

# Un análisis ético al fenómeno de la invisibilidad escolar de los adolescentes de escuelas secundarias

*An ethical analysis of school invisibility phenomenon in secondary schools adolescents*

**Ana Cecilia Valencia Aguirre**

Universidad de Guadalajara

[anaceciliava@yahoo.com.mx](mailto:anaceciliava@yahoo.com.mx)

**José María Nava Preciado**

Universidad de Guadalajara

[jnava\\_preciado@yahoo.com.mx](mailto:jnava_preciado@yahoo.com.mx)

“...Te advierto que, cuando yo empleo una palabra – dijo Humpty Dumpty en tono algo despectivo-, esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique. ¿Comprendes? La cuestión es –dijo Alicia- si puede usted hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas. No te equivoques...la cuestión es saber quién es el maestro aquí. Alicia estaba demasiado perpleja para decir nada”

*Alicia a través del espejo*

Lewis Carroll

## Resumen

En este trabajo se muestra, desde la recuperación del habla cotidiana de un grupo de adolescentes, algunas evidencias de su invisibilidad en el contexto escolar, la carencia de un rostro, una voz peculiar y la estrategia de invisibilidad que muchos de ellos adoptan como alternativa de subsistencia ante un entorno escolar que valoran como hostil.

En parte, la imagen de directivos y docentes respecto a las adolescencias esta asociada a un discurso que los deniega como sujetos, al ligarlos a una visión negativa centrada en la rebeldía, la actitud negativa y desmesurada de este actor. Esto genera, en el imaginario de los docentes y directivos de escuelas secundarias, la puesta en práctica de dispositivos disciplinarios basados en el control, la vigilancia y el orden, que, lejos de conformar una plataforma de reconocimiento, deprecia la imagen adolescente y ante ello justifica formas veladas de control y violencia escolar impuesta desde sus

autoridades, de modo que los desdibujan y vuelven sujetos sin rostro ni particularidad, ante un discurso y una práctica que los deniega como sujetos sociales.

**Palabras Clave:** Analisis, invisibilidad, adolescentes, escuela secundaria.

### Abstract

This work shows, from the everyday speech of a group of teenagers, some evidence of their invisibility in the school context, the lack of a face, a peculiar voice and strategy of invisibility that many of them adopted as alternative of subsistence to a school environment that they assess as hostile.

In part, the image of principals and teachers with respect to teens is associated to a discourse that denies them as subjects, to bind them to a negative vision centered on the rebellion, the excessive and negative attitude of this actor. This creates, in the imagination of the teachers and principals of secondary schools, the implementation of disciplinary devices based on control, monitoring and the order, which, far from forming a platform for recognition, it depreciates the adolescent image and before it justifies veiled forms of control and school violence imposed from their authorities, so that they blur them and become faceless subjects or peculiarity, a speech and a practice that denied them as social subjects.

**Key words:** Analysis, invisibility, teens, high school.

**Fecha recepción:** Julio 2011

**Fecha aceptación:** Noviembre 2011

---

## Introducción

### **LOS LENGUAJES Y LAS ACCIONES EN EL MUNDO COTIDIANO ESCOLAR**

Como parte de un introito metodológico señalamos la importancia de recuperar el lenguaje desde una dimensión pragmática, en el sentido de constituir una acción con significados e implicaciones en el contexto social.

Al recuperar el lenguaje cotidiano, en este caso el de los adolescentes, se nos ofrece la posibilidad de comprender sus vivencias escolares como un escenario de otredad, elemento fundamental para acercarnos a la subjetividad del actor en su relación con los otros. Es en el otro donde se pueden encontrar y realizar las satisfacciones de necesidades materiales y espirituales,

pero es también la otredad un espacio que permite el horizonte que rebasa el aquí y ahora. Los lenguajes del mundo cotidiano son fundamentales no solo como un elemento de comprensión de la subjetividad, sino también, para analizar el papel que juegan los actores implicados e insertos en el horizonte de mundo de los adolescentes desde valoraciones situacionales.

En este sentido, tratamos de recuperar los lenguajes de los adolescentes como la vía metodológica para comprender la conformación de la subjetividad desde un espacio polifónico que permite ligar voces plurales y comprender el sentido de la otredad, donde los sujetos tejen su propia urdimbre de manera particular, ligan sus afectos ante lo vivido y muestran su reflexión y punto de vista.

En ese sentido, los lenguajes dan cuenta de situaciones vividas por los adolescentes, que durante el registro de su habla logran evidenciarla, experimentarla y socializarla. Las experiencias de sujetos son abordadas desde los afectos y las emociones, materia prima que acompaña el proceso del habla desde una perspectiva pragmática.

La cotidianidad de los actores en juego exige situarnos en el mundo de la significación subjetiva de la vivencia, lo que permite comprender sus sentidos, lo que permite situarnos en la tradición occidental del Erlebniz, experiencia vivida, punto de partida en el proceso del fenomenológico del mostrar.

Por otra parte, consideramos, siguiendo el principio del segundo Wittgenstein (1953), que el significado de un término asociado al lenguaje del hablante no puede ser considerado una entidad positiva, atomística o definida por sí misma; de ahí que no ensayamos análisis separados del contexto situacional, por el contrario, partimos de que el uso que se hace de algún término tiene sentido desde el propio ámbito de la acción, su significado está implícito en los llamados juegos de lenguaje, que se orientan de acuerdo a los contextos propios del hablante.

### ***Los alumnos, sujetos invisibles de la escuela***

No hace mucho tiempo, la tierra estaba poblada por dos mil millones de habitantes, es decir, quinientos millones de hombres y quinientos millones de indígenas. Los primeros disponían del verbo, los otros lo tomaban prestado.

Jean Paul Sartre. (Prefacio. En Fanon, 1961: 5).

Históricamente, el fenómeno de la invisibilidad ha estado ligado a los procesos de exclusión social, por ello la referencia a Sartre, que en el prefacio a la obra *Los condenados de la Tierra*, denuncia el fenómeno de la exclusión en el colonialismo e imperialismo.

La invisibilidad, puede ser un asunto ligado al contexto de la segregación racial, del género o de la clase. Sin embargo, este se complejiza en los espacios sociales al gestarse la situación que el propio sujeto elige, al autoexcluirse para no ser visible y por tanto carecer de un compromiso que lo implique en tal escenario.

En el ámbito de la ética, se problematiza la invisibilidad del rostro con Emmanuel Levinas, filósofo que plantea que el “rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo con-trato” (Levinas, 2007). Así, el otro aparece como una alteridad, como una posibilidad de la constitución ética del sujeto, de una exterioridad que Levinas denomina rostro. Desde tal perspectiva, plantear la invisibilidad es negar al otro como alteridad, como proximidad que me compromete en el proceso intersubjetivo a establecer un contrato ético y una corresponsabilidad en la acción.

En una perspectiva social la invisibilidad se expresa también como una forma de posicionamiento social a través del *si-lencio*, entendida como una elección comunicativa de cualquier hablante, la cual consiste en callar o permanecer en silencio. Dejamos de decir cosas que pudieran herir o comprometer a nuestro interlocutor. Existe entonces una censura activa —propia del trílogo (el que habla, el que escucha y al que se refiere)- más evidente y se encuentra en negar la posibilidad de comunicar.

En el ámbito de la acción comunicativa, se considera al silencio, a través de la censura o de la autocensura, como una forma de comunicación que no solo representa el mundo, también como forma de creación de mundo. En tal sentido, de acuerdo con Austin (1982), solo en algunos casos los enunciados representan hechos, pero en todas las ocasiones realizan actos. En términos técnicos, al hablar efectuamos actos ilocutivos —preguntar, aconsejar, ordenar, aseverar— que en nuestro

interlocutor tienen, como consecuencia, actos perlocutivos —alegrar, intrigar, indignar, persuadir, dudar— (Austin, 1982). La censura, pues, no solo se preocupa del mundo que se representa, sino también del mundo que se crea con el discurso y que, tanto como aquel, nos afecta (Portolés, 2009).

Desde las tres concepciones mencionadas en los párrafos anteriores, se desprenden tres connotaciones que aludiremos como:

1. La invisibilidad como ética del rostro, la cual se expresa en actitudes que niegan el reconocimiento del otro, como alguien diferente y a la vez igual a mí mismo.
2. La invisibilidad como autocensura: asumir el silencio como una manera de negar mi compromiso ante los otros.
3. La invisibilidad, como una forma de comunicación respecto al silencio que es también una manera de comunicar senti-mientos, emociones o indiferencia ante los otros.

Con base en lo anterior referiremos el fenómeno de la invisibilidad del alumno en situación escolar desde dos sentidos:

- a) Como un fenómeno que puede verse en las relaciones cotidianas con implicaciones en el orden moral (porque deriva una serie de consecuencias sobre las relaciones intersubjetivas).
- b) Como expresiones de un ethos, es decir, la construcción de sentido e identidad propia frente al quehacer cotidiano, así como una particular manera de asumir y atribuir responsabilidades entre quienes participan en ella.

Partimos de suponer que las formas de invisibilidad no son univocas, sino que expresan modos de ser y hacer, esto es, modos fácticos en los espacios públicos donde se constituye la propia subjetividad desde el otro, al cual se reconoce y se le otorga el derecho del rostro y de la palabra.

Las maneras en que se expresa dicha invisibilidad se fenomeniza de dos maneras:

1. Como invisibilidad pasiva, cuando un agente externo deniega al sujeto desconociendo el rostro y por tanto, la palabra como modo de ser en el espacio social. En este sentido (Fierro, 1997),

utiliza la noción de invisibilización como un “eclip-samiento del alumno” en función de otras prioridades; de lo que resulta el quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela

2. Como invisibilidad activa, cuando es el propio sujeto el que asume el papel de no visible como forma de comunicación activa y, con esta actitud, se da un nulo compromiso ante asuntos y tareas de índole social, que podrían implicarlo.

Sin embargo, la situación que interesa es mostrar que en los espacios escolares el fenómeno de la invisibilización es asumida de manera consciente por sus actores, los estudiantes, quienes han encontrado en esta forma de identidad una manera cómoda de salir adelante, resguardarse de las formas de violencia simbólica y de asumir su invisibilidad ante el riesgo de comprometerse abierta y públicamente en los escenarios sociales de la escuela.

A su vez, se parte del supuesto de que los procesos de invisibilización tienden a superarse cuando los sujetos son capaces de construir un orden inclusivo, en el que predomina la idea de “nosotros” con condición intersubjetiva. La referencia a un “nosotros” es generalmente utilizada por los adolescentes para aludir al grupo de pares. Por su parte, los maestros, en muchas situaciones de cotidianidad escolar, aparecerán como pertenecientes a “los otros”, junto con autoridades, directivos y otros agentes del contexto escolar. A este tipo de situaciones nos referiremos en el siguiente apartado, recuperando el habla cotidiana de los estudiantes de escuelas secundarias.

### ***Primera parte: Narraciones de los adolescentes: sentidos e implicaciones<sup>1</sup>***

#### ***“Hay que dejar de lado las emociones”: Una forma de invisibilidad.***

En un grupo de secundaria una profesora expresó la siguiente situación:

*A mí no me interesa lo que ustedes piensen o sientan: ni me vengan con lloriqueos a pedirme que les suba su calificación... el que repruebe se va al otro turno (Maestra de grupo de secundaria).*

Si bien, no es posible atribuir juicios a la expresión de la profesora, trataremos de analizar las implicaciones que tiene este tipo de mensajes para el estudiante. Cuando se plantea un discurso en el aula que hay que dejar de lado las emociones, generalmente, profesores, alumnos o autoridades; sostienen que hay que volver invisibles los afectos o aquello que Pascal llamó las razones del corazón. Sin embargo, es innegable que en los procesos de aprendizaje se dan interacciones donde

el elemento afectivo resulta un principio básico, entonces, podemos afirmar que los procesos afectivos si bien no son determinantes, al menos influyen de alguna manera en los procesos cognitivos. En la recuperación de las experiencias educativas se evidencia otro rumbo en la relación intersubjetiva, dado que las motivaciones afectivas de los alumnos parecen ser invisibles a los otros.

En este sentido, la invisibilidad hacia las emociones, la indiferencia ante el sufrimiento o el dolor que podría experimentar alguien al ser cuestionado, sancionado, expulsado o intimidado, podría considerarse un aspecto consensualmente rechazable, pues en la escuela, tiene un compromiso moral que ante la formación de hábitos y actitudes en los estudiantes, dadas las profundas implicaciones morales de cada contexto. Por ello, es difícil de reconocer que en el aula se da cierto grado de violencia al invisibilizar las emociones, sin embargo, podemos identificar cómo la violencia se torna cada vez más intensa, puesto que se genera entre los actores más cercanos en el espacio de la convivencia cotidiana, ligado a lazos afectivos o de parentesco, esto es, entre sujetos que viven en escenarios concretos (Codau, 1995).

---

1 Cabe señalar que estas narraciones son tomadas de diversos escenarios, registrados de manera informal y a través del registro de campo elaborado *in situ* de dichos escenarios. El primero *Dejar de lado las emociones*; se registró en el habla de una profesora de un grupo de secundaria. *Un nosotros ante los otros* se registró durante una reunión informal escolar, *Pertenezco a un grupo: No se metan conmigo* fue tomada de una charla en los pasillos, el último, *Nadar de muertito* es una expresión textual de un alumno manifestada en el aula ante sus compañeros, sin la presencia de maestros o autoridades. Todas las narrativas fueron registradas durante el ciclo escolar 2010, en tres escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, como el propósito de la investigación no es hacer comparaciones, no se menciona de manera particular los tres contextos.

Lo anterior nos permite comprender que el escenario áulico, muchas veces, resulta ser el espacio donde los sujetos viven diversos estilos de violencia, poder, autoritarismo y formas de invisibilidad que, tanto el alumno como el docente experimentan en otros espacios sociales, lo que nos lleva a concebir la escuela como un espacio de reproducción del mundo social, transferido por los sujetos de un espacio privado o íntimo a un espacio público como la escuela. Ante ello, las prácticas reflexivas, ligadas a la capacidad de evocar la vivencia desde planos críticos y analíticos, nos permitirían cuestionar y volver visible los actos de indiferencia que nos suceden y nos afectan.

### ***Un nosotros ante los otros***

“A nosotros no nos entienden; y el director y los maestros tienen sus razones (...) pero nunca nos han preguntado si estamos de acuerdo con sus normas. A mí no me gusta, ni a mis compañeros, que nos impongan el uniforme y nos prohíban traer nuestras cosas personales como un collar o una

pulsera, nos han devuelto por eso” (Alumna de tercero de secundaria).

En este fragmento vemos un discurso que separa la actitud entre alumno-maestro, en el dilema: “ser solidario con el docente o con mis pares, los alumnos”. Esta división entre ser docente y ser alumno, ubica a los sujetos en circunstancias distintas, históricamente se ha constituido un hiato donde se plantea que se trata de dos grupos de sujetos en condiciones desiguales. Los alumnos, sujetos en proceso de construcción o formación, demandan respeto al derecho a construir su propia identidad y ser respetados por los docentes. Los profesores, son agentes con obligación profesional y formal responsables de identificar lo educativo con un determinado mundo moral, de ahí las prescripciones y las prohibiciones.

La posición de los alumnos queda sujeta a la presión que autoridades directivas ejerzan respecto de su condición. El valor adquirido en cada situación dependerá, no de una apreciación de la importancia intrínseca de lo que esta en juego, sino de imponer la lógica de la escuela como dispositivo disciplinar. Así pues, se puede observar como la demanda del alumno queda colapsada, como imperativo disciplinar, ante la prioridad de control escolar, puesto que someter al alumno a asumir reglas escolares implica un logro educativo para la escuela.

#### ***Pertenezco a un grupo: No se metan conmigo***

La constitución de redes sociales en los adolescentes, entendida como forma de apropiación a un grupo visible otorga cierta identidad, accede a formas de intercambio y al manejo de códigos que en situaciones de crisis permite estar a la defensiva, a la ofensiva u obtener apoyo, según sea el caso. El apoyo como consideración última de referencia ante situaciones de conflicto, será una expresión de la apropiación a nivel moral de una comunidad de sentido. Sin embargo muchas de estas formas de afiliación deniegan a sus miembros cuando estos son subordinados a reglas del juego que los someten a una membresía, donde la acción y la expresión es un asunto anónimo en pos del resguardo de una organización visible, pero que vuelve invisible al alumno al denegarlo.

#### ***Prefiero ser un alumno X***

Esta dimensión surge de la razón astuta, ante la evasión de las formas de control y de la retícula del panóptico, esto resulta entonces una estrategia para hacerse invisible ante las formas de violencia implícitas en el poder. “He aprendido que nadando de muertito te la pasas mejor, porque nadie te

molesta”, “prefiero ser un alumno X”, “es mejor sentarse atrás donde los maestros no te vean” (Alumnos de tercero de secundaria). En la lógica del propio alumno implica el que los demás no molesten ni interfieran en un espacio considerado privativo o al menos donde ganan la condición de sujetos con cierta autonomía y se sienten libres de la mirada coercitiva y cuestionadora de la autoridad escolar. El sinónimo de ser invisible, carecer de rostro, pasar inadvertido, no hacer ruido y sus tantas formas, son expresiones recuperadas en el habla cotidiana de los adolescentes que evidencian la búsqueda de este tipo de recurso para no sentirse violentado y esquivar el panóptico, pero a su vez, es la metáfora la que mejor describe la invisibilidad de los sujetos, a la cual se opta ante la ausencia de compromiso, el resguardo ante otro que atenta una individualidad o la amenaza de rendir cuentas ante una autoridad. Esa es una manera de auto asumirse invisible como sujeto, lo que implica la reificación del sujeto mismo en la propia vida institucional.

### ***Segunda Parte: La mirada del fenómeno desde la ética***

#### ***La razón ética, una apelación al principio de la razón***

Una vez analizadas estas narrativas consideraremos la importancia de apelar a la ética como principio de la razón, porque el re-conocimiento de ‘los otros’ implica verlos como fines en sí mismos, es decir como seres humanos, con los cuales se puede llegar a acuerdos y dialogar, la razón es por tanto dialógica y constructiva como fuente de apertura porque “la razón (logos), como lo sabemos, es también orden y es palabra: fundamento de la comunicación y de la comunidad” (González, 2000).

La razón puede ayudar, frente a las conductas de la indiferencia que a veces adoptamos cuando tomamos en cuenta los intereses individuales de unos más que otros. Nos obliga a escapar de nuestro individualismo permitiendo reconocer al otro como fuente de las decisiones en el espacio público.

Recurrir a la ética en el espacio educativo es importante porque se requiere que los sujetos construyan un espacio dotado de ‘sentido’ en función de los valores culturales y espirituales que ayuden a construir la responsabilidad moral que la sociedad demanda del sujeto que se educa; que salga de la inmediatez, de lo superfluo y el egoísmo para que entre a un mundo inter-subjetivo, del compromiso con los otros. Lo decisivo es que los valores que la escuela ofrece remitan a cualquier

alumno al 'yo mismo', a la autenticidad y a la capacidad de ser para 'el otro' o 'los otros'. En un espacio escolar donde la dominación y la violencia de los sujetos se excluye de toda posibilidad de educación ética; esta surge al momento que damos paso a la comunicación genuina, a la reciprocidad, al vínculo horizontal que invalida todo poder, al diálogo ya que "la educación entendida como diálogo, como interacción dialógica, ya no toma al alumno como algo pasivo, sino activo, como un interlocutor. Hay una interacción, algo en lo que ambos participan" (Beuchot, 2000).

### *Hacia una ética del nos-otros*

La actitud ética permitiría fundar nuevas relaciones intersubjetivas, acabar con el círculo de la indiferencia y la invisibilidad que se manifiesta de varias formas, tanto simbólicas como concretas, abiertas o veladas. Apelar a dicho valor en los espacios sociales equivale a pensar en un cambio interno en los sujetos, a considerar que su yo moral se debe transformar; a dejar de lado la postura individual, egoísta y narcisista para entrar a una dimensión donde se dé el reconocimiento de los otros, a practicar una convergencia plena entre la aspiración propia y la ajena, a dejar de lado la exclusión del otro en el proceso formativo.

Lo anterior significa que los actores se vuelven agentes activos y morales cuando se dan cuenta que tienen un yo que responde a sus actos, por eso mismo se hace responsable de lo que ahí sucede ya que "la genuina moralidad se da, en efecto, en la medida en que se realiza el reino de la intencionalidad, de la voluntad, de las motivaciones profundas de la acción" (González, 2000). Esto es cuando el sujeto descubre lo conveniente, moralmente hablando; cuando tiene conciencia de deliberar sobre sus competencias profesionales que se fundamentan en un conjunto de valores y concepciones de lo que es el bien.

Considero, a partir de lo anterior, que si reflexionamos y vemos a los sujetos desde la dimensión ética, es porque también tienen una tarea, la de reconocerse. En este sentido los sujetos debe tener en cuenta tres cuestiones morales: qué debo hacer con los otros, qué puedo hacer por los otros y qué me es permitido hacer en los lindes del espacio social.

*Las implicaciones éticas de la invisibilidad*

Ejercer la invisibilidad ya sea desde una forma activa o pasiva, implica negarse o negarle a otros, una dimensión de reconoci-miento y a la vez compromiso ético en el espacio social. De tal forma que podemos decir que cualesquiera que sean las razones que los sujetos argumenten para justificarla son moralmente inaceptables, ya que no se puede dar la formación en la decisión de mi ausencia de compromiso, o la anulación del rostro del otro, descartando sus posibilidades propias. En el orden ético el fin no justifica los medios, no se puede sostener que en el intento de priorizar la eficiencia y la eficacia, hemos de ver al alumno como medio y que por ello nos valgamos de cualquier cosa para hacerlo. Por otra parte se puede afirmar, el fenómeno de la invisibilidad trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece.

Las virtudes no se enseñan, se muestran de adentro hacia fuera, de mi hacia el otro, del docente hacia el alumno. Lo que se deriva es claro, los sujetos deben buscar la forma de recuperar su papel en la escuela como agente moral, construir un espacio digno donde los estudiantes resuelvan sus conflictos como sujetos de derecho, se promuevan como personas capaces de dar una opinión y que sea el aula un espacio para la acción responsable, las creencias y los puntos de vista, donde se cuenta con el apoyo del maestro para ser corregidos de manera oportuna y respetuosa.

De ahí que el trabajo académico se mueve, desde el punto de vista ético, en dos dimensiones, una implica la relación del su-jeto consigo mismo y la otra señala su relación con los otros sujetos. Esta relación ética debe asumirse como una preocupación del sujeto en formación, una preocupación que debe ser considerada como un compromiso para tratar de cambiar las cosas en la institución, ya que esta es la beneficiara del tipo de actitudes que asuma sus actores.

*¿Tolerancia ante los invisibles? O la invisibilidad como resultado de la intolerancia*

La tolerancia es un imperativo ético porque trasciende la individualidad, vale en sí y por sí y vale en efecto, por razones éticas, independientemente de las creencias o prácticas culturales, políticas y religiosas que profese cualquier persona. Se reconoce al otro en cuanto semejanza, base de todo principio ético. Alude a la diferencia, a la distancia “y en el saber de la diferencia y de la otredad, al mismo tiempo que de la semejanza y la igualdad radicales, [se] funda la tolerancia como virtud ética” (González, 2000).

Como podemos ver la tolerancia es un concepto de la vida, un estilo que guía prácticas, ideas y actitudes, que tiene que ver con el respeto que le guardamos a los demás cuando manifiestan formas de vida diferentes a las propias. Al trasladar esto al salón de clases, el concepto adquiere una dimensión novedosa porque las personas con las que se tiene que ser tolerante son sujetos, muchas veces con algunos conflictos familiares y personales. Esto trae un doble compromiso moral para los sujetos: primero nos obliga a ser tolerantes con los estudiantes que identificamos como personas, principio de toda comunidad, y segundo, reconocemos en ellos mayores dificultades para tomar decisiones, lo que implica un compromiso mayor.

El ejercicio docente se puede mover en la tolerancia o en su contrario, en ambos casos es una reacción activa. En una se comprenden, y se aceptan, los momentos diferentes de aprendizaje, necesidades, sentimientos y conductas que manifiestan los alumnos como producto de sus diferencias individuales e históricas: frente a sus desigualdades la tolerancia viene a constituir una actitud positiva. En otro caso, se asumen posturas, como por ejemplo de rechazo e intransigencia y hostilidad frente a sus diferentes formas de actuar; cuando se presenta la desigualdad a veces se responde con actitudes intolerantes como la discriminación, los estereotipos y los prejuicios “el rasgo común de las actitudes intolerantes es que los sentimientos que las caracterizan son la desconfianza, la inseguridad y el temor ante la amenaza imaginaria que representan los grupos humanos hacia los que [se] experimentan esas actitudes; para sobreponerse a esos sentimientos negativos, la persona que los experimenta suele reaccionar de manera defensiva con otros sentimientos autoafirmativos, que van desde el desprecio hacia esas personas por la situación de su debilidad, inferioridad, discriminación o explotación que sufren, hasta la hostilidad agresiva” (Luque, 2000).

Este punto permite declarar que la intolerancia es un problema moral, que requiere comprensión antes que explicación, como una forma de atacarla. Para ello hay que aludir a nuestra condición profesional, a lo que nos hace ser docentes, en cuanto que nos afirma como personas morales, reconociendo que con actitudes intolerantes negamos al otro, y al hacerlo en el fondo negamos nuestro propio yo. El compromiso moral apela a nuestra conciencia, exige un compromiso basado en la aceptación y en la responsabilidad de nuestros actos.

En la tolerancia se acepta al estudiante como es; la aceptación es más fuerte que el rechazo, no implica que tengamos que soportar o aguantar algo que nos afecte de él. El volver al otro un invisible es resultado de un acto de intolerancia, pero cuando el sujeto se deniega por una ausencia al compromiso social y la comodidad que da el ser no visto, es también una forma de in-tolerancia. Para el tolerante, tolerancia; y ¿qué para el intolerante? Una respuesta nos la ofrece Norberto Bobbio, “la tolerancia debe ser extendida a todos, excepto a aquellos que niegan el principio de tolerancia, o más brevemente, [con] todos debemos ser tolerantes excepto con los intolerantes” (Bobbio, en González, 2000).

Consideramos que el compromiso en la educación nos obliga a un ejercicio de la reflexión permanente, por eso hay que explorar los diálogos interiores de nuestra autobiografía para reconocernos y poder construir nuevos valores morales dentro del aula. En ese diálogo habrá que recurrir a la apelación de una razón que nos conduzca a la autonomía moral y ética, pero no desde el imperativo categórico sino desde la construcción cotidiana de una ética del reconocimiento. Boff considera que el ethos de lo humano está configurado en función del cuidado, es decir, una actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo con el otro (Boff: 2001). O como planteara Levinas (2007), una ética de la responsabilidad ante el rostro de un otro legítimo, que implica en primer término, como afirma Ricoeur, el cuidado de sí mismo (1995).

En el ámbito de las instituciones escolares esto supone la búsqueda por construir la igualdad y podemos añadir, la equidad, en tanto que derecho a aprender y crecer desde la propia diferencia y condición. Esta ética de la responsabilidad no se impone a los agentes como imperativo categórico de orden universal, sino se construye en el encuentro humano de cada día, haciendo visible al “otro”, en tanto que pasa a formar parte de un “nosotros”. Esta allí como posibilidad: las prácticas de cuidado en el ámbito privado se ofrecen como una fuente capaz de aportar riqueza y dinamismo al ejercicio profesional en las instituciones educativas que experimentan en ocasiones la mayor resequeidad y desgaste.

Si la escuela ofreciera, desde acciones concretas, escenarios de un mundo más tolerante y armónico, en una sociedad donde las formas de violencia se vuelven actos cotidianos, entonces

podríamos plantearnos la posibilidad de un cambio en la convivencia humana.

## **CONCLUSIÓN**

A lo largo de este trabajo, hemos mostrado aspectos del habla de los sujetos en contextos escolares y áulicos. El habla cotidiana es básica en la interacción cara a cara de los actores que inciden en el espacio educativo de las escuelas, es una implicación ante los otros de un sentir que se colectiviza o socializa en procesos comunicativos, representa un horizonte para la exploración y comprensión de los sujetos en situación.

En el trabajo podemos ver formas de invisibilización activa y pasiva; por ejemplo de los profesores y directivos hacia los alumnos, que los deniegan desde un discurso que los minusvalora colocándolos en el ámbito del sujeto carente (adolescente: equivale a en transición, carente de madurez) por ende, se justifica el que debe controlarse y someterse a los dispositivos disciplinarios para asegurar una buena formación; pero también del alumno hacia sus propios pares y autoridades: la relación nosotros aun no forma parte de los discursos del aula. Otra forma de invisibilización se da cuando es el propio alumno el que se asume como un no visible para el entorno escolar, ante la garantía de preservar una individualidad acosada por las normas y reglas de la vida en las escuelas.

Las voces de los adolescentes en las escuelas secundarias emerge con la denuncia permanente de “déjenme ser” ya que las prácticas disciplinarias llegan a uniformarlos, a prohibir la manifestación de las emociones en la escuela, a someterlos a espacios y controles donde ellos, los alumnos, nunca son escuchados, sujetos carentes de voz y rostro ante sus autoridades escolares. De ahí la constitución subjetiva del adolescente y sus percepciones prístinas del espacio ciudadano que no estan definidas por una verdadera vivencia del reconocimiento de sujetos éticos al interior de la escuela. El autoritarismo que viven los alumnos al interior de sus aulas y escuelas, la manera cómo son acosados y vigilados por sus superiores y la denuncia de la invisibilidad de sus autoridades, donde la interacción es nula, y se presentan solo cuando han cometido una falta grave que merece una sanción igualmente seria o la inminente expulsión de la escuela, son una tónica permanente en las voces de los adolescentes. La vivencia de situaciones de invisibilidad tanto activa como pasiva, producida por la actitud de indiferencia y/o autoritarismo en las prácticas escolares, donde son carentes de voz y de rostro particular parecieran un pan cotidiano en el mundo escolar. Ante ello

solo nos queda el recurso de apelar al cambio desde la práctica mediada por un reconocimiento de los otros como sujetos con derechos y responsabilidades. Sin embargo ese cambio tenemos que construirlo desde el territorio inmediato que trascenderá a otros espacios y dimensiones de convivencia humana. La posibilidad de aceptar nuestro imperativo ético nos lleva al reconocimiento del alumno, como persona individual diferente e intransferible, pero universal en tanto sujeto de derechos, responsabilidades sociales y valores objetivos, parafraseando a Ricoeur, en tanto otredad y mismidad.

## Bibliografía

AUSTIN, J. L. (1962-1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.

BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. México: S. XXI.

BEUCHOT M. et al. (2000) *Virtudes, valores y educación moral*. México, D.F: Ed. UPN,

BOFF, L. (2001). *Cuidar la Tierra*. México: Dabar.

CARROLL, L. (1990) *Alicia a través del espejo*. Madrid: RIALP.S.A.

CODDOU, F. (1995), *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.

GONZÁLEZ, J. (2000). *El poder de eros. Fundamentos y valores de ética y bioética*. México, D.F: Ed. UNAM.

LEVINAS, E. (2007). *Ética e infinito*. España: Editorial Visor

LUQUE A. (2000), et al. *Educación y tolerancia*. Sevilla, España: Ed. Díada.

PORTOLÉS L. J. (2009) *Censura y pragmática lingüística*, Universidad Autónoma de Madrid consultado en <http://www.ucm.es/info/circulo>. Consultado el 30 de enero de 2013.

RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y Narración (Vol. I y II)*. México: Ed. Siglo XXI.

SARTRE, J. P. (1961). Prefacio. En Frantz, F. (1961-1971), *Los condenados de la tierra*. México: FCE.

WITTGENSTEIN, L. (1953), *Investigaciones filosóficas*. México: Alianza IIF-UNAM.