustó mi embarazo... ella siempre quiso tener un hermanito, entonces está muy emocionada.

Para Maggie, desde que ella sabe que la tía está embarazada inicia su proceso de aceptar que ahora no es la única y debe mensurar muchos rasgos de hija única en la familia.

Y yo, la verdad, soy mucho de comprarle cosas, o sea, nosotras vamos, venimos, vamos a comer, vamos aquí, vamos allá y cada que salimos es comprarle algo ¿no?... y ahorita últimamente pues no, o sea, ya no la llevo tanto a comer, ya no le compró, o sea, pues ya no le compro por cuestiones de... [se toca el vientre] del bebé. Y ella, fijate, como que no lo ha sentido, o quizá sí y no lo demuestra, o no lo sé. Porque... un día salimos y dice “es que esa cadenita” de una torre Eiffel, a ella le gusta mucho, “me gusta” y le digo ¿la quieres? Y se me queda viendo así como diciendo... [hace rostro como de pregunta]. Y antes era “sí, yo quiero esto, yo quiero lo otro” sin importarle y ahora no, ahora pregunta así como ¿se puede? Y le dije bueno sí, agárrala. “¡Ay! pero es que también los aretes, pero es una cosa o la otra verdad?” o sea, ajá, [interrumpo –claro, ella pone sus límites ¿no?]. ajá. Y le digo ¿quieres los dos? Y se me queda viendo así como diciendo ¿sí? [ríe]. Pero ya no es así como de... agarro, ya no. Ahora como que ya sabe que no, como que se está haciendo a la idea de que ahora pues ya viene otra persona ¿no?

No sé si ella lo ve así como de que viene otra persona a ocupar mi lugar o digo... no lo sé, pero ella, te digo, no está celosa, no está celosa de que venga otra persona.

O sea, ella ya lo quisiera tener y ella lo va a cuidar... [ríe] y muchas cosas. De hecho, luego me voy a acostar y se acuesta conmigo... y es bien chistoso porque cuando está ella, se empieza a mover [se toca su pancita] “ya se está moviendo” y le

digo: sí mira y empieza a poner la mano y con ella se mueve mucho. Se va a acostar conmigo y ahí está. Y ahí esta con su mano y que se mueva, o sea así. Luego es así de “¿qué quieres?”, o se me cae algo y “no, no, no, quédate, yo te lo doy” a bueno, al fin yo ya me iba a parar, a bueno. O sea, sí, en ese aspecto sí, si está feliz. No es así de ¡ay! ya va a llegar y ya no me van a comprar, no.

Esto le puede ser muy benéfico pues la prima recién llegada no sufrió ningún tipo de complicación en el parto, es una historia diferente por completo. Para Maggie, mucha de la aprehensión que su familia siente por ella es una huella mnémica, rememoración de su historia personal al inicio de su vida.

A pesar de que en este caso la mayor parte gira en torno a la historia de la protagonista, surge también Helena. Una compañera del grupo de quinto grado que es una historia transversal a la de los cuatro casos que expongo. Hablaré más a detalle de Helena, pero aquí comienza a sobresalir de los demás niños debido a lo particular de las relaciones que establece.

Sí, dice que Helena es algo especial, es así como que... muy metiche, en todo está, este... y pues esas cosas a ella no le gustan, o sea, no, no le gusta convivir con ella, la verdad. Y hay otra niña, Brenda. Brenda... dice que desde que ella llegó, o sea, entre Brenda y Maggie no... nunca se dio el clic, ni siquiera de decirle hola, ¿no?. O sea, ella dice “no, es que con Brenda no”, pero así a la que no tolera es a Helena.

O sea es por sus actitudes que Helena toma... y de hecho no es la única a la que Helena le cae mal... ¿No sé si te has dado cuenta que los niños no se quieren juntar con ella? y luego está llorando en el baño [*a veces anda solita*] ajá. Pero es, así que diga Helena me hizo [*mueve la cabeza en señal de negación*]...

Un día sí, la mordió pero no me acuerdo en qué grado iba, estaban chiquitas, la mordió y yo creo que de ahí... ajá, sí, eso le hizo, la mordió. Y ya de ahí no, o sea a Helena no. Pero pues, es eso, que ahorita está rebelde [*se ríe*]. Sí ya, ya contesta ya tiene sus caras así de “ahorita”.

Todos estos aspectos enmarcan muchas de las formas de socialización que son comunes dentro de las familias mexicanas. La sobreprotección de Maggie y el soportar una vida privada que no concuerda en nada con lo que se presenta en público es una situación muy frecuente. Quizá se modifican los motivos, pero es común. En los siguiente dos casos observaremos situaciones que tienen más que ver con estados anímicos a los que se enfrentan niños y niñas en esta sociedad tan cambiante.

Empatía

Para hacer frente a la problemática y convocar a la adopción de medidas a nivel mundial, la OMS y la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio (AIPS), establecieron el 10 de septiembre como el Día Mundial para la Prevención del Suicidio.

INEGI (2017: 1)

Escribo estas páginas recién celebrado el Día Mundial para la Prevención del Suicidio, sí, el 10 de septiembre pasado pensé en el caso que aquí presento. Anastasia, es una pequeña que observé resurgir en el recorrido del ciclo escolar. Emulando a su homónima patrona de la ciudad romana, quien es la que puede resucitar.

Anastasia es una niña de 10 años quien vive con su mamá, su hermano mayor por dos años y su abuelo materno. Esta entrevista tiene dos objetivos, la primera es que la mamá nos permita profundizar en las relaciones que observa dentro del grupo de quinto grado; la segunda es que encuentre en los comentarios de su hija indicios de alarma para que la niña lleve un tratamiento psicológico para combatir las ideas suicidas que le externa a la profesora, quien me hace llegar el caso en la Entrevista 1.

Cuando me incorporo al grupo para realizar mis observaciones sobre la socialización, la niña destaca. Los primeros días la profesora comienza a entrar en materia con cada una de las asignaturas que tienen que revisar. Al principio “Annie”, como le dicen de cariño en casa, se cohibe para responder a las preguntas que la profesora plantea de forma abierta. Annie levanta la mano para pedir la palabra pero enseguida la baja y su expresión es “mejor no, qué tal si estoy mal” pero da la respuesta en voz baja. La respuesta es correcta pero no se atreve a decirla ante el grupo.

La niña es de las mejores que hay en términos de aprendizaje. Se les nota a los niños la posibilidad de desarrollar sus habilidades desde la forma en que realizan sus actividades, la manera en que se plantean preguntas y la facilidad con la que mueven su cuerpo. Los niños que bailan bien, siguen el ritmo de la música, realizan los movimientos de forma ágil en educación física, son quienes resuelven más rápido los problemas de matemáticas o los que leen de forma más fluida. Dos de las habilidades básicas que evalúan las diferentes pruebas que existen tanto a nivel nacional (PLNEA) o internacional (PISA).

Anastasia es una niña así, realiza pasos de baile nuevos en cuestiones de segundos, aprende a tocar cualquier melodía que la profesora de música le enseña en la mandolina, corre y brinca sin problema, pero cuando se trata de responder una pregunta planteada ante el grupo no lo hace. Eso me parecía una conducta extraña por parte de una niña que sabía bien de lo que hablaba. En varias ocasiones ella era la única que tenía una respuesta correcta pero siempre anteponeía el “¿qué tal si estoy mal?” me intrigaba mucho esa actitud. Después de que Miss Daira me aborda para solicitarme que “haga algo con ella”, comprendo un poco la actitud de la niña.

La mamá de Anastasia es muy amable y siempre está pendiente de sus hijos, es impensable que falte a alguna de las juntas de padres de familia o eventos de la escuela, siempre está dispuesta a atender los asuntos de sus hijos. Esto se observa en la vida cotidiana escolar, si a los niños la profesora titular de grupo les pregunta por una noticia relevante que acaba de pasar, la niña tiene la respuesta. La actitud con el hijo es similar, ambos tienen el mismo apoyo por parte de la madre. Además de esto, tiene cualidades aledañas que la madre describe de la siguiente forma:

Pues de Annie ¿qué le puedo mencionar? Es una niña súper sociable, súper, súper sociable, es una niña muy humanitaria, yo así la veo. Este... siempre han sido muy dados a ayudar a los demás, en cualquier circunstancia incluyendo con sus compañeros, ¿no?, que se han dado ciertas cosas en el salón que yo puedo calificar como un grupo muy estable, muy... como todo, ha tenido sus bajas, sus problemitas pero en sí, a diferencia de la experiencia que tengo con Abel [*el hermano de Annie*], el grupo de Annie es un grupo que se ha mantenido muy estable.

Este... ha cambiado, sí, sí ha cambiado y a partir, le voy a decir, quedó súper marcada con lo del temblor del 19 de septiembre. Súper, súper marcada y ella ha tenido un periodo de... inclusive de cualquier cosa le ha afectado mucho la situación con su... la situación por ejemplo, médica de su abuelo eh... como que ese tipo de cosas y a partir de lo del 19 la hicieron más sensible. Tuvo su periodo en que bajó y me decía la maestra —es que luego llora en el salón y se siente no sé qué... yo lo aludo a todo es tipo de situaciones ¿no?...

La mamá de Anastasia abre con ese tema a pesar de que no le he mencionado nada, supongo que intuye la intensidad que tengo con esta entrevista. Esta conversación condensa todos los cambios que he mencionado antes que los niños tienen; por un lado, la intensidad

de ser atractiva hacia el sexo opuesto y por otro los cambios de humor que mencionan los otros dos entrevistados.

Dejó de hacer ejercicio, pues lógicamente no tenía un medio por el cual desahogarse... este... sus gustos han cambiado... ya se está haciendo más coquetilla, más señorita, antes no, antes ciertas cosas que ni le importaban ¿no?

Por ejemplo, andaba Aldo que yo le decía a la Miss –creo que mi hija está enamorada y le digo, le gusta mucho un niño que va en sexto... bueno, le gustaba porque ya casi no me habla de él, me decía –mamá es que tiene los ojos más divinos del mundo– le digo, ¿de verdad? Y dice sí, bueno, le digo, tú le hablas –sí pero yo me doy cuenta que no le gusto.

Entonces, me da risa porque en navidad, yo me supuse que era el niño, entonces saqué una foto y luego le hago el acercamiento con la cámara y le digo ¿Moni, es este niño? –Sí mamá, es él –le digo, pero hija (sic.) si parece duende de Santa Claus– ella enamoradísima, ¿no? del niño pero él no le hacía caso, entonces es cuando uno empieza a intervenir, con esas cuestiones, le digo, no mira, tú siempre tienes que tener cuidado de quien escoges... le digo, siempre tienes que escoger a la persona que te haga sentir bien, que te cuide, no que te sobreproteja –porque también creo que ahí había una cuestión con Mauro... que se súper enojaba con Aldo porque a José le gusta Annie y Mauro es celosísimo, súper celoso y siempre la había... de años anteriores siempre se requeté enojaba con Annie porque pues ya se le acercaba José o equis y Mauro, bueno bien enojado.

En estas relaciones se aprecia mejor la situación de la atracción física con los compañeros de su grupo o de la escuela, con los niños de sexto grado. También está la situación que se vislumbra en Aarón y su mamá, donde las madres buscan que sus hijos aprendan de la historia marital de sus padres. La mamá de Annie es divorciada y esta situación le afecta de muchas formas a los niños, principalmente el hecho de ver la peleas de sus padres y la diferencia en cuanto al trato de cada uno de ellos hacia los hijos.

Tú debes de escoger a la persona correcta, la que te haga sentir bien, la que te haga sentir cómoda, con la que estés a gusto, que te respete, le digo. El respeto entre las dos personas es completamente indispensable... cuando se pierde el respeto o alguna de las dos pierde el respecto por la otra persona, le digo, en ese momento, adiós...

Y empieza a pensar... porque hace su carita [*dirige la vista hacia arriba y ladea un poco la cabeza, indicando que así se coloca Anastasia para pensar*] dice –pues entonces, creo que sería Aldo –y yo ¿cómo? –sí mamá, es que es muy lindo, siempre me está haciendo

dibujos y siempre me hace reír con sus ocurrencias... Y así anduvo, así anduvo... que Aldo y Aldo y Aldo, bueno. Empieza con lo de la tableta y creo que se ponen de acuerdo para jugar un juego en línea y resulta que... y eso porque estuvo enfermo Aldo, creo que lo operaron, entonces faltaba a la escuela, se ponía ella en línea con él para el juego y se le acabó el encanto de Aldo cuando creo que por el internet le puso –es que estoy chateando con otras amigas que conocí en internet– me dice, ¿sabes qué mamá? yo ya no voy a andar con Aldo –le digo, ¿eras su novia? O sea, yo no llegaba al asunto de la novia ¿no?, para dejar que ella misma tenga la confianza en mí, le digo, ¿eras su novia? –pues no, pero a mí me molestó que me dijera que estaba chateando con otras amigas– y creo que también ahí le dijo que tenía una novia por internet; le digo, mi amor, pues así es la vida, tú lo tienes que seguir respetando como lo respetas hasta ahora y hablándole bien y ya después llegará otra persona que te va a hacer sentir mejor...

Entonces esas cositas así que ya son bien diferentes a cuando era más niña, los peinados... ¡no mamá! Ahora ya ni por ninguna circunstancia puedo peinarla ya de trenzas [*¿por qué?*] porque dice que son de “tetas”, le digo, te ves tan linda con las trenzas, tan linda... me dice –no mamá, yo ya quiero mi cabello para acá [*¿y suelto?*] es como yo, eh, o sea, yo me acaloro por cualquier cosa, a mí el calor... ella también, entonces normalmente quiere andar con la cola de caballo igual que la mamá por no sentirse acalorada. Pero sí, de repente cuando quiere coquetear o algo, suelta su cabello [*se ríe*]...

Pero la mamá siente gran responsabilidad para guiarla en sus relaciones de pareja, además de dar apertura para que la niña pueda contarle a su mamá sobre las inquietudes que tiene, ella intenta que aprenda de su relación con el papá de los niños.

Uno tiene que aprender a querer a la gente como es... y si algo les he enseñado yo a ellos y les he dicho muchas veces por experiencia propia, que uno no puede ni tiene el derecho de cambiar a las personas, entonces, yo con ellos en cuestión de las relaciones es lo que les digo.

A mí me pasó con su papá, le digo, yo lo quería como era... sin embargo, había un cierto detalle que a mí no me gustaba y era el alcohol... cuando decidimos ser papás, yo pensé que eso lo iba a cambiar e insistí tanto que todo... ni iba a cambiar su papá hasta que él quisiera y no era mi derecho obligarlo a que cambiara... si tú quieres a la persona va a ser como es, no puede uno cambiar a la gente, este... con las cuestiones ahora por ejemplo de... de la diversidad sexual que hay ¿no? a mí se me hace súper importante prepararlos en ese sentido del respeto a los demás, o sea de, pues tú eres así, yo te acepto como eres, no te voy a faltar y eso hay que preparar a los chicos ahora, porque hay tanta diversidad de personas que sería muy absurdo a tener que encasillarlas a que nada más acepten cierta forma de vida... no. ¿Por qué?

Porque cuando ellos ya estén más grandes, todo esto va a ser más abierto y para ellos va a ser un gran problema mental, tener que lidiar con esas cosas... entonces mejor desde ahorita... ¿no? –oye mamá, esas señoritas son... ¿homosexuales? – lesbianas, se le dice lesbianas y son lesbianas – ¿y eso es porque se gustan entre ellas como pareja? –sí, esa es una forma de respeto que yo les enseño a ellos.

Cuando me da detalles acerca de la socialización de Annie, comienzo a pensar en algunas ideas del por qué la niña tiene este tipo de situación emocional. Por un lado, me niego a pensar que el temblor del 19 de septiembre de 2017 le haya dejado secuelas emocionales a tal grado de tener ganas de “ya no vivir”. Más bien considero que es algo que tiene que ver con una situación social en el marco escolar o en la vida privada de su familia. Indago en la edad de la niña y cómo a los niños que les faltan algunos meses por cumplir la edad homogénea les cuesta más trabajo acoplarse a situaciones cotidianas. Pero no, Annie tiene exactamente 10 años, quien sí tuvo ese problema fue Abel, su hermano, al respecto la mamá nos da estos detalles:

Es demasiado, es demasiado sí, sí, yo tengo el comparativo con Abel, entonces perfectamente tengo el comparativo con Abel y sí hay muchas cosas que bien diferentes ¿no? sobre todo en cuestión de las relaciones entre los amigos, eso es muy notoria la diferencia ¡eh! Mucho. Súper notoria la diferencia [*intervengo. ¿en qué sentido?*] eh... no se hayan, tienen amigos y son sociables sí, pero el vínculo que hay, que pudiera haber más estrecho... como que esa parte por ser más pequeños no la tienen. Bueno, Abel no la tuvo y hasta la fecha no la tiene.

Sí, Abel cumple este.. mientras todos los chicos empezaron a cumplir años, un año más, en enero, febrero, marzo, abril, así, él apenas acababa de cumplir el año anterior, por ejemplo, Abel tiene 13, ya sus amigos ya empezaron a cumplir 14 o 15 inclusive, hay algunos. Entonces, es muy sociable y la gente los estima pero así como que una súper, súper, súper, amistad ¿no? que a lo mejor la mayoría quizás lo tuvimos en la escuela para ellos es más complicado eh, esa parte, que tiene que ver con la edad. No se hayan o lo que le está pasando a... A Annie, Annie va muy bien, creo que tiene muy buenas amiguitas, muy buenos amiguitos, sobre todo con los niños que vienen desde el kínder con ellos. [*Pequeña pausa*]

Con Abel no, o sea, Abel tiene muchos cuates y es bien fácil de que él tenga que adaptarse a la forma de ser de ellos, Annie no. A Annie pocas veces la he visto que copie el patrón de alguna amiga, sobre todo de su prima, este de una sobrina mía, de repente así como que la forma de hablar, pero... ha sido casi nada. Ella tiene su forma de ser muy particular, no es tan fácil que la modifique por decir... ah no, mi amiga me encanta cómo habla, voy a hablar como ella o equis ¿no? patrones.

Esto es algo que para nada sucede en los niños de quinto grado del grupo de Anastasia, pero la señora tiene mucha experiencia en la imposibilidad del hijo para conformar un grupo social de pertenencia. No tiene mucho que ver con la situación de los niños en el grupo de Anastasia pero su visión me parece importante porque de las entrevistas que hago, parece que todos los niños están pasando por los mismos cambios de humor, de atracción psicosexual y de socialización.

Sí [*Abel*] tiende a cambiar para poder adaptarse a..., con los amigos que sean, aunque no es tan apegado con los amigos, no es así.

[*Afirmo: nunca hace como un vínculo fuerte...*]

No, nunca y siempre de mujeres, anda con mujeres tiene a sus amigos con los que ahora juega y este... pero normalmente de los que me platica son mujeres y con todo mundo eh, tiene amigas desde primero hasta tercero de secundaria, o sea, es sociable pero no tiene tantos apegos a las personas.

[*Intervengo. ¿Y Annie sí?*] Annie, tiene apegos, o sea, se encariña más con las, de las personas y más si la apapachan, ¡uy, no! le encanta que la apapachen, le encanta que la mimen... mucho.

La mamá dice que ella percibe esto cuando llegan por la mañana o en la tarde cuando llega a recoger a la niña. Los niños se despiden de ella o la reciben con mucho cariño y con frecuencia a gritos “Hola Annie, adiós Annie”, desde la puerta de la escuela. Mientras indago en todo lo aledaño encuentro estos detalles que conforman una niña con aparente estabilidad emocional, sin embargo, cuando llego al aspecto privado de su vida comienzan a visualizarse ciertos detalles.

Anastasia ha vivido dentro de su familia varias situaciones que conforman su personalidad, por una parte, el divorcio de los padres, después la enfermedad del abuelo y el 19 de septiembre. Estas situaciones la hacen sentir esta tristeza tan profunda que externa con la profesora de la Entrevista 1. Aquí vierto los antecedentes de este estado anímico:

Annie ya no juega, ya no juega a los muñecos, este... sí ha sido en un periodo muy cortito que yo la he visto que ha cambiado. Ha cambiado en muchas cosas... ha madurado... estamos pasando una etapa muy difícil con mi papá... y somos los tres, o sea, es Abel, es Annie y soy yo con mi papá, con el abuelo que ahí está y que ellos han tenido que vivir cosas...

Mi papá está ahorita en la etapa de la dichosa diabetes en que le vienen unos bajones a punto del coma y yo de lo único que he tenido o de lo que me puedo

ayudar es de ellos porque no tengo más ¿no? y ellos esa etapa la han madurado increíblemente ¿no? por ejemplo, nos fuimos a Acapulco y se puso mal mi papá este... se cayó en el baño por lo del azúcar y estaba pues, mi papá con la pijama hasta abajo, sus chones hasta abajo, entre Abel y yo no podíamos porque además es un hombre enorme y no podíamos levantarlo. Estaba súper apenado mi papá pero no reaccionaba, o sea, estaba entre consciente e inconsciente, apenado con ellos por la cuestión del pantalón y le dije –Annie, o sea, no vamos a salir de esto si no nos ayudas. Vas a tener que levantarle su pantalón a tu abuelo, le digo, pero tú no tienes que hacer el mayor gesto porque lo vas a incomodar y se va a poner peor. No sabe qué reacciones increíbles que es cuando dice uno ¡guao!, ya no es la niñita... o sea, ya es otra... ya tiene un escalón más arriba.

Y le hacía mi papá así [*hace un ademán con la mano en señal de alejar a la niñita*] tratando hablarle que no se metiera a verlo ¿no? y ella le dice –Ay abuelo, no te preocupes, unos tienen más y a nosotras ni nos pusieron, pero tú no te preocupes– y le subió el pantalón y se salió. Ni asco, porque es muy común, o sea, con los niños, tener niños y vivir con un adulto mayor, por ejemplo, Abel y también Annie ha llegado a expresar de “uy mamá” [*hace cara de asco*] pues, ni modo, es su abuelito y nos tenemos que aguantar y en un periodo así súper cortito verla... por ejemplo, con lo del pantalón a mi se me hizo increíble, nunca me hubiera esperado una respuesta así de Annie.

Temblor 19 de septiembre de 2017:

Cuando lo del temblor este... no sabe, estuvo al pie del cañón, al pié del cañón... los dos, fueron niños muy cooperadores, muy cooperadores. No sé si le comentó Miss Clarita [*la directora de la primaria*] que para empezar fue a la última niña que entregó, porque ¿se imagina lo que yo tardé de aquí hasta allá? O sea, tardé dos horas en poder llegar por mi hija, yo dije pobrecita, va a estar traumatizada y este... y no... o sea, creo que yo al verla y saber que estaba ahí, no solita porque se quedó también otras maestras a acompañar a Miss Clarita, yo dije guao, un detalle que en mi vida les pago, ni a Miss Clarita que, de alguna manera puedo uno justificar como obligación ¿no? o sea, no poder irse, pero el hecho de que estuviera ahí Miss Clarita y estuvieran las otras maestras, no bueno. Y Annie bien serena, sí me dijeron que hubo un momento que sí lloró porque también se contagió de unas niñas que estaban llorando y ella dice –mamá, yo sí lloré porque yo pensaba en mi abuelo, en mi abuelo que no puede caminar casi. Y sí, efectivamente, el abuelo ni pudo salir de la casa.

Entonces este... –¿cómo vamos a ayudar, mamá, cómo vamos a ayudar? Yo les dije – ¿quieren ayudar? –Sí. Vamos a pedir donaciones de chocolate y pan, pero esto lo vamos a hacer ordenadamente y no en el momento en que se saturan los

sitios de comida ¿no? en la madrugada, ¿se avientan? –Sí. Nos dedicamos a hacer chocolate y nos llevaban pan, nosotros los repartíamos en la madrugada, no sabe, ella encantada, “yo lo llevo, yo lo llevo” fascinada y le puedo asegurar que eran los únicos niños que andaban en los edificios colapsados y que los dejaban entrar a repartir las cosas. Entonces tiene mucha empatía... tiende a ser muy solidaria, mucho, muy solidaria... entonces yo también... luego quiere que vayamos ayudando a todas las personas en la calle ¿no? si ve drogadictos o así, le digo –eso que tienes es muy bueno mami, pero también tienes que aprender a saber en qué momentos, no siempre puedes andar... ahorita estamos pasando por una situación difícil y no podemos andar repartiendo, le digo yo –ay mamá, ¡pero qué te cuesta, nada más son cinco pesos!, me dice.

La rebeldía también es un rasgo que Annie presenta cada vez más, en su caso es en contra de mamá la “lucha”. Esto su madre lo acepta porque la situación la ha puesto en ese esquema de relación.

Sí ha habido veces que “Annie, la tarea, Annie la tarea” y hasta que quiere ¿no? pero la mayor parte del tiempo obedece, se sienta; los exámenes ella agarra su hoja reciclada y se pone a sacar sus preguntas, pone sus respuestas porque es de alguna manera la forma en que... así estudiaba conmigo ¿no? ¡a ver, vamos a hacer esto! [...] Ya comprende más las cosas a diferencia de otras ocasiones ¿no? Me decía y por qué esto y le explicaba uno y de repente se encerraba y decía “no, no te entiendo” ¿cómo no vas a entender? Y este... es más, más independiente en ese sentido ella.

Pero igual, así este... es muy solidaria, pero pues también se molesta y tiene sus ataques groseros y muy groseros, o sea, de repente se vuelve muy grosera conmigo...

No, normalmente pues es conmigo, yo entiendo la cuestión de que como la mayor parte del tiempo pues estamos, tiene que ser conmigo, o sea, ella nada más quiere pura diversión, pura diversión le digo, no, también hay que hacer cosas aquí en la casa... ¡uy! se enoja ¿no? o hace las cosas a medias, lo que se trate de la casa, lo hace todo a medias, de la escuela sí hace las cosas bien –¡No, regrésate y lo haces bien, tienes que aprender! –¡ay! Mamá, pero yo no quiero eso ¿para qué quiero eso? Sí hay muchos momentos, o sea, no es siempre pero sí, hay momentos en los que se molesta y se molesta demasiado.

Con el hermano igual, o sea, no soporta que el hermano se acerque y ahí tiene la culpa Abel porque yo le decía de más chico Annie le decía –Mano, mano...– llegaba lo besaba y el otro –¡no, quítate, quítate! Y ya no me digas mano –y yo le digo, no sabes, el día que quieras un apapacho de tu hermana te va a mandar al

diablo, ya no te lo va a dar... Y dicho y hecho, pasó el tiempo y ahora –¡Ay! No, quítate, quítate – pelean mucho...

También tiene sus ataques de repente de... estoy enojada y me molesta que tú no me lleves a la tienda a comprar lo que yo quiero ¿no?, los clásicos berrinches pero... pues de ahí en fuera, creo que pues el proceso va normal, o relativamente lo que uno como papá puede esperar de cambio en ellos ¿no?

También con Anastasia tenemos la presencia de Helena, es el tema recurrente del salón de clases, la niña que todo el tiempo molesta y tiene como finalidad en la vida ser un ente maquiavélico para sus compañeros y profesores. Anastasia es una de las niñas que más defendió a Helena en un suceso de diciembre. Helena estaba sola en el recreo y lloraba desconsolada, la profesora titular la dejó hasta que terminó el descanso. Al subir la profesora les cuestionó el acontecimiento, entonces le solicitó a cada niño que le dijera a Helena un defecto y una virtud, en esa ocasión Anastasia lloró y le dijo a la profesora que a ella no le gustaba ver triste a Helena.

Bien, bien, excepto de Vicky [*se ríe, observa mi cara que no se sorprende y me mira con complicidad*].

Sí, sin embargo, ¿sabe qué? Que la aprecia y la entiende eh, aunque ahorita ya Helena también está a punto de pasar los límites de Annie... [*¿por qué, qué le ha contado?*] no, o sea, lo que pasa es que “Helena se la pasa fastidiándome” me dice, de todo me quiere hacer un problema, de todo me acusa... agarra, yo no sé, yo le digo, sabes que, ¿tú entiendes cómo está Helena?

La mamá de Anastasia conoce la situación familiar de Helena, en realidad todo el grupo ha llegado a un nivel de convivencia en el cual las familias están expuestas. Por ello resulta interesante que la situación familiar de Aarón no se conozca y no quiera hacerse pública.

“Me dice, sí mamá, pero también todo tiene su límite” –Estoy de acuerdo pero tú tienes que aprender que para todo en la vida, para todo, tienes que utilizar la tolerancia, cuando ya empiezas a sentir que tu agüita se va a derramar, habla con la maestra, ¿sí? Y dile tú, sabe qué maestra, hable con Helena que yo, aquí las cosas son derechas como tienen que ser, yo ya me estoy fastidiando. Le digo, así dilo. Si tu te sientes así, así dilo, –hable con Helena porque yo ya me estoy fastidiando.

Le digo, es una manera de decir, ya no estoy aguantando esta situación y no sé que va a pasar conmigo ¿no? y ya. Luego pasa uno o dos días, le digo –¿qué pasó Annie? –es que... pues yo entiendo también que pues no tiene a su mamá...

Esta situación es la forma en que la mamá resuelve los conflictos en el ámbito familiar:

Yo no le voy a mentir, o sea, si hay momentos en casa en que me han sacado de mis casillas y me sale lo grosero. Yo soy de las personas que no me da pena pedir disculpas cuando me equivoco o cuando la riego o equis. Ya que se me baja el coraje, hablo con ellos – discúlpame, estaba yo muy molesta, no es lo que te quería decir, te falté al respeto o les falté al respeto pero no quiero que me vuelvan a poner en esta situaciones, no quiero que... que rebasemos estos límites a estar en cuestiones tan desagradables.

A partir de aquí termino la entrevista y con la información que me proporciona sobre la situación personal de la familia realizo una intervención al respecto de lo que me dijo la profesora Daria. La entrevista ha servido para sensibilizarla y que esté abierta a lo que le expongo enseguida. La señora me comenta lo del suicidio de la compañera de la escuela de Abel. Fue una noticia que cuando la escuché me sorprendió mucho cómo una niña de secundaria se avienta de la azotea de su casa porque el papá le quitó su celular, a modo de castigo.⁴⁵

Se suicidó nada más porque el papá le quitó el teléfono... son cosas que dice uno...guao... ellos [*los niños y adolescentes*] han perdido la capacidad de hablar... pero ha sido por culpa de nosotros... yo lo veo así, o sea, un teléfono, sus relaciones ahora son con el teléfono.

La vida está aquí enfrente, no tras una pantalla... esa experiencia de estar siempre en la pantalla donde alegas con la persona que no ves...

Estos medios han venido a sustituir la experiencia de saber enfrentar la vida, yo lo veo así...

Lo que le comento a la señora es que las expresiones que tiene Anastasia no son comunes ni frecuentes, que es un tema que debe atenderse por un profesional y le doy una lista de terapeutas que le pueden ayudar. La señora me dice que cuando la profesora Daria le dijo lo que sucedía ella llevó a la niña con un psicólogo y éste le mencionó que no había de qué preocuparse pues era una estrategia de la niña para llamar la atención. Trato de

⁴⁵ “Menor de 13 años muere tras caer de azotea en Coyoacán. El padre dijo que el día de ayer le prohibió a la niña usar el celular, pues mantenía un noviazgo con un compañero de la secundaria; autoridades contemplan posible suicidio”, 24 de enero de 2018, disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/menor-de-13-anos-muere-tras-caer-de-azotea-en-coyoacan>

disuadirla sin alarmarla y ella me agradece el gesto, me dice que no va a echar en saco roto la conversación y que intentará llevarla con otro psicólogo.

De acuerdo con los datos del INEGI, en México los suicidios se concentran en jóvenes; del total de muertes por esta causa el 3.7% son niños de entre 10 y 14 años. Las situaciones en que niños y jóvenes se encuentran en situaciones abrumadoras que no pueden solucionar más que a través de “ya no vivir” es más frecuente de lo que pensamos.

Las muertes por lesiones autoinfligidas son más comunes en hombres que en mujeres, del total de los fallecidos por esta causa, 80.1% eran hombres y 19.9% mujeres, representando para ellos una tasa de 8.5 por cada 100 000 hombres y de 2.0 por cada 100 000 mujeres.

Algunos estudios señalan que los grupos en los extremos de la vida presentan mayor riesgo de suicidio, en México se suele concentrar en edades jóvenes, ya que resalta que cuatro de cada 10 (41.3%) tenían de 15 a 29 años; así mismo, llama la atención que 3.7% tenían de 10 a 14 años de edad (INEGI, 2017: 4).

Al final del ciclo escolar Anastasia tuvo un final muy feliz, pues ella pudo remontar todas estas situaciones que mermaron tanto en su vida afectiva como social y salir adelante. Fue una de las niñas que tuvo reconocimientos académicos y las veces que platicué con Miss Daria para que me dijera cómo veía a la niña fueron comentarios buenos. También a Miss Daria le comenté la platica que tuve con la mamá de la niña, ella me dijo que estaría pendiente de Anastasia para dar seguimiento a su situación emocional. Este compromiso por parte de la profesora me parece no sólo rescatable sino un ejemplo de que existen profesores que hacen más de lo que les corresponde.

En la clausura del ciclo escolar pude ver a Anastasia, estaba muy feliz y se veía que su relación con la mamá estaba en un buen momento. Espero que esta situación sea permanente para la niña.

La antítesis de la alteridad

Helena es una chismosa, que todo el tiempo está tratando de meter a sus compañeros del grupo en un lío. Lo que dicen los adultos que he entrevistado es que no le cae bien a sus niños o niñas. Para Margarita es una niña indeseada a quien no tiene por qué hablarle y prefiere mejor evitar cualquier contacto con ella. Para Aarón las constantes agresiones del pasado, por parte de la niña, le hacen no querer tener nada que ver con ella y hasta la fecha evita acercarse. Anastasia comprende y trata de conservar la calma ante las situaciones que Helena le hace pasar.

Las personas que conviven con estos niños tienen una tarea compleja, intentan que los niños puedan sostener una actitud de tolerancia hacia Helena pero no siempre se logra. Para la mamá de Aarón el consejo de la madre es que la respete, ella no puede pedirle que se vincule con la niña porque no controla ese tipo de situaciones en su hijo, deja que él elija a sus amigos. Para la mamá de Anastasia, el consejo es que trate de comprenderla y de estar mediado su enfado por la profesora del grupo para evitar confrontaciones. La tía de Margarita no se mete, ella simplemente observa y asume que a la sobrina no le cae bien.

Hasta el momento he hablado con quien me ha permitido tener una participación en la investigación. En el caso de Helena no hay alguien que pueda prestarse a participar, eso es lo que me comenta la profesora titular, por mi parte pienso que es más importante darle voz a esa persona que es fuente de tantos comentarios y segregación por parte de sus compañeros. Así que decido hablar con ella, está de acuerdo con mi entrevista y tiene disposición de hacerlo. La entrevista se concreta con el permiso de la profesora, la maestra titular de grupo quiere que hable con ella para ver si puedo hacerla cambiar de personalidad o algo así. Mi intención con esta entrevista es ver las cosas desde su óptica para así comprender la forma en que ella socializa y cómo recibe la situación que se genera en el grupo.

Desde el principio del ciclo escolar destaca dentro del diario de campo por las observaciones en el aula que realizo a lo largo del inicio de las observaciones. Es una niña inquieta, todo el tiempo trata de hacerme mirarla, me hace pensar que requiere de la mirada de alguien. En esas primeras semanas acostumbraba a llegar temprano y la profesora titular de grupo tardaba un poco, ya sea firmando entrada o revisando alguna cuestión en la dirección, yo platicaba con los niños que llegaban antes y una de ellas era Helena. Una vez

me platicó que ella vivía con su papá, su mamá vive en Veracruz, ella tiene otra familia y ahorita tiene una hermanita bebé; su mamá tiene una nueva familia.

La situación me parece de lo más común, en la actualidad las parejas se divorcian con más frecuencia y son más los niños que tienen que vivir este tipo de separaciones, para muestra tenemos en estos casos unos padres divorciados y otros que están en proceso de separación. El caso de Helena sería el tercero de cuatro, donde el cuarto es una madre soltera que no pasó por la tensión de estar con una pareja. Además la niña habla de esta situación como si fuera de lo más común, sin embargo, en la entrevista que realizo no parece que todo sea tan sencillo como al principio.

Indago para comenzar con la situación de su socialización en el grupo y a partir de ahí surgen varios tópicos que son relevantes para la investigación. La pregunta inicial es ¿cómo es la convivencia con tus compañeros en el salón de clases?

Pues es buena, con algunos, hay otros con los que casi no me acerco y casi no convivo con ellos...

Porque no somos, por decirlo así, compatibles y para evitar mmm... conflictos, mejor cada uno "hola, buenas noches, buenas tardes" y ya. Con respeto pero no tanto así convivencia que digamos... como de "hola amiga ¿cómo estás?" no, es así como "hola" cuando nos cruzamos pero de ahí en fuera pues ya no y ya.

[¿sabes por qué es eso? ¿por qué no hay afinidades?]

Mmm por nuestras actitudes, por decirlo así o por que esa compañera a veces no nos gusta su actitud o no nos sentimos cómoda o cómodo sentados con ella o no nos sentimos cómodos platicando porque no podemos, no tenemos mucho en común por decirlo así y somos muy diferentes.

Pero para no hacer conflictos entre ella y conmigo, mejor cada quien por su lado y ya.

Helena asume que las relaciones que sostiene en la actualidad con sus compañeros vienen de la desavenencia que existe entre ella y una de sus compañeras. Dentro de lo que indago esa es para la niña la genealogía de lo que le sucede, ignora que los niños, el grupo en general ha construido una historia de relación y los remanentes de esta relación la persiguen. A pesar de todo, Helena ha madurado en sus relaciones y su discurso es de una persona consciente del alcance que tienen sus relaciones. Le pregunté a la niña si sentía que la desavenencia que tenía con esta compañera, con quien no se lleva bien, contagiaba a otras personas cercanas y ella respondió lo siguiente:

Mmmm por... por dos personas sí, a ellas sí las salpica... sobre todo a una... que la niña y yo tenemos en común. Yo le dije a esa niña por mí que no había problema, que se juntara con quien ella quisiera, no porque ella le hablara a alguien yo no iba a ser su amiga o cosas así. Le dije que ella era libre de poder elegir sus amistades, con quien se quería sentar y todo eso pero ella piensa que como ella me habla a mí, ella ya no puede ser su amiga, por decirlo así. Entonces, pues yo le dije a esa niña que una verdadera amiga está contigo en las buenas y en las malas y te deja elegir a quien tú quieras. Si un día te quieres sentar con alguien pues ella lo tiene que aceptar porque son tus decisiones, una no te manda, no es.... No puede meterse, ahora sí, con quien tú quieres sentarte, con quien tú quieres estar, ella no te puede decir “ay no, te tienes que sentar conmigo porque sino ya no somos amigas” eso estaría muy mal. Yo por eso le digo a ella que si se quiere sentar un día con ella, un día conmigo, pues por mí no hay problema.

Esto no sucede con otras de sus compañeras, en el caso de Margarita, por ejemplo, ella sí deja de convivir con Brenda, su mejor amiga, cuando ella convive con Helena. En la entrevista la tía de Margarita dice al respecto de su amiga que cuando está con Helena ella no se acerca a Brenda.

O sea, ella [*Margarita*] dice que no y nada más, que prefiere mantenerse alejada de Alejandra y ya, pero sí de Helena no. De hecho, apenas le dijo Helena a Brenda que si se sentaban juntas y Brenda le dijo que sí. Y ella [*Margarita*] no, le dijo así como diciendo “tú te sientas con Helena yo no” y sí, ella se sentó con otras, con... la bolita con ¿cómo se llama? con Annie... o sea, se fue para otro lado, esas son las únicas dos pero a todos les habla. De hecho les habla a otros niños de otros grados.

El discurso de Margarita es muy claro, hay que evitar a toda costa estar con Helena. Para Helena, la aceptación de la libertad de su amiga le implica recibir situaciones incómodas por parte de los otros.

Mjm, yo creo [*afirma*] porque cuando ella ve que se sienta conmigo esa persona se pone un poco grosera, sobre todo con nosotros y a mi no me gusta porque, tanto yo acepto como ella [*su amiga*] esté con ella, porque si ella quiere ser su amiga pues adelante, yo no me puedo meter en sus decisiones. Pero ella no acepta que ella y yo seamos amigas, por decirlo así.

La perspectiva desde Helena cambia, también los demás son groseros con ella, quizá la situación de tensión que tiene que enfrentar es más complicada que el pensar que sólo es una niña que está buscando hacer pasar un mal rato a sus compañeros. Estas formas de relacionarse de los niños le incomodan a Helena y la llenan de situaciones que no le agradan.

Pues me incomodan mucho, porque por una parte a esa niña, yo antes... por decirlo así, ella era nueva y yo me acerqué a ella y empezamos a hablar y después empezaron a surgir los conflictos. A mí si me hubiera gustado volver a empezar desde cero poder, por decirlo así, saber lo que ella piensa de mí y saber lo que yo pienso de ella. Por ejemplo, ella me puede decir mis defectos y yo puedo tratar de cambiarlos y yo puedo decírselos como ella también puede intentar cambiarlos, si ella gusta, claro.

El discurso de Helena me parece muy razonable y por las situaciones que se han dado dentro del ciclo escolar 2017–2018, es una situación que inició en este ciclo escolar que de acuerdo con la explicación que da, coincide con la llegada de esta compañera. Hubo un suceso en diciembre de 2017 que me parece relevante para incluirlo como parte del estudio.

Diario de campo martes 17 de abril de 2018.

La profesora me dice que tuvo una situación extraordinaria. En diciembre, antes de salir de vacaciones. Victoria tuvo un conflicto con sus compañeros. La niña estaba en el recreo llorando, fue al baño y regresó a sentarse sola a desayunar –yo la dejé, menciona– no sé bien qué pasó, la profesora no se dio cuenta si había reñido con alguno de sus compañeros. Cuando subieron tenían otra clase (de 11:30 a 12:30) y la profesora no pudo platicar con ellos, pero en cuanto terminó retomó el tema.

Miss Irene le preguntó a Helena por qué estaba llorando en el recreo y ella le dijo que ninguno de sus compañeros quiso sentarse con ella; entonces la profesora le aseguró que ella tenía que ver en algo en el hecho de que sus compañeros no quieran estar con ella. Así que para *resolver* el conflicto decidió que cada uno de sus compañeros le dijeran una cosa por la que no quieren estar con la niña. –Les dije que tenían que ser cosas que hayan

ocurrido en este ciclo escolar. Y cada uno le dijo algo, entonces Helena estaba toda sacada de onda... en eso, Anastasia se pone a llorar y dice: –es que Miss, yo siento muy feo de verla así, a mi no me gusta que llore pero es que ella no cambia...

Después de esa ronda de “razones” por las que no quieren estar con Helena, la maestra cerró diciendo –Tú estás teniendo estas situaciones porque eres como tus compañeros te dijeron, ahora lo que tienes que hacer es “algo” para que dejen de suceder estas cosas, ya te dijo Anastasia, tú no cambias... Al final, la profesora me dijo que habría que hacer algo con Helena para que cambie su conducta. Se refiere a que platique con ella, como que pretende que yo la regañe o le llame la atención.

La conversación con la profesora del grupo fue muy corta y ella tenía que realizar otras cosas, entre calificar las tareas, los exámenes y preparar la planeación de la siguiente semana, cruzamos sólo esas palabras. La maestra no me alcanzó a decir qué fue lo que los niños le reclamaron a Helena. La niña me cuenta el suceso de la siguiente forma:

Pues es que esa vez mmm no me acuerdo muy bien qué había pasado, la verdad, creo que le dije a Clara que si me podía sentar, pero ellas tiene una... no sé qué traen entre ellas, que siempre cuando me ven, bueno, sobre todo Mario, Pamela y Clara, cuando me ven se ríen y eso a mi me hace sentir incómoda. Entonces ella me dijo –no, es que vamos a hablar de cosas– digo a pues sí, tiene todo el derecho. Después le pregunté a otra persona y me dijo que sí pero a la mera hora me dijo otra vez que no. Porque quién sabe quién le dijo no sé qué cosas y ya. Pues nunca le pregunté a un grupo que está ahí nunca le pregunté y después yo me senté sola.

Pero no me acuerdo que me había dicho Clara o no me acuerdo quién le había dicho algo y me sentí mal y empecé a llorar. Después me tranquilicé, fui al baño y después tomé mi recreo como... pues ahora sí como debería de ser y ya.

Entonces ya que lo tomé bien y todo pues ya subimos y la Miss, ya yo estaba hasta el rincón y la Miss empezó a hablar, que esos temas se daban mucho y todo eso. Entonces puso a decir a cada uno de mis compañeros una cualidad y una... una.... Un defecto, por decirlo así y ya todos me dijeron uno y la Miss me dijo que pues, que hay que tratar de cambiar esos defectos y también esas cualidades, hay que tomarlas como un aprendizaje o algo así y ya, fue todo lo que pasó...

Cada uno me dijo, por decirlo así... que era un poco, un mucho, que era bastante... o sea, la Miss les dijo que lo midieran si era mucho, poco, bastante, nada... así y ya...

En este punto y más adelante en la entrevista es claro que la niña se niega a nombrar las situaciones que le implican la reminiscencia del dolor que causó el hecho. Ese suceso afectó las emociones de Helena, al respecto menciona esto:

Pues a la vez mal [*se le quiebra la voz*] y a la vez pues... normal, así como de.. a me dijeron esto pero me sentí mal cuando me dijeron las cualidades pero así como un poco feliz, sí como así decirlo, feliz de que me dijeran mis cualidades. Y ya, fue lo que pasó ese día. [*No quiero indagar mucho en los detalles de lo que sintió porque se nota que no fue grato pues trata de convencerse de que pudo haber sido algo bueno, sin embargo, su lapsus aunado al quiebre de voz indican que no fue para nada grato*]

Más adelante, se verá que lo que le hizo sentir mal es que las cualidades o defectos que cada uno de sus compañeros le externó eran demasiado ambiguas porque lo que para unos era defecto, para otros era cualidad. Esta situación le hace sentir mucha frustración, cuando le pregunto sobre las características de los defectos o de las cualidades ella me dice “¡Pues es que fueron todas!” todas las actitudes que Helena tiene son defectos. Esto la deja desvalida en términos de encontrar la fuente de lo que le genera la segregación por parte de sus compañeros.

Pues.... yo creo que... como por decirlo así... dicen que no presto nada casi nunca y eso dijo la Miss que era ser egoísta, entonces mis compañeros... una compañera dijo que no era cierto, que a ella siempre le prestaba mis cosas y me dijo la Miss que yo tenía preferencias.

Pues la verdad eso sí me hizo sentir mal porque ningún otro compañero es tan importante como el otro, porque todos somos iguales, ninguno es más importante que el otro, o ninguno lo aprecia más que otro, todos tienen que ser lo mismo. Hay personas con las que tal vez si te juntas más y hay otras que no las has tratado, no sabes cómo es, cómo se siente y todo eso, pues a mi me dijo la Miss que yo tenía preferencia por ciertas personas y pues yo ya no le contesté porque me dice “además de egoísta, contestona”. Pues ya mejor no le contesté nada y me quedé callada. Y empezamos a trabajar... y ya.

Por desgracia, en este punto no me puedo contener así que hago una intervención. Le pregunto que si ella siente que tiene el derecho de replicarle hacia la profesora respecto de la asignación de los calificativos que hace y ella me dice lo siguiente:

Mmm algunas veces sí y algunas veces no. Hay cuando sí se debe hacer y hay veces que no, porque si lo dices te vas a meter en un problema y ese problema se va haciendo más grande y más grande. Y te pueden poner una etiqueta como de... pues sí, que te digan contestona [*baja la voz y se quiebra, hay que tener en cuenta que esta es una “etiqueta” generada por una figura de autoridad*].

Este quiebre de voz parece ser una reafirmación constante a través del tiempo, pero esto sólo es una aseveración arriesgada pues no puedo indagar en ello. Por lo que Helena dice, tal vez el hecho de replicar las etiquetas que le asignan no le ha dejado buenas experiencias. Sin embargo, yo le digo que las personas tienen que ser escuchadas no sólo porque son situaciones incómodas sino porque una figura de autoridad debe ser neutral. Eso sería un ideal que pocas veces podemos encontrar, le doy un ejemplo de situaciones con profesores en educación superior.

También trato de limar un poco las risas de los demás hacia la niña. Le digo que tal vez con estos compañeros va a ser difícil quitarse etiquetas que le han asignado durante el transcurso de los ciclos escolares que compartieron por parte de diferentes personas pero debe tratar de aprender cómo relacionarse mejor para evitar malos entendidos en el futuro. Helena está consciente de que esto tiene raíz en los años que ha convivido con su grupo:

Mmm pues tras los años que hemos convivido juntos, hay unos compañeros, no todos, pero la mayoría no he convivido con ellos desde kínder y por decirlo así, cada uno ha visto una cualidad con un defecto, algunos más defectos que cualidades y algunos más cualidades que defectos. Pues yo pensé es que es tras los años que me han conocido que con que actitudes, con que problemas, por decirlo así y todo eso.

Helena está asumiendo que la “convivencia” con sus compañeros acarrea estas formas de socialización, sin embargo, sus compañeros hablan a través de relaciones que no se han dado.

Un punto que aquí me llama la atención es que Helena afirma que sus compañeros la conocen a través de sus problemas. Como si esto fuera parte de la información colectiva que circula en el grupo y de acuerdo con lo que nos menciona la mamá de Anastasia así es, su vida está demasiado expuesta. Asumo que Helena misma tiene algo que ver en esto pues a mi me hizo partícipe desde que comencé a realizar las observaciones de su situación familiar. Helena me dice que tiene los siguientes problemas:

Algunas veces... en la casa...

Mmm como... de mi mamá y mi papá... y mi abuelita...

Es que mi mamá no vive con nosotras vive hasta Veracruz, entonces ahorita mi papá está peleando por nuestro... ¿Cómo se llama? Mmm... [*¿la custodia? Intervengo*] la custodia, mjm y pues la verdad es que yo, en lo personal me quiero quedar con mi papá, porque él es el que ha habido... ha... visto por nosotras todos estos años y mi mamá nada más nos quiere comprar enviándonos ropa,... cuadernos,... útiles y todo eso. Pero la verdad es que... pues mi hermana sí se quiere ir con ella y pues... es algo incómodo pasar por eso... [*En esta parte de la entrevista Helena baja la voz, y sus ojos se llenan de lagrimas pero no llora, no, sólo es fuerte para soportar el trago que implica la separación de sus padres pero también hace un gran esfuerzo para no descomponerse. Es demasiado esfuerzo para una niña.*]

...mi papá, de hecho no camina muy bien, porque le dio polio, entonces ya tras el tiempo, yo y mi hermana tuvimos que tomar otro tipo de actitudes para poder... por decirlo así, seguir adelante, por mi papá.

Helena piensa que tal vez esta situación familiar es la que la hace tener este tipo de actitudes para con los demás, aunque esta es una pregunta que yo le hago. Lo cierto es que los sentimientos que devienen de la experiencia cotidiana los contiene y evita que se cuelen a través de sus expresiones elocutivas. Es decir, no se permite expresar esas emociones de forma abierta. Llora en esta parte pero la contengo, sin embargo, su llanto sigue siendo ahogado, no se permite expresarlo.

Le pregunto si en algún momento tiene la posibilidad de llorar y sacar el sentimiento contenido y me dice que a veces, que el llanto la hace sentir un poco mejor pero pocas veces tiene oportunidad de llorar. Su vida social, emocional y personal está trastocada por los problemas de los adultos a su alrededor. Todos los espacios en donde la niña está se convierten en espacios de monólogo, donde cada persona que está con ella tiene un discurso alrededor de la niña y ella se queda encerrada en el lugar donde la depositan. Esta es la muestra más fidedigna de lo que Buber llama monólogo.

Termino la entrevista en el momento en que Helena se ha repuesto por completo, la contención la hago tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Le agradezco mucho la entrevista y le digo que repiense la forma en que se relaciona con el mundo, trato de que observe las situaciones desde otra perspectiva. Helena me agradece la charla y la acompaño al salón de clases. Se incorpora y continúa su actividad junto con sus compañeros.

Me dirijo a la profesora titular de grupo para agradecer el tiempo que ha dado con la niña y me pregunta ¿cómo la viste? Le respondo que la platica estuvo bien y que me

sorprenden algunas formas en que la niña vive sus relaciones. Muchos de sus comentarios me parecen de una niña demasiado madura para su edad. Madura en términos de saber que existen otros en el mundo, preocuparse por ellos, aceptar la libertad de las personas y tener una idea muy clara de la equidad dentro del entorno escolar. Miss Irene se sorprendió mucho de mi respuesta y lo que me dijo enseguida me dejó helada: “¿no será manipulación? Helena es muy mentirosa”.

No me esperaba ese comentario por parte de la maestra, pero me parece interesante incluirlo dentro del caso que estoy presentando porque nos habla de la forma en que se dan los monólogos en la escuela. ¿La escuela es un espacio de reconocimiento? Con el caso de Helena que he reconstruido aquí puedo decir que no. La escuela no es el lugar en donde niños y niñas pueden desarrollar todas sus habilidades porque estos sujetos involucrados en la educación no generan procesos de encuentro. Pero esto aún es una afirmación aventurada, en el siguiente capítulo se desarrolla con detenimiento las observaciones del estudio de caso.

Capítulo 3.

Epistémica del lenguaje: lo que se
enseña en lo que no se dice

Palabras preliminares

Del mismo modo que el solícito hablar uno a otro no constituye una conversación (lo muestra del modo más claro ese raro deporte de hombres, en alguna medida intelectualmente capacitados, que se llama propiamente discusión, confrontación) tampoco esta conversación necesita sonido alguno, ni siquiera un ademán. El lenguaje se puede retirar de toda patencia (sic.) sensible y permanecer lenguaje.

Buber (1997: 20)

Las realidades son múltiples y se puede confirmar desde la mirada de las personas que han accedido a participar en esta investigación. Las múltiples visiones, su forma de construir la realidad, están vertidas en este trabajo; sus percepciones alrededor del mismo grupo de quinto grado de primaria son contrastantes y disímiles. En las páginas siguientes se hallan dos grandes tópicos: el primero se centra en la teoría desvelada por el trabajo de campo a modo de producto resultante de la investigación. El siguiente apartado funge como respuesta a la observación de las relaciones establecidas en el aula de quinto grado.

Los dos apartados contrastan con el capítulo primero en donde se desarrolla el antecedente teórico al trabajo de campo. Los hallazgos integran parte de un trabajo metodológico que se realizó de forma transversal a la investigación. La metodología cualitativa, como carácter ético de aproximación al campo de investigación, es uno de los elementos que también se desarrollan en esta parte del análisis. Por esta razón, el capítulo se concluye con un epílogo metodológico cuya discusión es pertinente como parte de la teoría fundamentada en lo empírico.

Iniciar un proyecto de investigación más que ser un proceso lineal determinado, es un corte en el tiempo que es difícil establecer. El primer corte que haría en esta historia se remonta al primer trimestre del año 2015. En ese año me contrataron para impartir clases como profesora titular de un grupo de quinto grado de educación primaria. Durante mi trabajo en esos meses, construí una relación especial con los alumnos; más que de transmisión de “mis” saberes hacia ellos, fue de mutuo aprendizaje. Si bien no desconocía los temas que se tocaban en los planes y programas, sí desconocía los códigos bajo los cuales ellos se relacionaban.

Uno de los temas fundamentales para la RIEB en ese momento era cubrir la Ruta de Mejora Escolar, en donde cada escuela determinaba sus prioridades como grupo, escuela y zona.⁴⁶ En ese ciclo escolar se generó un escándalo debido a un supuesto caso de abuso sexual en un preescolar en la ciudad de México y a partir de éste se puso un gran énfasis en la convivencia escolar como fuente de la Ruta de Mejora Escolar (REM). Este tema fue uno de los puntos clave para comenzar a interesarme en las relaciones cotidianas de las personas en las escuelas.⁴⁷

En el grupo que tenía a mi cargo se generaban algunos conflictos que tenían que ver con la imposibilidad de socializar con alguno de sus compañeros, habían pequeños grupos que integraban para evitar a los elementos desagradables. La principal estrategia que utilicé para limar las asperezas entre los niños del grupo fue tratar de encontrar algún punto en común entre ellos. Algunas veces era a partir de las vicisitudes de su cotidianidad, otras era gracias a las dificultades que habían para unos y otros realizar alguna actividad o resolver algún ejercicio.

Con el paso del tiempo conseguí que comenzaran a trabajar en equipo sin atender las diferencias que ellos determinaban como grupo social. Aunque en buena medida conseguí avances, nunca estuvieron saldadas las diferencias, en una ocasión inventaron que una niña, que nos les caía muy bien, tenía piojos ¡se los habían visto!. A pesar de que tratamos de que el evento fuera desapercibido, la mamá de la niña, después de hacer la inspección, aseguró que era otra de las tantas tretas que las niñas organizaban en contra de su hija. Nunca pude lograr que me dijeran porque la niña no encajaba en el grupo y además creían que era “mi consentida”, tampoco me dijeron qué hacía para que se tuviera esa percepción y por qué era mi preferida, ¿qué tenía esa niña para ser el objetivo del *desprecio* de sus compañeros?

⁴⁶ La RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) “es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP, 2001: 17).

⁴⁷ Tiempo después conocí el Colegio Decroly, a su directora, la responsable del área de apoyo psicológico de la escuela y algunas profesoras titulares, las cuales me pusieron al tanto del hecho y mencionaron que ahora su prioridad era revisar muy bien el desarrollo psicosocial de los niños que solicitaban un espacio en el colegio. Me comentaron que los padres de familia de toda la institución apoyaron al profesor y que hicieron lo posible por desmentir el incómodo falso que la familia había hecho sobre el profesor. <https://www.sdpticias.com/local/ciudad-de-mexico/2014/11/07/detienen-en-el-df-a-maestro-de-kinder-que-abuso-de-una-menor-de-4-anos>

Tiempo después, a finales de ese 2015, asistí al curso de Capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria. Es este curso, conocí a diferentes profesoras y profesores que compartían muchas de mis observaciones alrededor de la forma en que la convivencia escolar se modifica con el paso de las generaciones. En ese momento, bajo la batuta de Mónica Ibarra, revisamos algunos textos interesantes que gestaron en mí algunas preguntas.

El proyecto de investigación inició a partir de indagar ¿cómo el uso de la tecnología incide en el salón de clases y de qué forma se pueden utilizar las TIC's como potenciadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos? Poco a poco, en el proceso de presentación que tuvimos al principio de la maestría fui acotando el tema de investigación y tuve que tomar decisiones. Paulatinamente el tema de las tecnologías de la información y la comunicación comenzó a desdibujarse de mi interés de investigación; en realidad lo que me parecía relevante era la importancia de las relaciones que se establecen en la vida de los estudiantes.

Durante los primeros trimestres de la maestría me vi llena de protocolos de investigación y perdida entre las variables, conceptos, operacionalización de los conceptos, y yo en medio de la tempestad. El concepto que estaba tratando de retomar era vínculo: ¿qué vínculo?, ¿cuál tipo de vínculo?, ¿a qué se refiere con eso tu autor? Me cuestionaban mis compañeros. Cada profesor requería modelos de protocolo diferentes y los textos de las asignaturas no me apoyaban, aunque sí me servían de reflexión. Después llegó la asignación de asesores y me asignaron a Noemí Luján.

Llegó el tiempo de concluir el protocolo, debía condensar en una pregunta todas las intenciones de investigación que había en las cuatro preguntas finales y lo hice, en una sola, la cual responde a una problemática específica. Dicha problemática se relacionaba con un fenómeno general, el cual tiene que ver justo con el corte hermenéutico fenomenológico que se ajusta a la teoría del diálogo de Martin Buber.

A pesar de lo que podía avanzar, siempre había un dejo de inconformidad con el término “deshumanización” pues al parecer se generaba una dicotomía al instalarlo como un concepto ordenador del problema de investigación. Las ciencias sociales en su constitución se han compuesto a partir de dicotomías y así fue como llegué a la parte de modificar la dicotomía deshumanización–humanización que la mayor parte de los profesores vislumbraban que cambié por la dicotomía deshumanización-reconocimiento.

Para Wallerstein, esta forma de composición teórica a partir de dicotomías estaría del lado del paradigma que tendríamos que abrir donde tendríamos que tomar en cuenta los siguientes elementos:

1] las implicaciones de rechazar la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza, distinción que forma parte del pensamiento moderno por lo menos desde Descartes; 2] las implicaciones de negarse a considerar al estado como origen de las únicas fronteras posibles y/o primarias dentro de las cuales la acción social ocurre y debe ser analizada; 3] las implicaciones de aceptar la tensión interminable entre el uno y los muchos, lo universal y lo particular, como un rasgo permanente de la sociedad humana y no como un anacronismo; 4] el tipo de objetividad que es plausible a la luz de las premisas presupuestas por la ciencia (Wallerstein, 2006: 84).

La dicotomía que había consolidado hasta ese momento aún tenía varios huecos teóricos que me parecían no sólo necesarios de dilucidar, sino con grandes dificultades pues no encontraba cómo sortear dicha ausencia. Fue gracias a la estancia de investigación que realicé en la Ciudad de Salamanca, España, que encontré materiales que ayudaron a tener una mejor conceptualización y reestructuración de la teoría. A partir de los textos encontrados de Martin Buber pude realizar el paralelismo de la teoría del diálogo de Buber y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, a partir de las cuales, las observaciones vertidas en el diario de campo, tomaron forma y dieron paso a una reestructuración de las características de la observación realizada en el campo de investigación.

Teoría fundamentada en los datos empíricos

La teoría fundamentada es una aproximación inductiva donde los datos fundamentan el desarrollo de una teoría sobre un fenómeno (Páramo, 2015). Parte del proceso es analizar y comprender fenómenos donde confluyen varios aspectos de diferentes naturalezas. No tiene la misma lógica que los procesos de investigación positivistas, sino que abre las formas de concebir el mundo para conformar una posibilidad teórica que se desprende de la observación de la realidad.

Whereas much research is concerned with verifying deductive theory, GT is concerned with insuring that the theory, which is being verified, was methodologically-driven, carefully developed, and purposefully grounded in the trenchant data. In other words, anomalous states of knowledge are explored and scrutinized.

GT proceeds from the assumption that ‘theory is process’. It is an inductive method of arriving at hypotheses. This process begins with the collection of raw data which is then qualitatively coded as a first step towards developing prospective theory (Curry, 2003: 39).⁴⁸

Esta forma de aproximación al proceso de investigación parte de preguntas generadoras que surgen de un interés de investigación. “En lo que respecta al investigador, es evidente su activa participación no sólo en la elección del problema, sino en la metodología” (Páramo, 2015: vii). Aunque también surgen de preguntas derivadas de análisis anteriores, de no encontrarse respuesta en los datos, se procede a la recopilación de más datos.

La producción científica derivada de esta metodología se valida por medio del retorno consistente a los datos en cada etapa del desarrollo.⁴⁹ A lo largo de la presente investigación la aparición constante tanto de los datos obtenidos en el plano empírico como la presencia de la investigadora es evidente. El análisis de los datos y la categorización

⁴⁸ “Mientras que gran parte de la investigación se ocupa de verificar la teoría deductiva, la Grounded Theory (teoría fundamentada) se preocupa por asegurar que la teoría, que se está verificando, se guíe metodológicamente, se desarrolle cuidadosamente y se base a propósito en los datos importantes. En otras palabras, se exploran y analizan estados anómalos de conocimiento. / GT procede de la suposición de que ‘la teoría es proceso’. Es un método inductivo para llegar a hipótesis. Este proceso comienza con la recopilación de datos sin procesar que luego se codifica cualitativamente como un primer paso hacia el desarrollo de la teoría prospectiva” la traducción en propia.

⁴⁹ “Substantive questions derived from previous data analysis are also addressed. If the answers are not found in the data, further data collection is indicated. It is this consistent return to the data at each stage of development that validates the theory. The theory matures as data elements are integrated into the whole and the grounded network of relationships is established” (Curry, 2003: 39).

surgida a partir de ellos, conforman el proceso metodológico que está anclado en la teoría fundamentada. Es por esto que la producción conceptual realizada a partir de este punto está supeditado a los procesos descritos en el Capítulo 2, las cuales tienen un gran peso y se tendrá un retorno constante a él.

Los niños, a partir de las vacaciones de semana santa, comenzaron a mostrar un proceso de cambio, pasaron a otro nivel de la *actitud play*. Esta actitud les ha sostenido durante mucho tiempo pero ahora comienza un periodo de “rebeldía” ante las figuras de autoridad, principalmente hacia los padres. En este tiempo de cambio se dan cuenta de las diferencias en los modos que los sujetos se relacionan y comprenden que ellos mismos pueden decidir cómo entablar sus propias formas de estar con los demás.⁵⁰

Los referentes familiares comienzan a desdibujarse y conforman una apropiación de su libre albedrío. Desde tercero de primaria (hace dos años, nos dicen los familiares entrevistados), los niños han comenzado a entrar en el estadio que Honneth (1997) denomina “juego de competición”. Ahora, a partir de esta etapa –y hasta el término de la adolescencia– comienzan a representarse expectativas de comportamiento de quienes “juegan” con ellos. Por lo general, los adolescentes quieren entrar en los estándares de comportamiento que les permiten tener un sentido de pertenencia.

Las groserías, los dobles sentidos, los hastags que “etiquetan” en medio de las conversaciones cuando los niños conviven son la expresión de la *actitud game* de socialización.⁵¹ Sin embargo, esto no implica aún, que se propicie dentro de las relaciones un reconocimiento recíproco. Tal es el caso de Helena, quien no recibe un trato de apertura por parte de varios de sus compañeros, incluso por parte de algunos de los adultos que conviven con la niña dentro del ámbito escolar.

La *actitud game* es un proceso importante, aquí comienza a existir un nosotros, el yo se transforma y comenzará a surgir la separación del yo de las *palabras fundamentales*. Los alumnos pasarán del Yo de la palabra primordial Yo–Ello al yo del vocablo Yo–Tú; el

⁵⁰ Las actitudes play y game son desarrolladas en el Capítulo 1 de este trabajo.

⁵¹ Los hastags que menciono no se refieren al espacio cibernético, en que también socializan, sino que en medio de las conversaciones que tienen suelen decir “hashtag” y la etiqueta que le pondrían si se comunicasen a través de internet o si postearan una foto.

tránsito se asegura si y sólo si existe apertura por parte de los otros para generar un *encuentro*. Dicha transformación dependerá del proceso de relación de los que “juegan” con ellos, dentro de este complicado juego están inmersos múltiples roles que son tomados como fuente de construcción de autonomía.

La adolescencia es un proceso de separación de los referentes próximos constituyentes (familia) hacia la apropiación y construcción de referentes propios, el entorno juega como paso de la imitación hacia la incorporación. “La autonomía psíquica y la madurez emocional se logran a merced del uso selectivo que hacen el niño y el adolescente de sus particulares elementos ambientales y constitucionales dados, que con el tiempo configuran pautas adaptativas peculiares” (Blos, 2011: 6). En el Capítulo 1 se trata este tema, los seres humanos no son entes constituidos como tal, requieren de un largo y complejo proceso relacional que está fundado en el lenguaje para su constitución yóica.

La escuela, como institución fundante de humanidad, busca posibilitar que las relaciones en los centros escolares sean proclives a la mejora de la sociedad. “Todo sistema escolar lleva la marca de la sociedad que lo ha producido y está organizado según la concepción de la vida social, de los engranajes de la vida económica, de las relaciones sociales, que anima a esa sociedad” (Postic, 1982: 16). El Programa Nacional de Convivencia Escolar busca el establecimiento de parámetros para mejorar la convivencia escolar dentro de los planteles de educación básica.⁵² El estado mexicano se percata de la descomposición social actual, dentro de las escuelas la emergencia de acoso escolar es un tema, sin embargo, el entorno que tenemos no aporta un mejor panorama.

Los medios masivos de comunicación han posibilitado la difusión amarillista de fenómenos que dan cuenta de la cosificación social de los individuos (son despojados de la categoría de sujetos). Este tipo de noticias poseen gran revuelo entre los diferentes medios de comunicación, posibilitan una proliferación de los sucesos y conforman también un referente. Podemos ejemplificar en este aspecto el aumento de suicidio de niños de entre 10 y 14 años que se ha mencionado en el Capítulo 2; cada que llega el 10 de septiembre los

⁵² El programa pretende, de acuerdo con la información proporcionada en la página de la Secretaría de Educación Pública “Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante la implementación de estrategias que mejoren la convivencia escolar para prevenir situaciones de acoso escolar. El PNCE produce dos componentes que dirigidos a incidir de manera directa en el logro de su propósito: elaboración de materiales educativos y capacitación de personal directivo. [...] La intervención que lleva a cabo el PNCE es de tipo preventivo y formativo, es decir, está dirigida a evitar fenómenos de violencia y acoso escolar mejorando la convivencia escolar, no a corregir el problema una vez que se presenta” (SEP, 2017).

programas televisivos realizan programas especiales. Las estadísticas pululan a cada hora del día en cada noticiero, estación de radio o en los muros de Facebook. Esta situación es justificada en pro de la prevención, los especialistas son entrevistados y brindan información generalizada al respecto.

Lash (2005) nos menciona justo este tipo de problemas en la “sociedad de la información”, donde vivimos a cada momento la contradicción de vivir en la desinformación. Tal fue el caso del psicólogo que consulta la mamá de Anastasia, quien le dice que no sucede nada con los pensamientos suicidas de la niña, es que quiere llamar la atención. Sabemos lo que tienen los niños, ahora, cual niño de 2 años, aplicamos la técnica de dejar que los berrinches fluyan hasta que el niño o la niña aprendan solos a regular sus emociones.

Lo cierto es que las muestras del aumento de los procesos de deshumanización se perciben en situaciones que cada vez están más cerca de la patología. Tal es el caso de los niños involucrados en el “juego del secuestro”; pasatiempo que dejó como resultado un pequeño de 6 años muerto en manos de dos niños de 12 y 15 y de dos niñas de 13 años, suscitado en el año 2015.⁵³ La balacera acaecida en un colegio de Monterrey en enero de 2017 es otro ejemplo, en medio de estos hechos muchos más tanto dentro como fuera de los recintos escolares realizados por niños y jóvenes.⁵⁴

Más allá del evidente acto de violencia generado por niños y jóvenes hacia una persona –o varias en su haber– está el hecho de *despojar* a los sujetos de su persona. Sustraer al otro de lo que son en tanto sujetos de singularidad, de su ser único en tanto individuo pero idéntico en derechos. El mismo despojo que pone de relieve el problema del mal y la deshumanización que Buber plantea en lo profundo de su filosofía del diálogo. Esto no es exclusivo de las generaciones jóvenes, sucede en todas las edades.

De forma reciente, la “pareja feminicida” presenta una muestra palpable de que existe una tendencia a cosificar a los otros; el botón que me remite a Honneth y darle la razón cuando afirma que vivimos en “la sociedad del desprecio”.⁵⁵ Hombres, mujeres,

⁵³ “juego del secuestro” <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/05/17/1024628>

⁵⁴ “Balea niño a maestra y compañeros en colegio de Monterrey” <https://www.debate.com.mx/mexico/Nino-balea-a-maestra-y-companeros-en-colegio-de-Monterrey-20170118-0021.html>

⁵⁵ “Pareja feminicida” <https://www.animalpolitico.com/2018/10/vinculan-a-la-presunta-pareja-feminicida-ecatepec/>

niños, niñas y jóvenes que no pasan de la actitud *play al game*. Sujetos monológicos que no permiten ni aceptan la existencia de la alteridad.

Los ejemplos que he utilizado son extremos, pero las actitudes se generan en diferentes escalas de magnitud, lo cual no significa que esto sucede todo el tiempo con todas las personas. Lo que pretendo demostrar con este estudio es que estos procesos son como bolas de nieve, comienzan con pequeñas actitudes que producen daños emocionales en los sujetos y pueden convertirse en un *pasaje al acto* en aquellos sujetos cuya estructuración psíquica es la psicosis. En sujetos quienes no poseen dicha estructura puede producir otro tipo de manifestaciones, depresión, por ejemplo.

Ante este panorama tan explícito de formas de relación tan monológicas en donde los sujetos acceden de forma directa y real a *llevar al acto* la anulación del otro, es necesario buscar espacios de construcción de reconocimiento. La ausencia de todo reconocimiento permitirá el aumento de la descomposición social; ¿dónde podemos encontrar el espacio necesario para propiciar la reconstrucción de relaciones basadas en lo que he llamado el *encuentro comunicativo*?

Los periodistas cuando les corresponde cubrir este tipo de noticias lo primero que hacen es investigar cuál era la vida familiar de los “psicópatas” que llevaron a cabo el hecho. Los primeros reportes o las noticias subsecuentes al desvelamiento del suceso son cómo vivía, quiénes eran los padres, entrevistas con los amigos o compañeros. Entonces, gracias a su indagación encuentran que la familia estaba rota, claro, una familia deficiente o malos amigos o una adicción es la clave de lo que los llevó hasta ese punto.

La familia, se busca primero al círculo de donde salió ese sujeto como agente responsable de formar a una persona con tales características. Los profesores también lo hacen, si se dan el tiempo de conocer y observar a sus alumnos, distinguen los cambios en sus actitudes y conductas. La mayor parte del tiempo, en ambos casos, encuentra alguna fractura en el círculo familiar. Estas fisuras o rupturas por parte del núcleo referencial de los sujetos apaciguan nuestra necesidad de encontrar una razón, porque nuestro *pensamiento teórico* nos dice que nosotros no somos parte del problema.

La familia está en desorden, dice Roudinesco (2010), pero lo afirma a partir del aumento de la diversidad en las parejas que pretenden generar una familia, por lo que es imposible pensar en el término de esta institución. Sin embargo, en este mundo de pérdida de sentidos y ante la actitud de indiferencia que como mecanismo de defensa utilizamos

para subsistir en las grandes urbes, las familias están desgastándose. Para la madre de Aarón esto es un hecho, una pareja a quien le da lo mismo formar o no parte de una vida con ella y sus hijos, una situación dolorosa que enseña a los niños a estar en una tensión constante.

La institución familia está lejos de desaparecer pero requiere un cambio sustancial en su significado, necesita una reconstrucción desde las personas. Para Helena, Anastasia, Aarón y Margarita su familia es una “familia reconstruida” y esto deja a los sujetos la tarea de reconstruir también lo que significa una relación de pareja. “Al afirmar que el entorno ejerce un influjo esencial, perpetuo y, en verdad nutriente sobre el individuo, no sólo me refiero al ambiente humano sino también al ambiente abstracto que opera a través de las instituciones sociales, las simbolizaciones compartidas, los sistemas de valores y las normas sociales” (Blos, 2011: 6). La familia no es, entonces una simbolización compartida, no tiene los mismos sistemas de valores, no funge como una *institución* de construcción de reconocimiento para nuestra sociedad.

El estado tampoco es una posibilidad de construcción de reconocimiento porque situaciones que comenzaban a ser resultas en términos de discriminación, racismo o autoritarismos, hemos visto su retorno a nivel mundial. En México, el estado tiene graves problemas de estructura. La proliferación de corrupción arrastra desde los altos funcionarios hasta la sociedad en general a transmitir antivalores y la población los experimenta en su vida cotidiana como una norma. Nuestro país se divide en varios de acuerdo con la posición geográfica, el origen étnico o las circunstancias socioeconómicas, “todos somos iguales en derechos, sí, pero hay unos más iguales que otros” sobre todo si eres de cierto color de piel y tienes dinero para comprar etiquetas.

La escuela es el único espacio que posee características que permitan restablecer una sucesión de sujetos de reconocimiento de derecho y de reconocimiento intersubjetivo. Es el espacio de *potencialidad* de construcción de reconocimiento, para que ahí y sólo ahí “los límites de los conceptos con los que pensamos [puedan] ser transgredidos para convertirlos en posibilidades de renovados contenidos, según la capacidad de construcción de los sujetos” (Zemelman, 2002: 10). Porque por mucho que el estado proporcione a los profesores los planes y programas, libros de texto, determinen las horas de cada clase, los métodos, los profesores son los seres humanos que están con los niños, porque nadie va a controlar lo que ellos transmiten de su humanidad.

La escuela tiene la potencialidad de generar procesos de reconocimiento, relaciones de compromiso que permitan la aceptación de la alteridad y a partir de ello permitan la reconstrucción del tejido social. Pero ¿cómo propiciar procesos de reconocimiento? A través de actos de reconocimiento que vayan conformando entramados relacionales que de forma intersubjetiva, posibiliten los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación describiré la forma en que estos procesos se conforman.

Encuentro comunicativo

Encontrar... esa es la palabra. En español posee muchos significados, podemos encontrar a alguien, encontrar algo que estábamos buscando, algo o alguien que no estábamos buscando. No siempre se relaciona con la búsqueda, a veces podemos relacionarla con el hallazgo, encontrar cosas que se necesitaban, o no, pero no se tenía una consciencia de la falta que hacían. El encuentro con los otros significa mucho, para Buber va a implicar compromisos, de estar, de compartir de producir conocimiento.

Buber tal vez quiso decir con su *filosofía del encuentro* que las personas se encuentran en relación con el otro. Los sujetos se encuentran cuando se relacionan con otras personas, son susceptibles a los efectos que el interlocutor le genera. La mirada de la que habla Lacan en “el estadio del espejo” cuando menciona qué es una identificación, se halla en el encuentro y a veces se accede a un reconocimiento.⁵⁶ Pero llegar a ese reconocimiento intersubjetivo resulta complicado, en principio se necesitan varios elementos que nos den acceso a determinar el proceso mediante el cual llegamos hasta lo que he llamado “actos de reconocimiento”.

El tránsito del encuentro al acto de reconocimiento pasa por algunos aspectos del lenguaje que nos permiten gestar un proceso de reconocimiento. Dichos aspectos son niveles que van desde los significados del lenguaje, hasta lo que tiene que ver con su uso, un tránsito dentro del que se construye lo simbólico del sujeto.

⁵⁶ “Basta para ello comprender el estadio del espejo como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago*” (Lacan, 2009: 100).

Se dice que el hombre es hablante por naturaleza. La enseñanza tradicional dice que el hombre es, a diferencia de la planta y la bestia, el ser vivo capaz de hablar. Esta afirmación no significa que el hombre es, a diferencia de la planta y la bestia, el ser vivo capaz de hablar. Esta afirmación no significa que el hombre posea junto a otras facultades, la capacidad de hablar. Más bien quiere decir que es el propio lenguaje lo que hace al hombre capaz de ser el ser vivo que es en tanto que hombre (Conesa y Nubiola, 2012: 17).

Como lo he mencionado en el primer capítulo, la constitución del hombre en tanto hombre se hace a través del lenguaje. No del lenguaje entendido como una forma única de emisión y recepción de información, sino entendido como una categoría más amplia. Hablo de *lenguaje* como una categoría incluyente de múltiples formas de transmisión de información, por ello el número en singular del término. No hablo de “los lenguajes” porque no es mi interés estudiar la semántica de las formas en que los sujetos se relacionan.

La semántica es “el estudio del significado en el lenguaje [...]. El estudio del significado debe dar cuenta de cuál es la relación del lenguaje con el mundo” (Conesa y Nubiola, 2012: 101). Si este estudio se dedicara a eso, nos interesaría pues encontrar la forma en que el discurso de nuestros entrevistados les representa el mundo a través de las palabras, de los emojis que usan para representarlo o de los signos que utilizan en clase. Las opciones son múltiples en los estudios alrededor de la semántica. Pero esto no es lo que nos interesa resolver.

La investigación realizada está más bien enfocada en el sentido pragmático del lenguaje, el cual va más allá del estudio del mero significado de los signos. La pragmática del lenguaje es “la disciplina que se ocupa de estudiar el *uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto [...] estudia el lenguaje en función de la comunicación*” (Conesa y Nubiola, 2012: 165). Es preciso adelantar aquí que a partir del trabajo empírico hemos de derivar una aproximación de la epistémica del lenguaje que se nos muestra en el trabajo de campo. Estos tres elementos conforman la transición de la teoría del encuentro de Buber actualizada por el reconocimiento de Honneth hasta la posibilidad empírica de llevar a cabo un *encuentro comunicativo*.

Como se ha descrito en “La hermenéutica del diálogo de Martin Buber como fundamento del reconocimiento” encontramos elementos que son recurrentes para las dos teorías, pero en el primer capítulo no logro transparentar la forma en que se llevan a lo empírico las relaciones descritas. Esta tarea se terminó de configurar sólo posterior al

trabajo de campo, para ello tengo que traer los elementos que describen la pragmática del lenguaje.

El lenguaje en acto

La pragmática del lenguaje es un nivel en el que los estudios del discurso se interesan por el discurso en acción. La disciplina se desprende de la filosofía del lenguaje de donde se va a derivar toda una línea de investigación. La incursión de este nuevo enfoque de estudio viene dado gracias al giro lingüístico que posibilita el segundo Wittgenstein, el cual provee una nueva visión para los estudios del discurso.⁵⁷ Son varios los autores que en este tema se han preocupado por lo que han llamado “Actos del habla”, dentro de ellos están John L. Austin, Frans van Eemeren y John Searl, entre muchos otros.

Frans van Eemeren (Eemeren y Grootendorst, 2011), se va a concentrar en la perspectiva pragmática que intervienen en el discurso crítico que se entabla a través de la argumentación. Si en el trabajo de investigación se realizara un análisis sobre la forma en que los alumnos de quinto grado de primaria argumentan, Eemeren sería el indicado. Para incluir lo empírico, que la filosofía del diálogo de Martin Buber contiene, es de mayor utilidad retomar a Austin.

De forma concreta, Austin es de quien me apoyo para conformar las bases que utilizaré para incorporar a la filosofía del encuentro de Martin Buber con el objetivo de llevar al plano empírico su pensamiento dilógico. Austin afirma que las personas “hacemos cosas con palabras”, las palabras están cargadas de significado, sí pero no de un significado único cuando se usan en la esfera de lo cotidiano. En la cultura mexicana el uso del lenguaje en este sentido puede ser de mucha ayuda, tenemos muchos “juegos de lenguaje” dentro de la jerga cotidiana y resulta complicado explicarlo a alguien que no tiene la vivencia cotidiana.

⁵⁷ “El llamado ‘giro lingüístico’, llevado a cabo en nuestro siglo, ha traído consigo no sólo el haber podido delinear, en toda su importancia y autonomía, un tema como el del lenguaje –considerado en épocas anteriores dependiente de la esfera de la lógica, y subordinado a ella dentro del marco de una investigación sobre la esencia del hombre, una investigación realizada bajo la perspectiva del clásico ‘animal racional’– sino haber creado, sobre todo, las condiciones necesarias para una comparación efectiva y un diálogo fructífero entre estilos de filosofía, sólo en apariencia excluyentes entre sí, haciéndolo todo ello con renovada atención hacia aspectos del lenguaje poco estudiados anteriormente” (Fabris, 2001: 47).

Belgrado es una ciudad balcánica, hermosa, grande, pero no se compara con la Ciudad de México. Su población no supera los dos millones de personas, pero es la más grande de Europa del Este; el Río Danubio, el Río Sava y Kalemegdan la enmarcan. Estuve ahí por un par de meses, un breve periodo pero hice grandes amistades, aún extraño nuestras pláticas. Los domingos me reunía con ellos en el “*Poliglot café*”, los belgradienses gustan mucho de la cultura mexicana. Muchos de mis “paisanos” como se hacen llamar, aprendieron español gracias a las telenovelas mexicanas que llegaban a su país en épocas de conflicto.

Las reuniones en el *Poliglot café* estaban enfocadas al aprendizaje de diversos idiomas. Llegas al café y te colocan unas estampas de las banderas correspondientes al idioma que hablas para que quienes llegan puedan practicar el que prefieran. Cuando las personas me ubicaban como mexicana se pegaban a mí como moscas porque yo les iba a enseñar a hablar el español de aquí. Pocas veces pude practicar inglés o francés, la primera vez que hablé en inglés uno de mis amigos se sorprendió porque no sabía que podía entablar una conversación en ese idioma.

La mayor parte de los asistentes a las reuniones eran estudiantes de filología de la Universidad de Belgrado, otros trabajadores de alguno de los tantos centros telefónicos de la ciudad y los menos trabajadores de la embajada. En alguna de las tantas discusiones que tuvimos llegamos a la parte de las groserías, todo un tema de “interés internacional”. Uno de los chicos me preguntó qué quería decir “chingar” no pude darle una respuesta concreta. Le dije que era una palabra que tiene múltiples significados, la puedes usar como adjetivo, verbo y de ella se derivan muchas palabras y usos. Puedes usarlo como algo malo, algo bueno. Le hablé del *Laberinto de la soledad* de Paz (1950), un ensayo completo acerca del origen cultural de la palabra y los usos que se le da.

Después de la explicación él trató de usarla pero no lo hacía bien. Le faltaba algo de experiencia y más familiaridad para usar los derivados de la palabra. La siguiente reunión también coincidimos y continuamos el “curso intensivo” de la *cultura de la chingada*. Después de ese esclarecimiento comenzamos a desvelar los usos en cada situación, algunos ejemplos para algo malo que te pasa y las usas para describir el mal augurio, otros escenarios donde la buena ventura sonrío. Poco a poco él pudo utilizarla mucho mejor y tener menos equívocos.

La pragmática del lenguaje estudia justo este tipo de cosas, donde el lenguaje es utilizado de forma amplia y multiforme en circunstancias distintas. Lo que yo hice en esas sesiones de “jerga mexicana” fue hacer explícito lo que Austin llama “oraciones realizativas”. Las cuales son emisiones, en este caso verbales, que en su médula llevan la *intención* de realizar alguna acción. Si yo emito con mi voz ¡cierra la puerta!, quiero lograr que mi interlocutor realice el *acto* de cerrar la puerta. Frases como estas hay millones, las cuales toman el nombre de *oraciones realizativas*.

Propongo denominarla oración realizativa o expresión realizativa o, para abreviar, “un realizativo”. La palabra “realizativo” será usada en muchas formas y construcciones conectadas entre sí, tal como ocurre con el término “imperativo”. Deriva, por supuesto de “realizar”, que es el verbo usual que se antepone al sustantivo “acción”. Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo (Austin, 2008: 51).

He *referido* –nótese que esta palabra también es un término devenido de la teoría de los actos del habla, estoy haciendo una referencia *escrita* a otra afirmación que está contenida en el cuerpo de este texto– que podemos realizar órdenes con nuestras palabras, pero también podemos utilizar otro medio de transmisión del lenguaje como es el escrito o las señas. Cuando levantamos la mano en un restaurante y hacemos contacto visual con el mesero estamos realizando el acto de llamarlo, si él nos responde o se acerca a nuestra mesa, esta “emisión del lenguaje” logra su cometido.

Todas las formas de emisión del lenguaje se llamarán locuciones. El acto que he descrito en el párrafo anterior tiene cierta *fuerza* en la medida en que en el plano de lo real hago lo que estoy diciendo, en este caso por escrito, que hago. Es decir, hay actos del habla que son verdaderos o falsos, Austin lo llamará actos afortunados o desafortunados y la fuerza de la locución estará en la paridad que ésta tenga con lo real.⁵⁸

Considerar desde la base cuántos sentidos puede entenderse que decir algo es hacer algo, o que al decir algo hacemos algo e, incluso, que porque decimos algo hacemos algo. [...] Llamo al acto de “decir algo” en esta acepción plena y normal, realizar un acto locucionario (locutionary act) y denomino al estudio de las expresiones, en esa

⁵⁸ “Podemos decir entonces que la expresión lingüística no es en verdad falsa sino, en general, desafortunada. Por tal razón, llamaremos a la doctrina de las cosas que pueden andar mal y salir mal, en oportunidad de tales expresiones, la doctrina de los *Infortunios* (Austin, 2008: 59).

medida y en esos respectos, estudio de las locuciones, o de las unidades completas del discurso (Austin, 2008: 140).

El acto de decir algo es el *acto locutivo*, Austin lo llama, como hemos visto, unidades completas del discurso. Pero en la pragmática del lenguaje que se ha observado con los niños las oraciones no son con frecuencia la norma.

Por ejemplo, el otro día una niña de dos años que aún no posee el desarrollo del lenguaje (comienza a aprender palabras de tres sílabas) estaba realizando actos del habla ¿cómo es posible o cómo me percaté de ello? La pequeña que aún está en proceso de aprendizaje del lenguaje estaba jugando con uno de sus familiares, hicieron algunos movimientos y saltos. Reconocía a la perfección las órdenes que el adulto le daba. ¡Arriba, abajo, salta en un pie, ahora con los dos!, la niña respondía a las “órdenes”.

La siguiente ocasión que la vi jugaba igual con esta persona pero quienes conviven con ella me comentaron que ella “le pide a las personas que jueguen con ella”. La niña hace contacto visual con los adultos o los niños mayores, los toma de la mano y los jala hacia el lugar donde los juguetes con los que juegan de forma regular están. –oración redundante, no, es “alevosa”–. La pequeña sabe qué es lo que se juega o con qué se juega de acuerdo con la persona que está en casa.

Si la niña ve que llega el adulto con quien juega a realizar torres o castillos con palitos de madera ella lleva sólo a esa persona al lugar donde están los bloques y le hace señas. Toma los bloques y se los da. La pequeña no está realizando en términos de lenguaje ninguna locución pero justo estas relaciones primarias son las que posibilitan que el lenguaje se use, a la postre, en forma de actos del habla. Si la niña tiene enfrente a otra persona el “ritual” es similar pero dirige la atención del adulto hacia el juego específico que realiza con esa persona.

En este ejemplo podemos observar de manera clara que no existe el aspecto locutivo, pues no se emiten “unidades completas” de discurso pero nos es de mucha ayuda para comprender lo *ilocutivo*. El *acto ilocusionario* es “llevar a cabo un acto al decir algo, como cosa diferente de realizar el acto de decir algo” (Austin, 2008: 146). La pequeña no dice nada pero hace cosas por medio de su lenguaje básico y escaso. Le es más fácil pedir “agua” pues ya tiene la palabra dentro de su vocabulario. Le gustan los círculos pues *pidió* a sus personas cercanas aprender la palabra; algo en la gesticulación de la pequeña hizo que los adultos comprendieran que la niña quería saber cómo se llamaba esa figura

geométrica. “Los actos de emisión son a los actos proposicionales e ilocucionarios lo que, por ejemplo, hacer una ‘X’ en una papeleta de voto es al hecho de votar” (Searle, 2009: 33). De esta forma observamos que la niña *hace cosas* con el protolenguaje que posee.

La niña hace ilocuciones, es decir, con el lenguaje que ha desarrollado realiza acciones significantes que tienen efectos. Los adultos o niños mayores que juegan lo que ella les pide o las palabras que le enseñan porque la pequeña lo solicita. Todos los efectos que ella consigue a través de sus ilocuciones se llaman *actos perlocucionarios*. “Bastante a menudo, e incluso normalmente, decir algo produciría ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. [...] Llamaremos a la realización de un acto de este tipo la realización de un acto perlocucionario o perlocución” (Austin, 2008: 148). Locutivo, ilocutivo y perlocutivo, son nuestros conceptos básicos que utilizaré para desarrollar el *entramado teórico*.

La teoría de los actos del habla posee más elementos de los que he expuesto hasta el momento y los mismos ejemplos sirven para describir las normas dentro de las cuales se efectúan actos del habla. “Hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas. Dicho más brevemente: hablar consiste en realizar actos conforme a reglas” (Searle, 2009: 31). El *contexto* del hablante es una de las reglas que permite se lleven a cabo los actos perlocucionarios que poseen cierta *intensión* de realizar con cada locución.

Los chicos de Belgrado tenían dificultades de usar la palabra que yo les enseñé, porque no le daban la entonación o el sentido que la palabra tiene en México. Les expliqué circunstancias convencionales de esa grosería, que en algunas familias es imposible que los jóvenes las digan o que difiere por completo de otras que se usan como sustantivo. “Podemos decir que en muchos casos usamos el insultar para dar rienda suelta a nuestros sentimientos. Debemos advertir que el acto ilocucionario es un acto convencional; un acto hecho de conformidad con una convención” (Austin, 2008: 152). Esto es algo que la niña de dos años con su prelenguaje comprende, a cada persona le hace señas o los lleva a lugares diferentes para jugar porque relaciona su contexto personal.

En el caso de Aarón, las groserías las dice sólo con los compañeros que utilizan ese lenguaje y no con otros. Él y sus amigos se cuidan de que los adultos que están a su alrededor no se percaten del lenguaje que utilizan entre ellos. Para Buber este contexto de

relación estaría posicionado en los yoes de las palabras fundamentales, no somos el mismo yo cuando entablamos un *monólogo* que el yo del *diálogo*. Estos contextos modifican la forma en que accedemos o no al contacto con el otro.

[*Necesitamos*] considerar en cuántos sentidos puede afirmarse que decir algo es hacer algo, o que al decir algo hacemos algo, o aun *porque* decimos algo hacemos algo.

En primer lugar distinguimos un grupo de cosas que hacemos al decir algo. Las agrupamos expresando que realizamos un *acto locucionario*, acto que de forma aproximada equivale a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente equivalente a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente equivalente al “significado” en el sentido tradicional. En segundo lugar, dijimos que también realizamos *actos ilocucionarios*, tales como informar, ordenar, advertir comprometernos, etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza (convencional). En tercer lugar, también realizamos *actos perlocucionarios*; los que producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso digamos sorprender o confundir (Austin, 2008: 153).

La *referencia* es otro aspecto importante. Cada vez que realizamos actos locutivos hacemos una referencia, es decir, actúan sobre una persona o cosa y a partir de ello genera los efectos. Austin nos menciona que un juez cuando “dicta” una condena lo hace sólo por efecto de la jerarquía que tiene y este acto posee una fuerza ilocucionaria intensa porque es un juez. Existen convenciones para que dentro del contexto de la corte las personas sepan que ahí él es un juez y otras convenciones para llegar a emitir la sentencia. Para Anastasia, cada vez que su madre le dice que “hace o dice cosas tontitas”, ella lo percibe como el hecho de que le está diciendo que ella es tonta; la referencia es tomada como la persona y no las cosas que dice o hace la niña.

El lenguaje posee distintos significados de acuerdo con los contextos y las referencias, lo hemos visto; es por esta multiplicidad de simbolizaciones que existen este tipo de “malentendidos” dentro de nuestros actos. Anastasia o Helena perciben agresiones en las acciones o emisiones que su entorno les presenta. “Siempre tenemos que recordar la distinción *entre producir consecuencias o efectos queridos o no queridos*. Debemos tener presente, en conexión con esto: I) que aunque el que usa una expresión se proponga alcanzar con ella un cierto efecto, éste puede no ocurrir; II) que aunque quiera producirlo o quiera no producirlo, sin embargo el efecto puede ocurrir. Para hacernos cargo de la

complicación” (Austin, 2008: 152).⁵⁹ En este plano también está inmersa la responsabilidad que nos menciona Buber dentro de su hacerse cargo al entrar en un diálogo. Ahora bien, aclarados estos puntos podemos dilucidar lo que significa aquí un *acto de reconocimiento*.

⁵⁹ El subrayado es mío.

Actos de reconocimiento

La educación es un acto, es decir, con lo dicho en el apartado anterior, el contexto escolar es un espacio de referencia constante, de lenguaje y de constitución de sujetos desde tiempos inmemoriales. Pero también, y es el objetivo de este trabajo, explicitar de qué forma la escuela es un espacio de potencialidades, porque como nos menciona Buber, en cada recién nacido vuelve a comenzar la humanidad. La clave del desarrollo de estas potencialidades es transformar la escuela para que sea un espacio de construcción de reconocimiento intersubjetivo y esto se logrará a través de pequeños actos de reconocimiento, la elaboración de una cultura del reconocimiento basada en el diálogo.

El quinto grado de primaria, como lo hemos visto, es un espacio de rupturas. Dice Miss Daria que los niños de quinto grado al regreso de vacaciones de semana santa están más apáticos y cuesta más trabajo tratar de que se involucren en las clases que los niños de sexto. Esto es porque en esta etapa hay una ruptura fuerte con sus contextos primarios, aunado a esto, surge un cuestionamiento constante hacia los adultos.

La creación de un conflicto entre las generaciones y su posterior resolución es la tarea normativa de la adolescencia. Su importancia para la continuidad cultural es evidente. Sin este conflicto, no habría reestructuración psíquica adolescente. [...] La intensidad de los signos visibles –el “ruido público”, digamos– rara vez nos informa de manera segura sobre el tipo de acomodamiento psíquico que el adolescente está iniciando o consolidando (Blos, 2011: 11-12).

Los adultos saben cómo los niños deben hacer las cosas y les enseñan pero poco a poco ellos van encontrando formas diversas de hacerlas por sí mismos. También, como lo hemos visto en las entrevistas, los niños necesitan supervisión, requieren que los adultos estén ahí. Los padres no sabrán nunca por anticipado en qué momento y cómo va a terminar la estructuración psíquica de sus hijos.

La inmadurez física y emocional del niño determina su dependencia de la familia (nuclear o extensa) y, consecuentemente, establece los modelos esenciales de relaciones de objeto. Las instituciones psíquicas (yo, superyó, ideal del yo) se originan en la interiorización de las relaciones de objeto y, de hecho, son una manifestación de estos orígenes cuando se instaura la individuación adolescente. En ese momento, los conflictos suscitados por las adaptaciones regresivas y progresivas enfrentan al niño en proceso de maduración sexual con desafíos y alternativas abrumadoras. Allí radica el

conflicto entre las generaciones. En lo fundamental, es generado por una desvinculación emocional respecto de lo antiguo y un acercamiento a lo nuevo, que sólo puede alcanzarse a través de la gradual elaboración de una solución transaccional o transformación: la estructura psíquica no se modifica, pero en cambio se alteran radicalmente las interacciones entre las instituciones psíquicas (Blos, 2011: 13).

Los modelos de relación de los niños están fundamentados en la familia próxima pero con el paso de la individuación y la autonomía se construirán otros. Es justo en este aspecto en donde los familiares entrevistados de los niños coinciden; los tres niños comienzan a realizar la separación del núcleo de referentes familiares y ahora se insertan más en los referentes externos. También sucede en este momento que comienzan a fijarse en los posibles *objetos de amor* para comenzar a realizar la *elección*. Dentro de esta reconstrucción de sujetos es indispensable el establecimiento de procesos de reconocimiento que le permitan a los niños conformar instituciones psíquicas proclives al encuentro.

Una de las figuras más importantes fuera de la familia nuclear y extendida del niño serán los profesores de las escuelas de educación básica y los padres de familia de sus compañeros con los quienes los niños conviven. Los padres de familia aledaños, si conviven con ellos, les presentarán otra forma de organización, socialización y relación de un sujeto en espacios “extraños”. Los profesores sin duda tienen una tarea compleja en este ámbito, sobre todos las profesoras, quienes sin tener conciencia de ello, es la figura simbólica de la madre que niños y niñas buscarán o rechazarán, dependiendo si ésta es una *madre suficientemente buena*.

La profesora “se encuentra rodeada de una multitud de complejas personalidades en miniatura, extraordinariamente difíciles de modificar” (Anna Freud, 2015: 22). Es una guerra constante entre el mundo adulto y el infantil, mismo que se va complejizando en la medida en que los niños crecen y se convierten en adolescentes. Para los niños de entre 10 y 11 años que tienen enfrente las profesoras que están a cargo de alguna asignatura de quinto grado es el inicio del proceso de construcción autónoma del yo. Todas las cosas de las cuales realicen una introyección se realizará por medio del lenguaje, es por ello que es relevante el desarrollo de un lenguaje insertado en el reconocimiento.

Sloterdijk (2011: 197) afirma que “lo que desde los tiempos de Cicerón se llama *humanitas* es, en el más estricto de los sentidos, una de las consecuencias de la alfabetización”. La alfabetización es una parte fundante de las sociedades pero en ella están

inmiscuidas las relaciones. Conocí a una pequeña de cinco años que en el contexto escolar no era muy feliz debido a que “la maestra es mala”. La niña no se refería a que evitara cumplir con sus obligaciones como profesora, sino que en la forma de tratarla le evidenciaba que había maldad en ella hacia su persona. Esta pequeña hacía las cosas que su profesora le pedía pero nunca percibió en ese ciclo escolar una intención de tener una relación con su maestra de preescolar.

El este apartado se encuentra lo que a partir de los datos recabados en el estudio de caso se deriva como el proceso de generar actos de reconocimiento, esto con el fin de establecer las categorías de análisis del trabajo de campo. Con este entramado teórico se pretende tener una propuesta para el análisis de relaciones en el aula, de tal forma que podamos determinar a través de la etnología de aula un sistema de observación con el fin de aportar un elemento aplicable a la mejora del ambiente escolar en un salón de clases.

Fundamento del encuentro comunicativo

El proceso educativo es una situación social compleja y en un momento histórico donde existe múltiples referentes, más de los que podemos asimilar resulta indispensable considerar la apertura a la diferencia de los sujetos. Los profesores tienen una empresa compleja que es menester de cada uno resolver como su creatividad se lo haga posible.

El hombre se comporta respecto al mundo porque es libre frente a lo que le sale al encuentro; porque, gracias al lenguaje, tiene libertad “para ponerlo ante sí tal como es”. Esta “relación-con-el-mundo-del-lenguaje” (Weltverhältnis der Sprache) funda la peculiar “objetividad” (Sachlichkeit) del lenguaje, que consiste en poder destacar en el mundo “estados de cosas” (Sachverhalte), es decir, cosas que “se comportan” (sich verhalten) de este modo o del otro. La “objetividad” consiste en que, gracias al lenguaje, el hombre puede reconocer una “alteridad autónoma” (selbständiges Anderssein) que presupone la distancia entre el que habla y la cosa (Sache) (Zúñiga, 1995: 276-277).

Como lo hemos visto, el lenguaje posee cierta *intencionalidad (ilocutivo)* dicen los actos del habla, dentro del significado de su contexto. Estas locuciones generan actos perlocucionarios que pueden o no formar parte de la intención del emisor. Sin embargo, los efectos se generan en formas múltiples, se transforman en cada sujeto que decodifica el mensaje.

La pregunta aquí es ¿de qué forma logramos que estos procesos dialógicos permitan el establecimiento de un acto de reconocimiento? Esto se describe en el Cuadro 8, que se presenta a continuación.

Cuadro 8. Intersección del encuentro comunicativo

Fundamento del encuentro comunicativo

Encuentro comunicativo	LOCUTIVO	ILOCUTIVO	PERLOCUTIVO
	Decir algo	Acción	Consecuencia/Efecto
RELACIÓN YO - ELLO	Monólogo	- Fuerza	Uso parásito del lenguaje, no son en serio
RELACIÓN YO - TÚ	Diálogo/Apertura al otro	+ Fuerza	* Compromiso *Encuentro *Apertura al otro
RECONOCIMIENTO	Emisión con apertura al otro	+ Fuerza + Intensión	Acto de reconocimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de la filosofía del diálogo de Martin Buber, el reconocimiento de Axel Honneth y los actos del habla de John Austin.

En la primera columna encontramos las formas de relación descritas por Martin Buber, las cuales he descrito en tres niveles que empatan con la teoría de los actos del habla. Dichas formas de relación, que se han descrito en el Capítulo 1, se llaman Yo–Ello, la cual describe la forma de relación en donde los sujetos interactúan bajo la significación de que el otro es un objeto. Aquí está instalado lo que Buber llama el *monólogo* en el que los sujetos a pesar de tener un proceso comunicativo, no llegan jamás a transformarse mutuamente.

En términos de los actos de habla, podemos observar que en ese nivel se haya el uso parásito del lenguaje pues no existe fuerza ilocutiva que sostenga las emisiones del hablante. “Hay usos ‘parásitos’ del lenguaje, que no son ‘en serio’, o no constituyen su ‘uso normal pleno’. Pueden estar suspendidas las condiciones normales de referencia, o puede estar ausente todo intento de llevar a cabo un acto perlocucionario típico, todo intento de obtener que mi interlocutor haga algo” (Austin, 2008: 151). Donde no existe intercambio de lenguaje, sólo un yo al que no le importa la alteridad.

La relación yo-tú, descrita por oposición a lo que Buber designa como yo-ello, constituye, pues, el nudo del pensamiento buberiano; es decir, originalidad de la sociabilidad por oposición a la estructura sujeto-objeto, no siendo ésta necesaria como fundamento de aquella.

La significación central del pensamiento de Buber radica así en esa su reivindicación de una relación con el otro esencialmente distinta a cualquier relación asimilante del otro como objeto o a una invención psicológica de esa relación (Sánchez, 2000: 90-91).

Dentro de la relación Yo–Tú, se encuentra un acto locutivo dispuesto a la apertura del otro, con una intencionalidad ilocutiva fuerte, es decir, apegada a los efectos que se producen en el plano real. Aquí se instala un compromiso con la alteridad, una posibilidad de cambiar y ser modificado por el diálogo. La posibilidad de aceptar la otredad del interlocutor y recibir esta otredad que se nos presenta con la misma intensidad de apertura. Recordemos que ese interlocutor puede ser cualquier forma viva o no. En los niños se desarrolla esa habilidad en principio con los objetos inanimados, con las cosas que les representan la alteridad.

Recordemos que las primeras relaciones que el niño va a tener se conforman por imitación y esto posibilita que el pequeño le hable al oso como si fuera *otro*. Esto queda más claro al tratar de comprender cuál es la relación que, por ejemplo, las culturas tradicionales en México tienen con su entorno. No me cabe ninguna duda que ellos tienen una relación dialógica llena de compromiso y encuentro con la naturaleza, quien les retorna los elementos necesarios para sobrevivir.

La cultura Purépecha posee esta virtud. Las Tsinajpiri (médicas tradicionales) le piden a la tierra permiso para cultivar las plantas medicinales que les servirán para curar a su comunidad. Uno mismo, cuando realiza un trabajo como éste, piensa en que el proceso de la investigación pueda quedar descrito de la mejor forma para un interlocutor, con la esperanza de que el trabajo sea leído. Anastasia quien a pesar de llegar a su límite con Helena le tiene consideración porque comprende la situación emocional tan difícil que debe estar pasando y le conmueve a tal punto de hacerla llorar.

Todos estos ejemplos son muestra de que la dialogicidad que propone Buber es amplia y se pueden visualizar las intenciones que hay en el fondo del diálogo. El compromiso con nuestro interlocutor es la constante, también la responsabilidad que está en la fuerza ilocutiva. Pero en estos ejemplos también hay mucho de desconocimiento, es decir, las personas no realizan emisiones con la convicción de que exista una apertura al otro. La poseen pero no existen elementos que nos lleven a pensar que esto es un acto con esa intensidad.

Para explicar lo que se refiere al último término del Cuadro 8, necesito realizar una puntualización. Para Honneth existen dos modos de reconocimiento, el primero tiene que

ver con el Cuadro 1 ubicado en el Capítulo 1 de este trabajo, (33) en donde el sujeto se constituye como tal cuando como individuo pasa de forma cognitiva y emocional a un estado de autonomía dentro de un entorno social. Al final, el sujeto posee un afecto devenido racional, de derechos dentro de una sociedad civil que entabla relaciones de solidaridad. Esto es para Honneth el reconocimiento, principalmente la construcción social de un sujeto de derechos.

Cuadro 9: Formas correspondientes de desprecio que tocan a cada uno de los modelos de reconocimiento

Modos de reconocimiento	Dedicación emocional	Atención cognitiva	Valoración social
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derechos (derechos)	Comunidad de valor (solidaridad)
Formas de desprecio	Maltrato y violación, integridad física	Desposesión de derechos y exclusión; integridad social	Indignidad e injuria, “honor”, dignidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández y Herzog (2011: 21).

El otro modo de reconocimiento son las *formas de desprecio*. Buber no considera esquemas de desprecio para describir las maneras en que los seres humanos se relacionan, me parece que su profundo respeto por su experiencia en el holocausto le impidió describir algo similar en su teoría. Así como el reconocimiento intersubjetivo tiene que ver con una apropiación de derechos por parte de los sujetos, las formas de desprecio tienen que ver con una transgresión de estos derechos.

El Cuadro 9 nos presenta de forma clara las maneras en que las formas de desprecio se llevan a cabo por medio de una situación emocional (maltrato, violación o integridad física las cuales atañen a los ámbitos del amor y la amistad), una atención cognitiva (desposesión de derechos y exclusión que tienen que ver con el derecho) en donde se atenta contra una integridad social de los sujetos; y por último, el desprecio a través de una valoración social (indignidad e injuria, honor, dignidad que intervienen en lo social). La “Eticidad”, “trataría de las condiciones completas, distinguiendo aquí tres esferas comunicativas de acción: la familia, la sociedad civil y el Estado” (Hernández y Herzog, 2011: 28). Debemos considerar cuáles son las dimensiones éticas que permiten la existencia de formas de desprecio dentro de una sociedad y cómo se construyen.

La doctrina del deber es pues un resumen sistemático de las formas de acción intersubjetiva, que pueden atestiguar reconocimiento gracias a su cualidad moral. En ese sentido, familia, sociedad civil y Estado se presentan como esferas sociales, como ámbitos de práctica, que podrían garantizar la libertad individual, y que lo hacen si en sus configuraciones modernas permiten combinar autorrealización, reconocimiento y “formación” (Hernández y Herzog, 2011: 30-31).

La familia, la sociedad civil y el Estado son los lugares privilegiados para practicar tanto la doctrina del deber como las formas más crueles de desprecio. En este punto me parece crucial realizar una puntualización más. Para mí, en esta distinción que estoy dilucidando a partir del Cuadro 8, las formas de desprecio que describe Honneth estarían depositadas en las relaciones Yo–Ello. En el que no importa si es hombre, animal o cosa, se objetiva el interlocutor y se vuelve el lugar de descarga del deseo del sujeto.

Es decir, el lenguaje se utiliza para despojar a los otros de todo sentido y las víctimas se convierten en sustitutos de lo que se busca destruir de forma simbólica o real; aquí es donde se instala la deshumanización. Donde sólo existe un “yo” y es ese que no permite aceptar la alteridad del “otro”. Aunque en este caso habría un cambio dentro de las fuerzas ilocutivas, si se trata de una forma de desprecio, la intensión del lenguaje posee entonces más fuerza y no menos. En ese caso, las locuciones tienen toda la intensión de generar en el otro la acción del desprecio con que viene cargado el lenguaje. Y de nuevo, estas actitudes se practican en las esferas comunicativas de acción que se han descrito.

Por último, entonces el reconocimiento al que me refiero en el tercer nivel del encuentro comunicativo es el reconocimiento positivo, el cual posee más fuerza y más intensión. La intensión construida a partir de la relación yo–tú pero ahora asumida en el sujeto como una acción intencional. Por lo tanto, el *acto de reconocimiento* será aquel proceso comunicativo que establecen dos o más sujetos o el sujeto con las cosas que dentro de sus locuciones condensa actos ilocutivos que intentan producir actos perlocutivos de un reconocimiento amplio; reconocimiento intersubjetivo, de derechos y de la dignidad humana. Y como la segunda fuente de elaboración de procesos sociales en los niños es la escuela, ésta tendría también la responsabilidad de practicar este tipo de relaciones.

Hay que tomar en consideración que estos actos de reconocimiento, como es un acto del habla, dependen también del contexto del sujeto. No podemos ser personas moralmente buenas y amar al prójimo como a uno mismo, la esencia del ser humano también es tener

una dote de “agresión”, contra los otros o contra uno mismo. En el periodo de la adolescencia la agresividad es uno de los rasgos más característicos y es casi imposible conseguir que la construcción de identidad aleje situaciones de desprecio contra los que son diferentes.⁶⁰

Los actos de reconocimiento también dependerán del espacio que nos permita ser, sin la intención de atentar en contra de nuestra individualidad. En este sentido, la *mirada* que los otros nos regresan es de gran importancia para las relaciones que podamos o no como sociedad establecer. A pesar de que exista apertura por parte de un sujeto, si el interlocutor no presenta la misma apertura, el proceso de reconocimiento quedará truncado.

Hasta el momento hemos visto que lo que se ha planteado acerca del reconocimiento es un proceso largo que culmina cuando la individuación de los sujetos concluye. Supongamos que es alrededor de los 22 años, con el fin de la adolescencia. Es un proceso largo y complejo que implica que los adultos posean en su esencia este tipo de actos de reconocimiento, lo que no es una constante. En nuestra sociedad son más frecuentes las relaciones yo–ello y tenemos que reconocer que las formas de desprecio son el pan nuestro de cada día.

El reto es tratar, intentar conformar procesos diferentes de relación para que esto contribuya a la reconstrucción social que tanta falta le hace a las sociedades en la posmodernidad. Ojalá que en cada espacio que nos encontremos podamos aceptar la existencia de los otros y hacernos responsables de la forma en que nos relacionamos con ellos. Las formas relacionales que se fomentan en ámbitos como la familia, la escuela o la sociedad civil desgarran el tejido social, en esto estriba la necesidad de conformar una “cultura del reconocimiento” que permita valores como la solidaridad, un valor casi imperceptible en la actualidad.

⁶⁰ “La labor clínica me ha convencido de que en la pubertad (o sea, en la maduración sexual) se intensifican en igual medida las pulsiones agresivas y libidinales” (Blos, 2011: 22).

Los procesos relacionales de la escuela Carmen Mondragón

Los sujetos de las grandes urbes somos antipáticos, es nuestro mecanismo de defensa ante el mundo de sucesos que promueve las aversiones; de acuerdo con Simmel (1988), esta disociación de la realidad es una de sus formas de socialización. Hasta el momento hemos descrito las diferentes formas de relación que se pueden dar a través del proceso teórico que se ha decantado a partir del trabajo de campo. Ahora doy paso a la descripción de las formas de relación que se entablan actualmente en la escuela que participó en el estudio de caso.

Hasta el momento he descrito cuatro casos que son interesantes para describir cómo son las relaciones establecidas en el aula que observé, pero de forma aledaña a estas visiones proporcionadas por los familiares y la niña que entrevisto, están también las formas en que se relacionan las profesoras. Éstas son las que faltan por describirse y así podremos comprender un poco las formas de relación que se desarrollan entre los niños del grupo. Describiré de forma general las relaciones que hay dentro del salón de clases en contraste con lo que se percibe en el discurso de las relaciones familiares. Para ello referiré tanto el discurso contenido en las entrevistas que describo en el Capítulo 2, algunos fragmentos del diario de campo y las implicaciones contenidas en el mismo texto.

De forma preliminar, puedo decir que existen dos formas de *encuentro comunicativo* en las esferas que analicé para estos sujetos. Éstas engloban el contexto de los niños a partir de relaciones yo–ello y yo–tú, en su mayoría. Sólo por parte de un par de personas, el encuentro comunicativo se construye como actos de reconocimiento. Los niños de la escuela Carmen Mondragón realizan su constitución yóica a través del monólogo y el diálogo, es por ello que son comunes los actos de segregación por parte de los niños hacia Helena.

El proceso relacional de las profesoras

Como lo he mencionado, las profesoras (para este caso en particular) son elementos de gran importancia para la conformación de referentes en los niños de una escuela primaria. Por sus edades y por que es la primera relación que entablan fuera de la esfera familiar. En el caso del contexto escolar la forma de establecer relaciones es importante porque de ellas depende el efecto que tendrá el proceso de aprendizaje.

De las profesoras con las que tienen relación los niños de quinto grado hay tres que me parecieron importantes para centrar la atención. Dos profesoras de asignatura, que son de las que los niños hablan y que tienen relación con ellos diariamente y la profesora titular. Cada una de las clases son diferentes en términos de relación y con cada persona los niños responden de forma diferente.

La profesora titular llevaría en este caso la posibilidad de conformar relaciones más enfocadas en el encuentro comunicativo gracias a la cantidad de horas en las que “convive” con los niños. La realidad es que esta profesora se relaciona a través del monólogo, es la forma en que puede lidiar con las personalidades diferentes de los niños.

Diario de campo Martes 22 de agosto de 2017

Formación Cívica y Ética

En esta clase se realiza el establecimiento de las reglas del salón de clase. La profesora destaca la importancia del reglamento como un elemento de promoción de armonía dentro del salón. Lo más importante es llegar temprano a clase para la profesora y esa fue la primer regla.

Reglamento del salón

1. Llegar puntual a mi salón.
2. Pedir permiso al entrar al salón.
3. No comer en el salón.
4. No traer juguetes o celulares.
5. Promover los hábitos sociales y de convivencia.

6. Levantar la mano para hablar.
7. No gritar.
8. No decir groserías.
9. Respetar a mis compañeros y a mis maestros.
10. Mantener limpio el salón.
11. No pegar o empujar a mis compañeros.

Para el establecimiento de las reglas algunos niños pretendían colocar en el primer punto el respecto hacia los compañeros pero la profesora consideró que lo más importante es la puntualidad. En el momento en que se puso el llegar temprano, Marco le reclamó a Helena que un día se burló de él por llegar tarde “todo el tiempo”.

Diario de campo miércoles 30 de agosto de 2017

Matemáticas

- Suma de fracciones equivalentes.

Desde la semana pasada se ha visto el procedimiento para resolver la suma de fracciones, parece que a los niños les está costando trabajo. Ayer la profesora me pidió de favor que explicara y lo hice, poco a poco se va quedando en la cabeza de los niños la lógica del procedimiento que se les enseña.

Annie pregunta cómo hacer la resta de fracciones y Helena le explica cómo hacerlo hasta que lo comprende. Marco no asistió ayer a la escuela así que está perdido en los ejercicios, Ana y Aarón le ayudan a comprender el procedimiento. Marco les pone atención y se concentra para resolver el ejercicio.

También Jovanna tiene dudas y Helena le explica el procedimiento. Mientras tanto, Melina llega de nuevo con ganas de platicar, ella y Sarah se dan vuelo conversando.

Mauricio pasa al pizarrón y se le complica el desarrollo así que la profesora le vuelve a explicar. Ana pasa al pizarrón, explica el procedimiento y lo hace bien, lo mismo Aarón, Anastasia y Sarah, aunque ella tiene un par de titubeos. Melina pasa al pizarrón a realizar el ejercicio correspondiente y su comentario al final es “ahora sí soy feliz”, su tono

de voz siempre es fuerte, es característico de ella; transmite a través de él la confianza en sí misma.

La profesora tiene bien ubicados a todos los niños; les habla por su nombre pero he notado que en varias ocasiones a Ana y a María les dice “nena” casi todo el tiempo, rara es la vez que les habla por su nombre.⁶¹

Diario de campo martes 17 de abril de 2018

Mientras ella me está cuestionando, los niños resuelven unas preguntas que hay en el libro de Ciencias naturales, entonces Jovanna, que está junto a la ventana del otro lado del salón, pregunta el significado de una palabra que le impide comprender el texto. La palabra me falla por mi “memoria de pez” pero es una palabra relativamente común que sé lo que significa, espero la respuesta de la profesora y ésta dice –¿dónde estás leyendo?– la niña le dice la página y la profesora llama la atención al grupo para que lean juntos y respondan poco a poco las preguntas que están en el ejercicio entre todos. Es decir, jamás responde la duda de la niña y por la experiencia que tengo observando su clase, cuando no tiene el conocimiento de lo que le preguntan sólo ignora el cuestionamiento y procede a responder en grupo.

Al inicio del ciclo escolar la profesora estaba muy insegura por tenerme ahí, observándola, en esa ocasión algún niño preguntó qué era el *clero*, en la clase de historia, la profesora sólo dijo –es una gente muy estudiada, ¿no? las que saben mucho. Mi reacción interna fue de sorpresa al escuchar su respuesta, pero después me preguntó a mí si estaba en lo correcto, en ese momento no quise evidenciarla pero para mí era imposible dejar la duda y esa falta de información que se había generado. Me dirigí a los niños y les hablé acerca del clero (la iglesia) y el contexto en el que estaba el fin de la monarquía en México (el tema era el periodo posterior a la Independencia de México).

⁶¹ Esta situación no cambió en todo el ciclo escolar.

Las notas que hice en el diario de campo hacen evidente las relaciones monológicas de la profesora. Es regular la anulación de aquellos niños que son grises en el contexto del grupo, quienes no destacan y sólo son parte del “follaje” del salón. El llamar a una niña “nena” de la forma en que lo hace parece que no le interesara mucho lo que tiene que decir o hacer esa niña. Uno pensaría, es sólo un nombre, pero no sólo es un nombre, es la construcción de una identidad. Aquí el problema no es el nombre, sino la despersonalización, es decir, la intensión de no tomarla en consideración cuando la maestra emite el nombre de la niña. Cuando le dice que pase al pizarrón o cuando le pide su cuaderno para calificar y el hecho de no nombrar sólo a esos tres niños significa algo más.

La niña recibe así la anulación, sólo en la clase de esta profesora la niña se sienta encorvada, con la cabeza agachada y casi nunca quiere participar. Pero la misma niña se transforma cuando llega otra de las profesoras que tomaré como referente. Con la profesora de inglés la pequeña se muestra erguida y atiende a las actividades, juega y se involucra. Es una niña diferente. Con la maestra de francés la niña es tranquila pero se integra a las actividades y le gusta participar, habla fuerte pero no tiene esa postura tan caída.

La manera en que la profesora ignora las preguntas de sus alumnos es otra muestra de que existe en su forma de relacionarse con los niños un monólogo. Cuando los niños le preguntan algo que no comprenden y que compromete la realización de un ejercicio la profesora sólo ignora la pregunta y brinda las respuestas bajo el velo de estar respondiendo en grupo. El día en que Jovanna no pudo resolver su duda su rostro manifestaba su confusión, es una niña a la que le cuesta trabajo el aprender, no tiene muchas habilidades para bailar o tocar la mandolina pero si se le dedica tiempo hace bien las cosas y aprende.

Aunque estas relaciones son frecuentes para la profesora titular de grupo me parece que existe una relación de constancia que sí está presente tanto en niños como en la profesora. Esta relación fue trastocada por mí en el proceso de observación de las clases. Al principio del ciclo escolar la profesora se mostraba nerviosa por mi presencia, su percepción hacia mí era como una persona que iba a juzgar su quehacer. Pero cuando me integré al trabajo de campo después de seis meses se notaba que esa relación había madurado y mi presencia no tenía más que forma de observadora.

Esta construcción de familiaridad y convivencia son fundamentales para que exista un ambiente escolar que permita a los involucrados realizar sus actividades. Pero esto es sólo superficial, si se observa a profundidad que lo que se presenta con más frecuencia son

las relaciones monológicas con esta profesora. A la pequeña Jovanna le perjudica en la medida que la maestra ignora sus preguntas y para fortuna de sus alumnos, existen niños como Aarón o Helena que explican las veces que se requieran los procedimientos a sus compañeros.

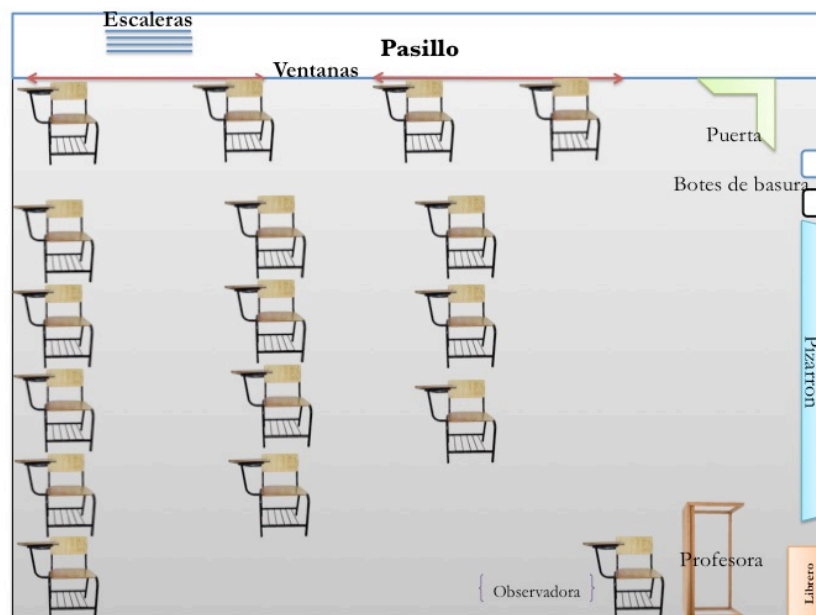
Esta forma de relación de la profesora tiene que ver con la construcción de su propia personalidad y la asimilación de su eticidad. Lo vemos en su elección de las reglas del salón de clases, por ejemplo, donde los niños observan que la necesidad de su grupo en tanto posibilidad de mejora de la convivencia es el respeto, pero la maestra prioriza la puntualidad. Tal vez porque eso es lo que está en el centro de sus intereses, su trabajo, realizar las acciones necesarias y suficientes para que su trabajo esté hecho. Responder los libros, revisar los temas, aplicar exámenes, entregar cada formato, cada planeación didáctica en la fecha que corresponda. Esto conforma la base de las locuciones que emite a los niños y establece la intención de su discurso, sólo eso y nada más.

La profesora deja que Helena llore en el recreo porque ninguno de sus compañeros quiere estar con ella. A pesar de esta situación, Helena no se instala en una actitud *blasée*, esta situación le causa un sufrimiento profundo que se articula con su situación personal pero aún hay cosas que le hacen ayudar a sus compañeros a comprender los temas. Cuando la veo bailar, cantar, jugar, ganarse un premio por haber descubierto los errores de la profesora, su rostro se ilumina y deja ver una sonrisa franca.

ooooo

En contraste la profesora de inglés es dinámica, activa, no se sienta en ningún momento de la clase. Los niños la ven llegar y despiertan, se activan y el salón comienza a subir de temperatura por la actividad. La profesora combina en la misma clase un diálogo, pronunciación, deletreo de las palabras de vocabularios anteriores, un juego y listening. Todo en 60 minutos al día y de vez en cuando una canción.

Ilustración 1. Diagrama de la distribución del salón de clases de Quinto grado.



Fuente: Elaboración propia a partir de la observación del salón de clases, tomado del diario de campo.

El uso del salón de clases es completamente distinto que el que hacen otras profesoras, la maestra de inglés jamás está en el escritorio, siempre está caminando entre los pupitres para ir revisando las palabras, los ejercicios que los niños hacen o respondiendo dudas. Ana, la “nena” de la profesora titular despierta y atiende las indicaciones de la maestra de inglés; participa en todas las actividades y su postura es erguida.

A veces los niños le preguntan por alguna canción o qué significa tal o cual cosa que vieron escrita y la maestra responde sin problema, se nota que conoce muy bien el idioma. Los niños trabajan muy bien, a excepción de las primeras tres semanas de regreso de vacaciones de semana santa. La profesora en ese momento me pregunta cómo hacer para procurar que los niños se concentren pues le es más difícil que con los del grupo de sexto. Esto habla mucho de las relaciones que entabla con los niños.

La profesora se interesa por cada uno, habla con ellos, en el transcurso de la clase o a la salida. Cuando uno observa la relación con los niños es un diálogo, un verdadero encuentro con el otro pues con cada uno es *diferente*. Es decir, en el contexto de su clase cada uno de los niños se relacionan con ella de forma especial sin que esto parezca que existe preferencia por alguno. Esto me resulta difícil de explicar pues con todos es igual de

exigente, de responsable de lo que hace en clase y de lo que conversan pero al mismo tiempo con cada niño entabla una relación especial, única.

Diario de Campo lunes 21 de agosto de 2017

Inglés

La profesora de inglés es muy activa y promueve el interés de los alumnos en su clase, hace varias actividades e incluye algunos juegos, los niños me invitan a participar en las actividades junto con ellos.

La primer riña del día se da en la clase de inglés, Esteban y Helena son los protagonistas del pleito. Helena en su afán de evitar la fatiga de pararse para sacar un cuaderno, se balanceó hacia el lado derecho para poder llegar a sus cuadernos, por inercia sus piernas se fueron hacia el lado izquierdo golpeando la canastilla de Esteban; el golpe provocó que el niño, de forma instantánea, regresara una patada a los pies de Helena y ella reclamó la agresión.

La profesora de inglés hizo a todos los niños del grupo partícipes del suceso para invitarlos a respetar el espacio personal de cada uno y modificar las formas en las que se hacen las cosas. Incitó a Esteban a percatarse de lo que había hecho y de que había estado mal el responder una agresión con otra. En el momento en que reprendieron al niño, llega un instante en que está a punto de llorar por darse cuenta de lo que había hecho, así que la maestra prefiere platicar con él después de clase. No pasa a más y después de hablar con la profesora de inglés regresa tranquilo.

Diario de campo viernes 25 de agosto de 2017

La actividad del día es realizar operaciones matemáticas básicas en inglés, sumas, restas, multiplicaciones o divisiones. La profesora las dicta y los chicos van pasando uno por uno al pizarrón para escribir y resolver la operación. A diferencia de la clase de francés aquí no se establece una competencia entre los niños, las actividades se llevan a cabo por sí

solas y los niños participan de ellas con entusiasmo. La manera de llevar la clase fomenta la posibilidad de que todos los niños sean igualmente capaces de llevar a cabo cada actividad que se desarrolla, la maestra siempre procura que todos participen en clase.

Las diferencias en las que cada profesora lleva a cabo su clase concuerdan con lo que cada una es, la forma en que se lleva a cabo cada elaboración ética de los sujetos permite, o fomenta, cierto tipo de relaciones. Las relaciones que se establecen en el espacio áulico cuando cada una de las profesoras están inmersas en el dispositivo escolar, o de la clase, son completamente diferentes y moldean a los alumnos. Así pues, en la clase de inglés los niños se vuelven otros, incluso aquellos niños que en otras clases con otros profesores no se mueven y parecen distantes, en la clase de inglés se activan. La corporalidad se expresa diferente, se muestran atentos e incluso más erguidos, seguros de lo que están haciendo y entusiasmados por realizarlo.

La maestra instruye y corrige las veces necesarias la pronunciación de los alumnos, evita traducir las palabras, más bien les explica qué significan para que ellos obtengan por sí mismos el significado. Los niños, en ocasiones, se equivocan pero esto no les causa ninguna molestia. Como la clase es muy activa y la maestra siempre está con los niños observando los ejercicios, no le da mucho tiempo de calificar, así que trae algunos cuadernos del grupo anterior que no pudo terminar. En la clase trata de dividirse el tiempo entre calificar y revisar pero me mira y me dice que no puede hacerlo, si trata de hacer las dos cosas a la vez siente que no les pone atención a los alumnos con los que está trabajando.

La profesora de inglés se compromete con los niños, con todos los niños de la escuela, recordemos que ella imparte clase a los seis grupos de primaria, una hora diaria a cada grupo. Sus relaciones son relaciones dialógicas, cada una de las locuciones que expresa llevan la intención de estar con los niños. Además de las múltiples cosas que hace todos los días en clase se da el tiempo (porque no lo tiene) para platicar con los niños de las cosas que les interesan. Les expresa su opinión acerca de ello y en ocasiones, cuando no puede responder me pregunta a mí o se lleva de tarea junto con su grupo la pregunta.

Recuerdo que en alguna ocasión yo estaba muy concentrada escribiendo mis observaciones y la maestra escuchó atenta la pregunta de un niño, acto seguido les dijo a los niños que era muy probable que yo pudiera explicar mejor el proceso porque era psicóloga. La verdad no había escuchado la pregunta porque estaba haciendo la entrada a mi diario de campo. Me disculpé con ella y le pedí que me repitiera la pregunta, en efecto, era una cuestión del funcionamiento del cerebro. Les respondí y ella me agradeció la intervención.

Cuando vuelvo a leer mis diarios de campo y recuerdo sus clases no puedo comprender cómo le da tiempo para hacer todo lo que hace cada día y lo que observé fue sólo de un grupo. La profesora de inglés lleva consigo una eticidad de compromiso y encuentro con el otro, por ello los niños responden de la forma en que lo hacen. Para ellos es gratificante tener la clase de inglés. Se interesa por los niños más allá de la responsabilidad de su trabajo, ella asimila esta responsabilidad extendida a sus conflictos, su estado emocional y su aprendizaje.

La clase de inglés no es sólo una clase de idiomas, es un proceso de encuentro y de aprendizaje de formas dialógicas de estar con los otros. Los conflictos que existen se les da soluciones. La maestra encuentra formas de que esto permita el aprendizaje de situaciones que se generan en su vida cotidiana en las relaciones que entablan en la escuela. El adulto evidencia los conflictos y analiza la forma que se puede encontrar una mejor resolución, además de brindar herramientas para que se eviten antes de que sucedan. Esto forma parte de la personalidad de la profesora que convive con los niños.

Es por esto que tanto los alumnos como los familiares que he entrevistado destacan la clase de inglés y a la profesora. Aquí es donde podemos encontrar la construcción de actos de reconocimiento, con profesoras que permitan la apertura e integración de los niños en dos direcciones del adulto hacia los niños y entre pares. El ideal sería que los profesores puedan llegar a generar este tipo de procesos y si se me permite la alevosía, uno de los perfiles que tendrían que cumplir los profesores de educación básica sería el establecimiento de este tipo de relaciones.

Ilustración 2. Los niños participando en el juego que la profesora de inglés organiza.



Fuente: Tomada por la autora el 22 de agosto de 2017.

La profesora Haleida Quiroz, me comentaba que sucede algo similar en educación secundaria, muchos de sus compañeros se dedicaban a tener relaciones monológicas con sus alumnos y por ello generaban conflictos constantes, incluso agresiones hacia los profesores.⁶² Ella, en cambio, partía del principio de que la agresión de los adolescentes forma parte de una situación emocional que es imposible de solucionar y si los profesores se dedican a *etiquetar* a los alumnos ellos responden con rebeldía. Tal vez en los actos de reconocimiento encontremos una oportunidad de resolver ciertos problemas de conducta.

Cuando la maestra titular hacía equipos para resolver algún libro, los niños tenían que elegir con quién trabajar, porque si les tocaba con alguien que no compaginaban se negaban a participar o la maestra los cambiaba de equipo. En la clase de inglés esto era diferente, los equipos se hacían al azar, niños y niñas trabajaban sin mayor problema. Las situaciones extraordinarias que surgían eran resueltas por el grupo entero y pocas veces

⁶² Haleida es estudiante del Doctorado en Educación en la línea de investigación de educación comparada e internacional en la Universidad de Salamanca, España. Nos conocimos en octubre de 2017 y compartimos algunos seminarios en el doctorado de educación cuando realicé mi estancia de investigación. Tengo que decir que a partir de las veces que compartimos nuestros puntos de vista sobre la educación, España tiene problemas similares en cuanto a las relaciones monológicas, aunque no pude realizar observación en las escuelas primarias, espero en algún momento poder realizar [efectuar] una comparación.

pasaba de solicitar una disculpa. Esto es lo que permite observar las diferencias entre una forma de relación y la otra.

ooooo

Para finalizar este segmento, tomaremos como referente a la profesora de francés. En el caso de esta profesora, se nota que también posee una eticidad guiada por la responsabilidad de su trabajo. Todos los días se realizan varias repeticiones de los vocabularios, se revisa la fonética, ortografía y en ocasiones se hacen lotos. Una cuadrícula donde los niños colocan algunos de los objetos, animales o cosas que están en los vocabularios vistos y cuando terminan la actividad juegan lo que nosotros llamamos lotería.

A los niños les encanta aprender francés, les gusta el idioma y se esfuerzan por aprenderlo. La profesora se relaciona con ellos de manera monológica, no se hace en su clase otra cosa que no sea estar sentados, callados y en la actividad solicitada. Los niños se sientan así, se nota una rigidez corporal y un ambiente de tensión porque siempre esperan que la maestra los regañe o les grite.

La relaciones que promueve el adulto que guía la clase es de “competencia”, esto lleva a que en los niños aumenten los conflictos. Esto para nada favorece relaciones dialógicas, al contrario va diferenciando a los niños y genera que entre ellos se cosifiquen. Esta es una relación que a la larga conformará situaciones de desprecio, si la maestra conviviera más con ellos y esta fuera una constante, los conflictos entre ellos se verían salpicados de actos de desprecio.

Diario de campo miércoles 23 de agosto de 2017

Francés

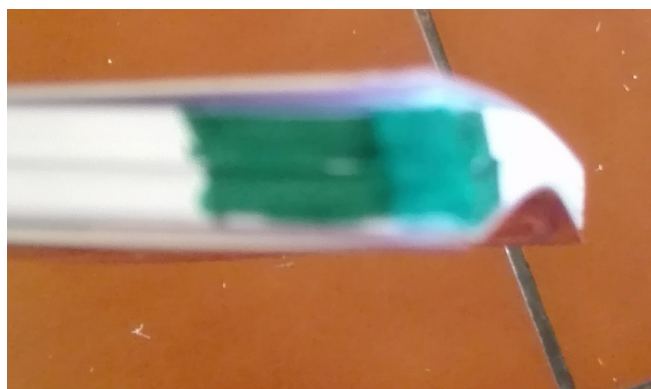
La clase de francés es constante, la mayor parte de las veces inicia con un repaso del tema visto. Uno por uno los niños van contando. A cada uno le corresponde una palabra del vocabulario o un número; aquellos que se lo saben mejor ganan puntos acumulables para el

oso de peluche conmemorativo a la fiesta de Grenadine. Los niños ponen mucha atención y se entusiasman por los retos que la profesora les pone. Hoy corresponde jugar al “robo de puntos” con el vocabulario visto ayer.

La competencia, tal como la coloca la profesora comenzó a generar riñas de nuevo, hoy Helena y Marco. [*estas situaciones fueron constantes a lo largo del ciclo escolar en esta clase*] Marco molesta a Helena insistiendo en que no sabe lo que significa la palabra que le están pidiendo. La profesora los reprende por la pelea, no le gusta que estén peleando. María va poco a poco familiarizándose con el francés pero se nota que se desilusiona cada vez que no puede hacer un ejercicio, por lo regular tarda más tiempo que sus compañeros para completar cada trabajo.

Las profesoras tienen la consigna de marcar con un color diferente el cuaderno de cada materia, se marca solamente la esquina superior derecha. A la profesora de francés le corresponde el color verde bandera, regularmente el marcado lo realizan las profesoras para que la presentación sea agradable a la vista. La profesora titular le recuerda a la de francés que es necesario que lo haga para que todos los cuadernos estén en orden, pues sólo falta el de su materia. La maestra de francés decide prestarle a los niños el marcador para que cada uno lo haga en su respectivo cuaderno y los niños lo hacen en el tiempo que tarda en llegar la profesora titular en el cambio de clase, les quedó un poco chueco el marcado pero los niños lo hicieron.

Ilustración 3. Cuadernos de francés marcados por los niños.



Fuente: Tomada por la autora el 23 de agosto de 2017.

Al final, la maestra titular se percata de la mala presentación que tiene el marcado de los cuadernos así que decide hacerlo ella misma. Lo hace sobre el marcado que ya habían

hecho los niños, pero como cada quien lo hizo, la longitud queda toda dispareja. Decide dejarlos así, por lo menos mejoró la presentación del marcado y los niños pueden reconocer los cuadernos de francés con facilidad.

Diario de campo martes 29 de agosto de 2017

Francés

La clase comienza con los días de la semana y los meses del año, se repite todo el vocabulario uno por uno y el que no se sepa alguno se va descartando para anotarse en la libreta de puntos. Después se hace lo mismo con el abecedario, cada niño dice una letra hasta que pierden los que no saben la letra que le corresponde. Le sigue la lectura de las oraciones que se hicieron un día antes y de nuevo a repetir en el cuaderno el ejercicio de ayer. Aquellos que se aprenden las fechas de cumpleaños de los personajes del diálogo se apuntan en la libreta de puntos.

Marcia está muy molesta porque la profesora le puso a repetir todo el ejercicio pues no puso atención en los acentos y los omitió. Ana estaba a punto de equivocarse pero corrige a tiempo, se emociona por haberse dado cuenta. Marco sigue bostezando. Linda aún no se aprende los números porque es la primera vez que le enseñan francés, esto le dificulta participar en todas las actividades. Marcia y Linda se la pasan platicando mientras la profesora explica así que les llama la atención.

Si no se escribe bien una palabra se escribe una hilera del error corregido. De pronto la profesora les pregunta ¿por qué se han vuelto tan pericos, si el año pasado no eran así? Las calificaciones en el cuaderno se dividen en cinco categorías, la calificación se pone en toda la hoja del cuaderno con un marcador de cera azul.

TB = très bien = muy bien

B = bien

C = comme si, comme ça = más o menos

M = mal

TM = très mal = muy mal

Esta forma de llevar la clase favorece el desarrollo de relaciones monológicas a través de la cosificación del otro y de la relación de conocimiento. Los pleitos constantes son tomados como una insubordinación y la forma en que son resueltos por la profesora de francés es a través de gritos. La maestra los tacha de revoltosos, pero esto no lo hace cuando estoy en el salón de clases, esto me lo comentan los niños cuando estamos en el recreo, a la salida o con su profesora titular.

Estas son las maestras que se relacionan más con los niños, tienen una convivencia constante y es por ello que las tomo como los principales ejemplos de relaciones. Como observamos, las relaciones son completamente diferentes en cada clase, se establecen relaciones singulares con cada una y de las tres sólo la profesora de inglés es la que podría mostrarles formas relacionales que estén del lado de los actos de reconocimiento.

La mercantilización de las relaciones es otra forma en que los sujetos de las grandes ciudades conviven. Este tipo de relaciones se ven con frecuencia en las escuelas, los niños les regalan cosas a sus compañeros para que les guste estar con ellos, por ejemplo. En el recreo son frecuentes los intercambios que favorecen esta mercantilización, sucede sobre todo es los más pequeños. Para los chicos de quinto grado la mercantilización de las relaciones se posiciona en otras cosas, por ejemplo, cuando Helena menciona que su mamá quiere comprar su amor o la forma en que la profesora de francés motiva la participación de los niños para ganar un juguete. Este tipo de relaciones sigue favoreciendo el monólogo.

El contexto como marco de relación

Las relaciones que se generan a partir de las profesoras que conviven más tiempo con los niños son diferentes, en el momento que cambia la persona que está al frente del grupo, cambian los niños. Tal parece que fueran otros. La eticidad de las profesoras conforma no sólo una forma de relación, sino de trabajo, de comprensión de la realidad, de los alumnos y de acumulación de conocimiento, junto con la disposición de adquirir más. Las profesoras que poseen un compromiso, que va más allá de las cuatro paredes del salón de clases y de las horas de trabajo dentro de la escuela, comprenden que la única forma de brindar la posibilidad de formar en los niños un pensamiento epistémico es cultivando en sí mismas un gusto por aprender.

La construcción ética que los sujetos realizan alrededor del desarrollo de este pensamiento epistémico, en cualquier área del conocimiento en que nos desarrollemos, es un incentivo para sostener un esfuerzo constante alrededor de una profesión. Cada una de las profesiones, oficios y trabajadores de servicios que hacen su trabajo con ahínco posibilita que los espacios sociales se sostengan y uno agradece el esfuerzo cuando existe, aunque no se visibiliza por el mismo funcionamiento. El problema es cuando no existe el sentido ético y ahí sí que hay una considerable frustración por nuestra parte, enojo y reclamo.

Hay que tener especial consideración con los profesores, quienes tienen que ser una especie de súper héroes o heroínas quienes mes con mes pueden realizar una planeación didáctica de cada día para aplicarla con los niños. Entregarla por escrito con anticipación para ser revisada por la dirección técnica, elaborar una planeación mensual de los temas que verán, trabajar con poco más de 15 niños con personalidades diferentes. Si es profesor o profesora de escuela pública, más bien son entre 25 a 40 alumnos por grupo, si te toca tener un pequeño con necesidades especiales necesitarás saber cómo brindarle atención. Preparar la ruta de mejora escolar desde tu salón de clases para que la siguiente sesión de Consejo Técnico Escolar se realice para toda la escuela, más lo que cada mes vaya necesitando la dirección.

Este panorama sólo es un poco de lo que tiene que hacer el profesor de la ciudad, claro si eres profesor de escuelas rurales, multigrado o en una localidad de difícil acceso, las condiciones cambian. Pero no sólo esto, necesitan saber de todo porque algunas veces

incluso tienen que impartir educación física, organizar los festivales escolares, hacerse responsable de montar bailables, adornar la escuela y los salones alusivos a las fechas que se vayan festejando. Estar al pendiente y prepararse para las evaluaciones, que tal parece que van a desaparecer con la nueva administración, y lo que se adhiera a estas actividades que se modifican justo con el contexto del profesor.

Aunado a esto, debe ser una especie de ente sobre humano porque en algún momento tiene que ser una especie de psicólogo, terapeuta o servir de descarga de ansiedad, a veces de los niños, otras de los padres de familia. En otros casos incluso terapeutas matrimoniales para que los niños no sucumban ante sus problemas familiares. En caso de algún desastre natural o algún sismo, deben ser una especie de personal de protección civil capacitado para salvaguardar a los niños o incluso de estar en medio de una balacera.

Los contextos son importantes, tan importantes que hemos visto en los casos que se han presentado en este trabajo, cambian inclusive la postura de los niños con quienes se relacionan las profesoras. Pedirle a las maestras que apliquen las formas de relaciones proclives al reconocimiento que he descrito sería agregar a su profesión la responsabilidad de la sociedad tan descompuesta que tenemos. No es mi intención hacerlo, lo que sí creo y es una consideración que pongo a discusión, es que la escuela es el único contexto en que hay potencialidades para la reconstrucción del tejido social.

La escuela es casi el único espacio donde las nuevas generaciones se relacionan con sus pares, de donde van a aprender las bases éticas y sociales que practicarán durante toda su vida. Esta es la potencialidad que posee la escuela, la capacidad de transformación de los sujetos como seres humanos proclives a relacionarse a través de actos de reconocimiento. Los contextos son importantes y espero que cada espacio social permita el reconocimiento y aceptación de la diferencia que cargamos como seres humanos. Para lograrlo tenemos que asumir nuestra responsabilidad como educadores de las nuevas generaciones.

Los adultos de la sociedad no somos profesionales de la educación, pero nos relacionamos con las nuevas generaciones y esto de alguna manera gesta en los niños un aprendizaje de las formas y convencionalismos de relación en nuestra sociedad. “La relación educativa es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y

viven una historia” (Postic, 1982: 15). Los adultos no tenemos un objetivo educativo cuando nos relacionamos con las nuevas generaciones, simplemente nos relacionamos, pero muchas veces las características que hay en nosotros sí son identificables en los niños con quienes convivimos.

Para los niños que observé incluso una situación que se vive en la calle es fuente de una pregunta. La mamá de Anastasia está consciente de las formas de elección de objetos de amor y les dice a sus hijos que ser lesbiana u homosexual es una situación normal. Es así, los niños lo viven en su cotidianidad y preguntan si a las chicas les gusta tener una novia, su madre naturaliza la relación, pero hay quienes no lo hacen en nuestra sociedad. Las groserías y los dobles sentidos son cosas que están en la cotidianidad de los niños y les gusta usar ese lenguaje porque les hace tener un grupo de pertenencia.

La mamá de Aarón oculta situaciones que ocurren en su espacio privado, hace que los niños sean parte del ocultamiento y vive su espacio público sin la intención de que se desvele el secreto. Esto le impulsa a generar procesos discursivos velados, en su entrevista hay muchas cosas que la mamá no quiere decir, no puede hacerlo, sería desvelar algo que quiere esconderse a sí misma de su vida afectiva. Así, conforme estas construcciones Aarón ha aprendido a ocultar en un sitio profundo a su exterior. Cuando su mamá lo describe, es reflexivo y piensa antes de decir las cosas, pero claro son relaciones que ha aprendido a sobrellevar.

Margarita lleva a cuestas el intenso miedo que el inicio de su vida generó en su familia. Una niña con tan pocas posibilidades de vivir es el milagro concedido que hay que cuidar y tratar de remontar. La sobreprotección es una situación fuerte que tendrá que lidiar, dependiendo de la apertura de la familia, ella podrá constituir su autonomía y dejar de lado los miedos de los otros que ha apropiado. La llegada tan sencilla de su prima es un buen augurio para que ella deje de ser una niña de cristal que está en amenaza constante de romperse.

Los casos anteriores nos muestran una clara concordancia con las formas en que los adultos de sus respectivas familias se relacionan. Los adultos con quienes conviven tienen mucho que ver en la construcción de sus encuentros con los otros. El caso que no es claro es el de Helena, por una parte porque sus familiares no tienen mucha disposición para asistir a la escuela, sus actividades cotidianas limitan el tiempo de los adultos. Sin embargo, en su discurso observamos situaciones que generan conflictos emocionales en la niña. La

relación con su madre que no está presente más que a través de cuadernos y ropa; su padre que a raíz de su enfermedad no puede caminar bien y no está mucho con ella.

Sus compañeros del salón de clases que con frecuencia no quieren juntarse con ella o reciben sus locuciones con múltiples intensiones. La profesora que también aporta al establecimiento de un proceso de desprecio en contra de la niña y en pro de mejorar la convivencia genera dispositivos que resultan agresivos. Aquí tenemos un problema en los procesos comunicativos y relacionales.

Para Helena sus compañeros se ríen de ella, trato de persuadirla para que evite generar esos malos entendidos y no reciba las locuciones de sus compañeros con otras intensiones. Aunque con este grupo de compañeros será ya difícil cambiar su forma de socialización ella pronto tendrá la oportunidad de generar nuevas amistades en la secundaria. Un lugar donde puede comenzar desde cero y entonces sí, formarse una identidad libre de etiquetas.

Los adultos educamos y también necesitamos mirar las relaciones que tenemos y tratar de generar actos de reconocimiento porque somos formadores de subjetividades. No sólo los profesores o los padres de familia tienen que asumir esta responsabilidad, tomemos lo que nos corresponde y retornemos a la *humanitas*, al cultivo de uno mismo, a los procesos reflexivos porque también de nosotros depende el formar humanidad. Aunque la escuela siempre tendrá un lugar privilegiado por la jerarquía que tiene ante la sociedad, posee potencialidad, hagamos que estalle de forma creativa.

Epistémica del lenguaje

Hasta el momento he descrito las formas relacionales que son observables en los casos derivados del trabajo de campo a partir de la pragmática del lenguaje. Sin embargo, los estudios del discurso poseen otras dimensiones analíticas que son aplicables a esta disciplina. Los estudios del discurso reconocen tres niveles principales de análisis: semántica, pragmática y epistémica. Cada una de las dimensiones poseen ciertas reglas de conformación.

En este apartado se encuentra una reflexión que está en el orden del hallazgo de la investigación y que resulta importante hacer explícita. Porque así como utilicé la pragmática existen “otras aproximaciones en el campo de los discursos [que] pueden entonces examinar los múltiples tipos de estructuras involucradas en la comunicación de conocimientos a través de noticias, libros de texto, argumentación o narraciones entre otros formatos y géneros” (Van Dijk, 2016: 15).⁶³ No es menester de este trabajo desvelar cuáles son las características de análisis que posee la epistémica del lenguaje, sólo realizaré en este apartado una puntualización que puede servir para estudios posteriores.

El principio fundamental de la aproximación a un interés de investigación es asumir la posición del sujeto cognoscente y estar siempre abierto al *pensamiento epistémico*, en donde los conceptos están en *desajuste* constante con la realidad (Zemelman).

El objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio (Vasilachis, 2009: 26).

De pronto, uno se encuentra enfrente de una profundidad empírica que no sabe cómo analizar y poco a poco, a partir de la vuelta constante a la teoría y el retorno a los datos surgen elementos que van solidificando. Estos vestigios que son sólidos a través de la teoría se van usando y dan paso al proceso de descubrimiento de cosas novedosas, que uno no se

⁶³ Los corchetes son míos.

plantea en el protocolo de investigación. Estos apartados son los que permitirán desarrollar la teoría fundamentada.

Es menester del investigador realizar elecciones, todo el tiempo se toman decisiones. Si eliges este tema o el otro, si con tal o cual campo de investigación, la aproximación metodológica, estos sujetos u otros. Y al momento de la redacción se quedan cosas en el tintero, o en el diario de campo, quizá velado detrás del texto pero es imperceptible a los ojos del lector. Para mí, la epistémica del lenguaje se encuentra como una tentadora imagen que se esconde detrás de esta investigación.

El encuentro comunicativo que me he empeñado en describir como formas diversas de relación que contienen elementos que posibilitan o no actos de reconocimiento en las personas involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje; tiene como trasfondo las circunstancias no intencionales de conformar un conocimiento por medio del lenguaje.

Las formas que se han descrito como encuentro comunicativo, las cuales se expresan de tres maneras generales (monólogo, diálogo y acto de reconocimiento) se transmiten por medio del lenguaje, es decir, el uso pragmático. Donde importa lo que se expresa, cómo se expresa, las múltiples significaciones que tienen en el contexto de uso y las intenciones que se le imprimen a cada una. También es relevante el cómo se recibe por el receptor que decodifica e interpreta, tal vez la intención que se le imprimió u otra.

Lo que toqué de forma tangencial a este entramado teórico es el acto del habla pero éste también genera –para las personas y las nuevas generaciones en particular– un proceso de aprendizaje. Aprendemos las convenciones para usar el lenguaje de forma semántica (significado) pragmática (en uso) y epistémica (discurso como conocimiento). Cuando los estudiantes de psicología realizan ejercicios en clase de cómo realizar una entrevista ponen en juego no sólo la teoría que han revisado, sino que practican escenarios.

Los niños también lo hacen, desde que son bebés a través de la imitación y por ensayo y error aprenden a atraer la atención, a pedir cosas sin necesidad de hablar. La epistémica del lenguaje se practica más de lo que nos damos cuenta y resulta interesante observar cómo muletillas, ademanes o palabras que usan los adultos pasan a los niños por el uso que se hace del lenguaje. En el lenguaje distinguimos el capital cultural que una persona posee, casi se puede afirmar que el conocimiento se porta.

La cultura se transmite por medio del lenguaje y esta cultura está conformada por convencionalismos los cuales se aprenden con el uso. Los actos del lenguaje que he

descrito se transmiten también de esta forma y lo vemos en la manera en que los niños hablan de sus relaciones. En los casos que se han expuesto es posible hacer la referencia pero hay muchas otras cosas, actitudes, ademanes que podemos tomar como punto de partida para realizar una nueva investigación que considere también esta dimensión del lenguaje.

Los tres elementos lingüísticos que menciona Van Dijk (2016), se transmiten a través de los diversos lenguajes que podemos utilizar, contienen un conocimiento que, se pretenda o no, se transmite. A partir de repeticiones, uso, convivencia se produce un conocimiento sea legítimo o no. Esta es la riqueza que los lenguajes poseen y en los que se pueden encontrar elementos para conformar un nuevo proceso de aprendizaje.

Las palabras de “moda” que utilizan niños y jóvenes para socializar son una forma de epistémica, cómo significan los emoticones sería otra. De manera más concreta podríamos averiguar cómo aprenden los niños a conformar relaciones de encuentro o desprecio en su salón de clases. Cómo enseñar en distintas edades a generar procesos de encuentro. La epistémica del lenguaje posee una forma de buscar nuevas preguntas dentro de la investigación, porque una investigación es un proceso de aprendizaje no lineal y no posee un final concreto cuando eres un sujeto cognoscente.

Apuntes de metodología

La investigación en un vórtice...

El sistema solar, tal como lo han enseñado en la escuela primaria, indica que es como una especie de carrusel que gira elípticamente alrededor del sol. Sin embargo, el 6 de junio de 2018 a las 16:03 de la tarde –tengo perfecta precisión del asunto porque quedó asentado en un *post* de mis redes sociales– descubrí, a través de un video, que el *modelo helicoidal del sistema solar*, es una teoría poco probable. Durante mucho tiempo se pensó que las órbitas de los planetas eran elípticas, y lo serían si se asumiera que el sol está inmóvil; pero si el sol viaja en torno a una galaxia a una velocidad de 70,000 km/h, las órbitas no serían planas, sino helicoidales.

Si observamos el video, que contiene la recreación del movimiento tanto del sistema solar alrededor de la galaxia, como de la traslación de los planetas alrededor del sol; además de generar una sensación de mareo, este tipo de movimiento se define como vórtice. En este apartado se realiza una analogía entre aquel movimiento antes descrito y la investigación, del tipo que ésta sea, porque en sí misma es un vórtice en el que el investigador está sumergido. Ojalá el sujeto cognoscente tuviera una dirección clara, como sí lo tiene el sol que gira alrededor de una galaxia que más o menos tiene una trayectoria definida, el científico social no sabe hacia donde va exactamente.

El proceso de investigación inicia y termina arbitrariamente, es difícil concebir la idea de que porque existe un producto de investigación el trabajo está “terminado”. La dirección que lleva el vórtice está definido por el protocolo de investigación dentro de la galaxia que eleva ante los ojos del investigador múltiples direcciones. Es fácil perderse entre las perspectivas teóricas que un programa de posgrado, por ejemplo, proporciona. El protocolo es importante, otorga el lugar al que uno quiere llegar; la forma, es el gran reto. Pero más allá del protocolo de investigación, la pregunta determina el punto a donde el investigador llegará. Es sólo la pregunta, esa intención de dar una respuesta a la inquietud de conocer algo lo que permite al sujeto cognoscente darse la oportunidad de lanzarse al universo –perdido en muchas, muchas ocasiones– sin saber cuánta angustia implica estar

girando sin una trayectoria definida pero con sólo un destino. Ojalá que todos los investigadores cualitativos tengan ese interés de investigación.

En la investigación cualitativa hay algo aledaño a los elementos que conforman el trabajo de campo y es nuestra *materia oscura*, ese elemento que inunda todo pero por estar justo ahí, en todos lados, resulta invisible. Es la relación sujeto – sujeto, a veces obviamos que existe, en otras ocasiones trabajamos con ella de forma mecánica; pero tal vez la forma más común en que se desarrolla esta relación es de forma sujeto – objeto. El aspecto que tal vez nos relegue a este modo de acercarnos a los sujetos con quienes trabajamos para poder tener información relevante en nuestras investigaciones es la idea de hacer *ciencia* tal y como se realizan las investigaciones en las ciencias duras. En muchos niveles de nuestra educación –y debido a que ha sido durante varios años la epistemología hegemónica– el método derivado del empirismo lógico ha permeado la concepción que, por doce años hemos conocido a lo largo de nuestra vida escolar y nos ha enseñado que la ciencia se realiza así.

No sólo para nosotros, también dentro de una gran gama de teorías que surgieron durante la primera mitad del siglo XIX, los procesos reflexivos se suscribían bajo el paradigma hegemónico. Por ejemplo, Freud, un médico reconocido científicamente por sus investigaciones en esa rama, de las cuales aún en la actualidad es estudiado por odontólogos gracias a sus trabajos acerca de las propiedades anestésicas de la cocaína. En los primeros textos acerca de la investigación de las neurosis –recordemos que él quería descubrir una cura a la neurosis y en su intento elabora la teoría del psicoanálisis– observamos claramente la tendencia del autor hacia el positivismo.

El “Proyecto de una psicología para neurólogos” 1895 [1950] (Freud, 2011a); el apartado uno, se titula “Primera tesis básica, la concepción cuantitativa”, las nociones matemáticas de la cantidad (Q) para establecer un “principio básico de la actividad neuronal con referencia a la cantidad” o de las nociones posteriores acerca de la cantidad de la *energía libidinal* que se establece en la *investidura de objetos de amor* son muestra de que él concebía la idea de establecer el psicoanálisis como una ciencia. Trata de medir, cuantificar, nombrar los elementos que conformarán su entramado teórico de forma médica para homologar el psicoanálisis a la medicina.

A este respecto, Michel Onfray (2011) propone la tesis de que lo que Freud realizó –a pesar de estar seguro que conformó una ciencia asentada en observaciones y repeticiones

que confirmaban los casos– fue una filosofía basada en las múltiples experiencias personales del padre del psicoanálisis. En la cual, de muchas formas intentó por múltiples medios despegarse de la vinculación filosófica que pudieran establecer con su teoría, pues él seguía pretendiendo apegarse al positivismo.

La intensión de Freud es, por tanto, dar muerte a la filosofía: asesinarla, para ello, con un arma cuyo nombre es psicoanálisis. La temática de la muerte de la filosofía hará correr ríos de tinta (filosófica), suscitará numerosos libros (filosóficos), seguidos de abundantes debates (filosóficos); tiene sus raíces en ese proyecto freudiano de terminar con una disciplina de la pura afirmación y guiado por el fantasma positivista más grande del siglo XIX, asegurar el advenimiento de la ciencia. De Marx a Freud pasando por Auguste Comte, esta fantasía arrastra a muchas grandes mentalidades, pero siempre evitó a Nietzsche (Onfray, 2011: 79).

El problema que tenemos como investigadores de los fenómenos sociales y que arrastramos de la inercia de la cultura científica hegemónica de nuestro entorno académico es ¿cómo acercarnos a un universo de investigación en donde los “objetos” de investigación forman parte de mi cultura o de otras culturas? La multiculturalidad o el diálogo de saberes no es algo que esté en el tuétano del investigador como sí lo están la observación y la experimentación. Romper con las relaciones investigador = sujeto, informante = objeto, es todo un reto, sobre todo cuando el investigador no está preparado para analizar esa implicación.

Las culturas latinoamericanas poseen muchos indicios de este espíritu reflexivo alrededor de los fenómenos naturales, en ellas existen palabras que no es posible traducir al castellano, por ejemplo. “Razonamos con el corazón por eso decimos corazonada, entendemos que por sus limitaciones lingüísticas el castellano no puede expresar adecuadamente las categorías de nuestros sentí-pensares, por tanto, debemos recuperar términos que ayuden a resignificar y acercarse a la riqueza expresada en nuestros idiomas originarios” (Delgado y Rist, 2016: 14). Tylor y Bogdan (2000) no utilizan *corazonada* pero sí se parecía que mucho de lo que ellos mencionan como *muestreo teórico*, tiene mucho de corazonada.

En el caso de esta investigación, esto es un proyecto de reflexión y comprensión, porque Martin Buber habla de las relaciones sujeto – objeto, donde la objetivación del otro implica un monólogo. Es decir, cuando buscamos a los informantes, buscamos a sujetos o

escudriñamos “entes” despersonalizados que respondan preguntas a modo de un cuestionario. Si realizamos observación, observamos a los toros desde la barrera como si estuviéramos dentro de una cámara de Gesell y nos importa poco quiénes son y cómo se resignifican para esas personas el espacio social que hacen suyo. Este punto se complica cuando realizamos observación con personas tan “vulnerables” a realizar lazos sociales significantes como lo es con niños.⁶⁴

Los espacios escolares son gratos porque la existencia de cada uno de esos niños y niñas que coexisten en ese espacio social es compartida con las personas que tienen a su alrededor. Así, los padres de familia que conviven con ellos también generan esta configuración emocional para ellos. Esto complica mucho la materia oscura del investigador, esta relación sujeto – sujeto no es la misma porque para esos niños, depende de cómo te relacionas con ellos.

Diario de campo 22 de agosto de 2018

La actividad la titulamos “relato histórico”, es la primera semana de clase; el primer tema en historia es el periodo posterior a la independencia de México. Miss Irene, en medio de la clase de historia, me preguntó si les podía decir algo más acerca del periodo de Iturbide pues ella sólo leyó la información que tenía el libro de texto. Yo le dije que cuando estoy frente a grupo tengo que preparar mucho mis temas, sobre todo de historia porque soy mala para fechas y nombres. Sin embargo, cuando leo un periodo histórico los sucesos se quedan en mi memoria, por lo que para explicarles las cosas necesito estudiar mucho y en ese momento no estaba lista.

Como había mucha expectativa sobre cuándo les iba a dar una clase a los niños aprovechamos este día, en que la profesora de educación física faltó y que ya habíamos jugado un poco, ahora siento que puedo llamar su atención. Como tenemos que hablar de historia decido contar algunos sucesos históricos que tengo más o menos frescos en mi cabeza. Recupero el control del grupo y como no estaba preparada, decidí que puedo

⁶⁴ Hablo de “niños” en orden genérico asumiendo que en el lenguaje el masculino incluye al género femenino y masculino, en aquellos casos en que hable sólo de un género se realizará la aclaración o se usará solo el femenino.

platicarles acerca de la importancia de los libros antiguos que podemos leer en la actualidad.

No soy afecta a las novelas. Leí varias en secundaria y preparatoria algunas de diferentes géneros pero pocas fueron las que me lograron atrapar. Leo un par de ellas al año pero sólo por recomendación. Tengo un amigo que me conoce muy bien y con constancia me regala una que otra novela que sabe que me gustará, la mayor parte de las veces es así. En realidad, mi lectura de placer se compone de libros que me llaman la atención. Antes de ingresar al posgrado hubieron tres libros que me ayudaron a organizar esa plática: una sección de Vidas de Pitágoras (Hernández de la Fuente, 2011), otra parte de las Enéadas de Plotino (Igal, 2009) y algunas Tragedias de Sófocles (2008).

Los libros, junto con un par de documentales me dejaron la reflexión acerca de cómo es que nosotros podemos leer este tipo de libros, tan antiguos y al mismo tiempo proclives, a la postre, a la negación de su existencia por parte de la iglesia en el periodo del oscurantismo. También recordé la parición de la imprenta como un mecanismo no sólo de reproducción de la biblia, una de las principales funciones del nuevo invento, sino como preservación y difusión del conocimiento transgeneracional que posibilitó. Cómo estos libros llegaron hasta nosotros a través del proceso de mestizaje y la forma en que en la actualidad podemos encontrar estos textos en las librerías o en línea.

Todo esto se lo conté poco a poco, realizando las conexiones históricas que reconstruí a través de las “revoluciones científicas” (Kuhn, 2017). A algunos niños les asigné un periodo histórico y cada que regresaba al periodo fingía olvido y les preguntaba qué periodo eran. Los niños estaban sentados en el piso del salón de usos múltiples y se mostraban embelesados por mi plática. Culminé haciendo el énfasis en el hecho de que nosotros vivimos en una época de libertad y derechos, que lo posibilitaron muchos años de lucha por ello, lo que nos hace posible el leer cualquier libro actual o clásico.

Terminé la plática de manera abrupta debido a que no miré la hora y la profesora titular bajó para avisarme que Miss Daria ya esperaba al grupo en el salón. Formé rápido a los niños y los subí. Al incorporarme al salón le pedí una disculpa a Miss Daria, ella no se molestó pero sí noté que no le pareció la situación. El tiempo es muy valioso para las profesoras y no es posible que lo tome como si el tiempo fuera libre.

Llegué temprano esta mañana para la observación. Como de costumbre entro, saludo y me siento en la silla que está a un lado del escritorio de la profesora. Estoy sola, no ha llegado la profesora titular, veo subir a Miss Yamileth, entra al salón (su hijo estudia ahí), me saluda y se acerca. Me comentó que ayer quedó muy impactado Aarón, le gustó mucho la forma en que les conté el breve relato histórico. El niño le preguntó que dónde me conocía, él nos ha visto platicar, desde el primer día de clases hemos platicado, también en algunas ocasiones en la hora del recreo conversamos. Su mamá le dijo que yo había trabajado ahí y que así daba mis clases, el niño estaba sorprendido por la forma en que abordé “la clase”. Aarón reiteró que le gustó mucho el relato. La mamá me dijo que sólo hizo el comentario, no exclamó otra cosa pero me miró a los ojos y asintió con la cabeza. Yo le agradecí mucho la observación y enseguida se fue.

El trabajo de campo se realizó durante un ciclo escolar completo. Al inicio de las observaciones el reto es aplicar las elucubraciones teórico metodológicas con las que el investigador entra al campo de investigación. En la mira uno tiene la pregunta guía, los textos metodológicos te resuenan en la cabeza con cuestiones como la implicación, hasta dónde te vas a involucrar, cómo construir datos limpios, cómo recabar información.⁶⁵ En el transcurso del trabajo de campo fui observando que comenzábamos a tener una relación; los niños me comentaban situaciones de su vida cotidiana y se interesaban en mis compromisos.

Cuando entré al campo, estaba a mes y medio de realizar una estancia de investigación, en la escuela en que estuve trabajando la parte empírica lo sabían. Cuando llegué el primer día, iniciaba el ciclo escolar y a la par de la bienvenida a los niños las profesoras de la escuela se acercaban a mi para felicitarme y desearme buena ventura en el viaje. La profesora titular de grupo me presentó ante los niños como una profesora que se iba a encargar de observar las clases, les hizo el comentario de que estaba a punto de

⁶⁵ Hablo de recabar información en lugar de “levantamiento de datos” puesto que el término favorece pensar que los datos están dentro de la realidad dados tal como se usan, los datos conforman más bien, una construcción que realiza el investigador a partir del problema que se investiga.

realizar un viaje a España. Los niños al saberlo, esos primeros días de clases, me preguntaban a dónde iba a ir, cuanto tiempo, cómo iba a ir, si me gustaba o no viajar en avión. No me limité para responder cada pregunta que me planteaban y con el paso del tiempo se dispararon los cuestionamientos.

El proceso de observación se convirtió en una relación en donde, tanto los alumnos como las profesoras conversaban conmigo de diversos temas. Del 21 de agosto al 01 de septiembre de 2017, construí una relación de “conocimiento” en el sentido de que comenzamos a conocernos entre todos. Iniciamos un *conocimiento* desde el “rol social” que nos correspondía desempeñar. La profesora me preguntaba cosas como pretendiendo que yo le diese parámetros pedagógicos o técnicas que pudiera aplicar. Los niños buscaban que los mire, los escuche o que respondiera de alguna forma a sus saludos constantes en el momento en que nuestras miradas se cruzaban.

Los primeros días llegaba más temprano que la profesora titular y aprovechaba para platicar con los niños acerca de temas variados. Me platicaban de las materias que tienen, me preguntaban si sabía francés, inglés o qué materias me gustaban cuando iba en la escuela. También sobre lo que hacían por las tardes y llegaron a platicarme acerca de las construcciones familiares que conforman su vida personal.

El interés que los niños tienen por sus compañeros y personas con quien conviven constantemente nos permite observar con qué facilidad los pequeños conforman una relación. Con muy poco podemos realizar un intercambio de subjetividades y entrar en el ámbito dialógico. Esta actitud por parte de los *informantes* resulta favorecedora para los investigadores, sin embargo, necesitamos hacernos conscientes del hecho de estar tratando con personas que resultan vulnerables a los efectos que desencadenamos en ellos.

Los sujetos que tenemos del otro lado de la relación no tienen un interés aledaño a las relaciones que conformamos en lo que nosotros llamamos “campo de investigación”. Ellos simplemente observan a un otro, uno y múltiple. Uno porque no existe nadie más que interactúe dentro de la relación y múltiple porque detrás de nosotros existe la posibilidad de llegar a cosificar la relación. Porque tal vez el investigador sólo ve un valor de uso en sus informantes y eso puede mermar en la *responsabilidad* que éste tiene sobre el campo de investigación.

El concepto de responsabilidad se ha de rescatar, desde el ámbito de la ética especial, desde un “deber” que flota libremente en el aire, para el ámbito de la vida vivenciada. Sólo hay auténtica responsabilidad allí donde hay responder verdadero.

¿Responder a qué?

A lo que a uno le sucede, a lo que se acoge para ver, escuchar, percibir. Para quien presta atención es lenguaje cada hora concreta, con su contenido de mundo y destino, que es concedida a la persona (Buber, 1997: 35).

¿Cómo respondemos a los informantes con quienes trabajamos en espacios delimitados por tiempos y objetivos prediseñados antes de convivir con las personas? Tal como hace explícito Buber, la persona es un ente lingüístico donde cada cual comparte situaciones de acuerdo con su experiencia previa dentro de una relación.⁶⁶ Es decir, si la experiencia de las relaciones que nuestros sujetos de investigación han vivido es mala, lo más seguro es que a nosotros no nos permitan entrar en un intercambio dialógico.

Dentro de la “filosofía del diálogo” de Martin Buber existe una distinción que clarificará lo que deseo hacer explícito con esta aseveración:

Conozco tres clases de diálogo: el auténtico –da lo mismo si hablado o callado–, donde cada uno de los participantes considera al Otro o a los Otros en su ser y ser-así y se dirige a ellos con la intención de que se funde una reciprocidad vital; el diálogo técnico, que se impone exclusivamente por la necesidad de entendimiento objetivo; y el monólogo disfrazado de diálogo, en el que dos o más hombres reunidos en el espacio hablan cada uno consigo mismo por rodeos maravillosamente enlazados y se sienten, sin embargo, enroscados al sufrimiento de ser dependientes de sí mismos (Buber, 1977: 41).

El investigador cualitativo entabla su relación con *sus* informantes a través de un “diálogo técnico” que lo limita a tratar de encontrar respuestas a las preguntas que fundan su proyecto de investigación. Regularmente esta tecnificación provee como resultado un “monólogo disfrazado de diálogo” que en la mayor parte de las ocasiones proporciona los datos que serán analizados. Mi intención con esta reflexión es que el investigador

⁶⁶ Durante el transcurso de la escolaridad de la maestría, gracias a las actividades que mi asesora del proyecto de investigación realiza, conocí a un grupo de Médicas Tradicionales del Estado de Michoacán para quienes conformamos un grupo de asesoría de diversos proyectos que ellas querían realizar. Cuando conocí su historia de constantes experiencias negativas por parte de investigadores que explotaron una y otra vez su riqueza cultural, supe que la discusión que pongo como antecedente de esta investigación era pertinente. Tal parece que cada vez más los investigadores de todos los niveles buscamos sólo información que nos ayude sin reconocer que las personas se decepcionan del uso que damos a la información, la utilizamos como si fuera nuestra y les dejamos de lado.

cualitativo se posicione desde un “responder verdadero”, que sea “auténtico” para dejar como retribución a sus informantes una huella mnémica que permita generar un anclaje en el tiempo *kairológico* de las personas.⁶⁷ Porque vamos a formar parte de esos sujetos algún tiempo después de ese ejercicio que llevamos a cabo.

La implicación, es pues, la materia oscura que rodea el vórtice que es la investigación. Pasamos de la teoría al campo de investigación, de los datos a la teoría, del análisis a las conclusiones, retornamos al protocolo y de ahí hacia todas partes y hacemos a un lado las relaciones que hemos conformado con quien nos proporciona aquello con lo que trabajamos. Para algunos investigadores es un discurso, para otros son las cosas que hace de forma común pero conforma los elementos que responden a nuestras preguntas. La implicación se convierte en una especie de oxígeno que necesitamos para acercarnos al campo de investigación y tal vez, sólo en ese momento nos parece importante. A la postre se convierte en algo tan común que la invisibilizamos.

Cuando regresé de la estancia de investigación de inmediato me incorporé a continuar el trabajo de investigación. Para evitar que hubiera mucho revuelo y distracción por mi regreso llegué un poco después de la hora de entrada. Entré al salón de clases y niños y niñas gritaron mi nombre; su rostro de sorpresa y emoción me impactó, no pensé que iban a tener esa reacción. En la primer oportunidad que tuvieron me preguntaron un montón de cosas, estaban habidos por saber lo que había visto y cómo me había ido.

Diario de campo 17 de abril de 2018

Hoy no intento llegar temprano porque ya sé que cuando comienzan a llegar los niños platican conmigo y quienes se van integrando sienten que ya no les pongo mucha atención, mejor llego después de las 8:30 para que ya sea el inicio de las clases. Me incorporo al salón y los niños me reciben muy animosos, me dan los buenos días y les saludo. Hay

⁶⁷ “En el tiempo del kairós, el del presente que condensa pasados y futuros diversos, las diversas etapas reconocibles en cada historia se sobreponen, se articulan, se anulan o se potencian unas a otras, en una gran variedad de formas que se expresan en un tiempo distendido en el cual el presente contiene y sintetiza pasados y futuros diversos” (Valencia, 2012: 170)

muchas expectativas acerca de qué vi y dónde estuve, cómo fue el viaje, cuánto gasté, si compré “cositas patriuris” –me dijo una niña– y poco a poco fui respondiendo un poco las preguntas, pero cuando fue demasiado les dije que en un espacio que nos asignara la profesora de grupo podría contarles más de mi viaje. Traté en lo más posible evitar interrupciones al desarrollo de la clase.

Como hoy falta la profesora de música aprovechamos para realizar una breve pausa y responder a las preguntas que tienen acerca de España y todo lo que vi. Para esto yo tengo preparados unos separadores que hice con imágenes de los lugares que recorrí, le pido prestado un mapamundi tamaño cartel para ubicarlos y contarles un poco de datos que les sirvan para geografía. Poco a poco les fui contando sobre los países que visité, el tipo de cambio, la ubicación geográfica, respondí sus preguntas y agradecieron el presente.

Ilustración 4. Conversatorio posterior a la estancia de investigación.



Fuente: Tomada por la autora el 17 de abril de 2018.

A pesar de que se resolvieron muchas de sus inquietudes, habían varias solicitudes, primero querían ver los euros y los dinares serbios, cómo eran, de qué color y las denominaciones. Lo siguiente era que tenían mucha curiosidad acerca de la nieve, cómo se ve y les prometí que les llevaría algunas fotos. Para realizarlo pasaron algunas semanas puesto que el concurso anual de interpretación de Himno Nacional estaba próximo y esa semana aún tenían exámenes que aplicar.

Realicé una presentación más formal el jueves 3 de mayo de 2018. La profesora titular y yo convenimos que era conveniente incluir en su planeación mi platica sobre “actividades económicas terciarias”. Como los niños estaban tocando temas como comercio y turismo, además de quedar abierta la pregunta por cuestiones económicas preparé todo para titular mi clase como *Turismo académico*.

El martes primero de mayo realicé una entrevista con la mamá de una de las niñas del grupo y ella me dijo que estaba muy interesada en que los niños (hablando del grupo) conocieran mi experiencia de estudio y todo lo que yo hago. Me dijo que ella estaría muy interesada en que sus hijos asistan a mi examen de grado y otros comentarios acerca de lo que representa que una persona ajena a la escuela les muestre perspectivas de diversa índole para incentivar su interés por continuar sus estudios.

Como los comentarios de la señora los tenía presentes, incluí dentro de mi presentación cómo y porque pude realizar la estancia de investigación. Hice referencia al CONACyT, que tiene un padrón que se encarga de formar profesionistas de alto nivel y les otorga una beca que les permite no sólo mantener el estatus de tiempo completo en sus estudios, sino que les permite tener acceso a la beca que me otorgaron. Eso les hizo mucha ilusión. También se emocionaron demasiado al decirles lo poco que gastaba en Belgrado gracias al tipo de cambio.

Las fotos y los videos de los lugares que visité les encantaron. Dentro de la presentación de PowerPoint coloqué varios errores ortográficos, para que quien los identificara pudiera ganarse un dinar serbio que había dispuesto como souvenir. Al final de la proyección les dije que había errores y si los identificaron, la única que pudo hacerlo fue Helena, les dije que se lo había ganado y que le pidieran que se los mostrara. Como de costumbre se nos hizo tarde al final y subimos al salón de clases de prisa.

El campo de la investigación cualitativa es cambiante, dinámico e impredecible, lo único seguro es la pregunta de la que partimos para buscar dentro de él. Dentro de mi investigación nunca pensé que tendría que formar parte de la dinámica escolar del grupo que observaba, sin embargo, el estar con los sujetos con quienes estaba me llenó de una

responsabilidad para con ellos que iba más allá de obtener información. La responsabilidad de la respuesta, traté de responder todo lo que me preguntaron.

Intenté hacer una devolución en acto y eso no mermó en la obtención de información, sino que la enriqueció. Cambió la perspectiva de la observación y generó un *rapport* propicio para el trabajo. Sin embargo, esto fue más allá, construí un espacio relacional aledaño a los demás actores y esto se reflejó, a la postre en un reclamo. Cerca del fin de cursos no asistía tanto a la primaria porque comencé a realizar las entrevistas para profundizar en un par de casos que eran relevantes para la investigación y esa ausencia de mi parte generó una inconformidad en los niños.

Diario de campo lunes 25 de junio de 2018

Cuando llego los niños de la escolta bajan a ensayar para la clausura. Me saludan y se dan cuenta que voy a subir al salón, se muestran muy emocionados. En el salón están todos trabajando, entro y los saludo, cuando me escuchan y alzan la vista su reacción me saca de balance. Los niños están a punto de gritar de la emoción por verme. Les hago señas para que eviten el grito y me siento en una banca que está libre.

Lo primero que me dicen es por qué ya no he ido. Ellos han estado muy ocupados, todo mayo fue muy difícil verlos juntos, desde el concurso de coros no han estado juntos, después de un mes intensivo de ensayos se incorporaron. Casi simultáneamente, yo estaba realizando entrevistas y ahora los niños de la escolta están ensayando casi todos los días. Eso deja pocas opciones de ver a todos en el salón.

Enseguida, el reclamo “ya nos abandonó Miss”. Para mi fue una gran sorpresa el comentario pero les dije que no los había abandonado, sólo que tenía un poco más de trabajo que el usual. También les hice hincapié en el hecho de que estaba a punto de terminar mi trabajo de investigación pero que yo les avisaría para que hiciéramos algo especial para concluirlo juntos. Pero esto era un reclamo válido, después de haber estado tan cerca con ellos real o de forma simbólica, era por completo una ausencia mi falta de presencia en el aula.

Para el final de la investigación preparé junto con la profesora titular una dinámica grupal para fomentar el reconocimiento de todos como otredades diferentes y por qué eso hacía a cada uno valioso y valiosa dentro de un espacio social. Lo planeamos para el lunes

2 de julio, sería una forma linda y pertinente de cerrar, les llevaría un presente y concluiría con el trabajo que habíamos realizado. Sin embargo, los padres de familia tenían un plan diferente.

El miércoles 27 de junio fue la “Clase muestra” de primaria alta en la escuela. Consiste en invitar a los padres de familia a observar en qué consiste la clase de cada profesora. Se preparan las clases de forma que cada niño o niña muestre su avance a lo largo del ciclo escolar.

Ilustración 5. Clase muestra, grupo de Quinto grado de Educación Primaria



Fuente: Tomada por la investigadora el 27 de junio de 2018.

Asistí al evento y al finalizar los papás decidieron que ya no llevarían más a los niños a la escuela, sacaron los útiles escolares que quedaban en el salón y se llevaron a sus hijos. Ese fue el término de todo el ciclo escolar y aunque no pude cerrar como quise cerramos en ese mismo acto. Niños y niñas me presentaron a sus papás. Los saludé y platiqué con algunos de ellos, se mostraron muy agradecidos por haber trabajado con sus hijos. Sí fue un término demasiado abrupto pero también fue mejor que si no hubiese participado en el evento.

Dentro del trabajo etnológico, existen más consideraciones de las que podemos leer en los manuales o libros cuyo fuente es estar en campo de investigación y trabajar con personas. Es importante llevar a cabo un ejercicio adyacente a la planeación del trabajo de campo o del protocolo de investigación, esto es, una forma justa de entrar y salir del campo tomando en cuenta a los sujetos con quienes trabajamos.

Al entrar a campo de investigación, después de pasar por los convencionalismos y gestiones necesarias; es indispensable realizar un encuadre enmarcado por tres direcciones básicas:

- a) Tiempo: el tiempo planeado dentro del cronograma de actividades es un tiempo más cronológico que kairológico (Valencia, 2012), es decir, obedece a espacios temporales lineales que en nada empatan con el tiempo que tardamos en realizar un análisis preliminar de los hallazgos. Recordemos que el trabajo cualitativo es un vórtice en donde no existe una dirección clara de llegada. Por lo tanto, necesitamos tener un margen de acción para poder estirarlo un poco.
- b) Sujetos: el investigador cualitativo puede controlar muchas cosas dentro de su proyecto pero no debe desapegarse del hecho de que trabaja con sujetos que son impredecibles. Muchas de las cosas que preguntamos están enmarcadas en un espacio social distante del que los otros suelen convivir. Para realizar rapport, tenemos que dejarnos llevar por una relación sujeto – sujeto y esto nos compromete a tener la *responsabilidad de responder a un diálogo auténtico*. No realizamos compromisos que no tengamos la posibilidad de cumplir.
- c) Encuadre: Tal como se hace en los procesos terapéuticos, el trabajo de campo requiere un encuadre básico de acción. Es indispensable establecer un inicio y final claros, dentro de los parámetros que cada investigador pueda establecer. Las *longitudes de medida* estarán dictadas por la investigación misma, tal como en las perspectivas positivistas, necesitamos realizar un par de “ensayos” para dar un aspecto claro a este punto.

Construí una *relación epistemológica* con las personas que compartí el trabajo de campo que realicé en esta investigación. No puedo afirmar que desde ellos fue una relación que propiciara el desarrollo de un conocimiento sobre algo. Para mí fue una relación en donde la apertura al otro me permitió generar un proceso como *sujeto cognoscente*. La diferencia entre esta y otras relaciones es que tuvo un final. Ahora si vuelvo a ver a esos niños o a esas profesoras, muy probablemente realicemos un reconocimiento de ese trabajo que hicimos juntos.

Asumirse como sujeto cognoscente es asumir la responsabilidad de vivir una experiencia que cambia la forma en que se concibe al mundo. Este vórtice es tal como la trayectoria de nuestro planeta, un mínimo espacio dentro de todos los procesos que siguen esta lógica dentro del universo. Así son las problemáticas sociales, un universo en donde uno busca un pequeño planeta, un foco de observación donde construir un poco del conocimiento de un fenómeno social.

Conclusiones

Las conclusiones de un proceso de investigación son un aspecto tanto relevante como complicado ¿cómo hacer que todo lo que se desarrolló como una presentación del trabajo de cuenta del proceso de aprendizaje por parte investigador? Ese es el reto. El fin de una investigación en ocasiones es sólo un corte temporal, pues este proceso sigue conformando reflexiones alrededor del tema desarrollado.

En mi paso por cada uno de los trimestres en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, me daba cuenta que el conocimiento de cada trimestre se expresaba posterior al término de éste, a veces el trimestre siguiente. En el caso de escribir un trabajo de investigación el asunto es un poco menos claro. Asumirse como sujeto cognoscente es posible sólo cuando se tiene apertura al proceso de investigación, insertarse en un espacio social con una mirada distinta a la que se está acostumbrado.

La realidad es diferente en tanto que la mirada es diferente; el sujeto cognoscente posibilita el establecimiento de categorías teóricas que se desprenden de las diferencias y similitudes de los datos. La investigación cualitativa no pretende realizar generalizaciones a partir de un gran número de casos representativos, sino que el establecimiento de factores estructurales que se vislumbran en los casos seleccionados y su posterior categorización teórica. Este es el esquema bajo el que se realiza la teoría fundamentada utilizada como metodología de investigación.

Los análisis basados en aproximaciones cualitativas de investigación suelen contener múltiples temáticas amalgamadas que en este caso se tratan de abordar por separado para su mejor comprensión. Procederé a dar cuenta de sus respectivas conclusiones en los siguientes apartados a través de tres dimensiones generales: en el aspecto teórico, metodológico y social. Las puntualizaciones siguientes cierran aspectos generales que se presentaron a lo largo del proceso de exposición que se hace en esta tesis.

Recordemos que la lógica de exposición de los trabajos terminales no tiene mucho que ver con los procesos de investigación, éste es un mundo menos estructurado de lo que se suele leer en las presentaciones de los resultados de investigación. Es así como pretendo proporcionarle al lector una breve visión de las formas en que la investigación encontró un acomodo dentro del vórtice en que se convierte la investigación cuando uno está inmerso en ella.

Aspecto teórico

La dimensión teórica de un estudio cualitativo funge como marco de observación de la realidad y ésta determina no sólo los aspectos encontrados, sino que se sitúa también sobre las cualidades del investigador. Hablar de reconocimiento intersubjetivo, encuentro y actos de reconocimiento no sólo implica un enfoque teórico filosófico, sino la manera en que la mirada que el investigador devuelve a la realidad. La relación especular que devuelve el investigador al entramado teórico atravesado por los datos recalca la importancia de estudios como este.

La realidad social contemporánea no es una sola, existen multiplicidad de personas, culturas, formas de relación, las relaciones mismas son transformadas por diversos aspectos intrínsecos y extrínsecos. Las generaciones se modifican a ellas mismas, lo que da como resultado una serie de aspectos estructurales que es preciso analizar desde la apertura de sentidos porque ya no hay un anclaje universal. Los conceptos mismos requiere volver a ser llenados de sentidos mismo que de pronto, gracias a que son utilizados sin responsabilidad, son despojados.

Los conceptos utilizados en este trabajo permiten realizar lo que Zemelman menciona, llenar conceptos que están alejados de la realidad social cambiante, debido a que no responden a la velocidad que ésta se mueve. Las especificaciones que se realizan a lo largo de este trabajo se efectuaron con minucioso apego al análisis de los datos empíricos. A la par de ello, se va dejando cuenta de procesos aledaños a la investigación que también aportan a la producción del conocimiento del fenómeno de la deshumanización. Esto da como resultado una forma más global de visualizar el proceso de construcción del conocimiento de un fenómeno a través de un proceso de investigación.

Contrario a lo que el lector observe en este trabajo, los aspectos aledaños son colocados a lo largo del trabajo como una muestra de que las producciones teóricas forman parte del mecanismo que la epistemología del sujeto desarrolla. Cada uno de los seminarios que tomé tanto en la Maestría como en la Universidad de Salamanca, los coloquios a los que asistí, la estancia de investigación, las pláticas con profesores, amigos y las observaciones de la vida cotidiana aportan aquí un elemento de suma importancia que es imposible transparentar más de lo que lo hice. Espero que el lector encuentre en estos

entramados un elemento sobre el cual trabajar cuando realice su propio proceso de investigación.

El condensado teórico que realicé para esta investigación es compatible con las formas en que considero que es óptimo mirar a la escuela, a las personas y a nuestras relaciones. La *eticidad* es una construcción personal que posibilita la convivencia en sociedad y el ejercicio de derechos, en tanto sujetos constituidos en un mundo de multiplicidad de subjetividades. Es lo que permite percatarnos de la existencia del otro y de alguna forma ejercer la individualidad de los sujetos.

Martin Buber es un teórico poco conocido debido a su breve producción pero la visión del mundo que gestó, a partir de sucesos vividos de cerca, le hizo pensar en una sociedad en reconstrucción, una reconstrucción basada en la aceptación de la alteridad. A diferencia de la teoría de la deshumanización de Paulo Freire, la cual enfocaba la emancipación de los oprimidos, Buber piensa en la búsqueda del otro pero no hay en su obra conceptualización específica del término. La asignación como teórico de la deshumanización proviene de los estudios posteriores a él, a través del estudio de su obra.

Los conceptos no poseen una vigencia en términos temporales, Zemelman afirma que están desfasados de la realidad. La filosofía del encuentro de Buber es una teoría pensada en el periodo posterior al holocausto, lo cual la hace menos “viable” para describir fenómenos del Siglo XXI. Aquí he realizado una “actualización” de la teoría, a partir de una extensión de los conceptos que le dan un nuevo sentido, posibilitando así la “actualización” del concepto de deshumanización.

El planteamiento del problema expuesto en el trabajo pone en discusión algunos aspectos, el primero es si la escuela es en la actualidad un espacio de reconocimiento. A través del trabajo de investigación podemos decir que no, el estudio de caso nos permite observar que la mayor parte de las relaciones que se entablan tanto por parte de los maestros hacia los alumnos no es de reconocimiento, tampoco de los alumnos con sus pares. Esto deja de lado la posibilidad de que los espacios escolares sean ámbitos propicios para la reconstrucción del tejido social.

La forma de relación dentro de la Escuela Carmen Mondragón que es más frecuente es la relación yo-ello, tanto por parte de profesores como de alumnos. Anastasia convive todos los días la mayor parte del tiempo con sujetos que la despojan de su sentido personal. La encasillan en formas de relación objetivada, la etiquetan, de tal suerte que en ocasiones

sufre los estragos de la exclusión por parte de sus compañeros y se ve obligada a aceptar lo que los demás afirman que es.

El único espacio donde se posibilita una relación de reconocimiento es cuando la profesora de inglés da su clase, una vez a la semana. Esto es sólo un caso, el cual no puede ser generalizado a “todas” las escuelas de la Ciudad de México, menos a las del país. Sin embargo, si observamos la creciente oleada de situaciones de acoso escolar y el aumento de suicidios en adolescentes y jóvenes, la disminución de la edad de asaltantes en la Ciudad de México, diríamos que es posible pensar que estas circunstancias relacionales son estructurales. Esta estructura que provee espacios desestructurados, en su momento (Capítulo 3), tocamos este punto en donde las formas de constitución de los sujetos en una sociedad como la nuestra despoja al sujeto de figuras psíquicas relevantes que mueven de su sitio el ideal del yo, el yo y el super yo.

Sin embargo, esto no es del todo un panorama oscuro, pues aunque sea por parte de una de las profesoras existe la construcción de un espacio de reconocimiento. Su clase es en sí misma un espacio social donde se fomenta el reconocimiento y eso dota a la escuela de *potencialidad*. Porque en ese breve lapso de una hora diaria podemos darnos cuenta de que los alumnos aprenden formas diferentes de relacionarse. Bajo este marco de consideraciones, podemos afirmar que las relaciones sociales impactan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las relaciones interpersonales son aspectos muy relevantes dentro de la comprensión de las sociedades. Desde distintos puntos de observación se le atribuyen distintos rangos de impulso sobre las acciones de los sujetos. Aquí yo le quitaría peso, en el sentido de que siempre se trata de relacionar a la convivencia social (buena o mala) con el desempeño escolar de los niños. En este contexto escolar y dentro de este grupo de quinto grado de primaria no existe tal relación.

Los niños presentados en los casos de análisis son pequeños que poseen características de excelencia, no sólo en cuestión de calificaciones, sino que han desarrollado habilidades en todas las materias que estudian en esta escuela. Tienen buenas calificaciones, su familia se preocupa por ellos, en otros casos poseen familias “disfuncionales”. Es decir, ni las situaciones de “desprecio” intervienen en generar bajas calificaciones o son distractores para las actividades académicas. Las vicisitudes que

posibilitan o no estar en equilibrio emocional o social no tienen que afectar los procesos de aprendizaje de los niños.

Algo que me parece de vital importancia para el proceso de aprendizaje de los niños que conforman el cuerpo de análisis de este trabajo es la eticidad de los profesores. Su conocimiento, preparación, forma en que se dirigen a los niños, en que manejan los conflictos, que surgen en el aula hacen más o menos proclives a los niños de conformar un aprendizaje. Para poder conformar una relación de conocimiento es indispensable que los profesores estén situados en un lenguaje dialógico y se hagan responsables de los efectos perlocutivos que sus palabras transmiten.

La importancia de las relaciones que se establecen en la vida de los estudiantes, sobre todo en educación básica, si se basan en la posibilidad de la conformación autónoma de cada individuo, posibilitará la construcción de un pensamiento epistémico. La apertura de cada uno de los alumnos para hacerse cargo de su propio conocimiento, del cultivo de la *humanitas*. Tomar a los alumnos como *khôra*, una reconstrucción constante, que no es ni un espacio ni un contenedor, sino una hermosa pizarra mágica en la que nada es borrado, cada una de las cosas quedan grabadas, como una huella mnémica, hará proclive a la escuela de conformar espacios de reconocimiento.

La Escuela Carmen Mondragón es una institución comprometida con el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos, es una de las mejores escuelas de la zona en que se sitúa. La escuela está ubicada en la Delegación Iztapalapa, cuyo nivel de marginación es muy bajo. Esto no la excluye de generar situaciones extremas para alcanzar los mejores puntajes, en la sección de anexos podemos encontrar los resultados de la prueba PLANEA, publicados en el 2018.

La escuela obtiene resultados que son “dudosos” debido a que hay muchas preguntas respondidas igual por los alumnos. La plataforma de PLANEA te permite acceder a la respuesta de cada una de las preguntas y así observamos que “dudoso” significa que todos los niños responden a las preguntas igual. Las preguntas fáciles responden todos de forma errónea y en las preguntas que tienen categoría de medir el nivel IV (más alto) todos responden de manera correcta. El requerimiento tal vez social de ser de las mejores escuelas produce este tipo de resultados sesgados.

Los resultados de las pruebas es lo que importa, lo que le da relevancia a las instituciones y permite darles publicidad. Habría que pensarse cuál es el objetivo de las

evaluaciones. En este caso, la escuela se esfuerza cada día por que los niños aprendan, cada una de las acciones de los directivos van enfocados en ello, sin embargo, se da prioridad al puntaje. Tal vez, esto también tiene un papel importante en que las profesoras atiendan más el cumplir con los planes y programas que en observar lo aledaño al trabajo, como lo son las relaciones que entablan con los niños.

Dentro de esta investigación una vena de acción para continuarse está en la epistémica del lenguaje, los conocimientos legítimos o no que se transmiten a través de los actos del habla. Es un tema interesante que se queda pendiente para futuras investigaciones, en donde está pendiente saber ¿de qué forma los actos relacionales conforman un proceso de enseñanza aprendizaje? Porque todo el tiempo las generaciones viejas se encargan de enseñar cosas a las nuevas, muchas veces sin saberlo.

Para finalizar, es preciso explicitar que el producto más relevante de investigación es la conceptualización de los “actos de reconocimiento”, basada en la codificación de los datos empíricos. Esta formulación permite compaginar la teoría con situaciones en el plano real que promuevan espacios de reconocimiento intersubjetivo. La forma más sencilla de realizarlo es a partir de deshacerse de actos de desprecio o relaciones del tipo yo-ello. Por otra parte cultivar actos de reconocimiento que estén sujetos al proceso responsable de relación con el otro.

La alteridad es un espacio de encuentro pero no para todos es una realidad. A pesar de las múltiples políticas en pro de la “igualdad” y sus derivadas cuotas de inclusión, el ejercicio de la otredad está muy lejos de ser una realidad. Este es también un punto de relevancia del presente trabajo, el cuestionamiento de la alteridad desde espacios de igualdad tales como la escuela es necesario porque a pesar del cambio de paradigmas en el ámbito de la educación, las diferencias de los seres humanos nunca se van a solventar si seguimos cosificando al otro.

Metodología

La investigación cualitativa sumerge al investigador en dimensiones de conocimiento que él mismo no tiene contempladas alrededor de éste proceso. Lo que propongo con esta conclusión en este aspecto es que los investigadores asumamos una actitud no sólo de respeto cuando trabajamos con sujetos, sino de apertura al otro. También la relación que se entabla dentro de un dispositivo de investigación tendría que ser a través de actos de reconocimiento.

Despojar a la investigación cualitativa de la idea de producción científica positivista en donde el investigador es el observador que estudia una realidad, ajena por completo, a modo de dispositivo experimental es el reto. Es probable que esto sea difícil de hacer en una sociedad en la cual nos relacionamos cada vez más a partir de situaciones deshumanizadas, si practicamos una hermenéutica de la vida cotidiana podríamos retornar hacia actos de reconocimiento. En este punto la responsabilidad del sujeto cognoscente es reflexiva, recae en él mismo.

Asumirse como sujeto cognoscente es asumir la responsabilidad de vivir una experiencia que cambia la forma en que se concibe al mundo. Las problemáticas sociales conforman un universo de posibilidades en donde uno busca un foco de observación en la cual construir un poco del conocimiento de un fenómeno social. Esta es otra posibilidad de continuar esta investigación, sobre un método de desarrollo de habilidades de ingreso y cierre de un proceso de investigación basado en el encuentro comunicativo.

Al ingresar al campo es de vital importancia realizar un encuadre muy puntual hacia las personas quienes nos aceptan para “construir” información con nosotros. El respecto hacia ellos es indispensable y también un reto, dentro de disciplinas como la psicología existe dentro de sus términos metodológicos algo que es denominado “la devolución”. El psicólogo por su carácter de trabajo con sujetos posee esta herramienta. También en el campo de las ciencias sociales existe una “devolución” para el espacio de investigación y debe realizarse, de lo contrario se sigue en el marco positivista de hacer ciencia.

La investigación es también una relación que debe ser cuidada por el sujeto cognoscente.

La dimensión social

La sociedad, lejos de ser el principio o el desenlace de toda explicación, necesita a su vez ser explicada; lejos de ser última, es lo que de ella hacen en cada época todos los discursos y todos los dispositivos de los que de ella es receptáculo.

(Veyne, 2015: 33).

La generación joven y adulta carga a cuestas una realidad que se niega a tomar como propia y es *la realidad niño*. Porque en cada ser humano que nace se da un nuevo inicio a la humanidad entera. A la generación *vieja* le corresponde tomar en sus manos la responsabilidad de las nuevas crías de niños y niñas para conformar una reconstrucción social. Es menester de los jóvenes, adultos y viejos atender esta responsabilidad, nosotros somos lo que enseñamos a aceptar o no la diferencia, la otredad a los pequeños. También las relaciones son parte de lo que mostramos a las nuevas generaciones.

Los niños de escuela primaria conviven con un mismo grupo durante seis años, en estos seis ciclos escolares es preciso cuidar las relaciones que se entablan desde el principio. Las relaciones que se han mantenido en este grupo han “etiquetado” a Helena como la niña mala, golpeadora, chismosa, contestona; la niña carga toda una historia desarrollada a lo largo de casi ocho años. Los profesores necesitan responsabilizarse de sus relaciones, actuar bajo un minucioso proceso de observación y aceptación de sus propias circunstancias para ser imparciales con los niños.

Los actos de reconocimiento por parte de los adultos son importantes pues a partir de estos ejemplos de relación los niños se formarán la idea de cómo convivir. Una de las principales figuras de donde se aprenderán a relacionar es el profesor, quienes son más relevantes estarán en la memoria de los niños por mucho tiempo. En algunos casos serán un referente recurrente.

Los adultos educamos y también necesitamos mirar las relaciones que tenemos y tratar de generar actos de reconocimiento porque somos formadores de subjetividades. No sólo los profesores o los padres de familia tienen que asumir esta responsabilidad, tomemos lo que nos corresponde y retornemos a la *humanitas*, al cultivo de uno mismo, a los procesos reflexivos porque también de nosotros depende el formar humanidad. Aunque la

escuela siempre tendrá un lugar privilegiado por la jerarquía que tiene ante la sociedad, posee potencialidad, hagamos que estalle de forma creativa.

En un mundo donde los conceptos se están vaciando de sentido (Zemelman, 2002) necesitamos llenarlos con nuevas significaciones que permitan conformar espacios más amables de convivencia para la sociedad en general. La escuela es *El lugar*, casi el único en que los niños aprenden formas diferentes –disímiles a su familia– de relación, por lo tanto, es el espacio desde donde podemos construir formas de reconocimiento. México es un país multicultural, pocas veces somos conscientes de ello, ahora con la posibilidad que se da de apertura para los migrantes centroamericanos es probable que las diferencias se hagan cada vez más visibles; espero que como sociedad demos un nuevo significado a conceptos como tolerancia, derechos, diferencia o solidaridad.

Bibliografía

- Austin, John, L. (2008): *Cómo hacer cosas con palabras*, trad. Genaro, R. Carrió y Eduardo A. Rabossi, Paidós, Barcelona.
- Bauman, Zigmund. (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, trad. Mira Rosenberg y Jaime Arrambide, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bergua Cavero, J. (2008): “Introducción”, en Sófocles, *Tragedias*, trad. A. Alamillo, Gredos, España, pp. VII-XXVII.
- Berian, Josetxo. (2002): “Introducción”, en Hugo Zemelman, *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, Anthropos editorial, España, pp. XIII – XVII.
- Blos, Peter. (2011): *La transición adolescente*, (trad. Leandro Wolfson), Amorrortu, Buenos Aires.
- Braunstein, Néstor A. (2012): *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*, Siglo XXI, México.
- Botero Uribe, Darío. (2004): *Discurso sobre el humanismo*, Ecoe Ediciones, Bogotá.
- Buber, Martín. (2008a): *Yo y tú*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- _____ (2008b): *¿Qué es el hombre?*, trad. Eugenio Ímaz, Fondo de Cultura Económica (Col. Breviarios, 10), México.
- _____ (2004): “Discurso sobre educación”, en *El camino del ser humano y otros escritos*, trad. Carlos Díaz, Fundación Emmanuel Mounier, Salamanca, pp. 11-39.
- _____ (1997): *Diálogo y otros escritos*, trad. César Moreno Márquez, Riopiedras, Barcelona.
- Campbell, Joseph. (1972): *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, trad. Luisa Josefina Hernández, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 8-56.
- Conesa, Francisco y Nubiola, Jaime. (2012): *Filosofía del lenguaje*, Herder, España.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2016): “3 datos relevantes sobre los resultados de los niveles de marginación por entidad federativa y municipio, 2015”, disponible en: <https://www.gob.mx/conapo/es/articulos/3-datos-relevantes-sobre-los-resultados-de-los-niveles-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015?idiom=es>, revisado el 15 de septiembre de 2018.
- Corominas, Juan. (2008): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos, Madrid.

- Curry, Evelyn L. (2003): “The Use of Grounded Theory as a Knowledge Development Tool”, en *Journal of Theory Construction and Testing*, 09/2003, Vol. 7, Número 2, pp. 39-42.
- De la Maza Samhaber, Luis Mariano. (2010): “Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento”, en *Veritas*, N° 23, septiembre 2010, pp. 67-94.
- Delgado, Freddy y Rist, Stephan. (2013): *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinarietà. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, CLACSO, Bolivia, pp. 13-31.
- Emeren, Frans van y Grootendorst, Rob. (2011): *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatodialectica*, trad. Celso López y Ana María Vicuña, Biblos, Buenos Aires.
- Espejel Alejandro, Diana M. (2014): “La escritura del afecto: los vínculos entre los jóvenes en la cultura digital”, en *Redes sociales digitales: nuevas prácticas para la construcción cultural*, CONACULTA, México, pp. 73-92.
- _____ (2011): “La comunicación virtual: un fenómeno actual entre los jóvenes” en *Revista Versión. Estudios de comunicación y política*. No. 28, Diciembre. UAM – Xochimilco, México, pp. 1-15.
http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=8207&archivo=7-577-8207bzv.pdf&titulo=La%20comunicaci%C3%B3n%20virtual:%20un%20fen%C3%B3meno%20actual%20entre%20los%20j%C3%B3venes
- Fabris, Adriano. (2001): *El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje*, trad. Mercedes Sarabia, Akal (Akal – Hipecu “Historia del pensamiento y la cultura” N° 56), Madrid.
- Ferry, Luc y Vincent, Jean-Didier (2001): *¿Qué es el hombre? Sobre los fundamentos de la biología y la filosofía*, trad. Irene Cifuentes y María Cordón, Taurus Pensamiento, España.
- Forte Monge, Juan Manuel. (2007): “Multiculturalismo, identidad y reconocimiento”, en *Thémata. Revista de filosofía*, N° 39, Universidad Complutense de Madrid, pp. 613-618.
- Freud, Anna. (2015): *Introducción al psicoanálisis para educadores*, trad. Ludovico Rosenthal, Paidós, México.

- Freud, Sigmund. (2011): *El malestar en la cultura*, Alianza Editorial, España.
- _____ (2011a): “Proyecto de una psicología para neurólogos 1895 [1950]”, en *Obras completas*, trad. Luis López-Ballesteros y de Torres, Tomo 1 (1873 – 1905), Siglo XXI, México, pp. 209-276.
- Fullat, Octavi (2000): *Filosofía de la educación*. Síntesis educación, Madrid, pp. 97-151.
- Gadamer, Hans-Georg. (1995): *El giro hermenéutico*, trad. Arturo Parada, Cátedra Teorema, España.
- Gergen, Kenet. (2006): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, trad. Leandro Wolfson, Paidós, España.
- Gómez de Silva, Guido. (2013): *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Fondo de Cultura Económica – COLMEX, México.
- Hadot, Pierre. (2006): *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, trad. Javier Palacio, Siruela, España.
- Heidegger, Martín. (2009): *Carta sobre humanismo*, trad. Helena Cortés y Arturo Leyte, Alianza Editorial, España.
- _____ (1994): *Serenidad*, trad. de Antonio de Zubiaurre, en *Revista Colombiana de Psicología*, No. 3 Año MCMXCIV, Universidad Nacional de Colombia Bogotá, D. C., pp. 22-28.
- Hernández de la Fuente, David. (2011): “Primera parte: mediador con lo divino. Un estudio sobre Pitágoras. I. El mito sobre lo divino: en torno al ‘chamanismo’ griego”, en *Vidas de Pitágoras*, Ediciones Atlanta, España, pp. 19-46.
- Hernández, Francesc J. y Herzog, Benno. (2011): “Introducción”, en Axel Honneth, *La sociedad del desprecio*, trad. Francesc J. Hernández y Benno Herzog, Trotta (Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía), Madrid, pp. 9-38.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008): *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill, México.
- Honneth, Axel. (2011): *La sociedad del desprecio*, trad. Francesc J. Hernández y Benno Herzog, Trotta (Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía), Madrid.
- _____ (1997): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, trad. Manuel Ballesteros, Crítica – Grijalbo – Mondadori, Barcelona.

- Igal, Jesús. (2009): “Introducción general”, en *Plotino, Enéadas I*, trad. Jesús Igal, Tomo I, Gredos, España, pp. V-XCIX.
- INEGI (2017): “Estadísticas a propósito del... Día Mundial para la Prevención del Suicidio” Datos Nacionales, INEGI, México, disponible en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf, revisado el 1 de octubre de 2018.
- _____ (2016): Módulo sobre Lectura (MOLEC), Principales resultados Febrero 2016, http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados_molec_feb16.pdf
- Kant, Immanuel. (1984): *Teoría y praxis*, trad. Carlos Correas, Editorial Leviatán, Buenos Aires.
- Kuhn, Thomas S. (2017): “X. Las revoluciones como cambios de la visión del mundo”, en *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. Carlos Solís Santos, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 256-290.
- Lacan, Jacques. (2009): “El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en psicoanálisis”, en *Escritos I*, trad. Tomás Segovia y Armando Suárez, Siglo XXI, México, pp. 99-107.
- _____ (1981): *El seminario de Jacques Lacan Libro I. Los escritos técnicos de Freud 1953 – 1954*, trad. Rithee Velasco y Vicente Mira Pascual, Buenos Aires, Paidós.
- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand (2004): *Diccionario de psicoanálisis*, trad. Fernando Gimeno Cervantes, Paidós, Buenos Aires.
- Lash, Scott. (2005): *Critica de la información*, trad. Horacio Pons, Amorrortu, Madrid.
- Lazzarato, Maurizio. (2013): *La fábrica del hombre endeudado. Ensayos sobre la condición neoliberal*, trad. Horacio Pons, Amorrortu, Argentina.
- Lipovetsky, Gilles. (2016): *De la ligereza. Hacia una civilización de lo ligero*, trad. Antonio-Prometeo Moya, Anagrama, Barcelona.
- _____ (2010): *La felicidad paradójica*, trad. Antonio-Prometeo Moya, Anagrama, España.
- _____ (2007): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Trad. Joan Vinyoli y Michéle Pendan, Anagrama, Barcelona.

- Miel, Juan. (1979): “Jaques Lacan y la estructura del inconsciente”, en *Las formaciones del inconsciente. Jaques Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Martínez Ruiz, Rosaura. (2013): *Freud y Derrida. Estructura y psique*, Siglo XXI, México.
- Morduchowicz, Roxana. (2012): *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Onfray, Michel. (2011): *Freud. El crepúsculo de un ídolo*, trad. Horacio Pons, Taurus, México.
- Ortiz- Osés, Andrés y Lanceros, Patxi. (2004): “Humanismo hermenéutico”. *Diccionario interdisciplinar de hermenéutica*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Páramo Morales, Dagoberto (2015): “La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica”, en *Pensamiento & gestión*, N° 39, Julio - Diciembre de 2015, Universidad del Norte, Colombia, pp. vii - xiv.
- Postic, Marcel (1982): *La relajación educativa*, trad. Teresa Palacios, Narcea, Madrid.
- Rey, Alain. (2008): *Le Robert micro. Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*, Le Robert, Paris.
- Reyes, Thomas. (s/a): “Métodos cualitativos de investigación: los grupo focales y el estudio de caso”, disponible en <http://www.jbposgrado.org/icuali/Estudio%20de%20caso%20y%20grupo%20focal.pdf>, revisado el 20 de febrero de 2017.
- Ricoeur, Paul. (1991): *Finitud y culpabilidad*, trad. Cecilio Sánchez Gil, Taurus (Taurus Humanidades / Filosofía), Buenos Aires.
- Rossi, Annunziata. (2017): *El humanismo renacentista florentino. Presagios, viajes, arte y ciencia hacia el continente americano*, UNAM Filológicas, México.
- Roudinesco, Élizabéth. (2010): *La familia en desorden*, trad. Horacio Pons, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Saint-Exupeéry, Antoine de. (2017): *El principito*, Silver Dolphin en español, India.
- Sánchez Meca, Diego. (2000): *Martin Buber*, Herder, Barcelona.
- Sartory, Giovanni. (2011): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, trad. Ana Díaz Soler, Punto de Lectura, México.
- SDP noticias (2014): Detienen en el DF a maestro de kínder que abusó de una menor de 4 años. *SDP.com*, publicado el 7 de noviembre de 2014, disponible en:

<https://www.sdpnoticias.com/local/ciudad-de-mexico/2014/11/07/detienen-en-el-df-a-maestro-de-kinder-que-abuso-de-una-menor-de-4-anos>

Searle, John, R. (2009): *Actos del habla, Ensayo de filosofía del lenguaje*, trad. Luis M. Valdés Villanueva, Cátedra, Colección Teorema, Madrid.

Secretaría de Educación Pública, (2018): Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras 2016-2017, México, SEP, Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017.pdf, Revisado el 13 de septiembre de 2018.

_____ (2017a): Programa Nacional de Convivencia Escolar 2017 - 2018, fecha de publicación: 01 de enero de 2017, disponible en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-2017-2018?state=published>, consultado el 17 de mayo de 2018.

_____ (2017b): Sistema Nacional de Escuelas, Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/detalles.aspx?vcct=09PPR1136N&vsubn=070&vturno=1> Revisado el 1 de abril de 2017.

_____ (2015): Diagnóstico Ampliado del Programa de Convivencia Escolar (S271), SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147558/Diagnostico_Ampliado.pdf Consultado el 12 de marzo de 2017.

_____ (2011): *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Sloterdijk, Peter. (2011): “VI Reglas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger”, en *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*, Akal (Universitaria, serie Filosofía), Madrid, pp. 197-240.

Sim, Stuart. (2004): *Lyotard y lo inhumano*, Gedisa, España.

Simmel, George. (1988): “La metrópolis y la vida mental”, en *Antología de sociología urbana*. UNAM, México, pp. 47-61.

Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE). (2016): “Estadísticas educativas”, Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html, fecha de consulta: 1 de noviembre de 2016.

- SDP Noticias, S/A (2014): Detienen en el DF a maestro de kinder que abusó de una menor de 4 años. *SDP.com*, publicado el 7 de noviembre de 2014, disponible en: <https://www.sdpnoticias.com/local/ciudad-de-mexico/2014/11/07/detienen-en-el-df-a-maestro-de-kinder-que-abuso-de-una-menor-de-4-anos>
- Sófocles (2008): “Áyax” y “Las triquinas”, en *Tragedias*, trad. A. Alamillo, Gredos, España, pp. 5-126.
- Tello Navarro, Felipe Hernán. (2011): “Las esferas del reconocimiento de Axel Honneth”, en *Revista de sociología*, N° 26, México, pp. 45-57.
- Taylor, J. S. y Bogdan, R. (2000): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, trad. Jorge Piatigorky, Paidós, España.
- Ure, Mariano. (2001): *El diálogo Yo-Tú como teoría hermenéutica en Martín Buber*, Eudeba, Argentina.
- Valencia, Guadalupe (2012): “Aproximaciones a la dimensionalidad temporal”, en *Historia Revista*, Vol. 17, N° 1, UNAM, México, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4852054> Revisado el 5 de junio de 2017, pp. 165-183.
- Van Dijk, Teun A. (2016): “Introducción”, en *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*, trad. Flavia Limone Reina, Gedisa, España pp. 9-26.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2009): “1. La investigación cualitativa”, en *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, España, pp. 23-64.
- Velázquez Becerril, César A. (2016): *Breve tratado de filosofía centáurica. Sobre el influjo del pensamiento en Nietzsche*, Itaca-UAM, México.
- Veyne, Paul. (2015): *Foucault. Pensamiento y vida*, Paidós, México.
- Wallerstein, Immanuel. (2006): *Abrir las ciencias sociales*, trad. Stella Mastrárgelo, Siglo XXI Editores, México.
- Zemelman, Hugo. (2002): *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, Anthropos Editorial, España.
- _____ (s/a): “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”, *Enseñar a Pensar*, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C., disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>, México, revisado el 18 de septiembre de 2018.

Zúñiga García, José Francisco. (1995): *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*, Campus Universitario de Cartuja, Granada.

Anexos

Anexo 1

Artículo 3º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos

(Última Reforma DOF 27-08-2018)⁶⁸

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Párrafo reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Párrafo reformado DOF 10-06-2011

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Párrafo adicionado DOF 26-02-2013

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
 - a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida

⁶⁸ Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf Revisado el 14 de septiembre de 2018, pp. 5-7.

fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

Inciso reformado DOF 26-02-2013

- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y

Inciso reformado DOF 09-02-2012, 26-02-2013 ^[1] _[SEP]

- d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

Inciso adicionado DOF 26-02-2013 ^[1] _[SEP]

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo de la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el

servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;

Fracción reformada DOF 12-11-2002, 26-02-2013, 29-01-2016

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos – incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

Fracción reformada DOF 12-11-2002, 09-02-2012

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

Párrafo reformado DOF 12-11-2002

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y

b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del

personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;

Fracción reformada DOF 26-02-2013

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y

Fracción reformada DOF 26-02-2013, 29-01-2016

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la

educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

X. La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviera dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal.

XI. En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal.

XII. Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquellos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.

XIII. La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.

XIV. La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.

XV. La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.

Fracción adicionada DOF 26-02-2013

Artículo reformado DOF 13-12-1934, 30-12-1946, 09-06-1980, 28-01-1992, 05-03-1993

Anexo 2

Resultados PLANEA en Educación Básica⁶⁹

⁶⁹ Datos obtenidos de PLANEA en Educación Básica “Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela” La información desplegada corresponde al CCT de la escuela y turno que fue ingresado. Disponible en: <http://143.137.111.130/PLANEA/Resultados2016/Basica2016/R16baCCTGeneral.aspx> Revisado el 14 de septiembre de 2018.

Datos Generales de la Escuela⁷⁰			
Delegación:	Iztapalapa	Tipo de Escuela:	Privada
Turno:	Matutino	Grado de Marginación:	Muy Bajo
Entidad:	Ciudad De México		

Alumnos programados para evaluar en la escuela:	19
Alumnos Evaluados en Lenguaje y Comunicación:	19
Alumnos Evaluados en Matemáticas:	19

Niveles de logro en nuestra escuela

¿Cuál es el logro de los alumnos en nuestra escuela? El nivel I (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes) es el más bajo y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes).

Lenguaje y Comunicación

Lenguaje y Comunicación⁷¹

¿Qué porcentaje de alumnos hay en cada nivel de logro?

⁷⁰ Se ha omitido tanto nombre como CCT de la institución, sin embargo, al ingresar los datos en el sistema se obtuvieron los datos.

⁷¹ Los resultados de Matemáticas de esta escuela, son poco confiables debido a que el 20% o más de los alumnos presentan respuestas similares.

I	II	III	IV
0.0	0.0	0.0	100.0 %
%	%	%	

- I. Los alumnos son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.

- II. Además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los alumnos son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Pueden elaborar inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.

- III. Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. También relacionan y sintetizan información para completar un texto, pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. Son capaces de realizar inferencias tales como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos y apelativos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.

- IV. Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de comprender textos argumentativos como el artículo de opinión y pueden deducir la organización de una entrevista. Además, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas entre el lenguaje de distintos textos.

Matemáticas

Matemáticas⁷²

¿Qué porcentaje de alumnos hay en cada nivel de logro?

I	II	III	IV
0.0	0.0	0.0	100.0 %
%	%	%	

- I. Los alumnos son capaces de escribir y comparar números naturales. Resolver problemas aplicando las características y propiedades básicas de triángulos, prismas y pirámides. Resolver problemas que implican leer información en gráficas de barras. Se considera que tienen carencias importantes en el dominio curricular ya que no demostraron lo siguiente: Leer y realizar operaciones básicas con números naturales, representar gráficamente fracciones comunes, identificar características como tipo de ángulos, alturas, rectas paralelas y perpendiculares en figuras y cuerpos geométricos; así como, interpretar la descripción de una trayectoria, identificar la unidad de medida más adecuada para longitudes y áreas, y leer información explícita en gráficas de barras.

- II. Además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los alumnos son capaces de leer números naturales. Resolver problemas de suma con naturales. Multiplicar y dividir decimales por naturales. Representar una fracción en un modelo continuo. Reconocer la regla verbal y si un término pertenece a una sucesión aritmética creciente. Identificar elementos geométricos como alturas, paralelas, ángulos rectos en figuras sencillas. Resolver problemas utilizando las características y propiedades de cuadriláteros y pirámides. Identificar unidades de medida de áreas y resolver problemas de aplicación de perímetros. Ubicar lugares usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas. Resolver problemas de conversión de unidades en el Sistema Internacional de Medidas (SI). Solucionar problemas que implican analizar o representar información en tablas o gráficas de barras; de porcentaje y de proporcionalidad del tipo “valor faltante” en diversos contextos, dado el valor unitario.

- III. Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de leer y escribir números decimales. Resolver problemas aditivos con naturales o decimales; de multiplicación o división de naturales o de decimales con naturales. Representar una fracción en un modelo discreto; comparar fracciones y multiplicarlas por un natural. Usar las fracciones para

⁷² Los resultados de Matemáticas de esta escuela, son poco confiables debido a que el 20% o más de los alumnos presentan respuestas similares.

expresar una división e identificar el dividendo o divisor. Identificar sucesiones geométricas crecientes, a partir de la regla. Resolver problemas utilizando las características y propiedades de ángulos, rectas, figuras y cuerpos geométricos. Identificar situaciones de aplicación de perímetro y calcular la distancia real de un punto a otro en mapas; ubicar coordenadas y objetos en el plano cartesiano. Resolver problemas directos de conversión de unidades de medida (SI e Inglés). Resolver problemas que implican la lectura de información en portadores. Reconocer distintas formas de representar un porcentaje. Resolver problemas de identificación de la moda en un conjunto de datos y de proporcionalidad del tipo “valor faltante” en diversos contextos, sin dar el valor unitario.

- IV. Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de comparar números decimales. Resolver problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que implican dos o más transformaciones. Resolver problemas que implican dividir o multiplicar números fraccionarios por naturales. Ubicar una fracción en la recta numérica. Usar las fracciones para expresar el resultado de un reparto. Identificar el término siguiente en sucesiones especiales. Resolver problemas de aplicación de áreas; así como de conversión de unidades de medida con una operación adicional. Describir rutas usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas. Resolver problemas al usar información representada en tablas o gráficas de barras, de cálculo de promedio o de mediana y de comparación de razones.