



Universidad Pedagógica Nacional

“Unidad Ajusco”

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Maestría en Gestión para la Convivencia.

Violencia. Derechos Humanos y Cultura de Paz.

**“Deconstrucción de la risa en el conflicto escolar. Entre la violencia y la convivencia
rumbo a la autonomía moral de los y las adolescentes.”**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Gestión para la Convivencia.

Violencia. Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Presenta

Lic. Mario Rojas Lerma

Asesor:

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz De La Peña

Tabla de contenido

Agradecimientos	VII-VIII
Dedicatoria.....	IX
Introducción.....	1
Justificación	9

Capítulo I. MIRADAS SOBRE LA RISA: DECONSTRUCCIÓN

1. Mirada científica.....	15
1.1 Músculos de la risa de Duchenne y risas falsas.....	15
1.2 Proceso neurobiológico de la risa	17
1.3. Gelotología.....	18
1.3.1 La risa y los cinco sentidos.....	18
1.3.2 Tipología de la risa de Paul Ekman.....	20
1.3.3 Emociones generadoras de risa.....	21
1.4 Nosograma.....	23
1.4.1 Patologías sobre la risa identificadas por Lynne A. Barker.....	24
1.4.2 Dentición y risa	24
1.4.3 La risa y las adicciones	25
1.5 Risoterapia.....	26
2. Mirada filosófica	27
2.1 La filosofía frente a otras disciplinas en torno a la risa	27
2.2 La deconstrucción de la risa romantizada y su vinculación a la felicidad ética.....	29
2.2.1 La risa y la bondad.....	30
2.2.2 La risa y el engaño.....	30
2.2.3 La risa y la maldad	32
2.2.4 La risa y el autoengaño	32
2.3 Elementos de la deconstrucción aplicados a la risa	
2.3.1 El secreto de la risa.....	33
2.3.2 Lo indecible de la risa.....	34
2.3.3 La risa y lo indecible.....	35
2.3.4 Huella de la risa	36
2.3.5 La risa frente al acontecimiento.....	36
2.3.5.1 La <i>différance</i> de la risa en el acontecimiento.....	37
2.3.5.2 La risa como acontecimiento	39
2.3.6 La intuición.....	40
3. Mirada socio-cultural de la risa.....	42
3.1 Usos psicosociales de la risa.....	44
3.2 Bienestar Social y los <i>World Happiness Reports 2019</i>	46
3.3 Suicidio y risa.....	54
3.4 El narcotráfico y su influencia en la cultura escolar.....	58

4. Mirada familiar de la risa.....	62
4.1 Algunas violencias sostenidas por la familia.....	65
4.2 Algunos elementos de convivencia sostenidos por las familias.....	67
5. Mirada lexicográfica: La risa como fenómeno de comunicación lingüístico, semiótico y semántico y virtual.....	67
5.1 La risa y la Lexicografía.....	69
5.2 La risa y la fonética.....	70
5.3 Onomatopeya de la risa.....	72
5.4 Refranes y la risa.....	73
5.5 Origen del meme en redes sociales.....	74
5.6 La risa de las emociones vuelta <i>emoji</i>	76
Capítulo II. FUENTES PRODUCTIVAS DEL MECANISMO Y CONFLICTO RISIBLE	
1. Fuentes productivas del mecanismo risible.....	78
1.1. Fuentes Bergsonianas	78
1.1.1 Humanización de objetos, animales y paisajes como elementos risibles..	78
1.1.2 Insensibilidad como coadyuvante del fenómeno risible.....	79
1.1.3 Complicidad como medio ideal para los elementos risibles.....	81
1.1.4 El poder y la risa.....	82
1.1.5 La memoria, los recuerdos y la risa.....	84
1.1.6 La risa y el interés.....	86
1.1.7 La risa y la inteligencia.....	87
1.1.7.1 La inteligencia interpersonal e intrapersonal en la risa.....	88
1.2. Materia prima de la comicidad	90
1.2.1 El alma, el cuerpo y el juego de poder performativo en los fenómenos risibles.....	90
1.2.2 Ropa y cuerpo, como elementos risibles.....	90
1.2.3 Torpezas del cuerpo.....	92
1.2.4 Ritmo, Aceleración y efecto <i>slow motion</i>	92
1.2.5 Imitación de patrones repetitivos y risa	93
1.3. Freud y el chiste en la risa	95
2. El conflicto. La física de los conflictos y la risa.....	98
2.1 Las ondas sonoras de la violencia.....	101
2.2 El triángulo de la violencia de Johan Galtung.....	102
2.3 Efecto boomerang de la risa.....	104
2.4 Movimiento ondulatorio de ola en el conflicto.....	105
2.5 Elasticidad del conflicto.....	106
2.6 Eco de la risa.....	107

2.7 Magnetismo de la risa y el conflicto.....	108
2.8 La química de los conflictos.....	108
2.8.1 La risa y la endocrinología.....	109

Capítulo III.LA RISA Y EL CONFLICTO. TENSIÓN ENTRE LA HISTORIA GLOBAL, LOCAL Y PERSONAL SOBRE LA RISA EN LA ESCUELA

1. Tensión entre; la historia global, local y personal sobre la risa en la escuela.....	111
1.1 Problematicidad de la risa y el conflicto ¿Pasado, presente o futuro?.....	112
1.2 El conflicto convertido en hecho histórico.....	114
1.3 <i>Habitus</i> , intención y hecho.....	115
2. Rumbo a la Autonomía Moral; desde un estudio gelotológico.....	118
2.1 Moral y la risa.....	119
2.1.1 Tensión moral en la dicotomía animal/humano y la risa	120
2.1.2 Moral, moralina y risa	122
2.2 Estética y la risa.....	125
2.3 Ética y la risa.....	126
2.4 Eticidad positiva Durkheimiana frente a la deconstrucción Derridiana.....	127
2.5 Autonomía moral propuesta por Lawrence Kohlberg.....	130
3. Requerimiento de una Filoscía en la escuela.....	131
3.1 Análisis del Análisis Conversacional y la risa	132
3.2 Importancia del Análisis Conversacional	133
3.3 Noción de la paz y la risa.....	136

Capítulo IV. ASPECTOS LEGALES Y CONTEXTUALES DE EN TORNO A LA RISA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

1. Bases legales de la convivencia escolar	137
1.1 Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes.....	147
1.2. Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México.....	150
1.3 Planificación de acciones, sanciones y normas incluidas en la Ruta de Mejora del Centro Escolar de la intervención sobre la risa, en la prioridad de C. Escolar	153
1.4. Uso del Marco para la Convivencia Escolar.....	156
2. Estrategias inadecuadas en la atención de la convivencia escolar.....	157
2.1 Lo rápido que se deben “solucionar” los conflictos.....	157
2.2 La superficialidad con la que se suelen mirar los conflictos.....	158
2.3 La búsqueda de “culpables”.....	158
2.4 Los tratamientos sobre-normativos.....	159
2.5 Casos de estigmatización sobre el alumnado.....	160
2.6 Agrupaciones de docentes que confabulan para reprobar a algún alumno, alumna o grupo.....	161
2.7 La visión de valores	161
2.8 Alumnas y alumnos “Protegidos por compadrazgos vs Estigmatizados por ser hijos de trabajadores adversarios”.....	165

3 Programa Nacional de Convivencia Escolar	165
4. Circular sobre el Uniforme Neutro en la Ciudad de México.....	166
5. Mirada escolar de la risa y el conflicto.....	169
5.1 La convivencia y violencia docente y su impacto en el alumnado.....	172
5.1.1 Relación docente/alumnado.....	172
5.1.2 Relación docente/docente.....	173
5.2 La risa y el conflicto en el noviazgo y la escuela.....	175
5.3 La risa en la escuela como fuente originaria de violencia objetiva, subjetiva o simbólica.....	177

Capítulo V. DIAGNÓSTICO PARA EL DISEÑO DEL DISPOSITIVO

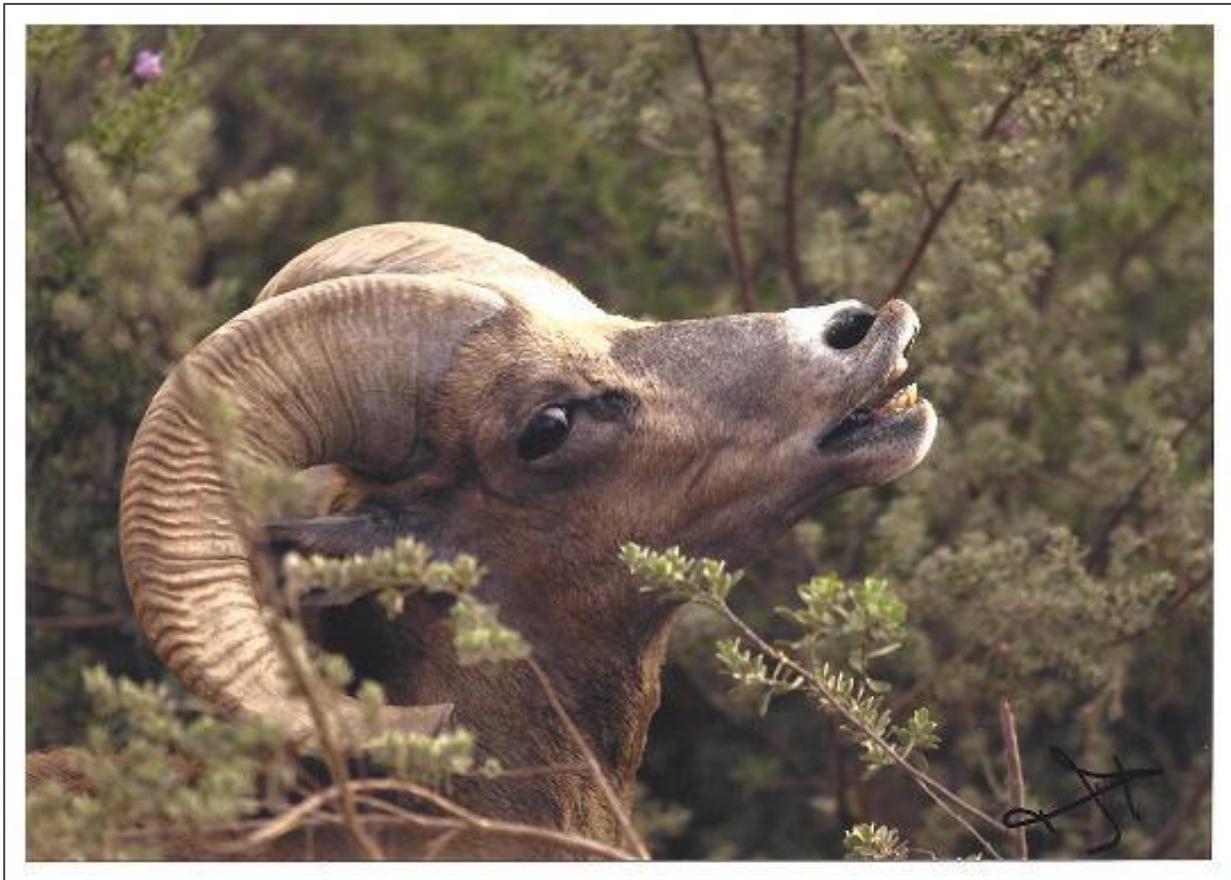
1. Bases metodológicas para el diseño del dispositivo de intervención sobre la risa.....	181
1.1 Investigación-acción	181
1.2 Etnografía y Etnometodología auxiliares en la intervención educativa.	182
1.3. Flexibilidad y modelo de Kemmis.....	184
1.4. Técnicas de investigación.....	185
1.4.1. Observación participante y no participante	185
1.4.2. Entrevistas.....	185
1.4.3. Encuestas.....	186
1.4.4. Sociograma.....	186
1.4.5. Didáctica: Técnicas con dinámicas varias.....	186
1.4.6. Guías de observación.....	187
1.5 Diagnóstico y delimitación del grupo focal.....	187
1.6. Delimitación de las problemáticas encontradas.....	188
1.7. Diseño del Dispositivo de Intervención Educativa.....	188
2. Diagnóstico gelatológico en el grupo de club “creando, imaginando y actuando”.....	189
2.1. Condiciones generales de la Escuela Secundaria Diurna N. 44 “Rosario Gutiérrez Eskildsen” T.M. Antecedentes históricos de la escuela secundaria	189
2.1.1 Entorno contextual	189
2.1.2 Infraestructura	190
2.1.3 Sistema organizativo de la escuela secundaria 44.....	191
2.1.4 Nivel académico del personal docente.....	191
2.1.5 Población estudiantil.....	193
2.2. Fenómeno de la risa en la adolescencia	194
2.3 Diagnóstico Del Club Creando Imaginando Actuando.....	195
2.3.1 Materiales	195
2.3.2 Grados escolares de los integrantes del grupo.....	196
2.3.3 Trabajo con <i>emojis</i> y globos.....	196
2.3.3.1 Cómo reaccionan las mujeres ante diversas situaciones.....	198
2.3.3.2 Cómo reaccionan los hombres ante diversas situaciones.....	199
2.4 Pre-test y post-test.....	200
2.4.1 La risa en clase y la reacción de los docentes.....	201
2.4.2 Figura adulta que al reír causa más impacto en las y los jóvenes	201

2.4.3 Situaciones que generan molestia con la risa en las y los estudiantes....	203
2.4.4 Situación personal en donde las y los estudiantes suelen reír más	204
2.4.5 Ambiente de aprendizaje que prefieren las y los estudiantes.....	204
2.4.6 Tipos de violencias subjetivas presentes a través de la risa	205
2.4.7 Tipos de violencias subjetivas ejercidas a través de la risa.....	206
2.4.8 Medios de información digital que producen contenidos violentos.....	207
2.4.9 Fenómenos risibles en multimedia.....	208
2.5.9.1 Reacción de las y los jóvenes del grupo de intervención ante el meme	211
2.5.9.2 La risa y la pornografía en la escuela.....	212
2.4.10 La risa y la masturbación en el aula.....	213
2.5 Problemáticas del club “Creando, Imaginando y Actuando”.....	214
2.6 Delimitación y selección de problemáticas a intervenir	216

Capítulo VI. DISPOSITIVO “DECONSTRUCCIÓN DE LA RISA FRENTE AL CONFLICTO ESCOLAR. ENTRE LA VIOLENCIA Y LA CONVIVENCIA DE LOS Y LAS ADOLESCENTES RUMBO A LA AUTONOMÍA MORAL”

1. Diseño del dispositivo	218
1.1. Objetivo general.....	218
1.2. Objetivos específicos.....	218
1.3. Elementos pedagógicos para la intervención educativa	
1.3.1 Enfoque del trabajo por competencias	219
1.3.2 La risa como una competencia.....	220
1.4 El humor como elemento de motivación	221
1.4.1 Motivación intrínseca.....	222
1.4.2 Motivación extrínseca.....	223
1.5 Cartas Descriptivas sobre el dispositivo de intervención.....	225
1.5.1 Carta descriptiva del momento 1 (Inicio).....	226
1.5.2 Carta descriptiva del momento 2 (Desarrollo).....	227
1.5.3 Carta descriptiva del momento 3 (Desarrollo).....	228
1.5.4 Carta descriptiva del momento 4 (Cierre).....	229
1.5.5 Carta descriptiva del momento 5 (Evaluación)	230
2. Aplicación del Dispositivo (Intervención Educativa)	
2.1. Algunas evidencias de las actividades realizadas y Productos	
2.1.1 Sociograma.....	231
2.1.2 Relator gráfico de la clase.....	231
2.1.3 Muro de lamentaciones.....	232
2.1.4 Conflictometro CONAPRED.....	232
2.1.5 Libro	233
2.1.6 Presentación de libro.....	233
2.1.7 Etiquétame.....	233
2.1.8 ¡Que oso!.....	235
2.1.9 Galleta de jengibre	235
2.1.10 Obra teatral (Teatro del Oprimido)	235
2.2. Ajustes	

2.2.1 Tendedero de valores	236
2.2.2 Memes para ordenanzas	236
2.2.3 La escuela como lienzo de manifestación risible.....	237
2.2.4 Mural de la escuela.....	239
2.2.5 Chuka rompe el silencio ONU.....	244
2.3. Difusión y vinculación	
2.3.1 Infosfera UPN 2.3.....	247
2.3.2 Infosfera UPN 2.3 para Universidad de Brasil.....	247
2.3.3 Participación en el 1er Coloquio interinstitucional de Investigación-Intervención Sobre Convivencia en la Escuela UPN Querétaro.....	248
Capítulo VII. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	
1. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL DISPOSITIVO	
1.1. Evaluación auténtica por desempeños.....	249
1.1.1 Instrumentos de evaluación.....	251
1.2. Evaluación del impacto del Dispositivo de Intervención	255
2. Conclusiones y hallazgos significativos	259
2.2.1. Tabla de violencias con presencia de la risa en los centros escolares y su decisión ética.....	260
2.2.2. Tabla sobre la risa y la convivencia escolar.....	261
3. Reflexiones finales: <i>Shiboleth</i> de la risa	268
Referencias Bibliográficas	I
Discografía.....	VI
Fuentes de imágenes.....	VII



Fuente: Fotografía por cortesía de Jesús Eduardo López, fotógrafo de *National Geographic*

Gracias especiales a:

Xóchitl Por ser quien me inscribió a la maestría y su amistad generosa.

Alejandro Mejía Mejía por los maravillosos dibujos,

A Jesús Eduardo López por esa foto tan genial, por algo *National Geographic* lo eligió maestro...

Ale Centina, por tu apoyo incondicional.

Miss Rosy, Lucre, Mtro. Trinidad, Susy, Jesús, Cristina, Germán, Ingrid, Marisol, Angélica, Anais, Madai, Diana y todas y todos mis alumnos.

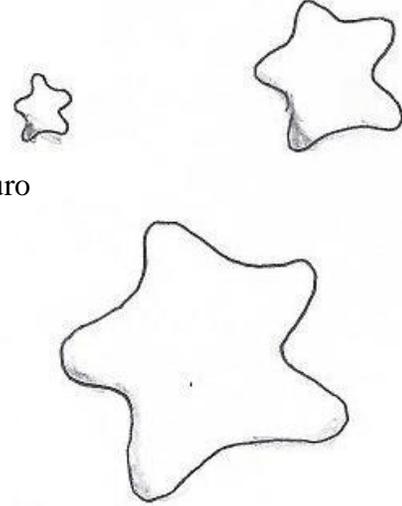
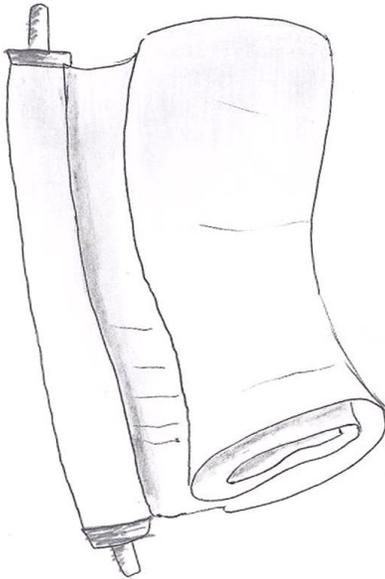
Triunfaré

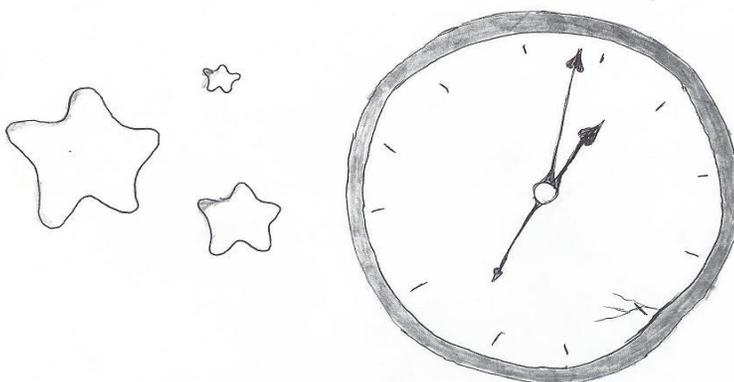
Hacia adelante,
 Frente a la vida
 Camino; firme y muy seguro
 De que los pasos
 Que voy a dar,
 Sean importantes,
 Como mi vida,
 Debo ganarle
 Tiempo al tiempo
 Cada vez más,

Al Dios eterno
 Sólo le pido;
 Inteligencia, sabiduría,
 Paciencia y salud

Con eso saldré adelante
 En las cosas de la vida,
 La oportunidad que tengo
 De vivir es bella
 Y la aprovecharé,
 Yo tengo que superarme
 Superarme, cada día
 Debo estar, siempre seguro
 Y muy convencido
 De que triunfaré.

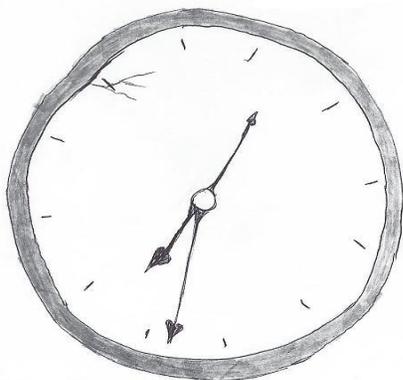
Juan Gabriel (1985).
 Imagen:(Alejandro, 2019).





Con amor a:

Mi padre **Mario Rojas Aguilar**
 Mi madre **Rosaura Lerma Villarreal**
 D. **Alberto Aguilera Valádez** (Juan Gabriel)
 Mis hermanas **Elizabeth, Marisela y Martha**
 Sobrinas y sobrino (**Mía Lilian, Alex y Fer**)
 Maestro **Adalberto Rangel Ruiz de la Peña**
 Dra. **Cecy Navia**
 Mtra. **Lety Ventura**
 Dra. **Lucia Rodríguez Mckeón**
 Dra. **Guadalupe Velázquez**
 Mtra. **Blanca**
 Mtra. **Melina**
 Dra. **Dantina**
Tulpetlac
Prepa 110
México



Santa María Tulpetlac

Donde conocí la risa en toda su amplitud...
 por mostrarme a Cantinflas,
 por reír siempre a pesar de todo,
 por estar conmigo con y sin su presencia física,
 por ser, estar y permanecer,
 por ser futuro en el presente
 por la libertad y el cálido acompañamiento,
 por reír a pesar del temor de ser analizada,
 por corregir y mostrar, de lo simple su riqueza,
 por nunca perder la esperanza y la creatividad,
 por su maravillosa disciplina y buen humor,
 por adoptarme con tanto amor y cuidado,
 por esa generosidad infinita de ayudar,
 por su luz y su abanico perfumado,
 por sus montañas lodosas
 en las mañanas de escuela,
 por su olor a chiles en vinagre,
 su delincuencia,
 sus muertos y vivos,
 su muerte en la risa, su risa en la muerte,
 por enseñarme la lucha y el don de
 Sobrevivir.

Nankurunaisa

Mario
El no-yo

Introducción

Se presenta en este trabajo los resultados del dispositivo de intervención “Deconstrucción de la risa en el conflicto escolar. Entre la violencia y la convivencia de los y las adolescentes rumbo a la autonomía moral”, desarrollado en el marco de mis estudios en la Maestría en Gestión para la Convivencia. Violencia. Derechos Humanos y Cultura de Paz. Este se aplicó a partir de un proceso reflexivo sobre la problemática de la risa y su vínculo con los conflictos escolares, en el marco del trabajo que desarrollo en una escuela secundaria ubicada al sur de la Ciudad de México.

Las y los docentes, que trabajamos día a día en las aulas de este país, nos enfrentamos a retos diversos, al gestionar la convivencia escolar, puesto, que la diversidad de intereses y necesidades de las y los jóvenes, pueden generar conflictos, que, de no atenderse oportunamente, pueden conducir a situaciones de violencia. Transformar estos conflictos a través de distintos medios y recursos, es crucial para salir adelante del titánico reto que representa aprender y enseñar a convivir.

La risa -como un elemento de convivencia y/o violencia- según diversas investigaciones, aparece generalmente vinculada a la felicidad, al bienestar y calidad educativa. Por ejemplo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2014), en sus estudios de bienestar y felicidad, tomando en cuenta las percepciones y representaciones que niños, niñas y adolescentes tienen del centro escolar, sobre el trato que reciben de docentes y demás personal escolar, valora de forma positiva la risa que las y los niños manifiestan al momento de responder en estos estudios. Y aunque en los estudios de la OCDE (2014), México aparece entre los países en donde las y los jóvenes se sienten más a gusto en la escuela y son más “felices” también se informa que:

... el 40.24% de los niños mexicanos declaró haber sido víctima de acoso; 25.35% haber recibido insultos y amenazas por parte de sus compañeros; 17% haber golpeado y 44.47% haber sufrido algún episodio de violencia verbal, psicológica, física o a través de las redes sociales (*cyberbullying*) [sic] (Vale, 2016, p. 19).

Aun con lo anterior la risa, pareciera decirnos que “no pasa nada”, que todos convivimos tranquilamente. Sin embargo, no es así en todos los casos. En Navarra España, se reconoce que la risa, en determinadas situaciones, puede ser generadora de un grupo importante de violencias en la escuela. A partir de ello ha diseñado un plan para educación infantil y primaria, que se titula:

“Reírme contigo, nunca de ti” (2012). En su proyecto el Gobierno de Navarra interviene a través de cuentos que tienen como objetivo que “...los chicos y chicas sepan buscar soluciones diversas e imaginativas a los conflictos que se les presentan. Soluciones que desde la empatía conviertan en innecesarias y reprobables las vías violentas, sean éstas las que sean.” (Ministerio de Educación del Gobierno de Navarra, 2008, p. 9). No obstante, en México:

De acuerdo con cifras de la UNAM y el IPN [...] entre el 60% y el 70% de los alumnos de nivel básico han sufrido alguna forma de intimidación [...] la Secretaría de Salud estima [...] que el 59% de los suicidios en niños y adolescentes en México, se deben al acoso físico, psicológico, y ahora cibernético entre estudiantes. Los problemas de este tipo se concentran en las siguientes entidades: Estado de México, Jalisco, Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Nuevo León, Puebla y Tabasco. (Valadez, 2014 citado en Vale, 2016, p. 19).

Al momento de elegir el tema del dispositivo que presento en esta tesis, reflexionando con mi asesor de tesis, recordé una anécdota sobre mi madre en la que estaba presente el problema de la risa vinculado con el conflicto escolar. Al comprender la importancia de esta historia, articulada a mi experiencia de vida y al vínculo con mi madre, consideré trabajar sobre la risa y sus posibilidades prácticas en el terreno de la Ética con jóvenes de una secundaria. Me detengo un poco en ella, pues constituye un punto de partida importante de este trabajo.

Relato biográfico: La risa y el conflicto como elemento estructurante en la vida de una persona

Lo que relataré, le sucedió a mi madre en la infancia, mientras estudiaba la primaria, en el ejido “La Tijerita” en Matamoros, Tamaulipas en el año de 1967. Fue tan poderoso que hasta la fecha le sigue produciendo una huella emotiva.

Mi madre, que en aquel entonces era una niña de escasos diez años, comenzó a jugar; “parque liga-ligazo”¹ (ver Fig. 1). Lanzando las cáscaras de naranja hacia el pizarrón, para entretenerse, durante la ausencia de la maestra de grupo.



Figura 1: Representación gráfica de Parque liga-ligazo
(Fuente: Alumno Alejandro Mejía Mejía, 2019).

La maestra era de cuerpo de complexión gruesa, con voz chillona y carácter explosivo; a mi madre, le producía una mezcla entre risa y miedo. Al regreso de la profesora, mi madre se encontraba muy entretenida con sus cáscaras de naranja y su liga, hasta que de pronto, vio cómo la cáscara, rosaba el vestido de la recién llegada, justo a la altura del ombligo, generando una ruidosa e incontenible carcajada, en aquella pequeña.

La maestra se dio cuenta del incidente de la cáscara, que no le había rosado el cuerpo por “un pelito”, mientras que mi madre experimentaba aquel episodio de risa, desde su mesabanco maltrecho, en el que le tocaría recibir sus primeras “lecciones de vida”.

La profesora se encolerizó y buscó inmediatamente a los responsables. Pero ¿Cuál sería su sorpresa? al cabo de su investigación exprés, al dar con nada más y nada menos, con aquella

¹ Este juego popular en México, consiste en tomar un trozo de cáscara de naranja y proyectarla hacia un objeto o persona, utilizando como proyector la elasticidad de una liga. Como es de suponerse, este juego está prohibido en las escuelas, debido a los riesgos que implica para los demás alumnos, pues puede causar desde golpes leves, hasta lesiones graves en los ojos y demás partes del cuerpo.

pequeña niña, que lejos de mostrar miedo o preocupación, coronaba su “osadía” con una genuina expresión de “felicidad”, riendo sonoramente, sin pensar en las consecuencias que aquel acto le traería para su vida.

La profesora exigió silencio a gritos, no obstante, el silencio no llegaba y parecía que, en vez de tener un fin cercano, ya se comenzaba a contagiar a los otros estudiantes con aquel fenómeno risible.

Ante la impotencia de acallar las risas, y levantando la voz directo a la pequeña, la profesora procedió a sentenciar: “Niña ya cállate, ¿Qué no ves que sólo se ríen así, las putas?” (ver Fig. 2). Este comentario hasta la fecha genera una huella emocional en mi madre, llevándola a las lágrimas.



Figura 2: Caricatura sobre la sentencia de la profesora
(Fuente: Alumno Alejandro Mejía Mejía, 2019).

Fue mucho después que mi madre se dio cuenta de que no quería ofender a la profesora, y que aunque la risa en aquel momento no la pudo controlar, tampoco merecía ser reprendida de esa manera, puesto que – desafortunadamente- desde pequeña, ella ya sabía lo que significaba esa palabra, y a qué hacía referencia, a diferencia de sus otros compañeritos, que guardaron silencio, más por el grito de la profesora que por lo grave e inadecuado de la sentencia lanzada. Ese fue el último año que aquella niña, “la Señorita Sonrisa” (ver Tabla 1), mi madre, acudió a la escuela.

Fuente: Elaboración propia con la letra de la Canción Señorita Sonrisa compuesta por Agustín Lara
 Tabla 1: Letra de la Canción Señorita Sonrisa



Señorita Sonrisa

*Asoma el carnaval, tras el cristal,
 Su larga y policroma carcajada,
 Princesa de antifaz color de rosa,
 Señorita Sonrisa, majestad graciosa.*

*Señorita Sonrisa,
 Bañada con brisa del mar,*

*En tu boca, chiquita,
 Palpita, la miel del cantar;*

*Tus ojos soñadores,
 Alumbren mis noches de amor,
 Señorita Sonrisa
 Con la brisa, tu vestido se formó.*

Agustin Lara

Moralidad binaria y deconstrucción de la risa

Lo anterior nos muestra, que muchas acciones sociales de los maestros, están “encasilladas” en la dicotomía; bondad/maldad, sin que estas dos, sean sus únicas posibilidades. Encontraremos mezclas y dilemas, bastante interesantes que rompen con esta idea dicotómica y que al no encontrar una asignación lingüística y/o social, generan acontecimientos de discriminación y exclusión. Por tanto, procuramos en la medida de lo posible no utilizar los términos; “negativo/positivo” a fin de dar paso, al fenómeno natural, sin prejuicios y etiquetas.

La moralidad binaria preconstruída, lejos de contribuir a la educación, creemos resulta limitativa, en tanto, que asigna una respuesta preestablecida a los sujetos alejándolos de la propia reflexión del vivir y del accionar. Aunque en el acontecimiento de la risa de mi madre, la violencia procede de una docente hacia una alumna, no se trabaja con los docentes en esta ocasión, debido a los resultados arrojados en el diagnóstico.

El estudio y dispositivo se ha enfocado hacia las y los jóvenes estudiantes, que de igual forma pueden ejercer violencia más que fraternidad, desdén más que amor intolerancia más que empatía, incivilidad más que emancipación, indiferencia más que diálogo intercultural, orgullo *fiero*² más que orgullo *naches*³ (Ekman, 2004), felicidad que depresión, todo lo anterior y más, a través de la risa. No está demás obviar que las tensiones dicotómicas recién mencionadas, no implican necesariamente las tensiones existentes siempre en la realidad, simplemente las mencionamos como posibilidades de las distintas relaciones presentes en la escuela secundaria.

Es importantísimo aclarar que la idea de la deconstrucción de un binarismo, permite que los sistemas caigan, o puedan ser vistos de un modo distinto, por sus mismos errores estructurales, ya que la racionalidad de los binarismos sociales, permite entonces, reconocer las potencias de la multiplicidad y a su vez la reafirmación de lo único. Nos hemos propuesto una deconstrucción de la risa por dos situaciones elementales, en primer lugar, por la *différance* y en segundo lugar por la naturaleza semiótica de la risa como un texto para la hermenéutica emocional y social.

Los binarismos estarán presentes, sin duda, en el *habitus* y en la práctica social, como un rasgo característico, que al lograr su equilibrio permiten la estabilidad de las relaciones existentes y futuras. El estudio gelotológico en la escuela, permite ubicar los binarismos en torno a la risa, y valorar su equilibrio en las relaciones existentes, a fin de poder derribar las ideas, valores y prácticas que, por su propia constitución estructural, resultan insostenibles, una vez que los sujetos se hacen conscientes de la condición estructurante y estructurada de dichas formas de vivir y actuar. La deconstrucción como elemento filosófico y de aprendizaje, no derriba nada en sí, puesto que la caída de la estructura está en la propia sustancia de lo que caerá más tarde o más temprano.

Al iniciar con nuestro estudio, nos interesaba saber ¿Cómo está construida la visión del orden y la risa en los salones de clase? Y ¿Cuáles son los rictus faciales que las y los docentes estiman como “respetuosos” y cuáles no? Para poder comprender el lugar que ocupa la risa, dentro de las relaciones presentes en los salones de clase y, sobre todo, cómo la están utilizando las y los jóvenes estudiantes, para relacionarse con las y los demás.

² Orgullo que se experimenta al desarrollar eficientemente una actividad que implica un reto, por ejemplo, ganar una olimpiada deportiva o de conocimiento.

³ Orgullo que se experimenta al ver triunfar a un hijo o ser amado, en alguna actividad que implica un reto, por ejemplo, la primera vez que un niño o niña, camina o cuando logra andar en bicicleta, hasta éxitos laborales, personales o profesionales.

Interrogando desde perspectivas para mirar la risa

Hoy, -como veremos en el presente trabajo-, sabemos que la risa no sólo da rostro a la felicidad, al bienestar o alegría. Hemos recuperado elementos filosóficos, éticos, estéticos, morales, biológicos, neurobiológicos, dramáticos, literarios, pedagógicos, didácticos, nosográficos, lexicográficos, lingüísticos, onomatopéyicos, hermenéuticos, etnográficos, históricos, ontológicos, semánticos, y semióticos a fin de reconocer, que la risa es más que eufonía y belleza, y que, aunque no la podemos descifrar al ciento por ciento, si nos permite saber que las y los sujetos la utilizamos para comunicar algo que no siempre se puede decir o decidir.

La risa, al ser un elemento vivo de la comunicación, se aleja de una explicación dicotómica tradicional. No basta con reconocer que una risa puede ser “buena” o “mala”, puesto, que es huidiza a la mirada del investigador, para conservar su secreto⁴, y se convierte en una huella⁵ que evidencia la presencia de lo a-presente, que al aflorar con la risa es presentado, esta sin estar.

Tratar de encontrar el origen de la risa es perderse, en una cadena concatenada de otras huellas, imposibles de capturar, pues al ser signo de comunicación y por lo tanto un texto sujeto a interpretación, la risa cuenta, sin duda, con significado y significante, pero no con la posibilidad de encasillarla simplemente en los terrenos de la bondad y la maldad, la polisémia, o la rigidez inflexible de interpretaciones externas.

El presente dispositivo, busca visibilizar en las normas, leyes, prácticas y *habitus*, esa especie de sistema binario, que en las relaciones cotidianas suele polarizar las negociaciones y tensar los escenarios, al llevar casi todo, a la dicotomía: bueno/malo, legal/ilegal, moral/amoral, etc. Debido a que la transformación social es lenta y paulatina, no es la intención de este dispositivo desestructurar estos binarismos, sino, usarlos a fin de enfatizar las debilidades de decisiones y acciones sociales más naturalizadas y echar mano de la creatividad para considerar otras formas de solución aún por descubrir frente al acontecimiento por suceder. Es un reconocimiento del futuro desde el presente, para estar presentes en el futuro, presentes en el presente.

En México, y específicamente para educación secundaria, no encontramos hasta el momento, algún plan de acción, recurso o dispositivo, que busque desnaturalizar, la violencia, que a través

⁴ Término tomado del trabajo de Jacques Derrida en su propuesta de Deconstrucción.

⁵ *Ídem*

de la risa se genera; consideramos que es importante, por tanto, un dispositivo que pueda coadyuvar, no sólo a visibilizar, sino a resolver esta problemática, para promover la convivencia armónica en la escuela.

El presente trabajo, ha sido pensado y creado, desde una perspectiva de investigación acción, con énfasis, en el interés superior de la niñez, que permite la dignidad humana, de las y los adolescentes, y sus Derechos Humanos (D.H.). A partir de ello se intenta generar una cultura de paz, estableciendo un espacio de análisis sobre la convivencia, la violencia y la risa, en la Escuela Secundaria Diurna N. 44 “Rosario Gutiérrez Eskildsen”, Turno Matutino, en la Alcaldía de Xochimilco, Ciudad de México.

¿Cuántas y cuántos niños, no habrá en el país, que reciben agresión por parte de los adultos, sólo por reír o no hacerlo cuando es “adecuado”? ¿Una risa justifica una violación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes? Deseamos, los que hemos trabajado en este proyecto, que nunca más un o una estudiante sea violentado o violentada o ejerza violencia a través de este cautivador pero ambiguo gesto, ni de parte de las y los docentes, ni de los compañeros, ni de ninguna persona que trabaje en el sistema educativo. Reír es maravilloso, pero también puede ser aniquilante y deshumanizador. No se trata en este trabajo de estigmatizar la risa, sólo deseamos tratarla con más tacto, respeto y precaución, como un elemento muy rico de la convivencia escolar y humana. Retomando a Derrida (2011):

¿Para qué ir adónde se sabe que se va y adónde se sabe uno destinado a llegar? Al recordar hoy esta respuesta, no estoy seguro de comprenderla bien, pero seguramente no quería decir que nunca veo adónde voy ni que no lo sé, y que, en consecuencia, en esa medida, en la medida en que sé, no es seguro que haya dado jamás un paso, o, que haya dicho algo. [...] Eso quiere decir también, quizás, que de ese lugar adónde voy sé lo bastante como para pensar, con un cierto terror, que allí las cosas no marchan bien, y que, teniéndolo en cuenta todo, mejor valdría no dirigirse allí. (*Quitte á ne pas arriver. Quitte, dit-elle, á ne pas arriver. Quittepour ce que tu n´arrivespas.*) (p.13).

Justificación

Dejemos de lado -sólo por un momento- nuestros conocimientos teóricos y aprendizajes académicos, y pensemos en nuestra propia vida. Piensa en las personas de tu vida, en las experiencias que has tenido. Recuerda cuando has reñido con alguien o, cuando, por el contrario, has estado muy feliz. Toma tu tiempo y has el ejercicio con calma y conciencia. Y trata de ubicar esos momentos en donde la risa, ha estado presente. Es probable que, si nos remontamos a algunas de estas escenas de tu vida, alguna o algunas de las personas presentes en aquel momento, hayan dibujado en su rostro una sonrisa o incluso una carcajada.

Ahora bien, responde las siguientes interrogantes, -que ya hicimos a maestros y estudiantes de secundaria, antes de implementar el dispositivo de intervención- ¿Cuándo terminaste una relación amorosa tú o la otra persona mostraban una risa? ¿Cuándo regañas a un alumno o te regaña un maestro este comienza a dibujar una sonrisa leve o burlona? ¿Alguna vez has creído que alguien se ríe de ti? ¿Ha existido algún pico de violencia directa como golpes, malas palabras, etc. luego de que alguien de tu vida o en la escuela se ríe, que hayas vivido o visto? ¿Te has reído alguna vez con un grupo de estudiantes que dijeron un chiste o broma? ¿Te has reído de algún alumno presente o ausente en el salón? ¿Alguna vez en Consejo Técnico Escolar (CTE)⁶ has visto que se rían los maestros de otro compañero? ¿Alguna vez en CTE te has reído de algún o alguna compañera maestra? ¿Se han reído de ti en el CTE? y ¿Qué sientes cuando crees que alguien se está riendo de ti? ¿Qué sientes cuando efectivamente sabes que alguien se está riendo de ti?

Si reflexionamos sobre lo que has sentido, después de plantearte estas interrogantes, te puede surgir, como en uno, la justificación del estudio sobre la risa. Y comprender más vívidamente, por qué la risa genera conflictos que pueden llevar a la convivencia escolar o también a la violencia. Estudiamos la risa porque está en nosotros, traspasa el cuerpo de manera vivencial, genera acercamientos o distanciamientos con las personas.

Tal vez no habías notado que, en escenarios estresantes, confortables o tristes, la risa puede presentarse como elemento vivo de las y los sujetos. Probablemente encontraste que la risa ha estado presente en momentos estresantes o tristes, y no lo recordabas. O también cuando has sufrido la burla, el desdén o has sido minimizado o minimizada a través de la risa de alguien, algunas veces alguien muy querido o querida para ti, -puesto que son nuestros seres queridos

⁶ En México, se llama Consejo Técnico Escolar, a la reunión mensual que los y las docentes tienen para tratar temas del interés de la comunidad escolar, estableciendo cuatro prioridades en un documento que se denomina Ruta de Mejora, a fin de mejorar el servicio educativo y las condiciones de infraestructura y demás requerimientos que van surgiendo, durante el ciclo escolar vigente.

quienes dejan huellas más profundas en nuestros recuerdos. Muy probablemente has experimentado un grupo de sensaciones y emociones procedentes de la risa de los demás ¡Claro! esto sucede porque el inconsciente es capaz de comprender más allá del lenguaje debido a que “es la totalidad de las imágenes no actualmente percibidas, pero que pueden percibirse y hacerse conscientes” (Moreno, 2015, p. 152).

En la escuela un o una docente, poco a poco se va dando a querer: Las y los alumnos, al pasar los trimestres escolares van sintiendo afinidad y vínculo emocional con algunos o algunas de ellas. Es por ello que como hemos mencionado que la figura docente, al ser una persona apreciada por el alumno, puede ejercer un impacto muy profundo en la vida y emociones de sus estudiantes, como he mostrado en el relato biográfico páginas atrás. ¿Te imaginas qué pasaría si por un descuido tu risa dejara una huella emocional que permanezca aun cuando hayas muerto, como sucedió con la maestra de primaria de mi madre? O ¿Qué pasaría si fuéramos recordados por permitir la violencia a través de la burla, la humillación, el bullying, etc.? ¡Es fuerte, verdad! Pero calma, no todo está perdido, afortunadamente, a través de la provención⁷ que no es otra cosa más, que brindar herramientas a las y los estudiantes para resolver sus conflictos, podemos evitar el daño ajeno y el propio. No sólo en la escuela, si no en la vida misma. Comprendiendo que la violencia y convivencia son posibilidades rumbo a la autonomía moral propuesta por Lawrence Kohlberg (1958).

Kohlberg y su grupo de colaboradores hicieron una serie de investigaciones sobre desarrollo moral que duraron casi 30 años. Los investigadores decidieron utilizar estudios longitudinales para descubrir cómo cambia, en el transcurso del crecimiento individual, el sentido ético del hombre, o bien cómo, en las diferentes etapas de la vida, toman forma las normas y valores que guían, o tendrían que guiar, nuestro comportamiento. (Kohlberg, 2017, p. 71).

⁷ La provención a diferencia de la prevención, parafraseando a Paco Cascón (2000) es significativa, en tanto, que la prevención busca evitar los conflictos y por tanto no desarrolla herramientas para su tratamiento y transformación, en cambio, la provención, implica que no se evitará el conflicto, pues no se puede, y ante esta conciencia de la imposibilidad de evitar el conflicto, es que las y los docentes, buscamos las herramientas didácticas, metodológicas, vivenciales, etc. Para entrenar a las y los estudiantes en este caso para comprender la *différance* de la risa en el acontecimiento o conflicto escolar.

Desde luego, no estamos proponiendo que con este dispositivo llevaremos a nuestros y nuestras estudiantes a la autonomía moral, sin embargo, con la clarificación y la práctica reflexiva en torno a la risa y el conflicto, convertidos en una decisión ética, podemos coadyuvar a la superación de los estadios que este autor nos propone.

En la escuela secundaria, la risa y los conflictos alrededor de ella, están presentes en todo momento y espacio de la vida cotidiana, desde las aulas, patios de recreo, pasillos de la institución escolar, hasta el último rincón de los recintos educativos. Por más humildes que sean los contextos escolares, habrá, sin duda, llegado el eco de una risa humana. Porque es parte de nosotros, porque no se la puede dejar, porque, aunque la escuela sea muy rígida y se haya incluso prohibido, es prácticamente imposible evitarla.

Esta presencia tan “obvia”, tan frecuente, tan frontal y recurrente, pareciera que nos ha evitado verla, es decir, de tanto que la usamos, olvidamos que es parte de nuestras herramientas de comunicación interpersonal, y paradójicamente, entre más la tenemos enfrente, menos la podemos ver. Mirar la risa, es más que ver el gesto. Es aventurarse en un mar muy profundo y rico de policromías, multidisciplinas logocéntricas y filosóficas, secretos, acontecimientos, huellas, percepciones, representaciones, y simbolismos tan diversos, para comprender que, aunque la risa es universal, cada que un sujeto ríe, emite su propia risa. En tanto que la univocidad al momento de estudiar la risa en un conflicto es imposible, debido a que la risa como el conflicto es contextual.

La capacitación para reír es limitada, debido a la *différance* que la risa como signo de comunicación posee, sin embargo, - como veremos en este dispositivo de intervención educativa- es posible provenir a las y los estudiantes de herramientas analíticas, emotivas, sensoriales, para responder de la mejor manera frente a los retos que la convivencia escolar presentan cotidianamente.

Es por ello el presente trabajo, “Deconstrucción de la risa en el conflicto escolar. Entre la violencia y la convivencia de los y las adolescentes rumbo a la autonomía moral”, permite visibilizar las potencias y retos de la risa en la escuela. Se es claro de que sólo se pretenden brindar herramientas a las y los jóvenes y de ninguna manera, establecer protocolos, o manuales sobre el uso de la risa. Esta decisión se sustenta en el hecho de que la risa contiene elementos indecibles – lo que no se puede decir con palabras-, indecibles – lo que no se puede decidir- y su secreto – lo que origina la risa y que a veces ni el que se ríe conoce plenamente-.

En la coyuntura actual es importante el diseño y aplicación de un dispositivo de intervención educativa que desligue la idea de la risa como arma –consciente o inconsciente- de violencia en los centros escolares. Se trata más bien de un dispositivo que debe partir desde la praxis y no desde un discurso moralizador, bancario, nulificador de toda creatividad y potencia de las y los sujetos, que de los conflictos escolares son partícipes. Coincidimos con Paulo Freire (1970) cuando nos hace ver lo aniquilante de las inercias de la educación bancaria en las y los alumnos, cuando señala que:

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de los niveles (o fuera de ella), [sic] más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante- el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora... Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto- el que narra- y objetos pacientes, oyentes- los educandos (p. 71).

Desde una especie de perspectiva nosográfica sobre las relaciones que acontecen en la escuela, es natural estar de lado del razonamiento que propone Freire (1970) y reconocer entonces, que “existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar” (p. 71).

Es por ello que el trabajo con la risa y sus conflictos implica vivencia, análisis, problematicidad, rediseño, conflicto y transformación positiva de éste. Para poder deconstruir (Derrida, 2004) el *habitus* que Pierre Bordieu (2007) visibiliza y que es generador de tantas violencias invisibles, objetivas⁸ y repetidas, toda vez que:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser

⁸ Según los aportes de Slavoj Žižek y que abundaremos más adelante.

objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

La risa, no es un elemento, que deseemos sea producto del humor de un maestro jocoso o simplón, pues no vamos hacia lo divertido del quehacer docente, aun cuando las actividades puedan resultar lúdicas.

Se ha cuidado que en todo momento guíe una sensibilidad imperiosa, al momento de trabajar con las y los adolescentes, debido a que la apuesta es profunda: desnaturalizar las violencias objetivas y subjetivas, que de este gesto se generan, y por tanto es vital su estudio, tratamiento y rediseño en los centros escolares y en la vida misma.

La risa es entendida como un signo, de algo que no siempre es euforia o alegría. Es una forma de manifestar lo que a veces las palabras no saben expresar claramente. Estudiamos la risa porque está en la escuela, y porque en ella, las y los adolescentes, están buscando ser y pertenecer, y porque la risa tiene un gran poder en nuestra capacidad de responder ante los demás.

Como apreciamos en algunas canciones, por una risa eres capaz de apreciar a otra persona, de enamorarte, “Como ríe la vida si tus ojos negros me quieren mirar. Y si es mío el amparo de tu risa leve que es como un cantar, ella aquieta mi herida, todo, todo se olvida”. (Carlos Gardel y Alfredo de la Pera, 1935); de darte cuenta que no eres del agrado de alguien más: “Nunca pensé que me amaras ¿Cómo iba yo a pensarlo? si cada vez que te hablaba te reías tú de mí” (Juan Gabriel, 1998), O de sentirte despreciado totalmente de un grupo o un lugar: “Ya me cansé, de ser para ti como cualquier camisa, Que se plancha y se arruga al compás de tu risa” (Ricardo Arjona, 1994).

Lo mismo les pasa a nuestros estudiantes todos los días. De ahí que en esta tesis se estudia la risa, s, porque existe, nos duele o nos agrada, y podemos aprender de ella para mejorar nuestra vinculación relacional con los otros y porque a través de ella podemos generar sentido de comunidad sana y armónica en las escuelas.

Por lo anterior, es vital comprender la necesidad de un entrenamiento preventivo para el acontecimiento y la puesta en juego de la *différance* de la risa en la escuela secundaria, evitando una intervención educativa con una visión bancaria. Por el contrario, en este trabajo se trata de aplicar un dispositivo práctico y colaborativo que visibilice la risa como rostro de muy diversas emociones y no sólo de la felicidad. Con ello pretendo contribuir al desarrollo moral de las y los adolescentes, rumbo a su autonomía moral.

Capítulo I. MIRADAS SOBRE LA RISA: DECONSTRUCCIÓN

1. Mirada científica

1.1 Músculos de la risa de Duchenne y risas falsas

Es fascinante, como somos capaces, de emitir y percibir mensajes con el uso de sólo seis músculos pequeños. La risa, es posible gracias al movimiento de músculos específicos como el *zygomaticusmajor*, (ver Fig. 1) músculo que puede ser movido de manera voluntaria, y gracias a este es posible encontrar la sonrisa de *Pan Am*⁹ y las risas falsas, que tanto auge han tenido en el sector de servicios para capacitar al personal para mostrar un rostro “amigable” a los consumidores.

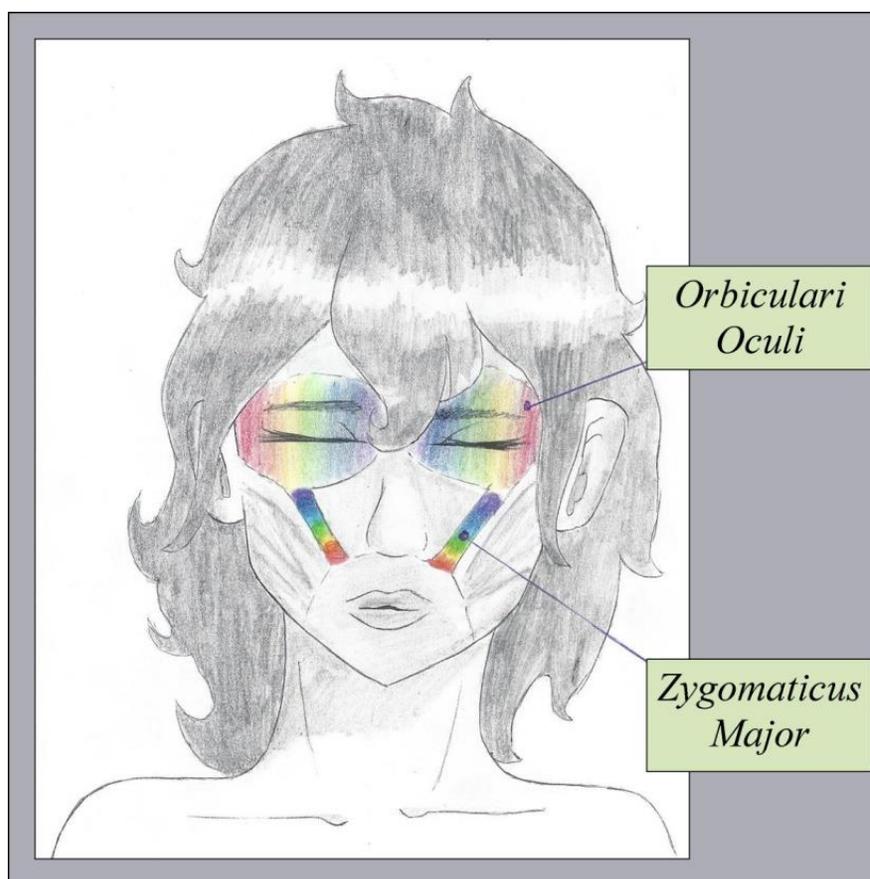


Figura 1: Músculos de la risa/ Imagen: (Alejandro, 2019).

Las risas “verdaderas” que son producidas en todo su esplendor emotivo, utilizan otro grupo muscular, denominado como *orbiculari oculi* (ver Fig. 1) que rodea los ojos y es capaz de producir

⁹Sonrisa muscular que no conlleva emoción, sólo es el gesto.

un brillo en estos al reír, puesto que sólo puede activarse con la emoción genuina de las y los sujetos. Los efectos productivos de las mismas tienen estrecha relación con la vida: complicidad, percepción o representación de las y los sujetos.

Estos músculos no pueden moverse de manera volitiva, dejando expuesta así, la posibilidad de identificar a las personas que fingen reírse y las que lo hacen de manera real y vívida, Paul Ekman (2003) nos comparte en su libro “El rostro de las emociones”, que en sus estudios “Duchenne escribió: - La emoción de alegría sincera se expresa en el rostro mediante una contracción combinada del músculo *zygomaticus major* y *el orbiculari oculi*. El primero obedece a la voluntad, pero el segundo sólo lo activan las dulces emociones del alma” (p. 254).



Figura 2: Risa de Hitler

Fuente: PNGOCEAN.COM

Sin embargo, esa “dulce emoción” puede esconder orígenes muy perversos y malvados, basta con ver fotografías de Adolfo Hitler (ver Fig. 2), durante la segunda guerra mundial en donde los músculos citados se encuentran en movimiento, para comprender que, aunque la risa es genuina y la emoción para él era dulce, esta procedía de una gran violencia hacia los demás. Fue por ello que Abensour (1987) cuestionó, la relevancia de las intenciones éticas, en la participación de Heidegger en el sistema Nazi, cuando Lévinas se pronuncia públicamente en torno a esta relación de un filósofo de gran categoría, y que quedaría expuesto en el “*Heidegger, Questions Ouvertes*”, organizado en París los días 12,13, y 14 de marzo de 1987: “ A diferencia de Hanna Arendt, que en el artículo de 1969 habla ‘de un tropiezo’ para referirse a la adhesión de Heidegger al régimen nacional socialista, E. Lévinas no los perdona: ‘esas relaciones subsisten eternamente’”. (Madrid, 2005, p. 21).

1.2 Proceso neurobiológico de la risa

Las neurociencias recientemente han comenzado a brindar algunas respuestas sobre el suspiro, la lágrima, el bostezo e incluso la risa, pero siempre en función de las fuentes de producción, ya sean eléctricas, mecánicas o consecuenciales, y de los estímulos externos para poder generarlas. Pero se descuidan las intenciones, los orígenes volitivos, los fines éticos, las culturas precedentes de los involucrados, es decir, aquello que no puede ser medido y comprobado milimétricamente: “Hasta la actualidad la ciencia no ha comenzado a determinar los patrones de actividad cerebral subyacentes a cada emoción” (Ekman, 2003, p. 33).

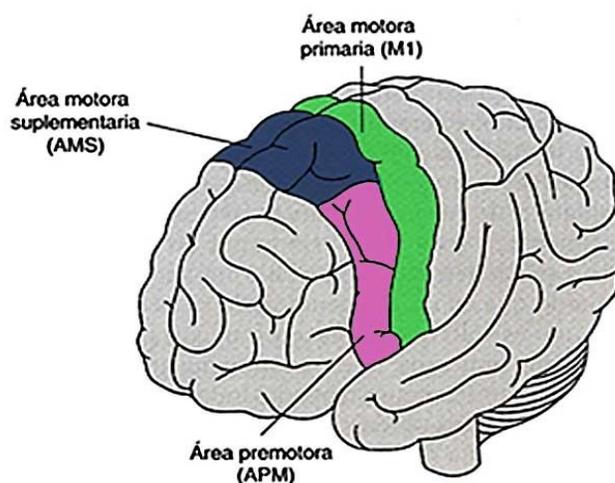
Gracias a los avances tecnológicos, recientemente se ha descubierto que existen partes del cerebro, que, al ser estimuladas, activan el movimiento muscular, que forma lo que, para los humanos, es una sonrisa o carcajada.

Una mirada neurobiológica ha sido posible gracias al tratamiento de pacientes con algunos padecimientos mentales que han posibilitado el descubrimiento de anomalías, en el funcionamiento ordinario del cerebro y, a partir de ello, se ha podido ir rastreando, más o menos, el posible origen funcional de la risa. Así es como especialistas como el Dr. Antonio Damasio (2009) luego de hacer el registro de estos experimentos nos comparte que:

La estimulación en los lugares identificados en este estudio conduce a una actividad en los núcleos del tallo cerebral capaces de producir los patrones motores. No se han identificado aún los núcleos precisos del tallo cerebral ni su secuencia de actividades para la risa ni para el llanto (Damasio, 2009, p.77).

La enfermedad como un positivo revelador, de los negativos, que siempre están ahí, y sólo pueden ser valorados, hasta que se presenta el elemento que los visibiliza. La enfermedad enseña más de salud, que el propio bienestar, lo mismo que sucede con la paz que sólo es revelada por la guerra o la pérdida de la estabilidad emocional. Es entonces, que estos positivos han permitido a los especialistas indagar, en esa tormenta eléctrica que ocurre en el cerebro, ante ciertos estímulos, para descubrir, datos muy interesantes sobre el Área Motriz Suplementaria (AMS). (ver Fig. 3)

dichos estudios ofrecen un atisbo de un mecanismo neural de múltiples niveles para la producción de las emociones. Después de procesar un estímulo emocionalmente competente, las regiones corticales inician el proceso de emotividad real mediante el disparo de la actividad en otros lugares, en gran parte subcorticales, desde los que puede realizarse en último término la ejecución de la emoción. En el caso de la risa, parece que los lugares iniciales de disparo se hallan en la región prefrontal mediana y dorsal, en áreas tales como el AMS [sic] (Damasio, 2009, p.77).



Áreas motoras corticales fundamentales

Figura 3: Área Motriz Suplementaria

Tomado de: <http://buffalosath.blogspot.com/2012/07/cognicion-y-vision-xii-cognicion-motora.html>

1.3 Gelotología

1.3.1 La risa y los cinco sentidos

El gelotólogo Paul Ekman (2003) nos presenta un análisis de los canales que las risas utilizan, para llegar al exterior, que tradicionalmente conocemos como los cinco sentidos. Estos, están estrechamente ligados de tal forma que, a través de ellos, podemos generar y percibir un grupo diverso de ellas. En el grupo del Club¹⁰ “Creando, Imaginando y Actuando”, nuestro grupo focal,

¹⁰ En México es una asignatura cocurricular, del Plan y Programa 2016, de la Secretaría de Educación Pública, que busca desarrollar competencias teatrales y de representación escénica. En la modalidad de “Club”, se brinda al grupo una atención de 4 horas clase, de 50 minutos, dicho grupo está conformado por alumnos y alumnas de los tres grados de educación secundaria.

fue posible realizar grupalmente, una tabla con los elementos risibles, que más identifican las y los jóvenes en sus relaciones cotidianas (ver Tabla 1).

Tabla 1: *Los 5 sentidos y los elementos risibles*

Sentido	Vista	Tacto	Olfato	Oído	Gusto
Estímulos externos	Caras extrañas Memes Caídas Torpezas del cuerpo Señas previo acuerdo social hablado o no, Otra risa, Ver el mal en otro indirecto o provocado	Cosquillas Estimulación sexual Orgasmo Abrazo Saludo previo código sentido de pertenencia al grupo.	Aromas agradables Óxido nitroso Basura	Chistes Imitaciones Ruidos extraños Gases Risa de los demás, complicidad Ronquidos	Interés cerebral: (Satisfacción de hambre, Consumo de alimentos favoritos)

Fuente: Creación propia, derivada de un grupo focal a jóvenes de secundaria.

La risa nos muestra atención y actividad cerebral en todo momento, por lo tanto los canales receptivos y sensoriales se están constantemente reaccionando ante la estimulación procedente del contexto. En este primer acercamiento fenomenológico a la risa, es importante visibilizar que muchas de ellas, son totalmente libres, de lo que podríamos considerar violencia directa, sistematizada y dirigida, aunque de manera colateral debido a las percepciones y representaciones de las y los sujetos, puedan dejar huellas emocionales indeseadas. Es importantísimo tener en cuenta que el que ríe no siempre quiere lastimar o dañar conscientemente, atendiendo a la idea que hemos mencionado sobre el *habitus* que es inconsciente e invisible hasta que se visibiliza.

Ekman (2003) nos demuestra que las risas y sus estímulos guardan más o menos cierta universalidad genérica en la raza humana, y sólo algunos estímulos, tienen que ver con la cultura y localidad de las y los sujetos. Por su lado Bergson (1900) reconoce que la risa tiene elementos contextuales y culturales que obedecen a un sistema de complicidades, insensibilidades, inteligencias e intereses.

En ambos casos, tanto, en la “Universalidad de Ekman”, como en, la “Localidad de Bergson”, se muestra que los humanos actuamos por mecanismos predeterminados por la socialización, nos reímos porque somos humanos y obedecemos a una universalidad, pero también reímos porque vivimos ciertas realidades compartidas y por tanto existe una complicidad.

Cada sentido sirve para llegar al cerebro y producir el movimiento de los músculos que generan un cambio en el rictus facial. En ocasiones procedentes del “juicio juguetón” del que nos habla Freud (1905) en su libro sobre el chiste y su relación con el inconsciente.

1.3.2 Tipología de la risa de Paul Ekman

Hemos rescatado los trabajos gelotológicos de tipología que Ekman (2005) presenta en sus estudios, para poder realizar una especie de lista de cotejo, y poder comprender la naturaleza de las diversas risas, que pueden llegar a estar presentes en un grupo de clases, y especialmente en nuestro grupo focal de intervención educativa. En la siguiente tabla (ver Tabla 2) hemos condensado de manera muy simple, las características más relevantes de los diversos tipos de risa, que Ekman (2005) ha descubierto, coincidiendo con éste, en que aún hay mucho por descubrir en lo que él denomina “las emociones dulces”, y que esta lista está sin duda, expuesta al rigor del tiempo y los nuevos descubrimientos por venir.

Tabla 2: *Tipología de la sonrisa de Paul Ekman*

Tipo de sonrisa	Descripción
Sonrisa “Al mal tiempo buena cara” o sonrisa de abatimiento	Ante la adversidad algunas personas pueden reír para acallar sus tristezas, podemos encontrar gente deprimida que expresa risas de “al mal tiempo buena cara”
Sonrisa de cortesía “PAN AM”	Es sólo el gesto, no existe emoción en el sujeto que lo lleve a reír
Sonrisa de Duchenne	Es risa genuina y directamente relacionada a las emociones, sentimientos, percepciones y representaciones de las y los sujetos.
Sonrisa Dubitativa	Gesto que evidencia desconfianza y duda, generalmente suele establecerse con desconocidos o personas conocidas cuando se sospecha de un engaño o mentira.
Sonrisa social	Permite a las y los sujetos interactuar entre sí
Sonrisa falsa	Puede utilizarse para agradar a alguien sin que realmente se tenga la intención de sonreír
Sonrisa engañosa	Debido a la construcción antropomórfica de algunos cuerpos es difícil determinar si es real o falsa,
Sonrisa compuesta	La sonrisa compuesta se presenta como gesto de una mezcla de emociones, tales como la ira, la tristeza o el enojo y la necesidad de tener que sonreír. Hay carencia de brillo en los ojos propias del movimiento del <i>orbicular oculi</i> , puede haber tensión en la mandíbula y comisuras de los labios hacia abajo, mientras el resto de los músculos pretenden sonreír. Aunque también se pueden dar ante una gran sacudida emotiva, en la que sea más grande la emoción desagradable que la positiva. Sin que esto implique que la risa es falsa o de abatimiento.

Fuente: Elaboración propia con base en los trabajos de Paul Ekman (2005)

Esta tipología nos permite darnos cuenta de que la risa cumple diversos fines: sociales, personales, escolares, laborales, etc., y que nuestras y nuestros estudiantes, a pesar de su corta edad, han aprendido alguna o varias de estas formas de utilizar la risa como un signo de comunicación vivo y en movimiento.

También estamos conscientes, de que estos tipos de risa no son etiquetas, infalibles, y cien por ciento comprobables, en todos los casos, pues es indispensable analizar también los contextos, y las fuentes de cada risa, para acercarnos más a una posible verdad.

Por otro lado, el hecho de que nuestro estudio tenga que ver con la naturaleza ética de cada risa, nos permite valorar más qué motiva a las y los sujetos, más que el gesto y su tipología como tales. Entonces ¿para qué conocer la tipología de la risa, si no es la prioridad de nuestro dispositivo? Pues bien, conocer la multiplicidad tipológica nos permite, verificar que no existe un sólo tipo de risa, sonrisa o carcajada, y que además cumple con una variedad múltiple de orígenes y fines, que en cierta forma están influidos por las intenciones y las vivencias de cada sujeto que las emite. Y nos permite comprender que no todas las risas provienen o generan felicidad.

1.3.3 Emociones generadoras de risa

Ya que las tipologías nos permiten reconocer la multiplicidad del gesto en su naturaleza social, reconocer la multiplicidad emocional nos permitirá saber, que existe, según cada acontecimiento, un grupo importante de generadores emotivos que permiten al sujeto reír, por un conjunto muy variado de sensaciones y percepciones que viajan al cerebro a través, de los cinco sentidos.

Reconocer esta multiplicidad de emociones y la presencia de la risa en ellas, (ver Tabla 3) nos permite señalar que efectivamente, la felicidad, la alegría, la euforia, no son las únicas fuentes de este gesto tan fascinante. Los sujetos podemos emitirlos en una variedad muy vasta de posibilidades y que no siempre poseemos la capacidad para interpretar y vincular efectivamente, con el tipo, la emoción, la intensidad, la huella, lo increíble, lo indecible y el secreto de la risa.

Tabla 3: *Emociones generadoras de risa*

Emoción	Características	Violencia y convivencia en la escuela
Alivio	El sujeto ha sido sometido a una gran presión y pasado el riesgo o la tensión, dibuja una sonrisa en su rostro.	La risa de alivio en la escuela se puede dar tras un examen muy complejo o tras una situación estresante generada por violencia vertical u horizontal. Una vez pasado el riesgo el sujeto ríe de tranquilidad.

Asombro	Ante la ruptura de la normalidad, es común que los humanos dibujemos una sonrisa en el rostro, por ejemplo, ante un evento de magia o un movimiento complejo de danza o acrobacia, etc.	Puede haber clases que resulten asombrosas; como cuando un alumno ve por primera vez la sangre humana en el microscopio o cuando crea un dispositivo mecánico que funciona correctamente.
Éxtasis	El cumplimiento de un deseo que produce excitación del sistema nervioso central, dibuja una risa en el rostro, puede ser éxtasis por cualquiera de los cinco sentidos. Y por diversas fuentes, como la comida, el sexo, el descanso, etc.	En esta emoción podemos encontrar violencias diversas, como el caso de alumnos que se masturban en el salón de clases, o los que tocan sexualmente a sus compañeras o compañeros, pero también encontramos casos donde el éxtasis proviene de los alimentos que consumen en cooperativa, o de estar en alguna clase que les produce gozo.
Sorpresa	A diferencia del asombro aquí juega protagónicamente la novedad y lo inesperado, el asombro es más contemplativo y la sorpresa es una reacción ante un estímulo sensorial o emocional, por ejemplo, conocer a tu cantante favorito, o ganarte la lotería.	Cuando un alumno o alumna sale en cuadro de honor, o recibe un reconocimiento, o se encuentra frente a un elemento imprevisto.
<i>Fiero Orgullo</i>	Orgullo que se experimenta al desarrollar eficiente una actividad que implica un reto, por ejemplo, ganar una olimpiada deportiva o de conocimiento.	Cuando un alumno pasa todas sus evaluaciones con los más altos resultados posibles.
<i>Naches Orgullo</i>	Orgullo que se experimenta al triunfar a un ser querido en alguna actividad que implica un reto, por ejemplo, la primera vez que camina o cuando logra andar en bicicleta, hasta éxitos laborales, personales o profesionales.	Cuando un amigo o novio o novia de los alumnos o alumnas, logra un éxito que también dibuja una sonrisa en ellos.
<i>Hubris</i>	Orgullo que se experimenta al humillar al adversario o alguien que se quiere dominar	Cuando hay rivalidad con otra persona, o existe una pelea amorosa en el noviazgo.
Gratitud	El sentimiento de que se ha obtenido algo de alguien y un vínculo emotivo hacia esa persona, nos permite reír para agradecer genuinamente un favor o acción recibida.	Cuando se recibe ayuda
Elevación	La meditación es la que produce la risa, puesto que la risa es la presencia en el presente, no puede darse en otro momento, sino en el ahora	Cuando los alumnos disfrutan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando practican yoga
Inseguridad	Cuando estas frente a una situación de tensión nuevamente pero ahora vinculado a la seguridad, puedes reír. Por ejemplo, se ha observado que, en las riñas callejeras, los oponentes pueden reír por ver comprometida su seguridad, inclusive en los asaltos las víctimas pueden sonreír para tratar de disminuir la violencia obtenida por parte del asaltante.	Cuando un alumno es obligado por ejemplo a saltar un obstáculo en educación física, o le tiene miedo al balón.
Asco	Aunque es más bien sólo un movimiento gesticular, el asco dibuja efectivamente lo que puede ser denominado sonrisa, aunque es más bien por la contracción muscular que por una emoción, está demostrado que la risa está presente en esta sensación.	Cuando hay alguna situación de enfermedad en sistema digestivo, o se activa este mecanismo por algún estímulo externo.
Alegría	Como hemos mencionado en este punto es casi obvio, encontrar la risa en la alegría, aunque, sin embargo, la seriedad o incluso el llanto pueden dar rostro también a esta emoción.	Puede ser muy diverso el motivo. Sin embargo, al ser el más visto y analizado, seguro que no faltará ejemplo con que guiarse en este rubro.
Nerviosismo	El estado de nerviosismo en ocasiones hace que la gente se ría. Por ejemplo, al estar frente alguien que te gusta o cuando vas por primera vez a comprar un condón.	Cuando se pasa a un alumno al frente de toda la escuela
Desdén	El desdén que pudiera entrar en el grupo de los orgullosos, es más bien un juego de poder simbólico sobre aquel o aquella a la que no se desea corresponder, se utiliza la risa para	Cuando se rechaza a alguien que no desea ni contactar visualmente.

	hacerle ver que lo propuesto, no es adecuado o no será correspondido.	
Miedo	Está demostrado que cuando las personas tienen miedo pueden entre otros gestos, dibujar risas en sus rostros, cuando alguien ve una araña o alacrán, puede dibujar risa, pero no de placer, sino, más bien de miedo.	Cuando se comete una disrupción en la escuela y es llevado a orientación o dirección.
Empatía	Busca hacerle saber al otro que lo comprende, o pide a través de la sonrisa que se le entienda a él o ella	Cuando un maestro regaña a un alumno fuertemente y este ríe, muchas veces no está desafiando al profesor, inconscientemente, está solicitando empatía, y disminución de la agresión de que está siendo sujeto.

Fuente: Elaboración propia

1.4 Nosograma

Un nosograma sirve para detectar los padecimientos patológicos que un cuerpo tiene. Ya que todo padecimiento incluye signos (lo que se ve) y síntomas (lo que se siente). En los centros escolares podemos igualmente, ver y sentir cuando algo no es saludable.

Desde la teoría sistémica, y considerando que la escuela puede ser un cuerpo con sistemas varios, podemos decir que existen una especie de padecimientos sociales y de convivencia que, al visibilizarlos, permiten la aplicación de elementos remediales, preventivos y proventivos a fin de coadyuvar, a la “salud del centro escolar”.

Nuestro nosograma incluye una visión del centro escolar, pero también de la risa y sus propias enfermedades. Pues ambos elementos en ocasiones se entremezclan, poniendo retos cada vez más grandes y por tanto oportunidades de intervención creativas y fascinantes.

El placebo visto por algunos filósofos y especialistas de la medicina, requiere como en la risa, de un profundo conocimiento, pues una medicamento mal administrado puede causar la muerte. Vincular un medicamento a la salud, es un fenómeno muy parecido a lo que sucede con la risa y la felicidad, a la vez que una sustancia te puede curar, también puede llevar a la muerte. En la risa de pronto puedes estar en el terreno de la convivencia y sin estar consiente de pronto ya estas pisando las fronteras y los linderos de la violencia. La deconstrucción de la percepción social de la risa y aun de la misma risa, no implica destrucción, persecución, satanización o nulificación de ella, sino al contrario, provenir a las y los estudiantes de herramientas para su mejor uso y resultados en la convivencia escolar.

1.4.1 Patologías sobre la risa identificadas por Lynne A. Barker

En el presente estudio hemos agregado algunos elementos tipológicos, así como las emociones generadoras de risa y sus características y ahora un cuadro (ver Tabla 4) de cuatro patologías que nos aporta Lynne A. Barker (2004) para dimensionar de una forma más amplia la fenomenología presente en la escuela a través de un gesto como la risa.

Tabla 4: *Patologías sobre la risa identificadas por Lynne A. Barker*

Patología	Características	Fenómeno Escolar
Gelotofilia	Disfrutar que se rían de uno mismo.	En la escuela encontramos sin duda algunos elementos del estudiantado que parecieran presentar esta condición, suelen ser graciosos y hacen reír todo el tiempo al grupo e incluso a las y los docentes.
Catagelasticismo	Placer obtenido de reírse de los demás.	Incluye naturalmente una perversidad en el placer obtenido al burlarse del otro, en ocasiones es incontrolable para la persona que padece esta condición, pues carece de filtros morales y límites.
Gelotofobia	Miedo de que se rían de uno.	Ligado en ocasiones a la ansiedad encontramos alumnos que pueden padecer del pensamiento psicótico que les hace pensar que toda risa producida en rededor suyo es dirigida a su persona.
Catagelotofobia	Miedo a ser humillado.	En la humillación en ocasiones está presente la risa y es por ello que la catagelotofobia puede estar presente en la escuela en algunas ocasiones.

Fuente: Elaboración propia

1.4.2 Dentición y risa

La dentadura como elemento componente de la sonrisa, puede interferir en la convivencia armónica, y también a la vez puede ser generadora de violencias muy diversas cuando se presentan ciertos padecimientos en la boca y los dientes. Va más allá de sonido y su intensidad o del simple gesto, se compone también de un elemento estructural básico como lo es la dentición y los padecimientos bucales. Estos pueden influir poderosamente en las relaciones de nuestras y nuestros estudiantes. (ver Tabla 5)

Tabla 5: *Patologías dentales que afectan la sonrisa*

Afección	Características	Influencia en la risa y la convivencia escolar
Enfermedad periodontal	Inflamación de encías, y daños de la zona periodontal.	Puede generar burlas o alejamiento de las personas. La persona puede reír evitando mostrar los dientes y las encías. Cubriendo la boca con las manos o utilizando incluso cubrebocas.

Gingivitis	Sangrado de encías	Debido al sangrado puede haber personas que no desean reír y otras que no desean estar cerca de alguien que tiene este padecimiento.
Pigmentación de los órganos dentarios por fumar o beber	Manchado de la pieza dental, de tonos amarillos y marrón	Puede generar inseguridad al reír.
Mala posición dental	La sobreposición dental, o “dientes chuecos”	Suele ser uno de los principales problemas en la adolescencia, de tal forma que está en auge el tratamiento de ortodoncia, para corregir la posición dental.
Usar brackets	Alteración de la sonrisa natural, con elementos metálicos y ligas plásticas.	Muchos niños y niñas sufren burlas por tener estos materiales para corregir la posición dental.
Caries	Padecimiento de la pieza dental que deteriora su estética y salud.	Puede crear inseguridad en las y los adolescentes, y ya pueden sufrir apodos.
Mal aliento	Puede ser generado por mala higiene bucal o por otros padecimientos orgánicos.	Puede sufrir el paciente señalamientos y burlas por el mal aliento.
Edentelulismo	Falta de piezas dentales usualmente se denomina como “chimuelo”, a quien tiene este padecimiento.	En la adolescencia la falta de una pieza dental es un foco, para ser objeto de burlas y minimizaciones.
Sarro	Apariencia amarillenta o café que afecta los dientes, causado por fumar, comer o beber. O falta de higiene.	Puede generar apodos y violencias varias.

Fuente: Elaboración propia.

1.4.3 La risa y las adicciones

La risa está presente en la mayoría de las adicciones y en el caso de los estudiantes, muchas veces se sienten atraídos, por la aparente felicidad que pueden llegar a causar, al alterar el sistema nervioso central. Muchas de estas sustancias legales e ilegales, brindan al sujeto sensación de bienestar temporal y refugio para sus problemáticas escolares, familiares y personales. Por lo anterior algunas de ellas incluso han sido llamadas recreativas (ver Tabla 6).

Tabla 6: Sustancias adictivas que generan risa

Sustancia	Efecto	Tipo de risa
Alcohol	Deprime el sistema nervioso central.	Social, Duchenne, asco,
Marihuana	Alteración del sistema nervioso central	Alucinaciones
Heroína		Euforia
Cocaína		Euforia
Chocolate		Euforia

MDMA	Euforia
Anfetaminas	Euforia
Fenciclidina o PCP	Euforia
LSD	Euforia
Ketamina	Euforia
Popper	Excitación
Setas alucinógenas	Alucinaciones
Tabaco	Social, Duchenne.

Fuente: Elaboración propia

1.5 Risoterapia

Pese a que nuestro estudio es meramente deconstructivo, con miras a lograr comprender los conflictos que de la risa se desprenden, y poder entonces transformarlos, o entrenar a las y los jóvenes para su resolución, no olvidamos el auge que recientemente ha tenido la risoterapia como un recurso muy interesante para la cura de diversas patologías. Por ello reconocemos que los estudios sobre las reacciones cerebrales vinculadas al movimiento muscular, demuestran que es posible “engañar al cerebro”, y generar las sustancias de determinadas emociones aun sin sentir las plenamente, por ejemplo, en algunos trabajos científicos se ha señalado que:

lo que los investigadores descubrieron es que cuando se les solicitaba a los sujetos de su experimento que sonrieran comprometiendo estos dos músculos, (*zigumaticus major* y *orbicular oculi*) se producía la mencionada activación en la corteza cerebral y generaban la sensación de la alegría. Por lo tanto, al intervenir al nivel de la corporalidad, intervenían indirectamente al nivel tanto de la biología, como al nivel de la emocionalidad (Echeverría, 2005, p. 162).

Lo que nos estaría mostrando este descubrimiento es que sonreír puede contribuir a la felicidad cuando se tiene una gran tristeza o pesar, aun cuando la emoción de alegría no está presente en el cuerpo, ya que es posible generarla a través del movimiento de ciertos músculos, por ejemplo:

En un estudio diferente, complementario del anterior, el Dr. Davidson señala, refiriéndose a una mujer, sujeto en dicho estudio, que «cuando se le pedía que pusiera sus músculos faciales en expresión de tristeza, ella rompía en llanto». Nuestras posturas físicas no son inocentes. Cada vez que adoptamos una cierta postura física delatamos una forma particular

de ser, la forma en que nos ubicamos en el mundo —la forma en que nos paramos y movemos en el mundo, denota la forma en que enfrentamos el mundo. Si se desea cambiar la posición en la vida es necesario cambiar también nuestras posturas físicas (Echeverría, 2005, p. 162).

2. Mirada filosófica

2.1 La filosofía frente a otras disciplinas en torno a la risa

El estudio filosófico frente a otras disciplinas “exactas”, ha estado desde hace mucho tiempo, en tensión debido, a la “ausencia” de comprobación metódica y medible. Principalmente éstas, las denominadas “ciencias exactas”, han contribuido a la idea de que la filosofía es sólo un juego mental de especulaciones que al final no llevan a nada. Y muy probablemente tengan razón, de nada sirve filosofar si al final no actúas distinto. ¿De qué sirve cursar años en la Facultad de Filosofía de cualquier Universidad del mundo, si sigues siendo el mismo?, a diferencia de un hombre o una mujer que al estudiar filosofía se transforma y vive lo que sabe, contagiando a los y las que le rodean. Al final, en cualquier caso, no es asunto de la filosofía como tal, sino un asunto de individuos, de partículas sociales, de humanos.

Ciencias como la biología, la anatomía o aún la fisiología han quedado cortas al momento de explicar las emociones de manera contundente, debido a la restricción legal de experimentar con humanos, pero también a la multiplicidad de factores que intervienen en el fenómeno risible. No poseemos una fórmula matemática, que nos permita aplicar un protocolo de acción, que nos garantice un resultado esperado. No hay un reconocimiento de la risa a nivel científico y social como elemento trascendental en las relaciones humanas que permita sentar las bases de un dispositivo de intervención cien por ciento comprobable y medible.

Con la filosofía o con las ciencias exactas, no existe actualmente forma de analizar la risa de alguien, una vez que ya sucedió, y tampoco es posible estudiar de manera necrológica las fuentes de la risa. A lo más que se ha llegado es a comprender el mecanismo físico del movimiento gesticular, desde la anatomía.

Nos hemos dado cuenta que mucho de lo que observamos y analizamos tiene tintes metacognitivos, en tanto que tiene que ver con cuánto hemos vivido y aprendido como sujetos y cuánto sabemos de eso que estamos observando como especialistas.

Tal vez por ello la risa se torna huidiza y compleja, ante el observador científico que no cuenta con muchos referentes previos y también ante el que desea hacer una investigación-acción como en esta tesis. Acaso filosóficamente, usando la intuición, es posible comprender que al querer analizar la risa en el otro, estamos paradójicamente analizándonos a nosotros mismos. Sólo de esta forma se puede ir aplicando un método de conocimiento más sujeto a una “verdad real”, más antropológica, toda vez que:

para la antropología, [...] la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización del niño y no es más innata que la lengua. Todo ser humano posee la capacidad de ingresar en el universo simbólico que constituye la especificidad de la condición humana. (Le Breton, 1999, p. 12).

En este universo simbólico, en donde la risa se esconde y difumina en una especie de grisalla sutil, inseparable, infragmentable, inalcanzable, donde vemos el negro y el blanco, pero el gris se nos escapa, no la podemos atrapar. Nosotros como docentes investigadores, naturalmente nos hemos encontrado ante estas mismas imposibilidades científicas, y filosóficas, por tanto, hemos tomado algunos elementos de la ciencia, a pesar de que nuestra intervención descansa primordialmente en una visión de un trabajo más social, antropológico, psicológico, cognitivo e intuitivo.

2.2 La deconstrucción de la risa romantizada y su vinculación a la felicidad ética

Debemos iniciar señalando que la felicidad es un término multifactorial desde el punto de vista moral, puesto que puede producirla una gran diversidad de emociones y estímulos externos. Encontraremos felicidad que proviene de la convivencia, pero también de los diversos tipos de violencias. Pero ¿qué es la felicidad? Para Savater (2001) se podría comprender como:

felicidad a lo que queremos; por eso se trata de un objeto perpetuamente perdido, a la deriva. La felicidad sería el *télos* último del deseo, ese mítico objetivo una vez conseguido el cual se detendría en satisfecha plenitud la función anhelante. Al decir – quiero ser feliz-, en realidad afirmamos – quiero ser- (Savater, 2001, p. 21).

Actualmente prevalece la idea de que la felicidad nos da casi matemáticamente un gesto conocido como risa, no obstante, aquí estamos para levantar la voz a favor de los otros gestos y en cierto modo para traicionar a la risa y mostrarla como realmente es... no como dicen que es.

La idea de que los hechos son los que cuentan, es muy recurrente entre los hombres y mujeres de muchos pueblos de la tierra, olvidando que:

Intención		
Intención + Acción - -Cuadrante IV+ AUTOENGAÑO	Intención + Acción + + Cuadrante I+ B O N D A D	
-Cuadrante III- Intención - Acción - M A L D A D	+Cuadrante II- Intención - Acción + E N G A Ñ O	Acción

Figura 4: Cuadrantes de acciones e intención (Lerma, 2016, p. 40-41).

A cada acción le subyace una intención, la acción puede verse, pero la intención no, es difícil, ahí está el reto del estudio valoral y ético, comprender que no todo lo que se ve, es lo que aparenta, es el reto de los estudiosos del comportamiento humano. (En la Figura 4) se presenta un plano cartesiano que opera igual que en geometría por cuatro cuadrantes distintos, tenemos la línea de las intención es de manera vertical y la horizontal representa

la línea de las acciones, en donde podemos ubicar por lo menos cuatro formas del comportamiento humano. (Lerma, 2016, pp. 40-41).

2.2.1 La risa y la bondad

Cuadrante I. Bondad

En este caso tenemos a las personas que operan por una intención “buena” (que preferimos llamar ética), en el sentido de la “moda” moral y la axiología, y que en sus actos lo manifiestan explícitamente. Es gente que ama y demuestra amor, que es amiga y demuestra amistad. [...] Así pues una madre en Rusia no le permitirá a su hija andar descubierta de la cabeza para que no sea agredida en la sociedad, para ella eso es bueno y lo demuestra, aunque para nosotros en esta latitud del mundo nos parezca que no es ni necesario, ni precisamente bueno realizar esto. Pero el error en su creencia no le quita el valor ético como ser humano (Lerma, 2016, pp. 40-41).

En este cuadrante podemos problematizar sobre el *habitus* que menciona Bordieu (2011) acerca de las acciones que reproducen violencia objetiva o simbólica, desde una posición de ignorancia o conciencia. Nos ilustra que el código binario está lleno de errores y que lo que parece bueno no siempre lo es.

2.2.2 La risa y el engaño

Cuadrante II. Engaño

Existen también actos humanos que parecen buenos pero que esconden una intención negativa, por ejemplo, una persona que pide la eutanasia para su abuelo porque se sabe heredero de su fortuna, la persona argumentará el derecho de su abuelo a descansar y no sufrir, aunque en el fondo subyace el deseo de poseer cuanto antes la fortuna del moribundo. Otro ejemplo son los eventos altruistas de grandes cadenas que dicen querer ayudar a los discapacitados, pero que nunca durante el año realizan historias con ellos, por ejemplo, una telenovela con un protagonista con Síndrome de Down o un discapacitado

motriz, y en cambio, generan una “pornodiscapacidad” en la que explotan la miseria y la lástima, para obtener dinero y poder deducir impuestos, el acto es vendido por bueno, aunque esconde una intención baja y sucia (Lerma, 2016, p. 42).

Los engaños a los que conduce una intención velada, por una acción, que no empata a nivel ético, abundan en la realidad, y nos dan la oportunidad de alertar a niñas, niños y adolescentes, en casos tan complejos como, el acoso y la violación sexual, esas risas o sonrisas que no provienen de la felicidad, y que por el contrario esconden una intención perversa.

Recordemos a Stephen King con su obra *IT* (2017), en aquella escena llevada al cine, donde el payaso sonríe desde el fondo de la alcantarilla, para tentar al niño que desea su barco de papel en medio de la lluvia.

-No debo coger nada que me ofrezca un desconocido. Lo dice mi papá.

- Y tu papá tiene mucha razón- replicó el payaso sonriendo. George se preguntó cómo podía haber creído que sus ojos eran amarillos, si eran de un azul brillante como los de su mamá y de Bill-. Muchísima razón, ya lo creo. Por lo tanto, voy a presentarme. George, soy el señor Bob Gray, también conocido como Pennywise el Payaso. Pennywise, te presento a George Denbrough. George, te presento a Pennywise. Ahora ya nos conocemos. Yo no soy un desconocido y tú tampoco.

-¿Correcto?

George soltó una risita. [...] El payaso le sujetó el brazo.

Y entonces George vió como la cara del payaso se convertía en algo tan horripilante que lo peor que había imaginado sobre las cosas del sótano parecían un dulce sueño. Lo que vió destruyó su cordura de un zarpazo (pp. 27-28).

Los casos de abusos y acoso sexual, desafortunadamente son un tema aún presente en muchas escuelas, y usualmente la adulación, el piropo y la risa están presentes en el rostro de los agresores. Por ello fue muy enriquecedor poder trabajar con la aplicación: “Chuka, Rompe el silencio”, en coordinación con la ONU México, pues este juego busca desarrollar habilidades y destrezas en las niñas y los niños para prevenir agresiones psicológicas, físicas, verbales y sexuales.

2.2.3 La risa y la maldad

Cuadrante III. Maldad

En este cuadrante la intención negativa y el acto es negativo, no se esconden, ni se velan las acciones, muchos criminales están aquí, quiero matar: mato, quiero violar: violo. En fin, es gente que disfruta la maldad porque así lo ha vivido y aprendido. (Lerma, 2016, p. 44).

Encontramos aquí los grandes ejemplos de violencia subjetiva, casos como Adolfo Hitler, en donde a pesar de la maldad intencional y de acción, se encubría por un pensamiento filosófico atribuido a los trabajos de Friedrich Nietzsche (2015), en *Así hablaba Zaratustra*: “Escuchen: yo soy un anunciador del rayo, y soy la gota pesada que cae de la nube, ese rayo se llama superhombre” (p. 15). Hitler, por ejemplo, estaba consciente de que eso era malo y aún así lo hizo.

2.2.4 La risa y el autoengaño

Cuadrante IV. Autoengaño

En este cuadrante tenemos actos que parecen malos, pero que, sin embargo, tienen una intención buena, por ejemplo, un padre que golpea a su hijo por haber obtenido notas malas o llegar tarde a casa, aunque la acción es negativa en el fondo de su ser, subyace el deseo de formar un hijo responsable y también de proteger su integridad. Las acciones son aprendidas, la intención le es inherente, probablemente fue golpeado también y aprendió que de esa forma podría demostrar y llevar a buen término sus intenciones (Lerma, 2016, pp. 44-45).

Nuevamente aparece la tensión entre la ética y el *habitus*, ya que la violencia objetiva de la que nos habla ahora Žižek (2009) nos pone en la disyuntiva de problematizar las formas y las intenciones, como el ejemplo citado, en donde la violencia física sirve para “*educar y procurar el bienestar*” futuro del hijo amado. Hay un autoengaño por parte del agresor, pero también por parte

de la víctima. El primero piensa que hace un bien, aunque use un mal recurso, y la víctima piensa que se le hace un mal, aunque al fin se persigue un “bien”.

Encontraremos entonces sujetos que son felices conviviendo con los demás, por diversos intereses, desde, el ego o el miedo, hasta la filantropía pura, pero también encontraremos a aquellos que desean hacer un daño. Puede un sujeto ser feliz al matar a alguien que agoniza por evitar su sufrimiento, pero también puede ser feliz puesto que sabe que es beneficiario de una herencia que la víctima le ha dejado. En ambos casos seguramente podemos asegurar que se vive la felicidad o se alcanza el fin de ella momentáneamente, y en ambos también podemos decir que puede surgir una risa.

2.3 Elementos de la deconstrucción aplicados a la risa

2.3.1 El secreto de la risa

Es vital para este dispositivo hacer una reflexión sobre un grupo de características frente a los acontecimientos, que rodean a la risa dentro de la vida cotidiana. Un elemento clave en el estudio de la risa como elemento semiótico, es que la risa, rebasa la misma semiología, en tanto que, no es un signo de comunicación fijo y predecible. Cada risa, conserva para el otro, un secreto de comunicación, imposible de saber y conocer, y por ello Jacques Derrida (2004) lo denominó; secreto.

Al ver los gestos de una persona, lo que percibimos es una reconstrucción propia, nunca vemos ni sentimos –porque no podemos- lo que la persona sintió y activó con el movimiento gesticular. Así que cada risa conserva un secreto para el otro, y en ocasiones para el mismo sujeto que la proyecta, ¿Cuántas veces no nos habremos descubierto riendo sin saber por qué? ¡Nuestra risa es tan escurridiza que incluso guarda secretos para nosotros mismos! Al igual que la palabra, las artes y los textos, el secreto está presente en todo momento. ¿De qué te ríes? ¿Para qué te ríes? ¿Sabes ante qué reír y ante qué no? ¿Sabes el tipo de risa que emitirás en algún acontecimiento futuro? Muy probablemente no.

Recuerdo un caso muy peculiar, cuando Iván, un amigo mío en la Normal Superior de México, se acercó y me dijo:

-Oye ese wey, tu amigo el Damián. Se me queda viendo mucho, le voy a partir su madre, si le caigo mal que me diga y nos partimos la madre.

Cuando platico con mi amigo Damián, resulta que me dice:

-Ese Iván está bien rico, me gusta un chingo, me le quedo viendo y como que también le gusto porque no me baja la mirada (Lerma, Diario de Observación, 2019).

Mi amigo Iván no es gay, y recibió la mirada como un desafío, mientras que Damián, que sí es gay, la comprendió como un coqueteo. En este ejemplo, podemos comprender, un poco mejor, a qué se refiere la idea de Derrida (2004) sobre el secreto. El secreto está configurado por tres elementos constitutivos claves: lo indecible, lo indecible y la huella.

Cuando se presenta el acontecimiento y por tanto la *différance* de la risa viene entonces, a enturbiar las aguas otro elemento, que es lo indecible.

2.3.2 Lo indecible de la risa

La vida es un flujo constante. En ella encontraremos construcciones sociales y acontecimientos, ante los que no podemos estar preparados, pues no sabemos si pasarán, por lo que es indispensable un “*estado de alerta*” (Bergson 1900), por lo tanto, es imposible tener una respuesta previa al acontecimiento. Existe algo de indecible, ¿Cómo podemos decidir sobre algo que aún no pasa? No sabemos las respuestas y por tanto no queda más que poner atención.

Seguramente alguna vez, has tenido una cita y has previsualizado en tu mente lo que pasará, e incluso lo que dirás y harás, y cuando llegas resulta que nada de lo pensado ha sucedido en la realidad. Eso es nada más y nada menos que lo indecible.

Los valores tradicionales tienen mucho de indecible, las respuestas son impredecibles, la forma de actuar es inexistente, hasta que acontece algo, cuando alguien se burle de ti ¿Cómo reaccionarás? No lo sabes, no lo puedes decidir desde ahora, requieres estar ahí, para saberlo, si tienes gran capacidad podrás atraparte en el momento y decidir, pero si eres como la mayoría de seres humanos, sólo reaccionarás de acuerdo a tus impulsos.

Es estéril, tratar de hacer protocolos, manuales o demás elementos estructurantes, pues la risa y el conflicto, la vida misma y más la vida social es desestructurada e impredecible, “*cambio y e indeterminación*” (Octavio Paz, 1981, p. 29) son sus características elementales.

2.3.3 La risa y lo indecible

Aun suponiendo que pudiéramos tener el control de todas las posibilidades de decisión ante un acontecimiento, ¿Cómo podemos explicar al otro, lo que “el Yo” piensa y siente? ¿Cómo revelar ese secreto, aun cuando lo conozcamos plenamente? Y peor aún ¿Cómo explicar un secreto que es negado al propio emisor? ¡No se puede! Esto es debido, a que existe siempre algo que es indecible.

En las emociones, no siempre podemos explicarnos adecuadamente. Seguramente alguna vez alguien te ha preguntado ¿Cómo te sientes? Y sueles responder bien o mal y la otra persona te inquiere con un ¿Qué es bien? o ¿Qué es mal? Y quedas sin palabras frente a ese cuestionamiento. O cuando hay un funeral y deseas expresarte ante los deudos, ahí surge lo indecible, las emociones no siempre se pueden, como decía mi bisabuela: “*palabrear*”, porque aun cuando hay palabras para comunicarnos, estás quedan cortas, ante la gran cantidad de posibilidades, que una sola emoción puede causar en cada persona y sobre todo frente a las posibilidades de entendimiento del que está enfrente de nosotros.

Lo mismo pasa cuando te preguntan y tú ¿De qué te ríes? O ¿Para qué te ríes? Sin embargo, por lo menos, puedes dejar en claro, que no te ríes de alguien, o que esa risa no la quieres, es decir, es posible que un alumno pida, por ejemplo, que no se rían de él o ella, aunque no sepa explicar en su totalidad lo que le genera una risa de determinada persona.

Y también hay que estar conscientes, de que nunca estamos seguros de conocer los secretos que la risa guarda, sin embargo, la conciencia, el autoconocimiento y la autoimagen fortalecida, pueden disminuir significativamente los conflictos que de la risa se generan. Ya que son elementos de regulación propios, pero también de comprensión hacia los que nos rodean. Entre más me conozco y comprendo yo, más puedo comprender y conocer al que está enfrente.

2.3.4 Huella de la risa

Ahora supongamos que contamos con todas las palabras, para decir lo que sentimos, existe un grupo muy variado de tonos de voz, volumen , entonación, gesticulación y energía, que hacen que una risa o palabra vayan, acompañadas de una huella: “estructura de constante reenvío entre unos

elementos que no concluye en un origen ni en un final. Una huella (...) conduce a otras huellas y otras así indefinidamente” (Castilla, 2015, p. 150).

Una huella emotiva que acompaña los vocablos, en forma de fónética, gestualidad y energía, que nos hace saber o creer saber, que el otro siente algo desde nuestra perspectiva. Y que aunque es una reconstrucción nuestra, sin duda, esa huella ahí esta acompañando al gesto, emitido por una persona que tiene un sistema de percepciones y representaciones.

La huella se contrapone a la polisémia, en tanto que la raíz etimológica, no considera la forma y el momento temporal y contextual, de decir la palabra, o emitir el gesto. Podemos genuinamente decir la palabra: “risa” o incluso ver el gesto, y saber de qué término y origen etimológico surge y qué significa, pero ¿Cómo podemos saber lo que la otra persona nos quiso decir realmente? Es supralingüístico, hay una huella que además también es indecible, indecidible y por tanto, impredecible.

2.3.5 La risa frente al acontecimiento

El acontecimiento sólo puede solucionarse en el presente, cuando es pasado ya ha dejado nuevas huellas en los sujetos. Preparar a alguien para saber cómo o cuándo reír frente a un acontecimiento, sería lo ideal, sin embargo, no es posible.

Frente al acontecimiento se pueden brindar y dotar a nuestras y nuestros estudiantes de una serie de herramientas. como en las películas, en que se dan a aquel o aquella que van en busca de una aventura peligrosa, lejos de una aldea segura, donde lo más que podemos es darles herramientas para que en el momento, y sólo hasta ese momento, se decida cómo se utilizarán. Un bastón, por ejemplo, puede ser usado lo mismo para matar que para alcanzar un fruto alejado, o para sostener una manta que haga las veces de casa de campaña, ¿Cómo lo utilizarás? Es una pregunta prematura, e innecesaria puesto que sólo se tendrá la respuesta, hasta que se esté frente al acontecimiento, es por ello que la risa, se debe convertir en una decisión ética y no en un protocolo de acción o un manual de cómo reír.

2.3.5.1 La *différance* de la risa en el acontecimiento

¿Qué es la *différance* de la risa? Y ¿Por qué su pertinencia en nuestro dispositivo? Una vez que hemos explicado las ventajas de la provención como proveedora de herramientas para los acontecimientos – aquello que esta por pasar- viene la pregunta natural ¿Para qué estamos entrenando a las y los alumnos? Un corredor por ejemplo, sabe que correrá cierta distancia, durante cierto tiempo, e incluso frente a cierto tipo de contrincantes. Por ello el corredor puede realizar rutinas de entrenamiento, fijar su dieta, tomar vitaminas, eliminar ropa gruesa o poco aerodinámica, en fin, pero nosotros, a diferencia del corredor no conocemos nada de eso.

Al estudiar la risa y los conflictos de ésta, nos damos cuenta que no podemos adivinar; ni los tiempos, ni los espacios, ni las formas, ni las intenciones, de la risa y naturalmente ni las reacciones que tendremos frente a esas risas que siempre están por llegar. Pues bien, a esa espera, a esa imprevisibilidad, se le conoce según el autor Jacques Derrida (2004) como *différance* que representa un neologismo que nos dice que la risa es diferente a otros gestos, pero que sólo se conocerá esa diferencia cuando venga el acontecimiento, es decir, lo que está por venir, que no se sabe, no se conoce, ni se puede controlar.

La *différance* de la risa nos señala en primer momento que la risa es un signo de comunicación, que al ser una especie de texto, tiene en sí misma; su significado y significantes, que cuando se contrasta con otros signos es posible entonces reconocerla y comprenderla.

La risa sólo es signo de comunicación, si se rodea de otros gestos, signos es indispensable analizar el contexto. La risa es social y ahí se convierte en signo. Si atendemos al hecho de que la *différance* “Implica una diferencia imposible de reconducir y de anular en una identidad, y un diferir como proceso que acontece en una temporalidad sin origen ni final” (Castilla, 2015, p.150), sólo frente al acontecimiento es posible atrapar momentáneamente a la *différance*.

Hemos dicho ya, una risa no es la risa del hombre, es la risa de un sólo hombre o mujer, o de un grupo de ellos o ellas, es decir, que la risa es contextual. Ver una foto de alguien riendo y pretender analizar la risa, es un disparate. Hacer un tratado sobre la risa universal, es sin duda una empresa, atrevida y ambiciosa, y aunque autores como Meredith (1897), Bergson (1900), o Freud (1905), han dado luz sobre la comicidad, en ningún momento, vemos señalamientos particulares sobre la risa, puesto que el propio Bergson (1900) estaba consciente de la ubicación contextual de la risa como sonrisa o carcajada.

Por ello decimos que la risa sólo se puede analizar en el contexto donde sucede y por lo tanto sólo se puede modificar desde el contexto. La solución está dentro del mismo sistema de relaciones cotidianas de las y los sujetos, no puede ser de otra forma. Ahí es donde radica la importancia de la deconstrucción que trata sobre la existencia de la *différance* como elemento dual.

Es pues que ya tenemos de la *différance*, la primera condición y es la de la diferencia frente a lo otro que a su vez es configurado gracias a la presencia de lo que configura. Cuando A se convierte en signo gracias a B, B a su vez se convierte en signo gracias a A (ver Fig. 5).

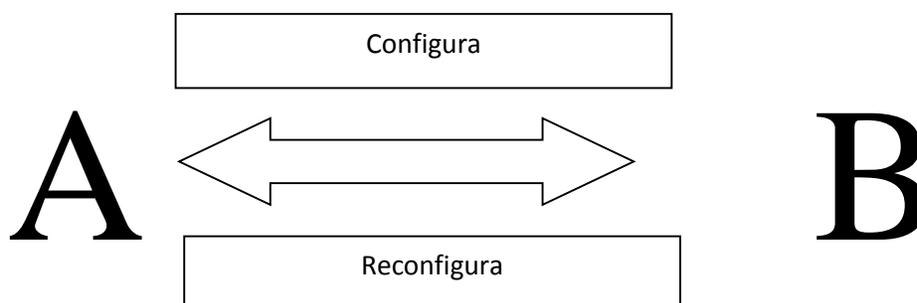
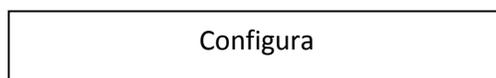


Figura5: Esquema de incógnitas sobre la *différance*

Fuente: Elaboración Propia

Así pues sustituyendo las incógnitas, una RISA se convierte en algo más que una palabra o un gesto, al momento que se encuentra por ejemplo, frente a un LLANTO, la risa en solitario carece de sentido comunicante, pero cuando se contrasta con otro u otros gestos entonces, es posible que emerja como signo de comunicación. Es gracias al LLANTO que la RISA se convierte en signo, y es entonces, que, gracias a la RISA, el LLANTO pasa a ser un signo que también comunica algo (ver Fig. 6).



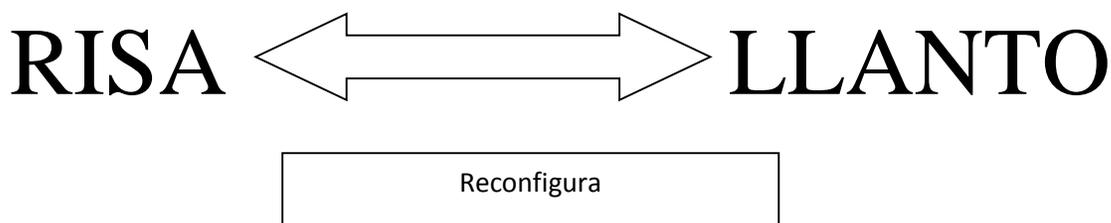


Figura 6: Sustitución de incógnitas en la *différance*

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien la noción de *différance* Derridiana, nos dice, que todo texto – en este caso la risa- tiene algo de postergable, en tanto que los acontecimientos son futuros y no están en el presente, por lo tanto es necesario poner en “*stand by*”¹¹, la risa como signo y texto entonces posee su *différance*, es algo por venir, hasta que suceda el acontecimiento.

2.3.5.2 La risa como acontecimiento

La educación para reír, debe considerar que más que historia o hecho histórico, la risa se presenta siempre en un acontecimiento, es decir, en una situación que no se sabe, no se conoce y por tanto no se puede predeterminar. Según la definición de Castilla (2015):

Acontecimiento (*événement*): es aquello que sucede sin aviso previo, aquello que no es esperado y que, por tanto, hace que cualquier intento por prepararlo o propiciarlo sea baldío. Como no se sabe si podría ocurrir, su posibilidad está descartada de antemano, es, pues, imposible (p. 149).

Al ser imposible predecir el acontecimiento, toda educación sobre la risa debe brindar más que conceptos polisémicos o dogmas, competencias para enfrentar acontecimientos, que no se sabe si se presentarán, y que de presentarse no estamos seguros si podremos actuar de determinada forma ante ellos.

¹¹ En espera.

El acontecimiento es la imposibilidad de una preparación prefabricada para la vida, y una visibilización de lo ineficiente que puede resultar el logocentrismo en torno a la realidad cambiante e impredecible.

El dispositivo es para visibilizar las posibilidades de la risa, no para desaparecer los conflictos sobre ella, y aunque su apuesta es modesta, es ya un primer paso.

Nos han recomendado varios colegas que realicemos una especie de “manual” para el trabajo de las y los docentes, a través de la risa en las escuelas. Lamentablemente, quedaremos mal en este sentido, puesto que, “el cómo actuar”; con o frente a la risa, se encuentra condicionado por elementos indecibles e indecidibles, que deseamos dejar plasmados, y explicados a fin de clarificar la importancia de que toda investigación-acción e intervención educativa, sirva contextual y temporalmente a la física de los conflictos *in situ*. Toda vez que nuestra escuela de intervención, nuestras alumnas y alumnos, la sociedad circundante, los factores sociales, e incluso la alimentación, varían de acuerdo a cada centro educativo. Así que, querido y querida lectora, tome lo que le sirva y discúlpenos por no cometer la osadía de querer estructurar y cuadrangular el estudio de la risa en las diversas escuelas.

2.3.6 La intuición

La risa como un signo, esta configurada por dos elementos básicos, que Hegel (1812) comprendió y explicó y ahora citamos a través de la mira de Jacques Derrida (1989).

El signo une una –representación independiente- y una –intuición-, en otras palabras, un concepto (significado) y la percepción sensible (de un significante). Pero Hegel debe reconocer enseguida una especie de desviación, de dislocación que, dislocando la –intuición-, abre precisamente el espacio y el juego de la significación. En la unidad significante, en la soldadura de la representación y de la intuición, la relación no se establece ya simplemente entre dos términos. La intuición no es ahí ya una intuición como la otras. Sin duda como en toda intuición, se da algo que es; se presenta una cosa, se hace recibir en su simple presencia (p. 116).

La intuición como método de conocimiento, está presente en la especulación propia del quehacer docente, apoyándonos en algunos elementos objetivos de que hemos podido echar mano ya que:

La intuición es la forma de conocimiento consciente que, ampliando la inteligencia hasta su franja instintiva, logra un acceso directo a las realidades vitales. La percepción estética es una forma de intuición. Pero la intuición debe ser también parte esencial del método filosófico (Moreno, 2015, p. 152).

No es que la deconstrucción derribe el sistema axiológico en la escuela, es darle al alumno y alumna la posibilidad de que cuestione, analice, desnaturalize y rediseñe, aquello que considere posible y benéfico para sí mismo y para el entorno en que se encuentra, echando mano de la intuición como motor de conocimiento.

El proceso de la deconstrucción es una vía singular y concreta que acontece en un lugar y un tiempo peculiar, en la dimensión del otro, de lo casi siempre silenciado en la tradición. Por eso mismo se entiende ésta como intuición y estrategia de escritura que se instala en la propia escritura. Hay quienes no pueden concebirla más que bajo la forma de sistema y método. Y fórmulan sus críticas acentuando sus diferencias en estos aspectos. Pero la intuición de la descontrucción camina por otras sendas. Es más bien la operación de desmontar un edificio o artefacto, para que puedan aparecer sus estructuras a la vista, sus nervaduras, y al mismo tiempo, pueda observar la precariedad de su estructura formal que, en el fondo, no explica nada; puesto que ni constituye un centro, ni un principio, ni una fuerza, y ni siquiera expresa la ley de los acontecimientos. No es algo meramente negativo ya que junto a la operación del desmontaje va implícita la afirmación de una propuesta constructiva (Derrida, 2011, p. 7).

Como es natural en la escuela de descontrucción es imperante superar los códigos sociales con tendencias binarias, o en su defecto utilizarlas para reconocer las vulnerabilidades del propio sistema a deconstruir.

Lo fundamental es desmontar una serie de oposiciones jerarquizadas tales como lo serio/ lo no serio; lo literario/ lo metafórico; la realidad / la ficción... que bajo la oposición mas general todavia del discurso filosófico/ discurso literario, conforman la imagen del viejo maniqueísmo que rige el pensamiento occidental (Derrida, 2011, p. 8).

3. Mirada socio-cultural de la risa

La risa como fenómeno social en esta microsociedad que Sylvia Schmelkes (2004) reconoce en la escuela, se sirve de un conjunto de tipologías que en ocasiones como ya hemos dicho escapan al lenguaje, pero que, sin embargo, transitan emocionalmente por las y los adolescentes al momento de estar frente a un conflicto, pero es preciso ser muy sensibles y comprender que el hecho de que algo no se pueda nombrar no implica que no exista. Así pues, encontramos una convención social sobre la risa, en donde al igual que pasa con el contrato social de Juan Jacobo Rousseau (1800) este no es dialogado, ni clarificado a las y los sujetos, sin embargo, se aplica de manera cotidiana a todos los individuos de una sociedad.

La risa sirve a la sociedad, según el análisis de Bergson, para castigar y reprimir las conductas que suponen a un tiempo relajación y rigidez respecto a las exigencias sociales, falta de tensión y elasticidad para adaptarse a la convivencia, una actitud mecánica o soñolienta cuando lo que se requiere es alerta y adaptación. La risa sería, en definitiva, el instrumento del que se sirve la sociedad para que todos los individuos mantengan la atención a la vida (Moreno, 2015, p. 78).

Ni nuestros estudiantes, ni nosotros como maestros, escapamos a estas exigencias sociales, y puesto que la escuela no es un sitio aislado, es natural que lleguen a los planteles, estas ideas sobre la tensión y la elasticidad corporal, por tanto es vital la intervención educativa, en donde la risa se convierta en un elemento de análisis ético, para afrontar a la carencia de una plena conciencia de que la risa es un detonante clave, de los picos de violencia en las escuelas secundarias. Y como un elemento que potencie el desarrollo moral, a fin de alcanzar una autonomía moral.

Bergson (2003) resaltó que la risa tiene una función social y que la sociedad es el lugar en donde esta adquiere significado, además demostró con ejemplos que la risa tiene la facultad moralizante de corregir lo que se encuentra mal al hacer uso de la ridiculización. (Castelblanco & Rendón, 2015, p.22)

La risa tiene su origen única y puramente en lo humano y lo que este humaniza, nos dice Bergson (1900). No existe risa fuera de lo humano, es el primer elemento que es necesario comprender al tratar los orígenes de la risa.

La risa y sus bases sociales, es algo que es inevitable evidenciar, en este génesis de lo risible, puesto que existen casos documentados de niños que no tuvieron contacto con humanos durante su infancia, al ser cuidados por animales, lejos de toda civilización. Con estos casos es que Le Breton (1999). Nos hace ver la dimensión y aprendizaje social que, de las emociones, se ha medido en estos cautivantes y extraños casos; “Estos niños parecen no conocer más que emociones elementales: cólera o impaciencia. Ignoran la risa o la sonrisa. No obstante, su retorno a la sociabilidad es rico en enseñanzas sobre la labilidad¹² de la cultura corporal.” (p. 21).

Los testimonios verificados de niños recogidos por animales son escasos, pero existen de manera irrefutable. Lucien Malson enumera unos cincuenta, cuya autenticidad es difícil de poner en duda. Los animales que acogen a la criatura humana son principalmente lobos, pero también monos, osos, ovejas, leopardos, etcétera. (Breton, 1999, p. 18).

Estos animales pareciera que no enseñan a los niños a reír, o al menos no de la forma en que los humanos usamos el reír, puesto que en la sociedad humana, la risa es gesto vital de un grupo de emociones, que son aprendidas en las interacciones con los otros humanos, y que van acompañadas de sensaciones corporales.

Los sentimientos o las emociones, desde luego, no son de ningún modo fenómenos puramente fisiológicos o psicológicos, y no están librados al azar o a la iniciativa personal de cada actor. Su emergencia y expresión corporal responden a convenciones que no están

¹² Cualidad de una cosa débil.

muy alejadas de las del lenguaje, pero, con todo, se distinguen de ellas. Las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores (Le Breton, 1999, p. 11).

3.1 Usos psicosociales de la risa

Las funciones cognitivas y los desempeños sociales, están indisolublemente vinculados. Los pensamientos, los juicios, y las emociones, son vitales para relacionarnos con los otros, puesto que a través de esa relación nos configuramos como sujetos.

La risa, es sólo uno de los muchos gestos presentes en el rictus facial. Un gesto que se convierte, como ya hemos dicho, en signo de comunicación en cuanto se confronta a otros, por la *différance*, es semiótico, pero también psicológico y social. Se usa lo mismo para fraternizar, que para rivalizar, emancipar que humillar, es inteligencia en acción, es destreza y/o falta de ella, gesto del “juicio juguetón” propuesto por Freud (1905) y juicio moral, dilema ético y eticidad pura rumbo a la autonomía moral.

En este dispositivo, nos hemos dado cuenta de que las y los jóvenes utilizan la risa para evidenciar aquello en lo que no están de acuerdo, no sólo es disrupción y violencia, también hay actos de protesta e incomodidad vueltos risa, sonrisa o carcajada. Por ejemplo una alumna nos comparte esta experiencia:

Uno de los momentos que siempre recordaré, es la compra de productos en la cooperativa escolar ya que al finalizar tu compra si no pagabas tus productos solicitados con la cantidad de dinero exacto el encargado de realizar el cobro de los productos adquirido te devolvía tu cambio en dulces, siendo este, a mi consideración, una nueva forma de moneda, lo cual me llevó a tomar la decisión de guardar esos dulces, y para mi siguiente compra en la cooperativa al momento de que se me hizo el cobro de mis productos yo pagué con dulces, fomentando de esta manera la nueva moneda de curso en la escuela, dándome mucha risa al ver la cara del encargado (3ºA, 2018, p. 67).

El uso de la risa, lo hemos estudiado entonces en este apartado de acuerdo a los usos psicosociales. Es decir aquello en donde hay una intención procesada en el cerebro que se visibiliza y obtiene beneficios del medio social (ver Tabla 7).

Tabla 7: *Uso psicosocial de la risa*

Tipo de uso	Beneficio Social
Evasión	Olvidarse de una realidad social, la televisión por ejemplo ha sido recurrentemente vista como un medio evasivo de la realidad, al generar abstracción del mundo real y mantener a los sujetos en una realidad alterna. Los programas de comedia o el contar chistes para evadir es uno de los usos de la risa. Sirve para ignorar el hecho real.
Disminuir violencia recibida	Inconscientemente se utiliza la risa para disminuir o evitar la agresión de otra persona que está amenazando. La risa se utiliza como una especie de pregunta gestual ¿eres amigo o enemigo? Si la otra persona sonrío y según lo haga, conoceremos la respuesta. Sirve para ponerse a salvo
Protestar	La risa también sirve para protestar por aquello que no está bien socialmente hablando, a través de ella podemos hacerle saber a un político que no le creemos sus promesas y que no aceptamos su presencia y persona. En este caso hablamos de ejemplos de persona a persona o persona a grupo de éstas, como ejemplo tenemos la cámara de diputados cuando un político opositor sube a la tribuna y es recibido con burlas o descalificaciones. O cuando un maestro que no es querido en el plantel es minimizado a través de la risa, para manifestarle que no se le da autoridad moral. Sirve para emancipar
Manifestar	La manifestación a través de la risa es cada vez mayor a través de elementos como el grafiti, los memes, las redes sociales en general y la caricatura política. Sirve para emancipar
Empoderar	Reír frente al espejo y emitir mensajes positivos ayuda a las personas a empoderarse y mejorar su autoestima, recibir sonrisas y felicitaciones son otra forma de empoderar a los estudiantes más pequeños. Sirve para la autoestima
Fraternizar	Con la risa puedo unirme moralmente a la pena que embarga a una persona, por la pérdida de un familiar, una ruptura amorosa, etc. Sirve para brindar apoyo
Juzgar	La risa manifiesta inteligencia y juicio activo, a través de ella puedo hacerle saber a la otra persona que estoy juzgando para bien o para mal sus actos cometidos. Sirve para exteriorizar lo que se piensa.
Criticar	A través de la risa se puede generar una crítica a la forma de vestir, de caminar, de hablar, de ser, en fin, de otra persona. Sirve para compartir juicios de valor
Enamorar	La sonrisa también sirve para conquistar y enamorar a alguien, en el noviazgo y previo a ello, se suele utilizar este gesto para atraer. Sirve para establecer una pareja
Convivir	La risa puede servir para estrechar los lazos de un grupo de estudiantes o personas.
Violentar	La humillación por ejemplo es una forma de reír para generar violencia, generalmente la humillación y la violencia debe ser vista por otros para engrandecer el ego del agresor. Sirve como elemento de poder
Saludar	No basta decir palabras, con una sonrisa es posible dar la bienvenida o despedir a alguien. Sirve para la cordialidad y la cortesía
Vender	Sin duda, los vendedores son expertos en el arte de mover el zigomáticos mayor, todo sea por vender.
Interés	La risa por interés surge en dos momentos, en un principio para obtener y en otro cuando ya se obtuvo, la intensidad varía, generalmente la de interés para obtener es falsa y la de obtención puede llegar a Duchenne. Sirve para obtener lo que se desea
Laboral	Existen trabajos, en donde la sonrisa es parte del perfil profesional, por ejemplo, el personal de aerolíneas, bancos, conciertos, etc. Sirve para la industria de servicios
Provocación ⁿ	La risa es con mirada fija por más de 10 segundos. En el terreno sexual la risa puede provocar al acto coital, o por otro lado ser provocación para una pelea física. Sirve para visibilizar una idea específica sobre algo o alguien.
Coqueteo	El coqueteo sin duda está cargado de sonrisas a fin de atraer a la “persona objetivo”. Sirve para ligar.
Sensualidad ^d	Reír mientras la mirada se desplaza de arriba abajo sobre el cuerpo de otra persona. La forma de reír por ejemplo de Marilyn Monroe es recordada como una forma de reír sensual. Que los demás humanos podemos usar en determinados escenarios. Sirve para cortejar.

Sinceridad	Las personas suelen reír con las palmas abiertas. Existe la risa pura y llana que no busca agradar, sino que expresa sinceridad en su origen y manifestación. Sirve para estrechar lazos y enfatizar que se dice la verdad.
Nerviosismo	En esta risa el puño está cerrado. Cuando las personas están nerviosas, como veremos en este estudio pueden reír incontrolablemente. Sirve para liberar energía.
Tensión	En situaciones como el sismo o de miedo la tensión hace que la energía se libere a través de una risa. Sirve para liberar energía.
Depresión	Reír con hombros caídos y la vista hacia abajo, o con las piernas juntas y escondiendo la mirada y la cabeza puede ser signo de depresión evidente. Sirve para pedir ayuda La persona con depresión también se ríe aparentemente normal y es más difícil identificar ese padecimiento. Sirve para evitar la ayuda y lastima.
Pulcritud	Sentarse con las piernas paralelas mientras se ríe. Existen personas que son impecables con su risa, limpiando sus dientes varias veces al día, utilizando enjuague bucal, engrasando sus labios, modulando la voz, en fin, la risa también puede manifestar pulcritud. Sirve para atraer personas
Ambición	Sentarse con la pierna en un ángulo de 90° mientras se ríe es más común en hombres. La risa por ambición está en el terreno perverso y aunque hay un prototipo generado por las películas, en la vida real existe y está vinculada a la risa por interés. Sirve para obtener pertenencias.
Competitividad	Basta ver una competencia deportiva o de boxeo para darnos cuenta que la risa también manifiesta competencia y lucha de poder. Sirve para intimidar al oponente.
Conformismo	Reír mientras se está sentado sobre una pierna manifiesta una persona a la que le cuesta trabajo tomar decisiones. Sirve para estar relajado
Independencia	En el caso de las mujeres que sonríen y se sientan con las piernas abiertas, suelen manifestar independencia frente a otras que siguen el canon social de siempre cruzar las piernas. Sirve para manifestar autoridad propia frente a los hombres generalmente machistas.
Inseguridad	Una persona que mira a todos lados mientras sonríe y baja la mirada, además de que se mueve muy rápidamente, suele manifestar inseguridad. Sirve para liberar la tensión generada por las dudas de la mente.
Timidez	Una risa de una persona tímida está acompañada de pasos erráticos y dudosos, sirve para comunicar duda.
Cansancio	Cuando las personas están cansadas y sonríen, comunican su cansancio a través de la risa. Sirve para comunicar
Confianza	Un alumno que se sienta hacia atrás en la banca del salón puede manifestar confianza. Sirve para hacerle saber a los demás que se confía en uno mismo.
Relajamiento	Sentarse por ejemplo con los pies sobre un sillón o mientras se está acostado, manifiesta relajamiento. Sirve para la meditación.
Profetizar	Sin duda los líderes religiosos también utilizan la risa y les sirve para atraer personas a sus religiones.
Llamar la atención.	La risa también sirve para llamar la atención. Silbar y reír mientras se camina por ejemplo sirve para llamar la atención. Usualmente los niños suelen tener esta conducta.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Bienestar Social y los *World Happiness Reports 2019*

En la fase diagnóstica nos dimos cuenta que el 69.6% de nuestros estudiantes vincula la risa a la felicidad, el 17.4% a los nervios y el 8.7% a otros factores, mientras que menos del 7% hace referencia al éxito como motivo de risa. Lo que nos dio una oportunidad para la clarificación en torno a la risa y los demás gestos, y trabajar una mirada deconstructiva en torno al bienestar social y la felicidad.

Desde esta mirada social, es importante comprender que existe como veremos a continuación una especie de visión institucional y global, que la propia Organización de Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2019) y la Organización de las Naciones Unidas, ONU (2019) compartieron en algunas plataformas cuando una consultora canadiense presentó los más recientes *World Happiness Reports 2019*, y que considera el bienestar social como un elemento que hace parte de la felicidad de las y los ciudadanos, sin considerar, elementos éticos, importantísimos al momento de su tratamiento analítico, como lo señalado por Gago (2012) cuando nos hace ver lo endeble del Estado de Bienestar, para visibilizar que:

El Estado de Bienestar [sic] a pesar de los beneficios que otorga, no siempre ha gozado de buena salud. Su elevado coste hace que, en períodos de crisis como el actual o el de la década de los setenta del pasado siglo, se abra un debate sobre la necesidad de reformulación de alguno de sus principios. Y en esta última crisis los ciudadanos asistimos atónitos a las reformas, aletargados por la abundancia y la seguridad, pensando que los logros alcanzados en estas décadas eran ya derechos inamovibles (p. 17).

Estas coyunturas de crisis, que ponen en riesgo las comodidades que puede brindar el Estado de Bienestar, no se clarifican con la población, sólo se utilizan políticamente para obtener adeptos y cargos públicos, las instituciones descuidan la clarificación en el uso de los recursos y priorizan el sistema paternalista. Sin duda el Bienestar Social o la ausencia de este, generan emociones en la población. El hambre y la pobreza, sin duda, afectan la vida de las personas y es tan anhelado el sistema de Bienestar que ha sido utilizado para lograr los liderazgos más atroces de la historia, por ejemplo, Adolfo Hitler (1924) se dirigía al pueblo alemán para enfatizar el odio social a los y las judías, cuando utilizó la carencia de Bienestar Social para encumbrarse en el gobierno Nazi, dando voz a la miseria y la pobreza de la Alemania de la postguerra mundial, enunciando lo siguiente:

A la hora de la cena se reúnen todos en torno a una paupérrima mesa, esperan impacientes el pago del nuevo salario y sueñan ya con la felicidad futura, mientras el hambre arrecia... Así se habitúan los hijos desde su niñez a este cuadro de miseria. (Hitler, 1924, p. 12).

En el caso de las fotos acompañantes de los WHR 2019, nos encontramos rostros de personas de distintas partes del mundo sonriendo (ver Fig. 7). Estas imágenes que hemos extraído de los WHR 2019, enfatizan de manera prototípica la idea que se tiene sobre la risa como gesto de la felicidad. Comprender ampliamente la risa, reconociendo su presencia en otros sentimientos y emociones nos permitirá, deconstruir esta idea prototípica y acercarnos a una posición más sostenida en la realidad. Ser realistas o acercarnos a una posible “realidad”, nos permitirá generar conciencia frente a los acontecimientos por venir.



Figura 7: Collage elaborado con las siete fotos de los WHR 2019. (Helliwell, 2019, p. 38)

Al mirar el título de los “World Happiness Reports” o “Reportes Mundiales de la Felicidad” y las fotos que embellecen estos reportes, sin duda, podemos comprender lo que hemos mencionado sobre la vinculación social y cultural que de la risa se hace con la felicidad. Sin embargo, aunque es una verdad sesgada, en este dispositivo, la deconstrucción de la risa, busca escarbar en las intenciones invisibles que mueven toda la maquinaria de este misterioso gesto.

Por ejemplo, gracias a las redes sociales, recientemente sucedió un acontecimiento en donde un joven estaba feliz de conocer a la cantante Mon Laferte, y su rostro en la foto para nada muestra una risa (ver Fig. 8). Según lo observado en redes sociales, sobre este caso, este muchacho, acudió a una firma de autógrafos y cantó para su artista favorita, lo que según sus propias declaraciones, le produjo una gran felicidad, sin embargo, la tienda *Mixup*, organizadora de la firma de autógrafos,

subió las fotos a su página oficial de Facebook, ocasionando que la imagen se hiciera viral¹³, la respuesta y los cuestionamientos sobre la felicidad del joven al estar con la cantante chilena, no se hicieron esperar, y recibió desde agresiones verbales, descalificaciones y fue objeto de memes sobre la felicidad y su falta de risa.



Figura 8: Fan de MonLaferte¹⁴(Runaisa, 2019).

En esta foto, podemos ver claramente que la felicidad no siempre usa el gesto de la risa para visibilizarse. La felicidad del joven no es equiparable a la que pudiera estar viviendo la cantante, sin embargo, en la foto una ríe y el otro no. ¿Cuál está feliz y cuál no genuinamente? Es una pregunta que nos permite comprender que la risa no siempre evidencia felicidad, y que las lágrimas no siempre reflejan dolor.

Volviendo a las mediciones de la felicidad y el bienestar social de los WHR 2019, éstas estuvieron guiadas en más de un centenar de países por los siguientes indicadores de tintes sociales y gubernamentales, describiendo a una “*sociedad feliz*” como aquella donde:

¹³ En redes sociales, viral significa que un elemento gráfico o noticioso se vuelve muy popular y un gran número de personas alrededor del mundo acceden a él.

¹⁴Imagen tomada de la página de Facebook oficial de Mixup.

At the most basic level, good government establishes and maintains an institutional framework that enables people to live better lives. Similarly, good public services are those that improve lives while using fewer scarce resources. How can the excellence of government be measured, and how can its effects on happiness be determined? There are two main possibilities for assessment, one very specific and the other at the aggregate level. The more specific approach is adopted in the Global Happiness and Well-being Policy Reports, while here we shall take a more aggregate approach using the national happiness data that lie at the core of the World Happiness Reports. (Helliwell, 2019, p. 38)¹⁵

Parecieran decirnos estos informes, que si la gente tiene distribución de justicia, de seguridad social, en temas como salud, educación, vivienda, etc., experimentará felicidad y es casi seguro que dibujará una risa en su rostro, como sugieren las imágenes ilustrativas. ¿Será entonces que la felicidad es exógena y puede ser brindada desde el exterior?, ¿La escuela entonces tendrá ese poder de contribuir a la felicidad?, ¿Cuándo se está feliz entonces se ríe siempre?, ¿El que ríe lo hace porque está feliz? ¿Dónde queda el interés de las y los sujetos y sus decisiones éticas?, ¿El bienestar no requiere elementos éticos y reflexivos?, ¿Es aceptable el bienestar y la felicidad, aún a costa de la vida de los demás?

Es indispensable pensar en estas y otras interrogantes, a fin de deconstruir las miradas sociales de la risa y evitar romantizar la felicidad y el bienestar social y hacernos responsables de los recursos y su uso, y por ende también de nuestros actos y emociones.

En el caso de México, en la coyuntura social en la que nos encontramos programas como: Prepa sí, Apoyo a madres solteras, y demás apoyos gubernamentales, es pertinente, estar conscientes, de que el bienestar social no siempre contribuye a la felicidad y tampoco siempre desarrolla ciudadanos éticos, puesto que:

¹⁵ En el nivel más básico, el buen gobierno establece y mantiene un marco institucional que permite a las personas vivir una vida mejor. De manera similar, los buenos servicios públicos son aquellos que mejoran la vida y usan menos recursos escasos. ¿Cómo puede medirse la excelencia del gobierno y cómo pueden determinarse sus efectos en la felicidad? Existen dos posibilidades principales para la evaluación, una muy específica y otra a nivel agregado. El enfoque más específico se adopta en los Informes de Política de Bienestar y Felicidad Global, mientras que aquí adoptaremos un enfoque más global utilizando los datos de felicidad nacional que se encuentran en el núcleo de los Informes de Felicidad Mundial.

Los nuevos servicios, programas o ayudas dejaron de considerarse un logro para convertirse en un derecho adquirido que no implicaba más compromiso que el de usarlo y/o desecharlo en función de los intereses personales. Nos hemos ido deslizado peligrosamente hacia una concepción que da por sentado el hecho de que merecemos tales bienes y nos hemos vuelto cada vez más intransigentes ante cualquier posible fallo del sistema. Menospreciamos la sanidad pública por su lentitud o criticamos el sistema educativo público porque nuestros hijos acuden a clase con compañeros que no nos parecen “recomendables”. [...] Un contexto de abundancia de oportunidades y de servicios que ha carecido del compromiso del ciudadano en su buen uso. Un importante porcentaje de la población no se preocupa por saturar los servicios de urgencia, aunque su dolencia no entrañe peligro alguno. Tampoco duda en arrojar un chicle al suelo sin contemplar el coste añadido que tiene la limpieza del pavimento. Este tipo de comportamientos son el resultado de una falta de educación ciudadana colectiva que nos conduce a un uso irresponsable de nuestra libertad y de nuestros derechos. (Gago, 2012, p. 15).

A pesar de lo mencionado, los WHR 2019 han presentado sus resultados basados en datos duros y algunas interpretaciones que:

Contains surveys of happiness-oriented policy interventions in specific areas of public policy – in particular education, health, work and cities – as well as on topics of cross-cutting importance, such as personal happiness and the metrics and policy frameworks needed to support policies for well-being. These policy surveys show that what counts as good governance is specific to each policy area. Within each ministry or subject area there are specific targets that are the primary focus of attention, including mainly medical and cost outcomes in health care, academic achievement and completion in education, productivity and job satisfaction in the workplace, reduced crime and incarceration rates in justice, and a range of specific indicators of the quality of city life.(Helliwell, 2019, p. 39).¹⁶

¹⁶Contiene encuestas sobre intervenciones de políticas orientadas a la felicidad en áreas específicas de políticas públicas, en particular educación, salud, trabajo y ciudades, así como sobre temas de interés general. Reducir la importancia, como la felicidad personal y las métricas y los marcos de políticas necesarios para respaldar las políticas de bienestar. Estas encuestas de políticas muestran que lo que cuenta como un buen gobierno es específico para cada

Los medios de comunicación nacional, tomaron estos informes como un elemento de crítica hacia el recién electo presidente Andrés Manuel López Obrador. Debido a que según los WHR (2019) gracias a la elección de 2018 fue posible que México escalara en la tabla de posiciones hasta el lugar veintitrés de los reportes, (ver Fig. 9) quedando por encima de naciones como Francia o Estados Unidos en la tabla global con 6.59, y puntuando con 8.3 en el rubro de *Life Satisfaction*, contrastado con el año 2013 en donde se obtuvo un 7.67 de 10 puntos posibles. “*When the election went the way these voters wished, then this arguably led to an increase in their life satisfaction, as noted by the AMLO*”¹⁷(Helliwell, 2019, p. 6).

Estos reportes nos dan material importante para comprender que la perspectiva que de la risa se tiene, a nivel global, está ligada estrechamente a la felicidad como un concepto que no siempre está claramente definido. Es difícil para la mayoría de personas reconocer en la lágrima, un rostro neutro o con expresión severa, el constructo al cual denominamos felicidad, término bastante complejo, que pareciera ser personalísimo y subjetivo, pero que, al ser medido socialmente, se convierte en instituido y rígido, y paradójicamente nada objetivo, pues:

área de políticas. Dentro de cada ministerio o área temática hay objetivos específicos que son el foco principal de atención, incluidos principalmente los resultados médicos y de costos en la atención médica, el logro académico y la finalización de la educación, la productividad y la satisfacción laboral en el lugar de trabajo, la reducción de la delincuencia y los índices de encarcelamiento en la justicia y una gama de indicadores específicos de la calidad de vida de la ciudad.

¹⁷ Cuando la elección fue tal como lo deseaban estos votantes, entonces esto podría llevar a un aumento en la satisfacción de sus vidas, como lo señaló AMLO.

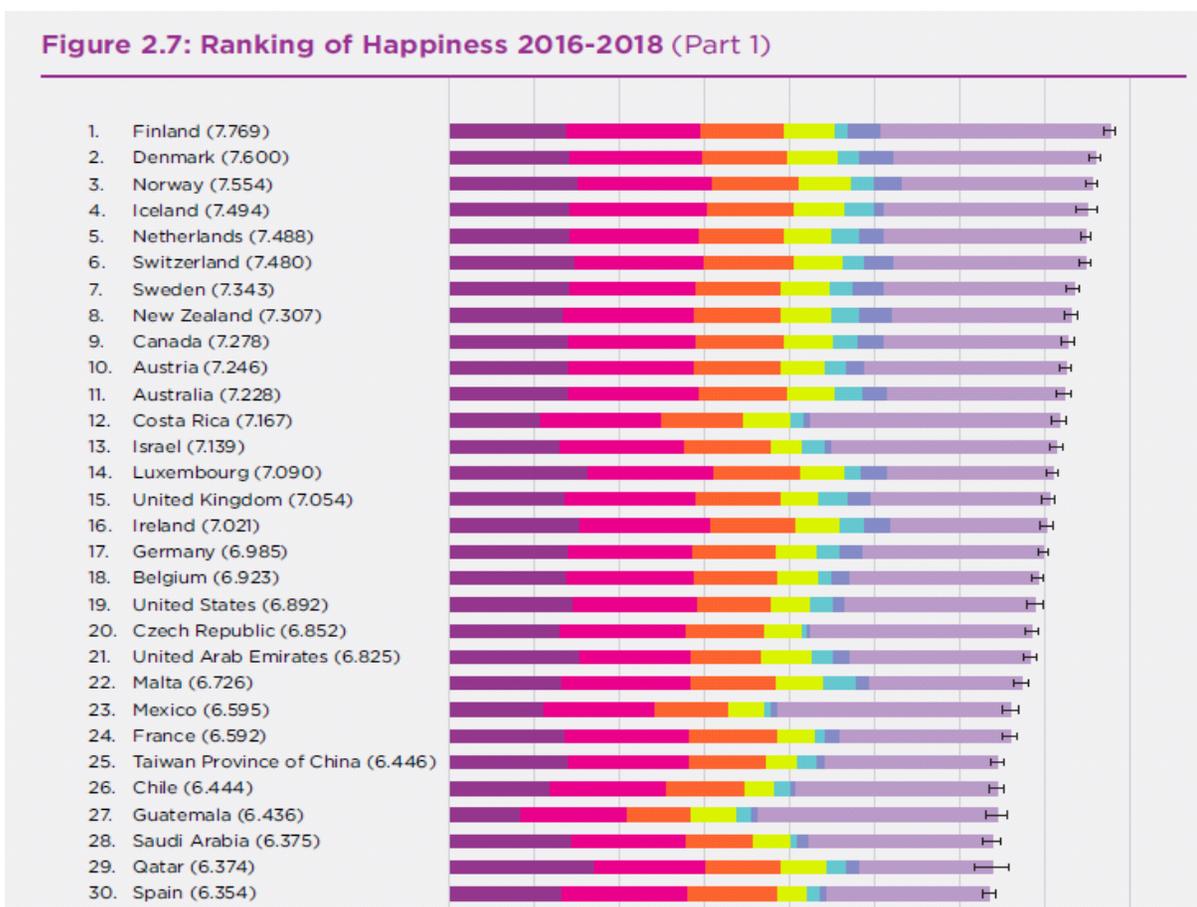


Figura 9: Ranking of Happiness 2016-2018 (Helliwell, 2019, p.27).

de la felicidad no sabemos de cierto más que la vastedad de su demanda. En ello reside precisamente lo que de subversivo pueda tener el término, pues, por lo demás, resulta ñoñería de canción ligera o embaucamiento de curas. La felicidad como anhelo es así, radicalmente, un proyecto de inconformismo: de lo que se nos ofrece nada puede bastar. Se trata del ideal más arrogante, pues descaradamente asume que tacharla de –imposible– no es aún decir nada contra ella. Imposible, pero imprescindible: irreductible. (Savater, 2001, p. 17).

No vamos en este momento a abundar más en los reportes de la felicidad que han sido presentados. Puesto que lo que nos ocupa en este momento es el análisis de la risa en el salón de clase, pero no podemos dejar de mencionar que de la OCDE (2019) y la ONU (2019) se bajan estructuralmente ideas a la Secretaría de Educación Pública, debido a los trabajos que en conjunto realizan estas instituciones y en esta estructura, es natural que ningún docente o alumno, escape a

las versiones que por proceder de un organismo de “poder” son tomadas como ciertas e irrefutables.

3.3 Suicidio y risa

No podemos dejar de enfatizar que las condiciones de bienestar social no garantizan la felicidad, ni el gesto de la risa. Es muy importante tener en cuenta hasta dónde puede llegar la violencia que se genera a través de la humillación, el *bullying*, el *ciberbullying* y el acoso escolar en donde sin duda, se encuentra muy activa y presente la risa.

Un dato relevante es que de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud (Ensanut) de 2012, la prevalencia de suicidio en adolescentes se incrementó con respecto a la registrada en la Ensanut de 2006, de 1.1% a 2.7%. En la encuesta de 2012 se observa preocupantemente que cada vez a más temprana edad se dan intentos de suicidio: 3.5% de los adolescentes de 13 a 15 años, a diferencia de la encuesta anterior del 2006, donde el porcentaje más alto se registraba en el grupo de 10 a 16 años con un 1.9%. Además, las jovencitas mostraron (en comparación con los hombres) más intentos de suicidio en todos los grupos de edad. El *bullying* es un factor que contribuye significativamente con estas cifras (Vale, 2016, p. 19).

Por otro lado la risa en los suicidas la tenemos en muchos de los casos de personas famosas en la historia del espectáculo como Kurt Cobain (ver Fig. 10), vocalista de Nirvana que muere por una herida autoinfligida en la cabeza el día 5 de abril de 1994; la cantante Amy Winehouse (ver Fig. 11), que muere por intoxicación alcohólica el 23 de julio de 2011; Jim Morrison (ver Fig. 12), que sería encontrado en una bañera de su departamento en París el 3 de julio de 1971, y muchos otros, que tristemente nos sirven de ejemplo, para evidenciar que han sido de personas atractivas, jóvenes, exitosas y que en la mayoría de sus fotografías se las puede ver sonriendo.



Figura 10: Sonrisa de Kurt Cobain Fuente especificada no válida..



Figura 11: Sonrisa de Amy Winhouse Fuente especificada no válida..



Figura 12: Sonrisa de Jim Morrison Fuente especificada no válida..

La risa puede entonces ser máscara de otras emociones peligrosas y también de violencias objetivas que no estamos mirando, o no queremos mirar. En México por ejemplo “a escala nacional existe un registro de 4,201 hombres y 989 mujeres que perdieron la vida en 2012 por acoso escolar.”(Vale, 2016, p. 20). Lo que nos muestra que el bullying es un fenómeno más alarmante de lo que pareciera. La risa es efectivamente rostro de la felicidad eso es innegable, sin embargo, también encubre emociones turbias y crisis existenciales muy profundas.

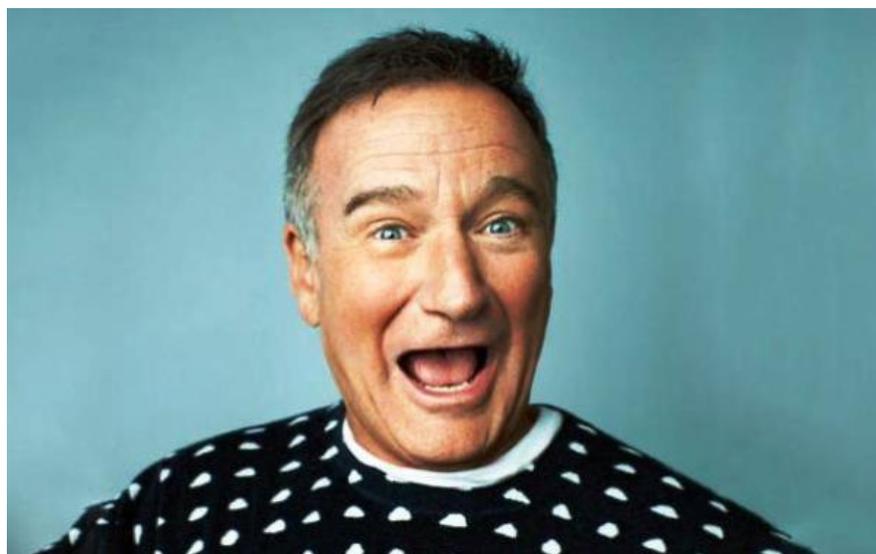


Figura 13: Sonrisa de Robín Williams Fuente especificada no válida..

El caso del actor Robín Williams (ver Fig. 13), por ejemplo, es digno de mención puesto, que pasó su vida trabajando para películas inspiradoras y motivacionales (ver Fig. 14), que llevaron a la prensa a considerarlo en algún momento como “*el hombre más feliz del mundo*” y que tristemente, fue encontrado sin vida el 11 de agosto de 2014, producto de suicidio, y aunque padecía una enfermedad crónico degenerativa, ahora sabemos que tenía episodios de depresión muy fuertes y que acudía al alcohol como forma de evasión.

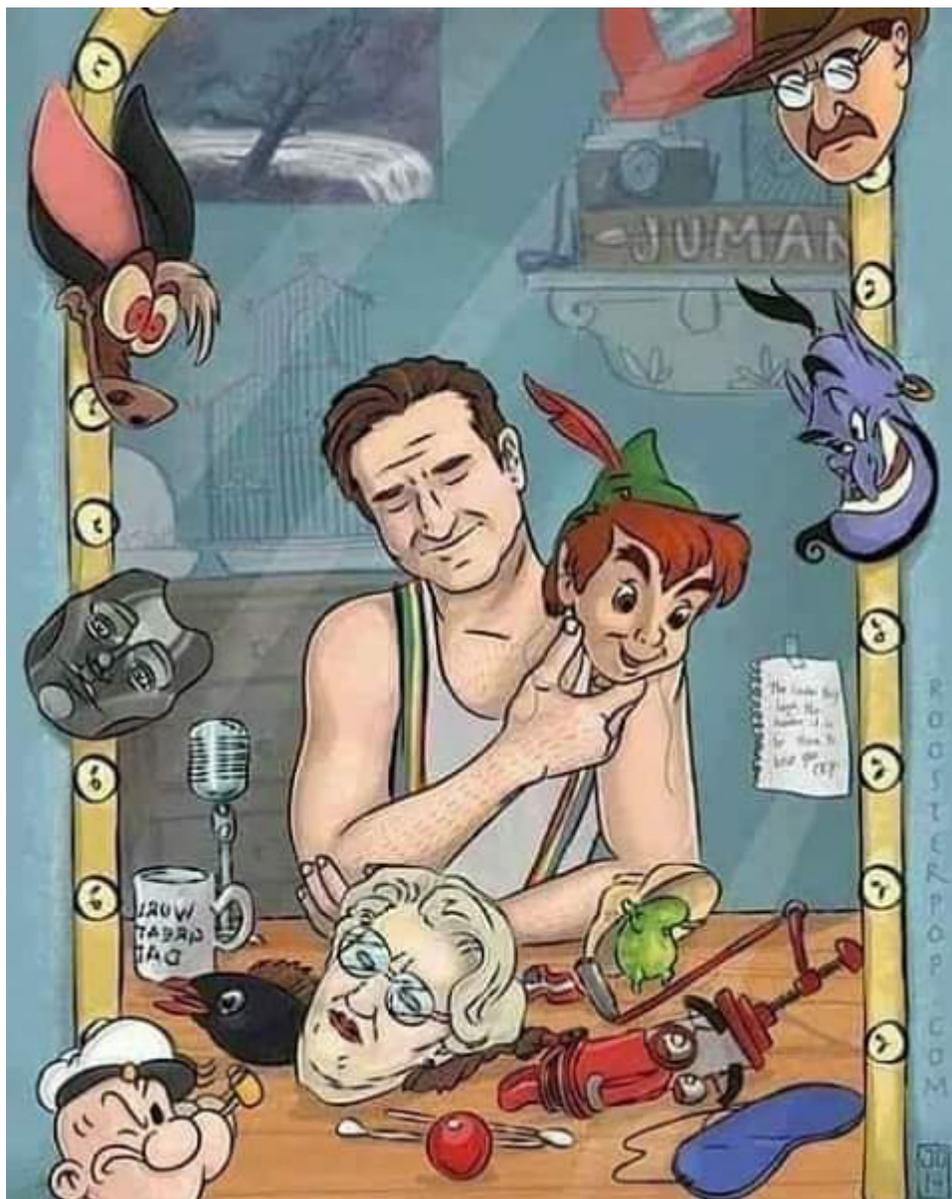


Figura 14: Collage de películas de Robín Williams
Fuente: Pinterest

3.4 El narcotráfico y su influencia en la cultura escolar

Autores como Skinner (1991) concuerdan con Le Breton (1999) al "... definir a una cultura como las contingencias de reforzamiento mantenidas por un grupo, y se transmiten cuando miembros que acaban de pasar por este proceso, moldean la conducta de sus compañeros..." (p.75). La risa es pues social y cultural, tiene sus orígenes de legitimación o sanción en un grupo determinado por la geografía, la cultura, la costumbre, la tradición, la oralidad y gestualidad.

La sociedad y su constructo cultural, aparentemente proveen a sus integrantes, de maneras de responder ante la vida y la muerte, a pesar de que estos actos son futuros, y tienen una construcción en un presente que al llegar el acontecimiento ya será pasado. La risa puede variar en sus fuentes productivas, entre una nación y otra, debido a las variaciones de percepción y representación aprendidas en la sociedad, pero también de manera individual, gracias al proceso de vida de cada una y uno. Somos algo de todos y algo de nosotros mismos, es así que la mismidad de lo otro y del sujeto nos presenta la problematicidad de la *différance* risa frente al acontecimiento.

Por ejemplo, para Dawkins (1993) esta problematicidad es similar a los procesos genéticos, en los cuales el gen va adaptándose y replicaándose a fin de sobrevivir y pasar de una generación a otra, pues según señala en su libro "El gen egoísta":

Nuestra propia especie es la que realmente demuestra lo que la evolución cultural puede lograr. El lenguaje sólo es un ejemplo entre muchos. Las modas en el vestir y en los regímenes alimentarios, las ceremonias y las costumbres, el arte y la arquitectura, la ingeniería y la tecnología, todo evoluciona en el tiempo histórico de una manera que parece una evolución genética altamente acelerada, pero en realidad nada tiene que ver con ella. Sin embargo, al igual que en la evolución genética, el cambio puede ser progresivo. En cierto sentido, la ciencia moderna es en verdad mejor que la ciencia antigua. No solamente cambia nuestra comprensión del universo a medida que transcurren los siglos, sino que también la mejora. Se ha admitido que el actual estallido de progresos se remonta sólo al Renacimiento, que fue precedido por un período deprimente de estancamiento en el cual la cultura científica quedó petrificada al nivel alcanzado por los griegos (Dawkins, 1993, p. 214).

Esta evolución en la cultura que la sociedad posee y vive, permite entonces sentir y vivir las emociones de una manera muy peculiar, a pesar de que los gestos y sus mecanismos sean universales, puesto que dichas prácticas están:

Arraigadas en una cultura afectiva, (las emociones) se inscriben a continuación en un lenguaje de gestos y mímicas en principio reconocible (a menos que el individuo disimule su estado afectivo) [sic] por quienes comparten sus raíces sociales. La cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación (Le Breton, 1999, p. 11).

El auge que en los medios de comunicación han tenido a las denominadas “Narsoseries”, es un fenómeno que inevitablemente llega a la escuela. La risa y el narco es una dupla actualmente casi inseparable, por un lado porque en videoclips, películas o series, se les está vendiendo a las y los jóvenes la idea de la felicidad, la riqueza, el bienestar, etc., a través de elementos procedentes del narcotráfico, y por el otro de casos como el de la detención de Edgar Valdez Villarreal “La Barbie”. Pues debemos recordar que el día de su detención fue el 30 de agosto de 2010, y su presentación a los medios nacionales y extranjeros, el 1 de septiembre de 2010. Ese día nadie podía creer, que el narco más buscado en ese momento y con más cobertura mediática, saliera frente a la prensa como un detenido, resultante de “la guerra contra el narcotráfico” del ex mandatario Felipe Calderón Hinojosa.

Los primeros en salir fueron el comisionado general de la Policía Federal, Facundo Rosas Rosas, y el jefe de la División Antidrogas, Ramón Eduardo Pequeño García. Durante 13 minutos, los dos funcionarios dieron algunos detalles de la operación para capturar a *La Barbie*. También expusieron algunos de sus antecedentes y respondieron los cuestionamientos de los más de 50 representantes de los medios de comunicación. (Aquino, 2011, p. 159).

El libro “¿De qué se ríe la Barbie?” (2011), salió casi un año después de su presentación a los medios hasta el año 2011, y nos muestra, parcialmente, la vida de un hombre, que era igualmente

peligroso, que, fascinado por el lujo, la moda y el *jet set*. Protagonista junto a Arturo Beltrán Leyva de la famosa “*Narcoposada*”, donde fueron detenidos; el cantante Ramón Ayala, y la agrupación “Los Cadetes de Linares”. Vinculado a temas tan sangrientos y violentos, de los que fue acusado, por los propios integrantes de otros cárteles enemigos, tales como; decapitaciones, levantones, asesinatos y tráfico de drogas.

Un hombre que se convirtió en leyenda urbana y que tendría su coronación de escándalo mediático, cuando se dio el intento de asesinato, de un jugador de fútbol del Club América, caso al cual, se le vinculó sin estar presente el día de la ejecución. Y del que negaría más tarde su participación. Amenazado por los familiares y amigos de los Beltrán Leyva, “El Chapo”, los Zetas y el cártel de la Familia Michoacana, quienes habían ofrecido millones de pesos por su cabeza, y habían organizado balaceras y retenes con la finalidad de matarlo, sin conseguirlo, y buscado por el FBI y la Policía Federal, Edgar Valdez Villarreal, “La Barbie”, (ver Fig. 15) apareció en calidad de detenido ante la prensa aquel 1 de septiembre de 2010.

En medio del barullo, *La Barbie* le preguntó entre dientes al policía que estaba a su izquierda si podía responder, pero el oficial le ordenó, discreta pero firmemente que se comportara. Fue la primera vez que *La Barbie* sonrió, lo que provocó un alud de flashes sobre su rostro. De nuevo los fotógrafos y camarógrafos le pidieron que volteara hacia las cámaras; en ese momento millones de personas lo estaban viendo, ya que la conferencia de prensa se transmitía en vivo. [...] Una interrogante se propagó como reguero de pólvora: ¿de qué se ríe *La Barbie*? Se alcanzaba a ver que Valdez Villarreal mascullaba palabras. Algo les decía a los policías federales que lo custodiaban. Después de esto fue cuando la risa le ganó al capo durante unos segundos, a pesar que trataba de controlarse mordiéndose los labios, mirando hacia el techo y hasta cerrando los ojos, pero ya era tarde. La imagen de un Édgar Valdez Villarreal que sonreía ya formaba parte de la historia del narco. (Aquino, 2011, p. 160-161).



Figura 15: Sonrisa de Edgar Valdez Villarreal “La Barbie” (Agenda Viral, 2018).

¿Como era posible que un hombre que tenía la vida pendiendo de un hilo pudiera mostrarse sonriendo, frente a la prensa internacional? Y peor aun, ¿Cuál era el mensaje a las personas que veían la detención en vivo ese primero de septiembre? Las y los jóvenes miran en estos personajes una especie de ídolos que desafían las leyes y al final en la detención, contrario a lo que se instruye en los centros escolares a través del miedo y terror a la cárcel, un narcotraficante de alto rango, pareciera decir que no pasa nada, que todo esta bien.

Este fenómeno no solo ha sido exclusivo de este narcotraficante, existen al menos seis detenciones mas y presentaciones a los medios con las mismas características que también incluyen mujeres, naturalmente nuestros y nuestras jóvenes, vinculan a primera vista la sonrisa con el bienestar, la tranquilidad y la felicidad, sin embargo, ya que deconstruimos la mirada de la risa, es fácil comprender que los narcotraficantes que se rien no siempre lo hacen porque se sientan muy comodoss en donde estan.

Este tipo de respuestas ya las habíamos observado a niveles de escala menor, pero con las mismas características. Esto de reír en escenarios estresantes, pasaba a nuestros alumnos y alumnas, cuando la orientadora hacia el abordaje de las problemáticas. Observamos como los niños y niñas, en momentos de tensión solían reír de manera “inexplicable”, o cuando algún

maestro o maestra, para lograr orden, sacaba a algún estudiante de la formación en ceremonia y lo pasaba al frente de toda la escuela, este hacia su recorrido mostrando una sonrisa amplia, hasta llegar al lugar asignado.

4. Mirada familiar de la risa

La risa, sin duda, ve sus primeras manifestaciones en el nicho familiar, los padres de familia y demás elementos intergrantes y componentes de este, y de donde aprendieron nuestras y nuestros alumnos, reafirman o desentrañan el *habitus* violento que de la risa se pueda hacer uso. Engels (1972) retoma, por ejemplo algunas visiones en torno al tema y nos señala que la familia para

Morgan, es el elemento activo: nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a una forma superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado mas bajo a otro mas alto. Los sistemas de parentesco, por el contrario, son pasivos; sólo despues de largos intervalos registran los progresos hechos por la familia y no sufren una modificacion radical. Sino cuando se ha modificado radicalmente la familia> . <Lo mismo- añade Carlos Marx- sucede en general con los sistemas politicos, jurídicos, religiosos y filosoficos>(Morgan y Marx citado en Engels, 1972, pp. 32-33).

La presencia de la familia y específicamente, de los padres y las madres de las los estudiantes en la escuela, es vital, para poder fortalecer los aprendizajes y las prácticas, y por tanto desestructurar la cultura de la violencia, cuando las y los adolescentes ya no se encuentra en el espacio físico del plantel escolar y requieren enfrentarse a los contextos diversos que la vida les presenta puesto que

Los padres y las madres son personas con diferentes necesidades, habilidades, temores y vulnerabilidades. Sus actitudes, personalidades, experiencias, patrones de empleo, presiones económicas y sociales les afectan. Algunos sólo se implicarán en la vida de la escuela infantil si les ofrecen apoyo y comprensión con tacto. Muchos participarán de buen grado, mientras que otros preferirán mantener el mínimo contacto.(Brown, 2010, pp. 98-99).

La diversidad familiar, vista como fuente de posibilidades y potencias, también nos presenta, el reto de hacer ver a las familias, a través de las y los adultos jefes de estas, que es indispensable modificar las prácticas violentas, que los niños y niñas, realizan. Legitimados por un conjunto de creencias, de las cuales participa toda la familia, y que pueden vulnerar los derechos de otras, que no concuerdan, ni con los pensamientos, ni con los hechos, por ejemplo

Hay padres que se identifican mucho con su grupo étnico, su religión y sus prácticas culturales y otros que no. Suponiendo que todos los padres que pertenezcan a un determinado grupo étnico, religioso o cultural adopten las costumbres y tradiciones de ese grupo, pueden ofender o molestar a otros padres, que pueden distanciarse de la escuela infantil. La mayoría de los padres creen que tienen derecho a decir como les gustaria que trataran a sus hijos, pero no todos tienen la confianza suficiente para hacerlo, sobre todo si mantenemos un enfoque profesional muy seguro de si que pueda resultarles amenazador. (Brown, 2010, p. 98-99).

Existe actualmente un grupo de ideas, sostenidas por creencias arraigadas, que aunque son respetables, ocasionan serios problemas al momento de la convivencia social y escolar. (ver Tabla 8). El tacto que como docentes, debemos tener al momento de atender situaciones generadas por la risa y su posible violencia, debe ser tan sutil y respetuoso, que nos permita aperturar el diálogo y lograr acuerdos, puesto que existen dinámicas familiares que al estar tan naturalizadas, en el momento en que se cuestionan o problematizan , pueden, sin duda, ofender o herir las susceptibilidades de los padres que pueden sentirse enjuiciados, juzgados o señalados. Como Brown (2010) nos comparte desde su experiencia cuando relata que

Algunos padres blancos tienen la sensación de que la educación y el bienestar de sus hijos se verán perjudicados si hay demasiados niños negros en la escuela infantil o si enseñan a sus hijos otras lenguas y a tomar comidas “extranjeras”. (p. 99).

Lo mismo puede pasar en temas como la diversidad sexual, en donde incluso los padres pueden, por ejemplo, reírse también del niño “afeminado” y legitimar la violencia, que su hijo o hija ejerce sobre este grupo de niñas, niños o adolescentes. Un dispositivo de intervención, entonces, requiere

trabajo con alumnos, padres de familia, tutores y demás profesores y personal del plantel, a fin de obtener resultados mas soportados en el tejido social.

Por otro lado tenemos al grupo de padres de familia, que ve en la risa algo vulgar, o de mal gusto, y por tanto impiden a sus hijos, reír en determinados contextos, sancionando en todo momento, los “*malos modales*”, o ejerciendo burlas sobre sus propios hijos e hijas. Los padres entonces, se convierten, en agresores, que comienzan una escalera de violencia que llega finalmente a las aulas. Como un ejemplo claro de lo impactante que puede ser la risa como elemento de agresión familiar, rescatamos la vivencia de una joven estudiante que rememora lo siguiente:

Otra carcajada que en mi vida me gustaría volver a escuchar es la de mi familia esa carcajada con hipocresía burlándose de mí, de mi forma de ser, de mis llantos, duele tanto que las personas que más debería de estar contigo lo único que hacen es reírse y burlarse, sin saber realmente el porqué de mi pensar. Son burlas, sonrisas y risas que no sólo llenan de tristeza sino también de ira y de rencor lamentablemente eso nadie lo mira. Afortunadamente he aprendido a superar todos y cada una de estas situaciones y ahora estoy aquí con la frente en alto esperando dar todo de mi con seguridad y felicidad porque nada ni nadie me hará sentir de nuevo mal con respecto a mi físico o a mi forma de ser.
(3° F, 2019, p. 19).

Los docentes al no coadyuvar a la liberación de las y los alumnos que reciben violencia en las familias, somos partícipes de las mismas, al omitir nuestra intervención, aunque dichos actos se encuentren legitimados por la cultura y la coyuntura histórica y geográfica donde florecen toda vez que según Fuster (2002)

El maltrato infantil también se contruye socialmente, es una etiqueta social, es un fenómeno que no tiene realidad propia, sino que somos nosotros quienes lo hacemos real. Compartimos, en este sentido, el punto de vista según el cual no es suficiente el “daño” que sufra un niño para definir el acto que lo provoca como maltrato, sino que ese acto tiene que violar alguna norma cultural, social o comunitaria. (p. 17).

Tabla 8: Algunas violencias sostenidas por la familia

Idea familiar	Sustento ideológico	Grupo vulnerable	Reproduccion del adolescente	Tipo de violencia.	Delito
Rechazo a la comunidad LGBTTTTIQ+	Algunos pensamientos religiosos	Adolescentes de la comunidad LGBTTTTIQ+	Rechazo y burla a todas las expresiones de la comunidad LGBTTTTIQ+	Apodos Burlas Descalificaciones	Asesinato Agresiones físicas Violaciones sexuales Mutilaciones
Neonazismo	Mi Lucha de Adolfo Hitler, ideas raciales	Alumnos latinos, de raza negra, de grupos originarios, judíos, homosexuales, etc.	Rechazo del adolescente a personas pertenecientes a los grupos mencionados, aunque el pertenezca a alguno.	Estafa Estigmatización Explotacion y uso indebido del trabajo de otro	Asesinato Agresiones físicas Mutilaciones
Elitismo y Clasisismo	La visión de clases sociales	Los adolescentes en situacion de pobreza.	Rechazo a aquellos que no tienen el mismo nivel económico o de “linaje”.	Fraude Golpes Grafitis Humillaciones	Asesinato Agresiones físicas Violencia psicologica
Santidad	Rechazo a todo aquel que es “pecador” Religión	Todo el que no respeta una determinada ley religiosa	Rechazo y critica de la forma de vivir de otros adolescentes.	Ignorar Memes Negación de apoyo Patologización Rechazo	Agresiones verbales Violencia psicologica. Terapias de reconversion a los gays.
Moralina	Deseo de aparentar moralmente lo que no se es. Cultura	Todo estudiante puede ser víctima de este aspecto.	Juzgar todo, desde una posicion de la admiracion asutadiza, y la desaprobación.		Asesinato Agresiones físicas Violaciones sexuales Mutilaciones Agresiones verbales Violencia psicologica. Terapias de reconversion a los gays.
Egoísmo	No apoyar a los demás	Todos los y las estudiantes	No compartir con los demás, proteger sus pertenencias al extremo, sacar ventaja del otro.		Falsificacion de identidad Agresiones físicas en relación a los objetos o pertenencias. Agresiones verbales
Machismo	La idea de patriarcado Falocentrismo	Todo el estudíantado	Cosificacion de la mujer, rudeza en el trato con los otros compañeros, reacciones impulsivas violentas, etc.		Asesinato Agresiones físicas Violaciones sexuales Mutilaciones Agresiones verbales Violencia psicologica.

Fuente: Elaboración propia.

El quehacer educativo, al ser un quehacer transformador, debe acercar el futuro lo antes posible. La educación adelanta la cronología cultural, moral y social. Es el atajo para producir el cambio deseable, antes de lo esperado. Es entonces la intervención educativa, agente de cambio y futuro, que debe romper las naturalizaciones violentas con gracia y destreza, a fin de rescatar a la víctima con el menor daño posible. La familia que agrede sexualmente a un menor, que le explota laboralmente, que lo nulifica o cosifica, que le deposita ideas violentas, que sólo pueden conducirle a la cárcel o la muerte, debe ser influida por la escuela, convertida en una especie de medicina y remanzo.

La familia forma en y con la risa, para favorecer la convivencia o la violencia, la risa también tiene su origen en esta organización social. Y por tanto, puede favorecer o restringir, el avance de lo que en el centro escolar, se quiere modificar. La familia adquiere entonces un papel fundamental como elemento de reafirmación y legitimación de la conducta y no sólo como provedora genética, pues

Decir que existe un gene por determinada clase de conducta, o que la conducta se “debe a los genes” [sic] no significa, hasta ahora en genética, que se pueda cambiar la conducta de una persona modificando sus genes. Mas bien quiere decir que lo que hace un organismo responde al cultivo selectivo, o que nada excepto antecedentes de variación y selección pueden explicarlo. (Skinner, 1991, p. 71).

También reconocemos que la familia fomenta un grupo muy importante de pautas, que favorecen la convivencia y que hay quien desde ellas, forja sentimientos nobles y que coadyuvan a una mejor ciudadanía. Contribuyendo desde el terreno ideológico y práctico. (ver Tabla 9). Como podemos apreciar en la experiencia de este joven estudiante que toma algunos rasgos familiares para su construcción como individuo social.

Mi abuelo me enseñó a tostar como antes lo hacían ellos, con el comal de barro, la escoba de popotillo y el anafre, ahora yo soy la 5° generación en la familia dedicada al amaranto y desde hace 2 años yo tuesto el amaranto en todos los eventos que nos invitan, además porto el traje xochimilca que es un traje de manta y me siento muy orgulloso de hacerlo. (...)
Personas de otros países que quedan sorprendidas al conocer la semilla, al ver como la

tuesto y ver que revienta como palomita de maíz y brincan en el comal, de ahí su nombre "Alegría" por qué dicen que brinca de emoción. (3° F, 2019, p.9).

Tabla 9: Algunos elementos de convivencia sostenidos por las familias

Idea familiar	Acciones de las y los estudiantes	Beneficios
Fraternidad	Apoyar a sus compañeros cuando requieren algo	Grupo considerable de amigos y amigas
Respeto	Suelen ser considerados con los demás y procuran establecer vínculos sanos de convivencia	Todas las personas a su alrededor.
Gratitud	Suelen dar las gracias después de recibir una atención.	Reciben mejor atención de las personas a quien se dirigen para solicitar algún trámite o favor.
Superación	Luchan por sus objetivos	Ellos y ellas mismas, debido a que la familia sirve como modelo y en esta la superación es un patrón a seguir.
Buen humor	Suelen reír y estar de buenas, aunque hacen bromas tienen un sentido ético, en donde evitan la burla y la violencia	Sus compañeras y compañeros de grupo y maestros y maestras.
Honestidad	Suelen respetar los objetos de los demás, y tienen un alto sentido para decir la verdad.	Sus compañeras y compañeros de grupo y maestros y maestras
Legalidad	Suelen seguir normas una vez que las han considerado pertinentes, aunque gracias a sus familias son capaces de manifestar injusticias y leyes absurdas.	Todos.
Solidaridad	Apoyar a quien lo necesita	Apoyo constante en situaciones difíciles

Fuente: Elaboración Propia

5. Mirada lexicográfica: La risa como fenómeno de comunicación lingüístico, semiótico y semántico y virtual

Probablemente pueda surgir la duda, de cómo se vincula el análisis lingüístico con un dispositivo de intervención educativa sobre la risa, pues bien, la risa es un signo de comunicación, como lo es la palabra, los demás gestos, o un señalamiento pictográfico en la carretera, conocer los signos, con sus posibles significados y significantes, nos permite como en el último ejemplo de la carretera, poder manejar libremente pero atendiendo a la seguridad, es vital conocer los señalamientos de la carretera para no arriesgar la vida. Pues bien, en la resolución de conflictos es vital conocer el lenguaje y la palabra, debido a que el diálogo está cargado y configurado por estos elementos. Quien no conozca el lenguaje y sus características corre el riesgo de salir accidentado en las carreteras del vivir. Es por ello que autores como Freire (1970) hacen notar que

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos. (p. 99).

Si deseamos adentrarnos en la comunicación gestual, en donde rastreamos la risa, es indispensable buscar sus elementos constitutivos, por otro lado, es importante recordar que la risa también se ha convertido en palabra y esta, a su vez, como elemento del léxico que es generador de risa, y que posee cuatro elementos o hace parte de algunos, en determinados contextos y situaciones, podríamos decir que la risa, se caracteriza por tener elementos perceptuales, sociales, culturales y técnicos.

Para explicar como refiere la palabra a la experiencia (se ha) propuesto [...] la existencia de cuatro estratos de formación del significado: uno **perceptual**, en que se forman esquemas, *gestalten* o prototipos de objetos de la experiencia sensorial: uno **social**, en que esos esquemas o prototipos se sustancian con una selección de rasgos pertinentes a la inteligibilidad históricamente elaborada por la comunidad lingüística, que dan lugar a estereotipos; uno específicamente **cultural**, construido por la valoración de las distinciones hechas en el estrato anterior, orientadas por la lengua culta o literaria [...] y uno **científico o técnico**, en que el significado se precisa con un objetivo designativo orientado por el ideal de la univocidad que requiere toda comunicación precisa, que se someta a pruebas de verdad. (Lara, 2016, p. 117).

La palabra y la risa están presentes en la escuela secundaria en todo momento, tanto para la convivencia como para la violencia, “*las malas palabras*” o las señas obscenas, que son una fuente usual de las risas escolares, ya que la escuela no es “un santuario moralista del saber”, ni “un templo silente de adoración” pues por lo contrario mucho de lo que debería pasar en la escuela es totalmente inmoral. La palabra -como una mezcla de vocales y consonantes-, no es el problema de fondo en la risa, la convivencia y la violencia, puesto que, la palabra, puede estar precedida, acompañada o coronada con la risa, enfatizando su agresión o acercamiento social.

La palabra es sólo una compañera de viaje, pero no la protagonista del conflicto. La palabrea que da risa, la palabra que expresa risa, la palabra que define a la risa, la palabra que es precedida, acompañada o finalizada con una risa, las “buenas palabras”, “las malas” y el *habitus* jugando malicioso con todo este jaleo. Sin embargo, la agresión en la risa es más sutil –que no menos aniquilante- que esas palabras que utilizan

Los adolescentes, cuando quieren presumir de hombres, las pronuncian con voz ronca. (...) Pues estas palabras son definitivas, categóricas, a pesar de su ambigüedad y de la facilidad con que varía su significado. Son las malas palabras, único lenguaje vivo en un mundo de vocablos anémicos. La poesía al alcance de todos. (Paz, 1981, p. 30).

La mala palabra en ocasiones nos grita un “*Yo quiero ser*”, mientras que la risa violenta nos grita un “*No dejes que seas*”, “*No quiero que seas*”, es aniquilante, deshumanizadora y tremendamente agresiva aún sin que la acompañe una palabra grosera.

Edwards coincide con aquellos teóricos (Bruner, 1983, Vygotsky 1979) que sostienen que el lenguaje ha surgido y se ha desarrollado en el desempeño tanto de actividades sociales, como en los requerimientos de la vida social, donde las palabras, declaraciones, conversaciones, textos, se sustentan en la experiencia de la persona. (Edwards, 1997, p.84).

5.1 La risa y la Lexicografía

La risa es parte del *conatus* de la humanidad -tanto en su universalidad, como en su individualismo-, por lo tanto se caracteriza y torna; particular y única, sin embargo, al ser más que un elemento de la comunicación, debería llegar el momento en que se convierta también, en una decisión práctica y ética, con una fenomenología más compleja, que la de un simple gesto.

La risa se compone de un elemento fonético; pues la risa se escucha, otro lingüístico; la risa, se escribe según los códigos lingüísticos usados, otro semántico; obedece a un contexto determinado, otro más semiótico; es un signo de comunicación, e incluso uno gramatológico ya que puede ser sometida a la desconstrucción, es decir, que ya que incluso se ha convertido en palabra y texto

parafraseando a Jacques Derrida (2004) Nada hay fuera del texto. Nada hay fuera de la risa. Esta se sirve de diversos elementos de estas ramas de conocimiento y

El modo en que se integran esos elementos, es decir, el modo en que los juegos morfológicos y morfotácticos se ajustan a los fonológicos, fonotácticos, y fonéticos, lleva a uno a suponer que estamos ante una de las manifestaciones más evidentes del sistema lingüístico como sistema complejo, comparable con muchos sistemas que existen en la naturaleza, en la organización de los seres vivos e incluso, en la organización del clima y los fenómenos meteorológicos de la Tierra. (Lara, 2016, p. 36).

Como ya mencionamos lo que nos pasa en la vida, no siempre se puede definir con palabras, pues la risa como signo de comunicación conserva su secreto y huella, cada una es única, aunque la produzca un “mismo” sujeto. Eso que es indecible e indecidible en la risa, no pretendemos descubrirlo, pues no se puede.

Esto nos permite señalar que es necesario visibilizar y explicar eso que percibimos, pero que no siempre podemos expresar usando el lenguaje: “... No disponemos de palabras para todas las emociones agradables...” (Ekman, 2003, p. 238). Sin embargo, a través de actividades vivenciales, sí es posible describir los efectos violentos y las aportaciones que a la convivencia se hacen con la risa. Y mejor aún, la conciencia de dichos efectos violentos nos permitirá disminuir la violencia sobre las y los otros, al convertir el fenómeno risible en una decisión ética.

5.2 La risa y la fonética

Ya hemos dicho que la risa al ser un signo de comunicación contiene elementos que rebasan lo que tradicionalmente se considera como gesto, tiene orígenes más profundos, o huellas inmemoriales, - si queremos ser fieles a la visión de la desconstrucción Derridiana-, tocando el terreno de lo simbólico, ya que

la voz que el que escribe o el que lee «oye» alcanza un grado de articulación más alto que el de cualquier escritura. Hay, justamente, muchos otros signos, gestos, guiños o huellas. Por supuesto, puede decirse incluso que todo lo que se muestra (zetgí) es un signo (Zeichen)

—igual que Goethe le dio un giro universal al concepto de lo simbólico—. Todo lo que se muestra se diferencia necesariamente de otro ente que se muestra. Se separa de lo otro según se refiere a ello con él. (Gadamer, 1998, p. 241).

La risa, esta acompañada entonces, de ciertas inflexiones fonéticas y fonológicas, que alteran su morfología y que nos hacen inferir una intención, en los sujetos que las emiten, es ahí, donde lo indecible se presenta, como algo que la palabra no puede describir, ya sea; una variación en el volumen, o en la frecuencia del sonido, o en la cadencia de este, en el ritmo, etc. Tal y como Maribel Alvarez (2019) Directora de AVE de México, nos relata desde su perspectiva como persona invidente, pero que sin embargo, ha desarrollado la capacidad de interpretar y comprender las huellas de la risa.

Yo ubico como persona con discapacidad visual, igual que otras personas, puedo distinguir diferentes tipos de risa o diferentes intención es que puede haber en la risa puedo distinguir cuando hay una risa pues eh a lo mejor por diversion por complicidad por cercania a lo mejor por alegria y por otra parte puedo distinguir cuando hay alguna, algun tipo de risa que me hace saber que la persona me esta teniendo compasion, como lastima, que no cree en lo que yo estoy diciendo. Es como una risa parecida a la que hacen cuando no le creen por ejemplo a un niño o una niña, este, entonces se ríen, ya sea, creo que, digo yo no se que expresion hagan muscular o como se note visualmente pero lo que siento es que es una risa como de compasión como de... pero ademas es una risa que hacen y que la mirada y que la expresion va dirigida a la persona que me acompaña y que ve.. (Comunicación directa, 2019).

Claro que existe algo fonético que nos hace sospechar que la risa tiene tal o cual intención. No basta con verla. La risa nos puede ofender, agradar o herir, aún si, el interlocutor se encuentra a miles de kilometros y estamos charlando por *Skype* o incluso por el teléfono celular. Una mezcla de huella, secreto y persepcción, se entretegen para formar lo simbólico que puede llegar a tener la risa. Es una mezcla del otro y el yo reinterpretando y contruyendo siempre.

Es como ah jajaja, así como riéndose, para pasar el rato de lo que yo les estoy diciendo, pero dirigiendo la mirada y dirigiendo la atención hacia ellos, hacia las personas que ven, es como de ay sí, pobrecita, jajaja, y es muy muy interesante porque es como si fuera una risa compasiva esa de no creer lo que se dice, como que de minimizarme este tal vez como cuando un niño dice lo que ellos sienten que no es algo válido entonces jajaja, así como no creyendo, no la oigo tan profunda no la oigo tan completa como una risa de diversión sino que es una risa más superficial y como nerviosa, como no creen no saben que decir es una risa como compasiva, lastimera. Y ha sido muy interesante porque cuando la gente me empieza a conocer y empieza a saber de mis habilidades y yo empiezo a visibilizarme frente a esa persona, ahora sí que como persona. Ya esa risa ya no la vuelven hacer así, hacia mí y sigue una convivencia muy auténtica, donde si hay risa pues es por algo divertido o porque les interesa a ambas personas (Alvarez, 2019).

Un bello caso que visibiliza esto de la fonética vinculada a lo indecible y la huella de la risa, es el caso del cantante Louis Armstrong cuando interpreta esa hermosa melodía titulada “*What A Wonderful World*”, aunque es poseedor de una gestualidad muy típica de la risa, aun en el cd y sin verle el rostro es posible identificar fonéticamente la intención alegre y feliz de la interpretación. Es un hermoso ejemplo de la huella que Jacques Derrida (2004) nos propone como acompañante inseparable de la palabra o la risa. Como Paul Ekman (2003) nos recuerda en la siguiente reflexión:

Teniendo en cuenta que las distintas emociones agradables comparten esa misma expresión sonriente ¿Cómo saber cuál es la que siente la persona? (...) la voz y no el rostro es lo que nos proporciona los signos que distinguen una emoción agradable de otra. (Paul Ekman, 2003, p. 253)

5.3 Onomatopeya de la risa

A lo anterior se añade la perspectiva lexicográfica de la risa convertida también en palabra e imitación onomatopéyica, expresiones como; “jaja”, “JAJA”, “JEJE” “JUJU”, “jiji”, “JOJOJO”, “GUACA, GUACA”, “jajatl” o símbolos que forman rostros como; ☺, ;-), ☹, :-/, :-*, :-0, etc. Nos ponen frente a un fenómeno risible que ha llegado también a la lexicografía. Y que en

su función de onomatopeya, buscan imitar el sonido de la risa tanto en la gramática, como en la fonética. Según los estudiantes del grupo focal, encontramos las siguientes variaciones de risa escrita y dicha. (ver Tabla 10)

Tabla 10: Onomatopeya de la risa

Sonido	Intención
JsJs	Burla o risa sin ganas
Ha ha ha	Risa “nice” o “fresa”
Hu hu hu	Sorpresa-burla
He he he	Risa leve
jaja	Risa por algo gracioso
JA	Risa de disgusto, cortante.
Equis de	Tomado del emoji XD
gggg	Risa con morbo/ coqueteo
Jajatl	Risa en Nahuatl
Guaca, guaca /waka waka	Risa tonta/ fiesta
JAJA	Carcajada
JEJE	Risa leve
JJI	Risa infantiloides
JOJO	Risa de Santa Claus
JUJU	Burla
Jeje	Risa incomoda
Jiji	Risa de ratoncito
Juju	Risa de burla
Jojo	Risa ronca
Smile	Risa en inglés
Joy joy joy	Risa de Guffie
Ñaca ñaca	Risa mala
Muajaja	Risa maligna
Lero lero	Burla

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Refranes y la risa

Existe un conocimiento popular, que revela verdades naturalizadas y posibilidades en la realidad, que de tanto repetirse, pareciera que dichas sentencias son una especie de “*dejavus*” o predicciones que devienen del *habitus* y que revelan los patrones culturales que un pueblo repite, insesantemente y nos referimos a los dichos y refranes.

La risa y su posibilidad violenta está reflejada por ejemplo en el siguiente refrán: “*De la risa al duelo, un pelo*” (Dominio Público) y ¿quien puede negar que en la escuela secundaria, muchos de los conflictos terminan en picos de violencia por una risa? Aunque también se refiere a lo efímero de la felicidad y lo fácil que es reír y llorar en tiempos relativamente cortos.

También tenemos aquellos refranes que hacen mención de las tensiones que pueden existir entre el trabajo y el placer: *“amor y risa no dan para camisa”*(Dominio Público). o los que buscan asegurar el diezmo y la “salvacion de las almas” cuando dicen: *“Da limosna, oye misa y lo demás tomátele a risa”*(Dominio Público). o los que dan cuenta de las vivencias cotidianas y contrapuestas: *“No hay boda sin llanto, ni duelo sin risa”* (Dominio Público). o sobre la poca seriedad con la que se toma el proceso para hacer las cosas adecuadamente: *“Cosa hecha de prisa, cosa hecha de risa”*(Dominio Público). Todos estos elementos o “aforismos populares”, nos permiten comprender las ideas que de la risa se tienen y sobretodo en que casos esta permitido reír y en cuales no.

5.5 Origen del meme virtual en redes sociales

Fue el genetista Richard Dawkins (2018) quien llamó “meme” a la unidad mínima de información que se puede transmitir en la sociedad, a nivel cultural.

describe los genes como protagonistas de la evolución, además de ser donde el científico introduce el término meme. No es exactamente el mismo término que muchos conocemos como fenómeno de internet, sino «la unidad mínima de transmisión cultural», en palabras de Dawkins. (Zayas, 2018).

Originalmente este término no estaba vinculado a las imágenes con chistes o protestas, que ahora conocemos. Se hablaba sólo de los orígenes culturales, de la conducta humana. Dawkins propone una comparación práctica entre la evolución social y la evolución genética, entre el meme y el gen, a fin de visibilizar, las similitudes entre la evolución y transformación de los genes y del meme social, es decir, la cultura.

Debido al éxito del su libro el término fue aplicado a las imágenes que circulan en las redes sociales, retomando también términos como “viral”¹⁸, que tiene que ver con el comportamiento genético, Aunque en un principio la finalidad de Dawkins(1993) era evidenciar la presencia de otros replicadores distintos al gen, y posteriormente se utilizaría para algo menos “formal”, y no le

¹⁸Que logran cierto éxito en función de las veces que es compartido con otros usuarios y cada vez mas personas lo ven, y son elementos que se propagan de maneras más eficientes, al igual que los “memes”, ya hablando a nivel de redes sociales.

ha quedado otra que reconocer la función del neologismo en las redes sociales y su uso para transferir información que en ocasiones también sirve para reflejar, cuestionar, y propagar la cultura humana.

Al parecer, el término «meme» está resultando un buen meme. Hoy se utiliza mucho y en 1988 se unió a la lista oficial de términos a considerar en las futuras ediciones de los Diccionarios de Inglés de Oxford. Por ello me siento más obligado a repetir que mis propuestas relativas a la cultura humana eran modestas casi hasta el aburrimiento. Mis verdaderas ambiciones —y son verdaderamente grandes— van absolutamente en otra dirección. Pretendo postular un poder casi ilimitado para entidades autorreplicadoras ligeramente inexactas, tan pronto como surgen en cualquier lugar del universo. Ello se debe a que tienden a convertirse en la base de la selección darwiniana que, con las suficientes generaciones, desarrolla acumulativamente sistemas de gran complejidad. (p. 218).

Un meme virtual, será considerado viral en tanto que logra, una reproducción y propagación en la red de manera masiva y rápida, esto debido a que como ya se señaló, proviene de la comparación al gen, y por tanto a las similitudes operativas que puede guardar con este.

Creo que, en las condiciones adecuadas, los replicadores se unen automáticamente para crear sistemas, o máquinas, que los dispersan y actúan para favorecer su continua replicación. Los diez primeros capítulos de *El gen egoísta* se han centrado exclusivamente en un tipo de replicador, el gen. Al analizar los memes en el último capítulo estaba intentado hacer una defensa de los reproductores en general, y mostrar que los genes no eran los únicos miembros importantes de esa importante clase. No estoy seguro de si el medio de la cultura humana está realmente en posesión de lo que supone mantener en funcionamiento una forma de darwinismo. Pero en cualquier caso es una cuestión secundaria. [...] habrá cumplido su misión si el lector cierra el libro con la sensación de que las moléculas de ADN no son las únicas entidades que pueden formar la base de la evolución darwiniana. Mi propósito era recortar a escala los genes, y no esculpir una gran teoría de la cultura humana. (Dawkins, 1993, p. 218).

5.6 La risa de las emociones vuelta *emoji*

La *emojis*, (ver Tabla 11) son la nueva forma de expresar los sentimientos en las redes sociales o la vida misma, a pesar de seguir presentando las mismas limitaciones que el propio rostro humano o las palabras para comunicar lo indecible, lo indecible, la huella y el secreto de todas las emociones. Etimológicamente

la palabra *emoji* proviene del japonés ‘*e*’ que significa ‘imagen’; y ‘*moji*’, que significa ‘letra’ o ‘carácter’. Así se les llama a los pequeños pictogramas que hoy en día utilizamos a través de la comunicación digital para complementar nuestros mensajes y expresar ideas o emociones. (Tamayo, 2018).

Las *emojis* no han podido capturar el secreto de las emociones, ni sus huellas y elementos indecibles e indecibles. Por lo tanto, están generando muchos conflictos en el uso de las aplicaciones más comunes como el *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* O *Instagram*, entre otras. En la escuela, los conflictos por la malinterpretación de *emojis*, han llegado a picos de violencia directa como riñas callejeras.



ShigetakaKurita creó los primeros 176 *emojis* en 1999 para nttDocomo, una empresa japonesa de comunicación móvil. Su inspiración fue el manga—caricatura japonesa— donde se representan conceptos con un símbolo, así, el amor se representa a través del *emoji* corazón sin tener que escribir una letra. (Tamayo, 2018).

Fuente: (Tamayo, 2018).

Capítulo II. FUENTES PRODUCTIVAS DEL MECANISMO Y CONFLICTO RISIBLE

1.Fuentes productivas del mecanismo risible

1.1 Fuentes Bergsonianas

En 1900 Henri Bergson publica su ensayo sobre la risa y la comicidad, sentando las pautas para la comprensión de la comedia y el estudio de la risa. Desde ahí hasta la fecha, muy pocos estudios se han dado sobre la comedia, salvo el estudio del chiste de Sigmund Freud en 1905, muy pocos trabajos se han enfocado hacia la risa, y menos aún a comprender que la risa genera múltiples violencias. En este apartado compartimos algunos pensamientos de Bergson (1900) a fin de comprender mejor eso que pasa en las aulas y nuestras escuelas.

1.1.1. Humanización de los objetos, animales y paisajes como elementos risibles

Los mecanismos que activan nuestra maquinaria corporal, obedecen a requerimientos naturales y sociales, así los hábitats y los constructos sociales humanos, comparten en mucho y por ello nosotros los humanos con los demás animales, debido a que la evolución y la adaptación son básicos para la supervivencia en el ecosistema natural. Los acuerdos grupales y las alianzas son indispensables para poder salir avante en la titánica misión de sobrevivir.

Puede decirse que una máquina de supervivencia se ha comunicado con otra cuando influye en su comportamiento o en el estado de su sistema nervioso. [...] Por influencia quiero decir influencia causal directa. Los ejemplos de comunicación son numerosos: los cantos de los pájaros, de las ranas y de los grillos; el agitar de la cola y el erizar de pelos en los perros; la «risa» de los chimpancés; los gestos y el lenguaje humanos. (Dawkins, 1993, p.75).

La risa posee mecanismos que sirven para estos fines adaptativos y combativos. Lo mismo que para luchar, que, para enamorar, los mecanismos del fenómeno risible, están en nosotros y se caracterizan por factores básicos, según los estudios de Bergson (1900) el primero lo hemos mencionado ya, y es esta característica puramente humana que la constituye, en su totalidad.



Figura 1: Humanización de los objetos y animales para generar risa
Tomado de (@lafoka en Runaisa, 2019)

Como podemos ver en el meme, (ver Fig. 1) en donde el cuerpo de un animal, es “humanizado” poniéndolo en una situación hipotética exclusiva de humanos, como es la creencia en el infierno y la llegada a este, se sugiere a través de la imagen, que el mejor amigo, también es pecador y por tanto ira al infierno, en un juego social de apariencias, en donde “todos”, -aun los ateos- prefieren el cielo y no el infierno. Se usa el cuerpo del animal para representar al humano es decir se “humaniza” un objeto, paisaje o animal, para lograr la risa.

1.1.2 Insensibilidad como coadyuvante del fenómeno risible.

En segundo lugar, Bergson (1900) nos señala, la insensibilidad que acalla las emociones y permite reír a pesar de ver el dolor en otro u otra e incluso de estarlo sintiendo en carne propia. En el meme virtual, que ejemplifica este elemento de insensibilidad, vemos acalladas dos emociones, el miedo a Dios, y por otro lado la burla a las personas que tienen tumores, hay una burla a una convención general como es la visión cristiana, y la omnipotencia de Dios, además de la voluntad caprichosa del mismo; que mandará según este meme virtual, un tumor cancerígeno a alguien que ha publicado algo “*poco inteligente*”, en las redes sociales. Existe también un juego superlativo que exagera las circunstancias moviendo a la risa. (ver Fig.2)

**Jaja qué pendejada, orita
le pongo un tumor.**



Figura 2: Insensibilidad de la risa (Runaisa, 2019).

Como otro ejemplo tenemos, la insensibilidad a la discapacidad de una persona ya que puede ser un motivo de risa, o incluso la inconsciencia ante hechos tan visibles como la pasada contingencia ambiental en la CDMX¹⁹, el meme que presentamos es, sin duda, contenedor de esta doble insensibilidad, se burla de la persona que no puede hablar correctamente, pero también de la situación peligrosa de ecología que se vive en la ciudad. (ver Fig. 3)

**"Y si conserváramos todo bosques,
flores, selvas...no estuvieramos como
estuvieramos ahorita."**

Cuánta razón tenía esta mujer.



Figura 3: Insensibilidad en la risa hacia situaciones, personas u objetos (Runaisa, 2019).

1.1.3 Complicidad como medio ideal para los elementos risibles.

¹⁹ Debido a los altos índices de contaminación atmosférica se suspendieron labores por espacio de tres días consecutivos a fin de reducir los índices de partículas suspendidas y demás sustancias nocivas en la Ciudad de México.

Como tercera fuente Bergson (1900) describe la complicidad: nos reímos en tanto que hay otros u otras, que pueden observar nuestra insensibilidad. Los humanos buscamos compartir nuestra risa y ¿porque no decirlo? también violentar a alguien de manera pública o colectiva. En este caso tenemos un meme sobre la expareja presidencial, (ver Fig. 4) en donde se utiliza el cuerpo como elemento risible, sumándose también una complicidad.

En este caso muy a la mexicana, que relaciona la expresión de ambas personas presentes en la imagen, con la genitalidad y haciendo presente el “albur” o doble sentido.



Figura 4: Complicidad en el elemento risible (Runaisa, 2019).

Esta risa sólo tiene sentido si te puedes reír con otro mexicano, si muestras el meme a un extranjero que no ubica a los protagonistas, seguramente ni le causará gracia o ni comprenderá lo que queremos decir. Bergson (1900) lo explica la inteligencia de la complicidad de la siguiente manera,

dicha inteligencia debe permanecer en contacto con otras inteligencias. Este es el tercer hecho que deseábamos destacar. No disfrutaríamos la comicidad si nos sintiéramos aislados. Parece ser que la risa necesita un eco. Escúchelo con atención: no se trata de un sonido articulado, nítido, acabado: es algo que quisiera prolongarse repercutiendo de forma paulatina, algo que empieza con un estallido para luego retumbar, como el trueno en la montaña. Y, sin embargo, dicha repercusión no es infinita. Puede caminar dentro de un círculo todo lo vasto que se quiera, pero que no dejara de estar cerrado. Nuestra risa es siempre la risa de un grupo. (Bergson, 2016, p. 14).

En un grupo escolar uno de los motivos de la risa proviene de la complicidad por algo positivo o negativo sobre algo o alguien en específico, la risa nos relaciona y nos equipara, nos vuelve genéricos en tanto que a pesar del color de piel, raza, sexo, preferencia sexual, edad, estatus social y otras variantes, todos somos humanos y atravesamos por las mismas emociones aunque las vivencias no sean las mismas, es por ello que la risa es un acto de compartir con el otro, en esa complicidad que además no se negocia, no se plática ¡Es más! ¡Ni siquiera se sabe!, pero que se genera de manera natural y espontánea, ante la presencia de una situación específica.

1.1.4 El poder y la risa

En este estudio añadiremos un cuarto elemento y es el juego de poder que se ejerce sobre el o los otros cuando alguien se ríe de manera burlona o violenta. Es también un juego de poder, de percepciones y representaciones, en donde incluso la perspectiva de género, nos condiciona como sujetos poseedores de un sexo determinado y de una forma de ver lo masculino y lo femenino. Como Foucault (1980) nos hace ver el problema no es tan grave en la existencia de un cuerpo social, sino cuando este, que es y no es, regula nuestro propio cuerpo, materializando y legitimando su existencia, por ello afirma

que el gran fantasma, es la idea de un cuerpo social que estaría constituido por la universalidad de las voluntades. Ahora bien, no es el *consensus* el que hace aparecer el cuerpo social, es la materialidad del poder sobre los cuerpos mismos de los individuos. (Foucault, 1980, p. 104).

En este caso encontramos a un hombre que es aparentemente sometido sexualmente sobre una cama. Nos presenta el juego simbólico de poder que representa la penetración a un hombre o a una mujer, ese machismo físico que se testimonia en el acto sexual, y que suele cuestionarse en todo momento aun en el rol homosexual pasivo incluso entre los homosexuales, como nos hacer ver en su hermoso ensayo “El laberinto de la Soledad”, Octavio Paz (1981) (ver Fig. 5)



Figura 5: Juego de poder risible (Runaisa, 2019).

El juego de poder es performativo en tanto, que desde una posición “superior” se vulnera y subsume al otro, utilizando un meme que le hace saber qué posición se le ha designado, desde el exterior. Y se enfatiza con las reacciones de los usuarios en las redes sociales que materializan el cuerpo social sobre el individual. Es un juego de poder, al que se hace referencia etiquetando²⁰ a una persona en las redes sociales e insinuando que es la persona de la imagen. Y un nuevo triángulo de poder directo aparece, ya no es la pura representación simbólica, sino también una posición de agresor y víctima. Al analizar estos y otros casos

²⁰Término utilizado en las redes sociales que significa, poner el nombre de usuario de una persona para insinuar que la persona de la imagen no es la que se la tomo originalmente, sino que la persona nombrada es la que está apareciendo, de manera simbólica.

Como siempre en las relaciones de poder, se encuentra uno ante fenómenos complejos que no obedecen a la forma hegeliana de dialéctica. El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano. Pero desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad, del matrimonio, del pudor. Y de golpe, aquello que hacía al poder fuerte se convierte en aquello por lo que es atacado... El poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo... Recuerde usted el pánico de las instituciones del cuerpo social (médicos, hombres políticos) con la idea de la unión libre o del aborto. De hecho, la impresión de que el poder se tambalea es falsa porque puede operar un repliegue, desplazarse, investirse en otra parte..., y la batalla continúa. (Foucault, 1980, p. 104).

La víctima hace parte del juego pero ¿Por cuánto tiempo?

1.1.5 La memoria, los recuerdos y la risa

La memoria y los recuerdos, parecen estar estrechamente vinculados, a pesar, de comprender, que la memoria es un creador que reconfigura un pasado, que, al ser evocado, ha sufrido ya una transformación. Ningún recuerdo es igual a otro, por tanto, la memoria no sólo cumple una tarea de remembranzas y añoranzas, sino que en tanto que está en el presente, es también creadora.

La memoria, da voz a las huellas; de las palabras, las risas y los actos humanos en general. Evoca una perspectiva personal en torno a un hecho siempre colectivo. Aún en la soledad, la “ausencia” de lo social, participa sin estar, en la creación sensorial del tiempo y espacio de un hecho vívido. Está, sin estar; es, aunque no sea, para el sujeto que vive la experiencia.

La risa, usa esos elementos de la memoria y sus reconstrucciones, para poder existir. Un sujeto es capaz de reír por un hecho que acontece en el presente, o por algo sucedido en el pasado y traído

de nuevo, gracias a la memoria siguiendo con los informes del Dr. Damasio (2009) podemos señalar que

Los objetos emocionalmente competentes pueden ser reales o recordados de memoria. Hemos visto de qué manera un recuerdo inconsciente condicionado puede llevar a una emoción actual. Pero la memoria puede hacer la misma jugada al descubierto. Por ejemplo, el cuasi accidente real que asustó al lector hace años puede ser rememorado y hacer que éste se asuste de nuevo. Ya se trate de una imagen realmente presente, acabada de acuñar, o de una imagen reconstruida que se recuerda a partir de la memoria, el tipo de efecto es el mismo. Si el estímulo es emocionalmente competente se produce una emoción, y sólo varía la intensidad. (p. 59).

Es por ello que el trabajo con la memoria y el teatro, permiten imitar la risa o el llanto, al rememorar los hechos pasados, en un presente que no existe, es el recuerdo de algo que ya no está, en un presente que tampoco está. Este dispositivo ha buscado utilizar estas herramientas emotivas, a fin de poder presentar el producto final, del club “creando, imaginando y actuando”, que como se verá más adelante, es el grupo de estudio del presente dispositivo. La risa y la memoria, en la convivencia, puede entonces, enturbiar más las aguas, pues las personas pueden estar riendo de algo pasado, y ser tomadas como agresiones en el presente actual.

Los actores de todo tipo de escuelas se basan para su profesión en esta denominada memoria emocional. En algunos casos, dejan que el recuerdo les lleve abiertamente a manifestar las emociones. En otros, dejan que los recuerdos se infiltren sutilmente en su actuación, y se disponen a comportarse de una determinada manera. A nuestro siempre observador Spinoza tampoco le pasó esto por alto: «Un hombre resulta tan afectado agradable o dolorosamente por la imagen de una cosa pasada o futura, como por la imagen de una cosa presente» (Damasio, 2009, p. 59).

1.1.6 La risa y el interés

Según Bergson (1900). Uno de los elementos productivos de la risa es la satisfacción de un deseo, anhelo, costumbre o capricho. Es la función anhelante que al verse satisfecha se manifiesta en un gesto, por ello es que los neonatos al mamar del seno materno, comienzan a sonreír, debido a que han satisfecho su necesidad vital. De igual forma encontraremos sonrisas, que evidencian un buen comer, una satisfacción sexual, o un logro alcanzado. Esta es una condición que se comparte con otros animales y que va proveyendo al recién nacido, de códigos de comunicación que son efectivos tanto a los padres como a los hijos, puesto que uno requiere comer y otro requiere saber cuando proveer de alimento.

La vinculación entre el interés y el condicionamiento, se da una vez que se reconocen las ventajas de la relación conductista, establecida en la infancia como una necesidad vital para la sobrevivencia, puesto que

es ventajoso para los padres saber cuándo una criatura se encuentra feliz, y es algo positivo para un hijo ser capaz de informar a sus padres cuando se siente satisfecho. Señales tales como los ronroneos o las sonrisas pueden haber sido seleccionadas, ya que permiten a los padres saber cuáles acciones por ellos efectuadas son más beneficiosas para sus hijos. La vista de su hijo sonriendo o el sonido de su gatito ronroneando, es reconfortante para una madre, en el mismo sentido en que el alimento en el estómago resulta reconfortante a una rata que se encuentra en un laberinto. Pero una vez que adquiere la certeza de que una dulce sonrisa o un sonoro ronroneo resultan gratificantes, la criatura se encuentra en posición de utilizar la sonrisa o el ronroneo con el fin de manipular a sus padres y obtener con ello más de su cuota justa de inversión materna.(Dawkins, 1993, p.154).

El interés puede provenir de una necesidad genuina, o con el paso del tiempo de un capricho, sin embargo, algo es innegable, utilizamos la risa para comunicarnos dentro de un sistema en donde su uso efectivo puede dejar en claro aquello que se desea, o generar conflictos ante la incapacidad efectiva de emitir un mensaje.

Durante esta investigación y en otros escenarios, por citar un ejemplo, en los restaurantes, nos hemos dado cuenta, de que, el mesero suele ser más cortés y sonreír más ampliamente cuando trae la cuenta, que cuando te da la bienvenida, pues al inicio es una “obligación laboral”, mientras que al final es un “interés personal”, obtener la propina.

En la escuela por ejemplo, las y los alumnos difícilmente ríen cuando les dejas tarea, o cuando hay examen, en cambio, durante la evaluación, suelen ser mas “graciosos”, ríen con mayor facilidad, debido a que subyace un interés “pasar la materia”. Cuando alguien ríe, puede hacerlo por interés, ya que este es parte también de la fenomenología de la risa.

1.1.7 La risa y la inteligencia

La inteligencia frente a la risa, el chiste y la moral, está presente como parte de su configuración más elemental pero también como fuerza productiva. Es constitutiva pero creadora a la vez. “Con su Ensayo sobre la comedia, Meredith se anticiparía a los análisis posteriores de Henri Bergson sobre la risa y de Sigmund Freud sobre el chiste.” (Meredith, 2017, p. 11).

Sin duda, reír y hacer reír requiere inteligencia; “atención a la vida”, nos diría Bergson (1900), es parte del “juicio jugueton” señala Freud (1905), sin embargo, es Meredith con su Ensayo sobre la comedia quien reconoce en el ejercicio cómico, no sólo un quehacer disruptivo socialmente hablando, sino también la puesta en juego de inteligencia y virtud. “*Hacer reír es cosa seria*” suele decirse en el teatro. Y efectivamente es así.

... las buenas comedias son raras, el poeta cómico no aparece con frecuencia y, cuando lo hace, carece de semejantes, porque se requiere una sociedad de hombres y mujeres cultivados, en la que las ideas fluyan y las percepciones sean rápidas, con un grado moderado de actividad intelectual, que lo hagan posible. La risa, añadía Meredith, exige la delicadeza más sutil. La menor desigualdad —entre clases o entre sexos, entre los seres humanos quienesquiera que sean y dondequiera que se encuentren— es fatal para la comedia, pero no lo es menos una igualdad mantenida artificialmente en los peldaños inferiores de las posibilidades humanas. (Meredith, 2017, p. 10).

La inteligencia emite juicios que se comparten, coadyuvando a las fugaces alianzas no dialogadas, por ello es que la risa es ciertamente sectaria, y también lo es lo risible, sólo podemos reírnos de lo que conocemos y como hemos señalado de aquello en lo que estamos de acuerdo, aunque sea en lo más profundo de nuestro ser.

Una clase, por ejemplo, sin risas, es una clase con poca actividad cognitiva, usualmente la actividad cerebral y la risa están vinculadas. No significa que las risas deban ser escandalosas, o

desordenadas. Aún en la más profunda concentración según nuestras observaciones hemos identificado una mezcla de risa con suspiro, por ejemplo, al realizar un examen complicado o una tarea engorrosa. De cuando en cuando el sujeto emite risas para liberar la tensión. Incluso durante el sueño, cuando la actividad cerebral cambia de áreas de funcionamiento, podemos encontrar personas que sonríen, ríen o se carcajean aun estando dormidos.

Si como maestro dices un chiste y nadie se ríe, cuidado algo está pasando en el grupo que no hay la suficiente atención prestada. Algunos conferencistas gustan de iniciar sus charlas con un chiste, pues el chiste ayuda a producir risa, y está a liberar tensión y disponer el cerebro para aprender.

La risa entonces es como un sensor para medir la atención del grupo, deberíamos preocuparnos más por su ausencia en el salón, que por su presencia. Y claro, cuando esté presente gestionar la convivencia y enseñar a gestionarla en el propio grupo, para que sea por una fuente dulce y no para agredir.

Se ha vuelto popular, por ejemplo, colocar “caritas” o *emojis* en la entrada de las aulas para incluir a un niño recién llegado a un grupo, y cada uno de sus compañeros vaya eligiendo de las posibilidades puestas, por ejemplo; un abrazo, una risa, un apretón de manos, etc. Aquella que desea brindar a su compañero recién llegado, de esta forma el “nuevo” deja de ser etiquetado, y comienza a ser incluido como un estudiante que hace parte de lo que tampoco es su “nuevo grupo”, sino simple y llanamente el grupo.

Este ejercicio convierte el gesto en una decisión ética a microescala que coadyuvará a la toma de decisiones futuras. Y contribuye a la disminución de los picos de violencia directa. Poniendo en juego las inteligencias interpersonales e intrapersonales.

1.1.7.1 La inteligencia interpersonal e intrapersonal en la risa

Para resolver un conflicto en torno a la risa, por otro lado, indiscutiblemente se requiere inteligencia y especialmente lo que se ha dado en denominar: “inteligencia emocional” o recientemente “inteligencia interpersonal” diría Gardner (2015) de la cual rescatamos la siguiente descripción.

La inteligencia interpersonal se contruye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo,

temperamentos, motivaciones e intención es. En forma mas avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intención es y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. (Gardner, 2015, p. 46).

Por otro lado, la “inteligencia intrapersonal” del mismo Gardner (2015), nos permite mirar que no todo es una interacción social, ya que existen elementos personales que manifiestan esta inteligencia en esta noción del “yo individual” que Bergson (1997) nos menciona en su libro “Las dos fuentes de la moral y la religión”.

La risa como ya hemos visto tiene elementos presentes en la inteligencia interpersonal pero también en la intrapersonal, no es fácil poder definir donde inicia una y donde termina, marcar las fronteras es complejo y complicado. Pero Gardner (2015) nos esboza las áreas limítrofes cuando señala que

Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. Puesto que esta inteligencia es la más privada, precisa de la evidencia del lenguaje, la música u otras formas más expresivas de inteligencia, para poder ser observada en funcionamiento. (p. 48).

Aunque las otras 5 inteligencias, propuestas en el estudio de Gardner (2015) contribuyen a esta últimas dos, en este dispositivo, principalmente buscamos echar mano del fortalecimiento de esta dupla, a fin, de coadyuvar al desarrollo moral y ético de las y los estudiantes.

Saber cuándo y cómo reír con los alumnos y cuando un alumno pide auxilio a través de una risa, es parte de nuestro interés fundamental al realizar este dispositivo, para entonces poder desnaturalizar la risa que genera violencia, al mediar la inteligencia en el proceso de los fenómenos risibles.

Ubicar los retos y las herramientas necesarias para situarse frente a los acontecimientos que pondrán a prueba la *différance* de risa, es parte del desarrollo de este grupo de inteligencias. Saber reír con los otros, pero también saberse reír de uno mismo, sin agredirse, ni juzgarse, es por ello que apostamos al perdón, la conciencia y la fuerza de las y los estudiantes, a la hora de transformar los conflictos en la escuela.

1.2 Materia prima de la comicidad

Es importante comprender que una cosa, son los mecanismos risibles, que activan músculos, generan sustancias, y crean reacciones sociales y otra muy distinta son las fuentes productivas y activadoras de dichos mecanismos. Y más aún la materia prima de la comicidad. En este apartado recorreremos algunas de esas materias productivas que enriquecen la comicidad, según Bergson (1900), para poder tener los elementos técnicos y mecánicos al momento de analizar la risa en el dispositivo de intervención educativa.

1.2.1 El alma, el cuerpo y el juego de poder performativo en los fenómenos risibles

La risa, es generada por la idea, de que el alma es libre y el cuerpo la sujeta a la vida. Bergson (1900) nos explica que el cuerpo es una especie de disfraz del alma, socialmente existe una convención no dialogada, sobre el tipo de cuerpo “ideal” o lo que está permitido y lo que no, por tanto, un cuerpo grueso o muy delgado, uno muy alto o muy bajo, que rompe con la idea de normalidad puede generar risa. Así opera el mecanismo, por lo tanto las y los niños y adolescentes suelen activar estos mecanismos ante los cuerpos risibles, muchas veces no es por maldad, sino porque así opera la risa, claro está que hemos visto que la risa se puede ir modificando al pasar los años, a medida que proporcionalmente va creciendo la conciencia sobre la risa y el autoconocimiento y por tanto una disminución de risa violenta.

1.2.2 Ropa y cuerpo, como elementos risibles

Si el alma se disfraza con el cuerpo, entonces el cuerpo es recubierto ahora con ropa. Un cuerpo muy grueso con un chalequito pequeño, puede dar risa, un hombre muy bajo con una camisa demasiado grande, o un hombre con ropa de mujer, puede causar risa, en tanto, que no corresponde a la generalidad y rompe con la normalidad. En ocasiones creemos que las personas se ríen de los transexuales por homofobia o procesos de discriminación, no obstante, muchas veces es por lo poco usual del fenómeno de vestimenta que se genera la risa, podemos darnos cuenta que, en ciudades como México, en lugares como Zona Rosa, o en Chueca en Madrid, las risas son menores

cuando se ve a un travesti o transexual, que en lugares donde no suele verse tan seguido, mostrando que sorpresa y novedad son elementos también componentes de la risa. (ver Fig. 6)

En este meme encontramos todos los elementos que Bergson (1900) nos menciona en su ensayo sobre la risa, puesto que vemos al actor Luis de Alba y su cuerpo que es de complexión gruesa y que además viste un top muy ajustado y que encima muestra una parte del cuerpo que usualmente no se muestra, ocasionando risa, incluso a sus compañeros del set.

Cuando prenden las luces del antro



Figura 6: Cuerpo y disfraz (Runa, 2019).

1.2.3 Torpezas del cuerpo

Como siguiente elemento, Bergson (1900) nos explica las torpezas del cuerpo (ver Fig. 7), como proveedoras de risa. Torpezas como caídas involuntarias, trabarse a la hora de hablar, tomar una taza de café y ponérsela de sombrero, en fin. La torpeza, como elemento que enfatiza la falta de atención, ante la vida y la incapacidad, de adaptarse a los acontecimientos, en donde se supondría,

que un cuerpo debe actuar de determinada manera, a fin de salir adelante de los retos físicos y cognitivos que se le presentan. El no estar atento es “sancionado” con la risa.



Figura 7: Imagen de las torpezas del cuerpo
Fuente: Quizupso

1.2.4 Ritmo, Aceleración y efecto *slowmotion*

Un elemento risible por excelencia es la repetición de patrones, estos se ven revelados en tanto se aplica aceleración al mismo, o por el contrario se aplica un efecto *slowmotion* (Cámara lenta). Actores como Charles Chaplin (ver Fig. 8), usaron esta forma mecánica acelerada de hacer algo, el fenómeno risible se producía cuando de pronto el mecanismo se rompía por alguna torpeza.



Figura 8: Charles Chaplin
Fuente: LosAndes.com

Este ritmo que la cotidianidad y la rutina nos imponen al ser alterado a través de acelerarlo o alentarlo en la imitación o repetición mecánica, nos hace ver justo lo mecánicos que somos, poniendo en juego la inteligencia de autoanálisis y reflejo proyectivo, para darnos cuenta de cómo nos vemos cuando hacemos la misma rutina todos los días.

En la escuela las y los alumnos se aprenden los mecanismos de los profesores, las rutinas y protocolos, nos atrevemos a decir que entre más rutinario sea el maestro mayor es la posibilidad de ser imitable y por lo tanto de generar risas en sus alumnos.

1.2.5 Imitación de patrones repetitivos y risa

En el caso, por ejemplo, de Juan Gabriel (ver Fig. 9) se cumplían todos los elementos risibles en sus actuaciones; utilizaba ropa extravagante, poco usual, hacía gestos que la mayoría de los hombres no hacen y meneaba las caderas como la mayoría de los hombres no mueven, por otro lado, tenía ademanes tan propios que, a fuerza de verlos, en el imaginario colectivo, se sabía que eran de él.



Figura 9: Juan Gabriel y sus elementos risibles. (Runaisa, 2019).

Sin embargo, en sus shows, la risa, no era un elemento presente en forma de burla hacia su persona, debido a que el público había dado por hecho que así era su personalidad, ¡Es Juan Gabriel, Él es Él! fenómeno que no sucede, con sus imitadores, mismos que al copiar el mecanismo del cuerpo a través de los movimientos, tonos de canto, y el disfraz (la ropa), logran extraer lo risible, del Divo de Juárez. Lo mismo sucede con figuras como Luis Miguel, Michael Jackson o Paquita la del Barrio.

A manera de resumen podemos decir que entendemos los elementos risibles y sus fuentes productivas desde la filosofía, la lingüística, la semántica, la semiótica, la nosografía, la medicina, pero también desde la psicología y la antropología. David Le Breton (2019) resume las fuentes ya mencionadas señalando que

*Le comique, dit Freud, naît d'un « plaisir lié à l'épargne de la dépense nécessaire par la représentation ». Le comique des mouvements ou des attitudes est une sorte de renaissance du « moi infantile » face au « moi adulte », il surgit de la dissolution des attentes et de l'incongruité d'un comportement au regard des civilités ordinaires. Souvent présent dans la vie quotidienne, il est un effet de maladresse comme pour celui qui s'assied à côté de sa chaise ou sur son chapeau, il fait aussi l'art du clown ou du burlesque, il imprègne les conduites du distrait, du farceur qui suit un passant en imitant sa démarche ou son allure, l'imitation grotesque d'un trait de comportement ou de caractère, ou un défaut. Le pitre de la classe est dans ce registre, il est l'amuseur public, la version moderne et écolière des clowns rituels de maintes sociétés humaines.*²¹. (p. 18).

5. Freud y el chiste

El chiste hace aflorar nuestros deseos más lejanos y reprimidos, es un reencuentro con la parte infantil que se reaviva con la risa y la comicidad. Deconstruir el chiste no es sólo encontrar sus

²¹ La comedia, dice Freud, nace de un "placer vinculado al ahorro del gasto necesario por la representación". La comedia de movimientos o actitudes es una especie de renacimiento del "ego infantil" frente al "yo adulto", surge de la disolución de las expectativas y la incongruencia de un comportamiento con respecto a las civilidades comunes. A menudo presente en la vida cotidiana, es un efecto de torpeza en cuanto a quien se sienta junto a su silla o en su sombrero, también hace el arte del payaso o burlesque, que impregna la conducta de los distraídos, los Joker que sigue a un transeúnte imitando su paso o su ritmo, la grotesca imitación de un rasgo de comportamiento o carácter, o un defecto. El payaso de la clase está en este registro, él es el artista público, la versión moderna y escolar de los payasos rituales de muchas sociedades humanas.

artilugios y mecanismos, si no comprender, cómo y porqué se filtra hasta lo más profundo de las y los sujetos.

*Il n'est pas seulement de déconstruire les ritualités du lien social, mais aussi la cohérence de la parole. Le comique en l'homme est une célébration de l'enfance. « Est comique, dit Freud, tout ce qui n'est pas l'adulte » (Freud [1930] 1969, p. 383). Il est la résurgence d'un « rire infantile perdu », nostalgie d'une joie pure où le rapport au monde se vit dans l'intensité toujours au seuil de l'hilarité ou de la détresse. Le rire n'y tient à rien car le monde est encore sur le fil du rasoir.*²²(Breton, 2019, p. 18).

Esa navaja indecible y compleja que corta y libera a la vez, el entramado social en donde descansa el secreto de la risa, ahí en el interior de cada una y uno de nosotros, es en el “yo individual” que Bergson (2014) nos propone en sus estudios sobre la moral, ese “yo individual” que aunque comparte mucho con el “yo social”, sigue conservando un elemento identitario muy particular y único, que pervive aún en lo más profundo del inconsciente. He aquí otro punto a favor de la deconstrucción de la percepción social que de las risas se tiene.

El chiste puede ser generador de risas, pero también de profundos enojos, es liberador y esclavizante, puede ser lo mismo una idea dicha para avivar el humor, que una idea para generar una independencia frente a un gobierno autoritario. Nos reímos de lo que compartimos con otros humanos, es decir que reír de un chiste es compartir su filosofía y configuración ideológica. Como Žižek (2015) nos relata en su libro “Mis Chistes, mi filosofía”:

Uno de los mitos más extendidos de la última época de los regímenes comunistas de Europa del Este era que existía un departamento de la policía secreta cuya función era (no reunir, sino) inventar y poner en circulación chistes políticos contra el régimen y sus representantes, pues eran conscientes de la positiva función estabilizadora de los chistes

²²No se trata sólo de deconstruir los rituales del vínculo social, sino también de la coherencia de la palabra. La comedia en el hombre es una celebración de la infancia. "Es cómico", dice Freud, "todo lo que no es adecuado para el adulto" (Freud [1930] 1969, p. 383). Es el resurgimiento de una "risa infantil perdida", nostalgia de una alegría pura donde la relación con el mundo se vive en intensidad siempre en el umbral de la hilaridad o la angustia. La risa es inútil porque el mundo todavía está al borde de la navaja.

(los chistes políticos le proporcionan a la gente corriente una manera fácil y tolerable de desahogarse, de mitigar sus frustraciones). (pp.7-8).

Ante el estrés escolar los chistes, sin duda, están en la escuela y surgen y fluyen en ella, cuando creemos haber escuchado un chiste es porque ya habíamos generado una posición ideológica frente a un hecho o acontecimiento. Así por ejemplo una persona que no comparte ideas discriminantes sobre las personas de raza negra, evitará reírse de chistes racistas e incluso puede llegar a molestarse, lejos de reír. Sólo reirán aquellos que comparten en complicidad esas ideas raciales, o cualesquiera que contenga el chiste en cuestión. Los chistes son juicios vueltos relatos breves y tras los cuales emerge el misterio de su génesis pues

parece que siempre carecen de autor, como si la pregunta: «¿Quién es el autor de este chiste?» fuera imposible. En su origen, los chistes «se cuentan», siempre ocurre que ya se han «oído» (recordemos la proverbial expresión «¿Sabes el chiste de...?»). (Žižek, 2015, pp.7-8).

Creemos haber escuchado el chiste porque reconocemos su fondo ideológico, es decir, ya teníamos una posición sobre ese tema y por ello nos genera tanta risa, porque somos cómplices, nos reconocemos en los otros, con las mismas ideas que creíamos únicas y secretas. Los chistes

son idiosincrásicos, representan una singular creatividad del lenguaje, y sin embargo son «colectivos», anónimos, sin autor, de repente aparecen de la nada. La idea de que tiene que existir un autor es convenientemente paranoica: significa que tiene que haber un «Otro del Otro», del anónimo orden simbólico, como si el mismísimo poder generativo del lenguaje, contingente e insondable, tuviera que personalizarse, localizado en un agente que lo controla y en secreto maneja los hilos. Por eso, desde la perspectiva teológica, Dios es el bromista supremo. Ésa es la tesis del delicioso relato de Isaac Asimov, «El bromista», acerca de un grupo de historiadores del lenguaje que, a fin de sustentar la hipótesis de que Dios creó al hombre a partir de los monos contándoles a éstos un chiste (les contó a los monos, que hasta ese momento simplemente habían intercambiado signos animales, el

primer chiste que hizo nacer el espíritu), intentan reconstruir ese chiste, la «madre de todos los chistes». (Žižek, 2015, pp.7-8).

La risa como un elemento del chiste, no es por fuerza algo que Freud (1905) haya estudiado directamente, sin embargo, estudia de manera interesante las formas estructurales de los chistes y su relación con el inconsciente. Más bien en su estudio

Freud divide su obra en tres partes principales: Parte analítica, Parte sintética, Parte teórica. En la Parte analítica Freud trata dos temas principales que son las técnicas de formación del chiste en las que explica cómo se forman los chistes. También explica en otro apartado las tendencias, que serían la intención y el fin de la creación del chiste. En la Parte sintética, que ya es más complicada, hace referencia a los mecanismos del chiste y a la psicogénesis del chiste. La psicogénesis es el término que denota el origen y el desarrollo de la mente y de los fenómenos mentales, así como la teoría de la evolución mental. La Parte sintética habla también del chiste como fenómeno social y sus motivos. Aquí se podrá ver la relación del chiste con la sociedad y cómo va cambiando según diversos factores. La última parte de libro de Freud muestra la relación que tiene el chiste con los sueños. Habla del inconsciente. Por último, hace referencia a lo cómico a sus especies, y qué conexión tiene con el chiste. (014-Q, 2008).

2. El conflicto: La física de los conflictos y la risa

En este apartado buscamos hacer uso de elemento objetivos como la materia y la energía para explicar los procesos del conflicto en torno a la risa, en una suerte de metáfora que puede resultar útil a la hora de explicar el conflicto a las y los adolescentes. Ya que el quehacer docente y la necesidad de ser claros y facilitar los contenidos se va alimentando con la sorpresa y la novedad que en

El afán de descubrir alimenta la creatividad en todos los campos, no sólo en la ciencia. Si llegáramos a la meta, el espíritu humano se marchitaría y moriría. Pero no creo que nunca nos lleguemos a detener: creceremos en complejidad, si no en profundidad, y siempre nos

hallaremos en el centro de un horizonte de posibilidades de expansión. (Hawking, 2011, p. 10).

No haremos referencia a la física clásica, que busca estructurar y explicar con fórmulas y leyes teóricas. Nos referiremos a la “física cuántica de los conflictos”, debido a que la física cuántica, es siempre un ramillete de posibilidades. No se casa, con una visión, sino que comprende la Probabilidad en toda su expresión, y potencia.

La educación, no debiera ser estructuralista, ni estructurante. Puesto que una vez que algo se estructura, se anquilosa y fenece. Si la muerte y lo muerto, no conservan una estructura inmóvil ¿por qué habría de conservarla la vida?

La verdadera formación no es formación para un fin, sino que, como todo anhelo de perfección, tiene sentido por sí misma. Así como el deseo de fuerza física, destreza y belleza no tiene ninguna finalidad, cual podría ser la de hacernos ricos y famosos o poderosos, sino que lleva en si la propia recompensa, la recompensa de avivar el sentimiento vital y la confianza en nosotros mismos, de hacernos más felices y alegres y de darnos una mayor sensación de seguridad y salud, tampoco el ansia de –formación- , es decir, de perfeccionamiento espiritual e intelectual, es un camino trabajoso hacia fines bien delimitados, sino una ampliación benefactora y vigorizante de nuestra conciencia, un enriquecimiento de nuestra posibilidades de vida y felicidad. (Hesse H. , 2012, p. 65).

La educación y los conflictos, son terrenos físicos, en tanto, que hay energía, materia y relatividad, pero también son el reflejo de las células sociales, de las partículas diminutas, que cada individuo, representa para el universo social.

El hambre de la sociedad, la crisis de la sociedad, o la felicidad de una sociedad, siempre es la de un sujeto particular. Pensar en colectivo y más aún, ver al colectivo, es imposible. Sólo la partícula se puede ver, observar, analizar y desmembrar; deconstruir. Quien no ve al humano, se perderá de la humanidad. Al igual que en la física cuántica quien no comprende la partícula y los positrones, no puede comprender nada del universo.

En la moral y la ética, el universo; es la moral, la partícula; el sujeto y la ética; el ramillete de decisiones posibles. Hemos ya explicado la visión Derridiana sobre el acontecimiento y su

imposibilidad, debido a que el futuro no se domina, y en todo momento es una proyección del pasado vivido, sólo podemos pensar futuros que ya hemos vivido, pasados proyectados, difícilmente alguien puede imaginar y proyectar algo que no ha vivido. El deseo, por ejemplo, es sólo una ilusión, un espejismo, un sueño, pero no hay un fundamento vivencial en el sujeto, a diferencia de los estados emocionales proyectados hacia el futuro que ya se han experimentado corpórea y experiencialmente. “Ninguna persona puede ver y comprender [...] lo que ella misma no ha vivido” (Hesse H. , 2012, p. 66).

La moral es y no es. Sólo es posible, si hay partículas (seres humanos), que la configuren. Para modificar la moral, es indispensable modificar la partícula, la eticidad es una forma de modificar la partícula, pero es eso ¡Sólo una forma!, no hay una estructura posible, para trabajar con los humanos. No es posible; hacer un método, porque ya hemos dicho, que la física cuántica, es la posibilidad al servicio de la ciencia y la filosofía. Por tanto, puesto que al paso que la moralidad se transforma, también lo hace lo risible y lo “moralmente correcto”, no puede, la risa quedar atrapada, en una etapa histórica, en un espacio físico tradicional, como una realidad única y muerta.

El hecho de que un sujeto, se enfrente a estos tres tipos de historia (Global, local y familiar), y fluyan en lo que mal llamamos “paralelismo”, -ya que como se ha visto en física, las paralelas tarde o temprano se encuentran-, nos da también la oportunidad de reconocer, la física cuántica los conflictos, puesto que ningún conflicto se presenta dos veces.

Las y los sujetos, somos nuevos en todo momento, los espacios han cambiado, y las situaciones son nuevas, aunque se parezcan los hechos. Es por ello que procesos como el de; la estigmatización, la criminalización o el encasillamiento de una persona, resulta absurdo, ante la realidad cambiante y la física de estos conflictos.

No existe un ser predecible o acabado, ni conflicto repetido, existen las ondas del conflicto o en todo caso espirales de conflicto, pero nunca un conflicto repetido. Un conflicto no es un hecho histórico, pues siempre es algo que emerge, se desarrolla y crece poseedor de una física propia.

Decimos entonces, que, la risa y el conflicto, son elementos, que sólo se dan una vez. Todo es nuevo. Contienen elementos indecibles, indecidibles, huellas, secretos y frente al acontecimiento son imposibles de predecir, ¿entonces de que sirve un dispositivo de intervención educativa?

Sencillo, sirve para ver, comprender, reflexionar, y descubrirse en el momento, mirar y eliminar el *habitus* binario y comprender, que, al ser humanos, somos seres duales. Que cometemos errores

y que los cometeremos, pequeños, medianos y grandes, pero que también podemos descubrir elementos, que nos ayuden a descubrirnos en el presente, mientras estamos haciendo mal las cosas.

Seguramente has visto gente que es violenta y después se la pasa disculpándose. La idea del dispositivo es que las y los sujetos estén conscientes de lo que hacen y se observen cuando reaccionan, con preguntas como ¿Por qué me enojé? ¿Para qué me enojé? ¿De qué me sirvió? ¿Para qué me rio? ¿De qué me rio? En fin, claro que lo ideal es establecer estadios, sin embargo, hemos dicho que no se puede establecer estructuras, puesto que cada sujeto lleva su propio ritmo.

Según la física cuántica, sólo cuando alguien ya conoce algo, puede entonces verlo, está documentado por ejemplo, el hecho de que los pueblos prehispánicos, fueron incapaces de ver las carabelas de Cristóbal Colón, debido a que no las conocían, sólo hasta que las tuvieron frente a ellos, pudieron reconocerlas, de igual forma pasa con los conflictos, no puedes ver la violencia del *habitus*, hasta que alguien te lo hace ver, y una vez que lo has visto, es posible encontrarlo y reconocerlo en todos lados.

Tal vez te ha pasado, que te has enamorado de alguien que se llama Juan o María y resulta que de pronto, en todos lados ves el nombre de Juan o María y lo escuchas, y lo notas en lugares, donde incluso no lo veías, algo similar pasa con la violencia y con la convivencia, y por supuesto con la risa. Ver es la clave, Mirar...

2.1 Las ondas sonoras de la violencia

Un conflicto, tiene un grupo importante de ondas sonoras de repetición, que generan daños colaterales, a pesar de que la víctima sea aparentemente una sola persona, o un grupo de ellas. En esta perspectiva física, es muy importante comprender que toda acción, conlleva una reacción; ya sea de convivencia o de violencia.

Los afectos que el círculo más cercano tiene hacia un alumno o alumna, víctima de violencia directa u objetiva, generan, que el daño no recaiga solamente en la persona que es objeto directo de violencia. Pues el sentir y el pensar del agredido o agredida, pueden extenderse –aunque sea parcialmente- hacia su círculo de amistades o familiares más cercanos y generar efectos no deseados en estos círculos, que son producto de las ondas sonoras de repetición. Como cuando se tira una piedra en el lago y se generan las ondas sonoras. Por otro lado, también suele

esquematzarse la repetición de patrones longitudinalmente, y que pueden verse en varias generaciones. En un movimiento social parecido al de los fenómenos físicos.

Cuando alguien utiliza la risa, en fenómenos de humillación, *bullying*, *moobing*, etc. Parece olvidar este fenómeno que, aunque es social, bien podemos utilizar este fenómeno físico puesto que sirve y da imagen, para comprender de manera esquemática, lo que pasa con las y los sujetos cuando son víctimas de una agresión. (ver Fig. 1)

Por ello es fácil comprender que una madre de familia venga furiosa, luego de que se ha violentado de alguna manera a su hijo o hija en la escuela. Pues le ha alcanzado una onda sonora proveniente de un conflicto, que aparentemente, nada tiene que ver con ella.



Figura 1: Ondas sonoras de la violencia

Fuente: Ondasono

2.2 El triángulo de la violencia de Johan Galtung

Johan Galtung (2004) es, sin duda, no sólo un autor de moda, por sus trabajos sobre la violencia, la guerra, la paz y el conflicto; sino, todo un referente lógico, analítico y pertinente, al momento de trabajar estos temas. Aunque este dispositivo tiene efectivamente un enfoque de D. H., no ignoramos que toda perspectiva de D.H., busca contribuir; a la vivificación de la paz y la disminución de la violencia estructural y cultural, así como de los picos de violencias visibles.

En el triángulo de la violencia (ver Fig. 3), encontramos una física de movimiento, muy sencilla de esquematizar, pero tremendamente compleja para desestructurar en la vida real. Comenzando por las percepciones y representaciones que de violencia y paz se suelen tener en muchas sociedades. Ya que estas ideas están tan naturalizadas que

Es necesario rechazar el malentendido popular que asegura que» la violencia es propia de la naturaleza humana «. El potencial para la violencia, así como para el amor, son propios de la naturaleza humana; pero las circunstancias condicionan la realización de dicho potencial. La violencia no es como la alimentación o el sexo, común en todo el mundo con pequeñas variaciones. Las grandes variantes de la violencia pueden explicarse fácilmente en función de la cultura y estructura violencia cultural y estructural causan violencia directa, y emplean como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y esgrimen la cultura para legitimar su uso de la violencia. Obviamente, la paz también debe construirse desde la cultura y la estructura, y no sólo en la» mentehumana «. (Galtung & Cañón, 2004, p. 3).



Figura 3: Triángulo de la violencia de Johan Galtung

Fuente: Triangulo de la Violencia según Galtung

Este esquema triangular, nos permite reconocer tres tipos de violencia, dos de ellas (Estructural y simbólica o cultural) invisibles y una muy visible (Directa). Esta mezcla de elementos aparentemente, heterónomos, genera una masa que sin llegar a homogenizarse, sí muestra, una gran adición dual de los elementos culturales y estructurales, que muchas veces se convierten en estructurantes y normalizadores, incluso de las violencias directas. Encontraremos ejemplos, geográficos que nos dan referencia de que ante lo estructurado de la cultura y la estructura socio-política-económica, por ejemplo, la perversión de menores, no se mira en países como Sudán, donde las niñas de doce años, pueden ser obtenidas, por hombres mayores, con la autoridad de la comunidad.

Otro ejemplo es lo que sucede con las mujeres en algunos países, que les prohíben utilizar ropas determinadas, que en occidente son comunes, y que, en esas regiones, sería impensable que una mujer se atreviera a utilizar. El desarrollo moral, de países avanzados, permite mirar a los que aún tienen retos importantísimos en cuanto a la convivencia, la violencia y la paz.

2.3 Efecto boomerang de la risa

El efecto boomerang de la risa (ver Fig. 4), nos hace comprender que las neuronas espejo, nos llevan a lanzar y recibir mensajes que constantemente están regresando hacia nosotros mismos, en todo momento. La risa, lanzada al encontrar un espejo, genera una respuesta tipo boomerang, aunque siempre se verá interpretada por la persona que recibe y a su vez genera una reconstrucción del mensaje, para responder. En cierto modo, parte de la risa emitida vuelve siempre a su emisor. Como cuando lanzas un boomerang y puedes atraparlo en más o menos el mismo espacio físico.

Es por ello que encontramos algunas declaraciones de las y los alumnos, que dicen: *“Yo no hice nada, yo sólo respondí”*, *“yo pase y se rio, y me prendió”*, *“es que me barrio y a mi ninguna pendeja me barre”*. (Lerma, Resultados del diagnóstico en 3 F, 2018). Los alumnos y alumnas no están conscientes de los gestos que emiten hasta que se les clarifica o son filmados y se miran desde fuera, por tanto para disminuir el efecto boomerang, es importante realizar el ejercicio de verse al espejo o ser filmado y analizar el video para comprender, las respuestas que las y los otros nos están dando como respuesta a nuestros gestos iniciales.



Figura 4: Boomerang de la violencia

Fuente: lch.com

2.4 Movimiento ondulatorio de ola en el conflicto

El mar, como la vida, las olas, y su movimiento ondulatorio, ¿Dónde inicia y termina una ola? (ver Fig.5) Las crestas de las olas, suelen verse y asustar, sin embargo, abajo el agua sólo prepara, una nueva ola, y a veces más grande.



Figura 5: Malecón Tajamar en Cancún Quintana Roo

Fuente: Imagen propia

Este movimiento del agua, también pasa en los conflictos, ¿Cuántas veces no hemos creído que un conflicto ya terminó? Cuando de pronto se presenta un evento, incluso más fuerte que el primero. El movimiento físico del agua en el mar, nos sirve para representar lo que en la violencia y la resolución y transformación de conflictos pasa, cuando no se hace de manera adecuada. La cultura y la estructura de que nos habla Galtung (2004) hacen la vez de dos corrientes de agua que empujan hacia el pico superior de lo visible, pero que esconden profundidades marinas aún más complicadas. Solemos ver la ola, pero no el movimiento que las genera. Es por ello que requerimos comprender que

Los efectos visibles de la violencia directa son conocidos: los muertos, los heridos, los desplazados, los daños materiales; todo ello afectando cada vez más a los civiles. Pero es posible que los efectos invisibles sean aún más viciosos: la violencia directa refuerza la violencia estructural y cultural. En especial, el odio y la adicción a la venganza a causa del trauma sufrido por parte de los perdedores, así como la sed de más victorias y gloria por parte de los vencedores. El poder también cuenta para los hombres de la violencia. El pueblo así lo siente y, escéptico acerca de las» soluciones militares «, comienza a buscar» soluciones políticas «. Éstas tienden a ser estructurales como, por ejemplo, la delimitación de fronteras geográficas. El aspecto cultural se deja de lado, incluyendo la posibilidad de que la relimitación de fronteras geográficas pueda crear y reforzar fronteras mentales que, a su vez, puedan legitimar una violencia futura. (Galtung & Cañón, 2004, p. 3-4).

2.5 Elasticidad del conflicto

Un conflicto sin duda, esta muchas veces en una situación de tensión, una tensión elástica (ver Fig. 6) que como todo elemento físico, tiene un límite. Mismo, que al romperse puede generar, sin duda, picos de violencia tremendos. Seguramente has escuchado el famoso dicho: “*El valiente vive hasta que el cobarde quiere*” (Dominio Público) haciendo referencia a que todo tiene un límite y que por más flexible que sea una persona, tarde o temprano se va a cansar y va a romperse o regresar la fuerza aplicada a la inversa. ¿Cuánto puede resistir una víctima de *bullying*, *ciberbullying*, humillaciones, etc.?

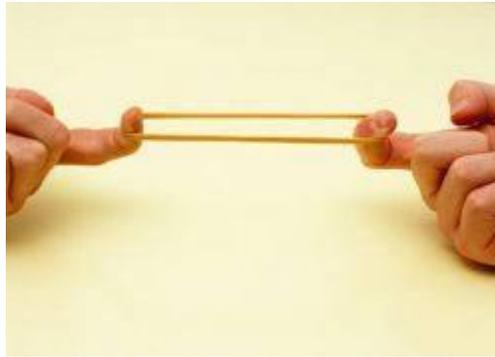


Figura 6: Elasticidad en el conflicto

Fuente: Google

2.6 Eco de la risa

El eco de la risa (ver Fig. 7) se ve mencionado por la teoría Bersoniana (1900), en tanto que hace referencia a la complicidad social para su surgimiento y propagación. En el caso del teatro, por ejemplo, la risa pareciera transferirse entre un espectador y otro, hay una especie de eco de la risa que va resonando en cada sujeto que participa del efecto cómico.

Los conflictos procedentes de la risa, también crecen gracias al eco, de los rumores, los malos entendidos, las indirectas y una mezcolanza de participaciones, aparentemente inocentes, que hacen, que de no atenderse un conflicto pueda escalar hasta picos insospechados.



Figura 7: Eco en el conflicto

Fuente: Google

2.7 Magnetismo de la risa y el conflicto

El magnetismo (ver Fig. 8) es una fuerza en la risa, pues puede generar efectos vinculantes poderosísimos, pero también, alejamientos casi imposibles de evitar. A través de la risa los polos opuestos se atraen y los iguales se repelen, tal vez no con la misma fuerza que en la física real, pero sin duda, este elemento nos sirve para evidenciar elementos de la risa como la atracción, el enamoramiento, la fraternidad, el amor, la solidaridad, y por el contrario, el terror, el miedo, el asco, el nerviosismo que parecieran generar tensiones y alejamientos entre las y los sujetos que participan de un conflicto por un hecho risible. Es necesario preparar para el magnetismo en las escuelas.

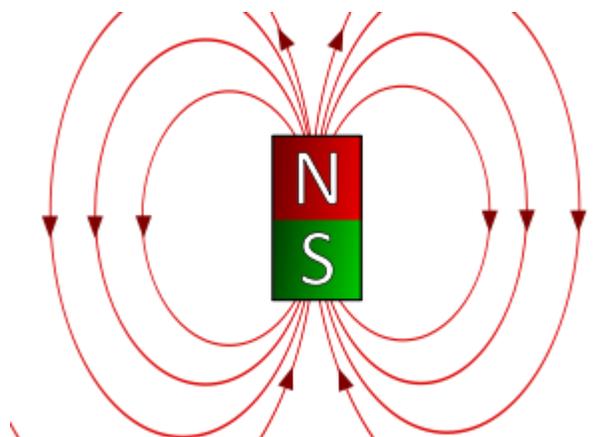


Figura 8: Magnetismo en el conflicto

Fuente: Google

2.8 Química en el conflicto

Tal vez esta visión de que la química está presente en los conflictos, haya sido más popularizada incluso entre las posturas más generalizadas, tan es así, que suele decirse: “*No hay química entre nosotros*”, “*Contigo siento química*”, en fin.

Efectivamente, no es sólo un conocimiento popular, si no que la endocrinología por ejemplo, nos auxilia, para comprender que cuando alguien se ríe, o tiene un conflicto que no sabe o no puede resolver, genera sustancias químicas, que le hacen vivir la experiencia de muy diversas formas. Según la sustancia de que se trate. Es por eso es muy importante, comprender dos cosas:

1. Hay comportamientos, que pueden estar vinculados a la falta o sobreproducción de una sustancia, por lo que es importante que un especialista valore, en algunas situaciones a ciertos alumnos o alumnas.
2. No todos los casos, donde se presenta una risa, o un conflicto, deben ser canalizados al psiquiatra.

En la escuela de intervención, contamos con la declaración grabada de una madre de familia, que nos da cuenta de una supuesta canalización, que se pretendió hacer, para un alumno por su forma de relacionarse en el salón de clases.

2.8.1 La risa y la endocrinología

Por otro lado, una vez que tenemos claro que hay; tipos, emociones, intención es y secretos de la risa, debemos agregar también que la risa está vinculada al proceso endocrinológico, que gónadas y sustancias llevan a cabo en el cuerpo de las y los sujetos.

Hemos realizado una tabla sobre la producción vinculada a estas sustancias (ver Tabla 1), en torno a la risa, puesto que reír produce elementos bioquímicos en el cuerpo, que pueden generar desde adicciones o incluso favorecer o afectar nuestro estado anímico.

Comprender que hay alumnos y alumnas que puede, ser adictos a estas sustancias, y las acciones que las ocasionan, nos puede también ayudar a entender, que existen alumnos que pueden someterse a actividades de alto riesgo, como saltar de escaleras, gradas o bardas, realizar ejercicio excesivo o tener encuentros intensos de contacto sexual ya sea seguro o protegido. Y que muchas veces la clarificación será rebasada por estas sensaciones corporales, de las que rara vez somos conscientes. Pues en una adicción no se soluciona diciendo: “*échale ganas*”

La adicción a estas sustancias, o la estimulación por las mismas, suele relacionarse más, con las acciones que las generan que con la sustancia misma. Encontramos gente que es adicta a la adrenalina, por ejemplo, pero rara vez se piensa en ella como sustancia adictiva, y en cambio sí se puede ver, a quien se tira del *bungee*, o del paracaídas.

Tabla 1: *Sustancias endocrinas*

Sustancia	Acción que favorece su producción	Risa
Endorfinas	Abrazar a alguien, tener pensamientos positivos, tener experiencias positivas.	La risa está presente de manera vívida y fue comprobado gracias a los estudios de Duchenne.
Serotonina	Cuidar la dieta y la ingesta de cafeína.	La risa está presente en ambos tipos de pacientes, tanto en los que tienen niveles bajos, como niveles altos, lo que cambia es su secreto y su finalidad social, mientras unas dicen “que feliz estoy”, otras piden auxilio.
Dopamina	Aumentar la meditación, pasar algún tiempo moderado en la luz solar, ser agradecido.	Las personas que tienen niveles adecuados de esta sustancia pueden generar risas, provenientes de la energía que su cuerpo emite.
Oxitocina	Dar abrazos, reír, no evitar las lágrimas.	La risa genera oxitocina y por lo tanto puede brindar sensación de bienestar. Actitudes que la generan son; la gratitud, la solidaridad, etc.
Adrenalina	Hacer ejercicio, someterse a situaciones extremas.	La risa puede presentarse en varias emociones que generan esta sustancia, tales como el miedo, la euforia, etc. Para sobrevivir.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III. LA RISA Y EL CONFLICTO. TENSION ENTRE LA HISTORIA GLOBAL, LOCAL Y PERSONAL SOBRE LA RISA EN LA ESCUELA

1. Tensión entre; la historia global, local y personal sobre la risa en la escuela

Hemos querido iniciar este capítulo haciendo algunos señalamientos, que consideramos, bastante importantes para la comprensión del conflicto y la risa en la escuela, en dos vertientes muy importantes, la primera tiene que ver con la historicidad del conflicto, ya que solemos considerar que no somos influidos por un proceso social que se va engarzando a la temporalidad, en círculos pequeños que van en espiral hasta llegar al constructo denominado “la humanidad”, y aunque la percepción de una risa, tiene sin duda, elementos globales, también los tiene locales e innegablemente personales, hay una historia de todos, de un grupo y de cada uno y una, el conflicto se presenta cuando estas historicidades no comulgan entre sí, por ello vamos a encontrar asuntos permitidos a nivel global que en una localidad no se permiten, y pueden generar conflicto en una persona.

También, encontramos hechos permitidos, global y localmente, que al propio sujeto no le parecen convenientes, debido a su historia personal, pero el hecho de que un conflicto, sea influido por estas tres modalidades históricas, no implica que el conflicto deba ser convertido en un hecho histórico.

El individuo frente a los globalismos y localismos, tan invadido de afuera y negado de adentro, tan impredecible y tan seguidor de patrones, tan contrapuesto, tan enojado y amoroso a la vez, el alumno como individuo ¿Por qué sería distinto? Comprender la unicidad del conflicto a nivel histórico y personal es vital para contribuir a la reafirmación del ser, como individuo, lejos de todo servilismo y actitud culpígena, no es lo que la historia dice de él, sino lo que él hace de la historia.

La coyuntura histórica, como hemos visto, no es lo que nos pasa, sino lo que hacemos de ella. La risa, la violencia, la convivencia y la familia, son elementos primigenios, que hacen del ser, lo que es... el alumno es inacabado y por tanto, puede ser desestructurado favoreciendo o limitando sus potencias.

Basta con ver como “...la historia nos proporciona abundantes ejemplos de actos que hoy denominaríamos crueldades, vejaciones, violaciones, explotaciones y asesinatos, pero que en su contexto histórico, se encontraban en sintonía con las normas culturales...” (Fuster, 2002, p. 17).

1.1 Problematicidad de la risa y el conflicto ¿Pasado, presente o futuro?

La risa es un elemento condensador de emociones y pensamientos que se visibilizan a través del uso de un grupo muy pequeño de músculos. Aquello que las y los sujetos viven en un momento determinado es exteriorizado por este gesto.

Las percepciones sensoriales o lo sentido y la expresión de las emociones parecen la emanación de la intimidad más secreta del sujeto, pero no por ello están menos social y culturalmente modelados. Los gestos que alimentan la relación con el mundo y colorean la presencia no competen a una fisiología pura y simple ni a una sola psicología: una y otra se entremezclan con una simbólica corporal para darles sentido, se nutren de una cultura afectiva que el sujeto vive a su manera. (Le Breton, 1999, p. 9).

Es por ello que encontramos que la risa, es un fenómeno humano, y como tal, es más que historia y hecho histórico ya que cada humano tiene su propio proceso histórico, y se relaciona con la historia colectiva de manera muy particular, por tanto es natural que la risa tenga más tintes de problematicidad que de otra cosa, por lo que es natural se sirva de lo; deontológico, antropológico, geográfico, artístico, psicológico, histórico y moral. Pero la esencia de la risa que descansa en lo insustancial, huye de estos elementos para tornarse en un elemento de nivel superior a la hermenéutica, la historia, la física y las matemáticas. Es todas y ninguna a la vez...

La multiplicidad cultural de México, nos da la oportunidad de visibilizar que la risa también es geográfica, pero no sólo es geográfica e histórica, pues hay las risas de grupos pequeños, como los círculos de especialistas tales como los chistes para doctores, para abogados, para maestros, etc. para grupos más grandes, por ejemplo, una nación completa, o también de grupos medianos como los chistes para los hombres, para las mujeres, y cada grupo suma distintas cantidades en sus integrantes superando así las proporciones y controles de índole matemático y estadístico. Las hay momentáneas, prolongadas, censuradas, negadas, del pasado, del presente y del futuro.

Baste señalar que nuestros abuelos, sin duda, se rieron de chistes distintos teniendo una variación, en las percepciones y representaciones sociales, con respecto a las risas de hoy. Hay por así decirlo un grupo de risas de los sesenta, otro de los setenta y así de las demás etapas de la historia.

Es por ello que cobra vigencia la inquietud de cómo lo cómico se manifiesta, se compone y propone un marco de identidad cultural en nuestra sociedad. Para no ir más allá, el humor de nuestros abuelos es muy diferente al humor de los jóvenes de hoy en día, ni que decir del humor en las comedias griegas con respecto a ese que observamos en el formato televisivo: el de las *Sitcom* o comedia de situación. (Castelblanco & Rendón, 2015, p. 22).

Ya en la actualidad, observamos que en las escuelas del país podemos identificar procesos de resolución de conflictos muy diversos, en donde la risa, como elemento componente de los mismos, en ocasiones no se mira como importante, puesto que lo que “interesa” es: “lo que pasó”, como si el conflicto por “*pertenecer ya, al pasado cronológico*”, se convirtiera en un elemento histórico que debe ser recordado, desmembrado y comprendido para determinar quién ganó y quién perdió, ignorando que el conflicto cruza la temporalidad y nos vincula desde el pasado, tanto al presente como al futuro, por ello es un elemento relacional que no puede seguir siendo visto sólo en el pasado, toda vez que como señala Octavio Paz (1981).

Nuestra actitud ante la vida no está condicionada por los hechos históricos, al menos de la manera rigurosa con que en el mundo de la mecánica la velocidad o la trayectoria de un proyectil se encuentra determinada por un conjunto de factores conocidos. Nuestra actitud vital —que es un factor que nunca acabaremos de conocer totalmente, pues cambio e indeterminación son las únicas constantes de su ser— también es historia. Quiero decir, los hechos históricos no son nada más hechos, sino que están teñidos de humanidad, esto es, de problematicidad. (p. 29).

La problematicidad del conflicto y sus actores, es el camino hacia la resolución del mismo, debemos superar el “¿*Qué pasó?*” por preguntas más profundas como: ¿*Por qué pasó?* ¿*Para qué pasó?* ¿*Qué sentí?* ¿*Qué creo que sintió?* En fin, problematizar y comprender que ese pasado puede presentarse hoy o mañana de nuevo.

Con la diferencia de que ahora se podrá actuar distinto frente a un mismo y aparente fenómeno relacional. Aunque nunca es igual. La *différance* en acto frente al acontecimiento.

1.2 El conflicto convertido en hecho histórico

Las condiciones históricas de México, podrían hasta cierto punto influir en la forma de ser un adolescente mexicano, se ha dicho hasta el hartazgo, que somos serviles por provenir de un pasado de conquista, que somos amables y sonreímos porque en tanto que había un amo al cual servir: “El patrón español” no nos quedó de otra, más que aprender a servir, a sonreír y a callar. Sin embargo, en la escuela secundaria mexicana, no podemos seguir culpando a la historia, cargada de narrativas épicas, cruentas y románticas.

La escuela es transformacional, representa una ruptura y desestructura intelectual, y también temporal, en tanto que retira las vendas morales del pasado para aperturar las miradas, hacia lo presente y futuro. Es por ello que Octavio Paz (1981) reconoce que no basta sólo con mirar y convertir los conflictos en historia, es vital problematizar y comprender que el conflicto que el adolescente mexicano puede presentar, no está sólo vinculado al “ser mexicano histórico” debido a que:

Un hecho histórico no es la suma de los llamados factores de la historia, sino una realidad indisoluble. Las circunstancias históricas explican nuestro carácter en la medida que nuestro carácter también las explica a ellas. Ambas son lo mismo. Por eso toda explicación puramente histórica es insuficiente —lo que no equivale a decir que sea falsa (p. 30).

Es pues claro que el conflicto tiene, sin duda elementos ancestrales, que nos han sido depositados, por los que llegaron antes que nosotros a la vida, pero también por las reacciones presentes y las competencias para la transformación de conflicto, que cada sujeto posee o carece, así como, un grupo de ideas, hacia el futuro posible, conocido como expectativas.

Ser mexicano y ser adolescente mexicano, nos pone en una necesidad imperiosa de comprender que nuestro alumno o alumna, no es totalmente genérico a la humanidad, pues poseemos rasgos muy particulares, que, aunque fascinantes y misteriosos, nos enturbian un poco más las aguas, al momento de querer observar y revelar la risa como detonante, acompañante o telón final de un conflicto cargado de electricidad, toda vez que Octavio Paz (1981) reconoce que

Viejo o adolescente, criollo o mestizo, general, obrero o licenciado, el mexicano se me aparece como un ser que se encierra y se preserva: máscara el rostro y máscara la sonrisa.

Plantado en su arisca soledad, espinoso y cortés a un tiempo, todo le sirve para defenderse: el silencio y la palabra, la cortesía y el desprecio, la ironía y la resignación. Tan celoso de su intimidad como de la ajena, ni siquiera se atreve a rozar con los ojos al vecino: una mirada puede desencadenar la cólera de esas almas cargadas de electricidad. (Paz, 1981, p. 10).

El conflicto y la risa pueden ser parte de la historia, pero no son un hecho histórico fijo y estático, son problemática presente, el mexicano frente a la vida, frente a la escuela y frente al conflicto como un acontecimiento, usando su rostro para comunicar y esconder, lo indecible y lo indecidible, acompañando con los tonos de voz, esas huellas emotivas que no se ven pero están presentes.

La entonación como huella de la palabra y el gesto, parafraseando a Jacques Derrida (2011) nos hace comprender que la risa es más que algo que se ve, es polisensorial, y conserva siempre un secreto, que nunca acabaremos de descifrar, pero que nos permite seguir indagando para el crecimiento del conocimiento de la risa y los conflictos en la escuela secundaria.

1.3 *Habitus*, intención y hecho

En casi toda sociedad, existe a pesar de lo que ya hemos mencionado, sobre lo indecible, lo indecidible y la huella como elementos del secreto de; las palabras, actos y gestos, una especie de respuesta predeterminada que precisamente por no reflexionarse, encubre lo que podríamos considerar indecidible para sustituirlo por algo más cómodo y menos comprometedor como lo es; el *habitus*, pues este no requiere pensar, sólo reproducir, es enseñado y aprendido. Muchas veces tristemente en los centros escolares, y la sociedad en general. Por ello Bordieu (2007) nos hace ver que

El mundo práctico que se constituye en la relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un "carácter teleológico permanente", como dice Husserl, herramientas o instituciones, y eso se debe a que las regularidades inherentes a una condición arbitraria (en el sentido de Saussure o de Mauss) tienden a aparecer como necesarias, incluso como naturales, por el hecho de que están en el principio

de los esquemas de percepción y de apreciación a través de los cuales son aprehendidas. (pp. 87-88).

El *habitus* al ser dado, puede cumplir intención es de las cuales no se está consciente, mucho de la violencia objetiva, descansa en la reproducción del *habitus*, es decir, una persona puede ser violenta, sin estar consciente, pero la inconsciencia no elimina la carga violenta sobre el otro.

Por ejemplo, en la siguiente historia que relata Osho (2013) sobre los Jainas, nos visibiliza un *habitus* violento, al contarnos que estos hombres viven

... en un sólo lugar porque no quieren asociarse con “humanos inferiores”. Ellos creen que son superiores, los más puros, los más religiosos. Ahí según me dijo, “te mostraré algo que te sorprenderá.”

Me llevó a una de sus habitaciones, abrió la ventana y dijo “mira hacia afuera”. Miré hacia afuera... no podría distinguir lo que era. Había al menos cien catres, sin colchones, y cien personas sobre esos catres intentando dormir.

Le dije, “pero ¿Cuál es el problema? ¿Por qué faltan los colchones, y por qué no tienen almohadas? Ciertamente están incómodos; se puede ver que se están zarandeando y retorciendo”.

Él dijo, “no sabes la realidad de lo que estás viendo. Hay algo más en ello: a estas personas las contratan los Jainas”.

Le dije “contratados ¿para qué?”. Él dijo “para dormir en esos catres”.

Contesté. Pero ¿Cuál es el propósito de esto?

Me explicó. En India, en países calientes, los insectos de todas clases se reproducen muy fácilmente. Las chinches viven en los catres.

Los Jainas por su filosofía de la no-violencia. No pueden matarlas, así que, si nadie duerme en esos catres, las chinches mueren- así que contratan personas. Les dan cinco rupias por noche: duermes en un catre lleno de chinches y te chupan la sangre toda la noche. (Osho. 2013: p 41-44).

En esta historia Osho (2013) nos hace ver como el *habitus* que menciona Bordieu (2007) puede ser natural y sin remordimientos, un hecho tan lamentable, como puede ser, colocar a un hombre

en la situación de dormir y dejarse comer la sangre por las chinches a cambio de dinero. La violencia objetiva legitimada o internalizada por el *habitus*, nos pone en acciones que no siempre, decidimos nosotros.

Si por lo regular se observa una correlación muy estrecha entre las probabilidades objetivas científicamente construidas (por ejemplo, las oportunidades de acceso a tal o cual bien) y las esperanzas subjetivas (las "motivaciones" y las "necesidades"), no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito, a la manera de un jugador que regulara su juego en función de una información perfecta acerca de sus posibilidades de ganar. En realidad, dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas (y que la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivamente vinculadas a un grupo o a una clase), engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable, por esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir a rechazarlo rechazado y a querer lo inevitable. (pp. 87-88).

El *habitus*, es tan fuerte y avasallador que difícilmente los sujetos solemos percibirlo, a no ser que pongamos el ojo muy audaz sobre él y lo hagamos visible, el *habitus* es siempre el pasado puesto en el futuro. No es sino una reproducción de lo que ya se hizo o se sabe, en un escenario totalmente distinto y nunca vivido.

Las condiciones mismas de la producción del *habitus*, necesidad hecha virtud, hacen que las anticipaciones que él engendra tiendan a ignorar la restricción a la que se subordina la validez de todo cálculo de las probabilidades, a saber que las condiciones de la experiencia no se hayan modificado: a diferencia de las estimaciones doctas que se corrigen después de cada experiencia según rigurosas reglas de cálculo, las anticipaciones del *habitus*, suerte de hipótesis prácticas fundadas en la experiencia pasada, confieren un peso desmesurado a las

primeras experiencias; efectivamente son las estructuras características de una clase determinada de condiciones de existencia las que, a través de la necesidad económica y social que ellas hacen pesar sobre el universo relativamente autónomo de la economía doméstica y de las relaciones familiares, o, mejor, a través de las manifestaciones propiamente familiares de esa necesidad externa (forma de la división del trabajo entre los sexos, universo de objetos, modalidades de consumo, relaciones con los parientes, etc.), producen las estructuras del habitus que a su vez se hallan en el principio de la percepción y de la apreciación de toda experiencia ulterior. (Bourdieu, 2007, p. 87-88).

2. Rumbo a la Autonomía Moral; desde un estudio gelotológico.

La risa como signo de comunicación, de acuerdo a varios estudios, como el de Lucien Malson (1973), Paul Ekman (2001) e incluido el del propio Le Breton (2019), es un elemento puramente social. Según los descubrimientos actuales, no es posible aprender a reír, sonreír o carcajearse, en solitario. Toda risa tiene una necesidad, una intención, un fin social. Como es natural, la risa entonces, tiene un soporte cultural, familiar y escolar -en los casos en donde las y los individuos acuden a la escuela-.

La moralidad como elemento propio de las sociedades, influye en; los tipos de risa, en sus fines, en sus medios, en sus formas y variaciones. Existe, por tanto, desde esta construcción moral; una percepción estética y ética; de cuándo, cómo, para qué, dónde, con quién, quién sí y quién no puede reír.

Por lo anterior creemos importante reconocer, que las y los jóvenes, en tanto sujetos individuales de la moralidad, se convierten en una especie de “yo social” como aporta Bergson (1997) en su estudio sobre la moral. Y que es vital comprender para comprender las problemáticas, y los conflictos y las posibilidades de resolución y transformación de estos. Pues por más autónomos que pretendamos ser o parecer, existe una influencia inevitable que

aún en el caso de que no estuviésemos ligados, teóricamente, más que frente a otros hombres, lo estaríamos de hecho ante nosotros mismos, pues la solidaridad social no existe sino desde el momento en que un yo social se sobrepone, en cada uno de nosotros, al yo individual. Cultivar este “yo social” es lo esencial de nuestra obligación con respecto a la

sociedad. Sin algo de ella en nosotros, la sociedad no tendría sobre nosotros ningún influjo; y apenas tenemos necesidad de ir hasta ella; nos bastamos a nosotros mismos si la encontramos presente en nosotros. (Bergson H. , 1997, p. 5).

Ese “yo social” que habita en nosotros percibe el proceso y fenómeno de la risa como elemento moral, moralizante y moralista, además, de las restricciones estéticas y las posibilidades éticas y de eticidad. Negando nuestra real posibilidad de decisión ¿la moral decide o lo hace el sujeto que la reproduce? Y más aún ¿Enseñamos a ser “yo social” o “yo individual”?

2.1 Moral y la risa

La dupla sociedad/moral es casi insoluble, es una componenda casi homogénea y casi homegeneizante, el juicio moral que está presente en cada sujeto de la sociedad, va configurando la moralidad, la moralita y la moralina, de los pueblos en donde se vive. Pretender que la moral no nos influye, es como decir que no se respira el mismo aire que los demás. No se puede, e incluso no se debe toda vez que

La sociedad traza al individuo el programa de su existencia cotidiana, se puede vivir en familia, ejercer una profesión, ocuparse en las mil atenciones de la vida diaria, hacer compras, callejear o quedarse en casa, sin obedecer a prescripciones ni plegarse a obligaciones. En todo instante se impone una elección y nosotros optamos de modo natural por lo que está conforme con las reglas. Apenas tenemos conciencia de ello, porque no hacemos ningún esfuerzo. La sociedad ha trazado un camino que encontramos abierto ante nosotros, y lo seguimos. Haría falta más iniciativa para tomar por el atajo. El deber entendido así se cumple casi siempre automáticamente, y la obediencia al deber, si nos atenemos al caso más frecuente, podría definirse como un abandono. (Bergson H. , 1997, p. 7).

Tener un “yo moral” nos pone frente al espejo más fiel de lo que somos, pero también de lo que podemos ser. La moral es performativa puesto que asigna, resignifica, reconfigura y al decirnos lo que somos, también nos proporciona un no-ser. Desde el nacimiento, los mensajes, chantajes,

condicionamientos, “valores” y creencias nos son depositados, de manera irreflexiva en la mayoría de las familias humanas del mundo. Por ello Juan Jacobo Rousseau (2003) es recordado por su aguda visión sobre el encadenamiento de la sociedad al individuo, en el momento en que reconoce que “el hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas. El mismo que se considera amo, no deja por eso de ser menos esclavo que los demás”. (p. 8).

2.1.1 Tensión moral en la dicotomía animal/humano y la risa

El primer elemento de análisis para comprendernos como sujetos mamíferos, vinculados a la taxonomía del globo, es el reconocimiento de nuestro nacimiento prematuro en un ecosistema cargado de agresividad y violencia. Para el antropólogo David Le Breton (1999) está claro que

Al nacer y en los primeros años de su existencia, el hombre es el más desprovisto de los animales. A la inversa de estos, que reciben de su herencia específica la suma de instintos necesarios para la supervivencia y la adaptación al medio, la llegada al mundo de un niño es la de un organismo prematuro, abierto, disponible y que todavía debe modelarse en su totalidad. Este estado incompleto no es únicamente físico, sino también psicológico, social, cultural. La criatura humana requiere que los otros la reconozcan como existente para poder plantearse como sujeto; necesita la atención y el afecto de su entorno para desarrollarse, experimentar el gusto de vivir y adquirir los signos y símbolos que le permitirán proveerse de un medio de comprender el mundo y comunicarse con los otros. (p. 15).

Tal vez, por ello lo más rico de los estudios de Lucien Malson (1973) en “Los niños selváticos”, sea visibilizar, la poca necesidad vital que la moralidad, tiene pues los niños que han sido criados por animales pueden vivir, perfectamente, sin aprender la moralidad humana. Es decir, no necesitamos la moral para vivir. La moral es sólo necesaria para ser; “seres humanos”.

Los humanos no somos como los animales, se han hartado de decir los grandes genios, incluso Aristóteles (384-322 a C) con su “*Zoon Politikón*”, hacía esta diferenciación, entre lo animal y lo humano. La moralidad niega lo animal del humano, las prácticas sexuales salvajes, la “*falta de higiene*”, el mal olor, el mal aliento, las conductas “*irreflexivas*”, el instinto, la cólera, el impulso, la promiscuidad, la lucha, en fin.

No somos animales, no queremos serlo, “*somos algo mejor*”, y ¿Qué es ese algo mejor? En eso han dejado su vida entera cientos de hombres y mujeres, que han tratado de definir los rumbos éticos, estéticos, operativos, formales y sociales que todo aquel que desee ser humano –no-animal- deba seguir.

Que los animales no se ríen, que los animales no sienten, ellos no saben que hay muerte, y si lo supieran ¿Qué nos importa? Premisas poco revisadas que nos forjan como humanos frente a lo “*inferior de la naturaleza*”, *el mundo es imperfecto, nosotros no*, y luego, ¿La crisis de agua? y ¿La crisis ecológica? y ¿La crisis económica? y ¿La crisis moral? y ¿El suicidio? ¿Son parte de la perfección? La moralidad es una forma de no-ser animal, para ser humano es necesario romper con la taxonomía. Hitler y los nazis, no han sido los únicos que se han sentido el pueblo elegido o la raza superior. Todos los humanos hemos creído que somos mejores que el resto de los animales.

La risa a los animales, les ha costado cara: los que se ríen; como los monos han sido amaestrados con violencia para los divertimentos varios que existen. A los animales que parecen reírse por su anatomía, como los delfines se los ha explotado en los parques acuáticos. Los animales que nos hacen reír, como: loros, gorilas, perros, gatos, gallinas, gallos, asnos, osos, elefantes, etc. Se les aplica la violencia humana para lograr nuestra risa. *Nos han dado los dioses una posición superior*, y la construcción de una moralidad en oposición a sus formas de vivir. Pero “¿qué pasaría si los animales nos respondieran?” como nos cuestiona Jacques Derrida (2008) O si ¿Tan sólo los humanos comprendiéramos nuestra verdadera posición en el universo?

¿Bastaría con que una ética le recordase al sujeto- como lo habrá intentado Lévinas- su ser-sujeto, su ser-anfitrión- o rehén, es decir, su estar-sometido al otro, al Radicalmente-Otro o a cualquier otro? [...] No lo creo. Esto no basta para romper la tradición cartesiana del animal-maquina sin lenguaje ni respuesta. Esto no basta ni siquiera en una lógica o en una ética del inconsciente que, sin renunciar al concepto de sujeto, aspirase a cierta -subversión del sujeto- (p. 143).

La moral en oposición a “*la bestialidad*”, nos lleva como mencionaremos más adelante, a un modelo conocido como “la escalera de la violencia”, en donde los conflictos humanos, terminan tomando como víctimas a animales. Y estos conflictos con los animales son tal vez la forma más primaria, que los niños, niñas y adolescentes experimentan en sus hogares.

En las redes sociales, encontramos fotos de perros crucificados o ahorcados, gatos quemados, violaciones sexuales a diversas especies, golpes, en fin. Un grupo de violencias que los animales no generan, pero de las cuales suelen ser los medios que algunos humanos utilizan para descargar sus frustraciones, dolores, traumas, y un largo etcétera.

Por otro lado, tenemos al hombre “*convertido en animal*”, explotado hasta el extremo, nulificado como sujeto, víctima de violencias enormes, invisible a los valores y derechos que tanto se encumbran como la justicia, el bienestar social, la paz, la igualdad y la equidad. Que Oscar Wilde (2010) evoca en su análisis dicotómico entre el hombre “humano” y el hombre “animal” cuando nos dice

Por ejemplo, los poetas, los filósofos, los hombres de ciencia, los hombres de cultura; en definitiva, los verdaderos hombres, los que se han realizado a sí mismos, y en los que se diría que la humanidad entera consigue una realización parcial. En cambio, hay otros muchos hombres que, no disponiendo de la menor propiedad personal y hallándose siempre, por así decirlo, al borde del hambre, se ven en precisión de trabajar como animales de carga, de llevar a cabo un trabajo para el que no son aptos y al que sólo les obliga la tiranía imperiosa, irracional y degradante de la necesidad. (p. 14).

2.1.2 Moral, moralina y risa

La moral nos dicta lo que debe y no debe ser, es la práctica mayoritaria de una mayoría que no piensa, y aunque es aparentemente homogenizadora en el discurso, en las prácticas surgen tensiones, que nos llevan a reconstruir un nuevo término denominado: moralina, que es el discurso del deber ser y la práctica en acto de aquello que se está condenando. La moral y la moralina, la apariencia social, la doble moral, nos llevan a construir vínculos artificiales y artificiosos, que no descansan en verdades, sino en engaños y mentiras. ¿Cuántos enredos cómicos no han puesto en tela de juicio la moralidad y su moralina? Juan Ruiz de Alarcón (2000) lo enuncia de una forma magnífica en su famosa obra “La verdad sospechosa”: “*Y aquí veras cuan dañosa es la mentira: y verá el Senado que, en la boca, del que mentir acostumbra, es la Verdad Sospechosa.* (p. 74).

La verdad del que tiene dinero y poder, es la verdad del mundo capitalista. Se habrá dicho y se sabe, que hay moralidades menos castrantes que otras, o que hay unas más nobles que otras, sin

embargo, todas en su génesis, buscan generalizar, unificar, aniquilar la singularidad. El hombre se siente libre, encadenado, y encadenando. El hombre al ser la partícula mínima del pueblo, le da rumbo y sentido a este.

“en tanto que un pueblo está obligado a obedecer y obedece, hace bien; tan pronto como puede sacudir el yugo, y lo sacude, obra mejor aún, pues recobrando su libertad con el mismo derecho con que le fue arrebatada, prueba que fue creado para disfrutar de ella. De lo contrario, no fue jamás digno de arrebatársela”. [sic] Pero el orden social constituye un derecho sagrado que sirve de base a todos los demás, sin embargo, este derecho no es un derecho natural: está fundado sobre convenciones. (Rousseau, 2003, p. 8).

El impetu social hacia la libertad, suele fijarse en las violencias subjetivas, y desconoce, niega, y rechaza las violencias objetivas, el pueblo es capaz de morir por defender lo que realmente le esta causando la muerte del ser. Convierte en “El enemigo del pueblo” (Ibsen, 2008) a quien procura su bien y alaba a quien le procura el mal. Gracias a esto, personajes como el Doctor Stockman de la obra de Enrique Ibsen nos permiten comprender, no sólo lo difícil sino lo peligroso del cambio social y sus precursores, así como las tensiones familiares que se gestan por la presión del propio pueblo que se desea liberar. Como esta expresado en este fragmento del realismo Ibseniano:

Doctor Stockmann.- ¿Y que quieres que haga, Catalina? O ¿Es que prefieres que me arrastre en el fango, dependiendo de la opinión pública, de la mayoría de todas esas simplezas? No: lo que pretendo es bien fácil: quiero meterles en la cabeza a esos estúpidos que llaman aquí liberales, que son los peores enemigos de los hombres libres: que los programas de los partidos ahogan toda verdad capaz de vivir: que la manera como interpretan ciertas conveniencias esta fuera de toda moral y de toda justicia, que acabarán por hacer la vida completamente insoportable. ¿Verdad, capitán, que conseguiré hacer comprender eso al pueblo? (Ibsen, 2008, p. 330).

La moral y la escuela son como mar y pecera, aunque se quiera tomar de otra agua, no hay, no existe. La escuela es una reproducción de la moral, porque no se detiene a reflexionar, lo que se enseña y los fines de ello. Si lo comprendiéramos los y las docentes nos daríamos cuenta que

el currículo escolar en su conjunto, desde el jardín de infancia hasta la licenciatura, sólo se tolera en tanto en cuanto siga cumpliendo su función institucional. Veamos como ejemplo el caso de la universidad, cuyo funcionamiento no difiere mucho del de los medios de comunicación, aunque estos son un sistema mucho más complejo por lo cual su estudio sistemático es más difícil. Las universidades no generan fondos suficientes para financiarse sólo con las matrículas: son instituciones parasitarias que deben financiarse desde el exterior; y eso significa que dependen de los alumnos ricos, de las corporaciones y del gobierno, que son grupos básicamente que comparten los mismos intereses. (Chomsky, 2012, p.281).

La moral dicta, no sólo qué enseñar, cómo vestir, cómo vivir, sino que también tiene una concepción de la risa muy definida por; tiempos, espacios, intensidades, duraciones, formas, momentos, ocasiones, en fin, ya que

El hombre, (...) se ha vuelto cada vez “*mejor*”; justo en eso reside la fatalidad de Europa: al perder el miedo al hombre, hemos perdido también el amor a él, el respeto a él, la esperanza en él, y más aún, la voluntad de él. Actualmente la visión del hombre cansa; ¿Qué es hoy el nihilismo si no *eso*?... estamos cansados de *el hombre*. (Nietzsche F. , 2005, p. 47).

2.2 Estética y la risa

En algunas ocasiones y momentos la estética de la risa, produce una clasificación de las risas bellas y las que no lo son. Una risa puede ser considerada bella de acuerdo a varios elementos (ver Tabla 1). La estética es la cumbre de la lucha por dejar de ser animales, es el refinamiento artífice de ese no-ser. La pregunta es si esta lucha por dejar de ser animales y peor aún en contra de los animales, es inevitable o podemos encontrar otras formas de relación más consideradas con los derechos de todos los seres que habitamos en el planeta. A los alumnos y los niños en general, es indispensable enseñarles a través de las mascotas, prácticas positivas de trato a los seres vivos. Es más que dar de comer y levantar heces fecales, es la oportunidad de enseñarle a un niño, el valor y la belleza

que tiene cada vida. Es por ello que la ética de la estética, y la crítica a la moral es indispensable para crear sociedades más justas y sostenibles ecológica y socialmente hablando.

En la estética existe un ejercicio de la censura como forma de castigo social suele presentarse ante las disrupciones estéticas. La risa como un elemento de censura y censurable, es manifestada por las y los sujetos que se vuelven “jueces” en acto a través de la gestualidad.

Del mismo modo que la declaración de la voluntad general se hace por la ley, la manifestación del juicio público se efectúa por medio de la censura la opinión pública es una especie de ley, cuyo ministro es el censor, que no hace más que aplicarla a los casos particulares, a imitación del príncipe. (Rousseau, 2003, p. 165-166).

La visión estética de los pueblos, genera creencias y formas de actuar, que al estar sostenidas en la reafirmación de entramado de la sociedad, se convierten en aceptadas y aceptables. Existe entonces, un tiempo para el vestido largo, para el corto, para los jeans, para el cabello corto, para el maquillaje cargado, para la ausencia de maquillaje, para las gafas negras, para los shorts, para reír, para llorar, en fin. Comprender lo que se acostumbra en un pueblo o sociedad es complejo debido a que

No se pueden distinguir las costumbres de una nación de los objetos de su cariño, porque teniendo el mismo origen, se confunden necesariamente. En todos los pueblos del mundo, no es la naturaleza, sino la opinión la que decide de la elección de sus gustos o placeres. Enderezad las opiniones de los hombres y las costumbres se depuraran por sí mismas. Se ama siempre lo bello, o lo que se considera como tal; pero como este juicio puede inducir al error, debe tratarse de regularlo. Quien juzga de las costumbres, juzga del honor, y quien juzga del honor, toma su discernimiento de la opinion. (Rousseau, 2003, p.166).

Tabla 1: Elementos estéticos de la sonrisa

Parámetro	Característica
Nombre	Se le llama: Risa a la fuente de la sonrisa y la carcajada Sonrisa cuando es un elemento suave y sutil Carcajada cuando es burda y ordinaria y ruidosa
Dentición	Como hemos mencionado la lucha contra lo animal del ser humano, ha llevado a la estética a considerar como bella la sonrisa que tiene dientes blancos, alineados y completos.

Sonoridad	Una risa de sonido eufónico es aquella que es suave y con un ritmo constante, las que son fuertes y con arritmias sonoras, suelen ser consideradas cacofónicas y vulgares.
Labios	La forma de los labios embellece una sonrisa. Labios partidos o sangrantes, demasiado gruesos o demasiado delgados, pueden hacer ver la sonrisa como algo poco estético.
Ocasiones	De acuerdo a la estética, existen ocasiones para reír y otras donde no, por ejemplo, reír en una misa, o un funeral, es poco adecuado, mientras que en una fiesta o la playa está permitido, y casi que, obligado, ya que también hay una sanción para el que no se ríe.
Ausencia de la risa	La ausencia de la risa puede ser considerada estética, cuando la fuente del mecanismo risible es vulgar o grosera. La persona que no se ríe, es considerada como atractiva por su intelecto y capacidad de respuesta social. Por otro lado, la ausencia de la risa, puede demostrar que la persona es aburrida o “amarada”, según el contexto. Y por lo tanto ser poco estético a nivel social, generando exclusión o discriminación sobre él o la que no se ríe.
Género	Las mujeres tienen permitido sonreír, con las características de sutileza que ya hemos mencionado, dentición blanca, completa y alineada, y en los momentos permitidos. Las mujeres tienen prohibido reírse sonoramente de forma grotesca como la carcajada, pues serán consideradas poco bellas y socialmente inaceptables. Los hombres tienen permitido reírse de temas como la sexualidad, la violencia, la infidelidad, el machismo, etc. Y además hacerlo abiertamente y sonoramente grotesco, puesto que <i>eso reafirma su masculinidad</i> .
Temas	Existen temas moralmente permitidos para reír y otros que no, por ejemplo, la muerte de alguien, el accidente, o la desgracia ajena, no son temas para reír, (aunque se haga) mientras, que temas como las bromas, la sexualidad, los errores de otros y los propios pueden ser aceptados, aunque sean igualmente violentos.

Fuente: Elaboración propia

2.3 Ética y la risa

Los retos de la ética frente a las moralidades y estéticas, es cada vez mayor. No compartimos la visión de que ahora “*hay una crisis moral o valoral*”, que antes no hubo, pues los retos sociales son inherentes a la humanidad. Y aunque hayan variado las formas, el fondo persiste casi inmóvil. La ética como una construcción filosófica y una reflexión personal, sirven para pararse frente al entramado moral y tomar posición, para salvar al ser y reconfigurar al otro frente al que se está y que nos ayuda a vernos. Es tal vez el saber más importante, de la vida.

Entre todos los saberes posibles existe al menos uno imprescindible: el de que ciertas cosas nos convienen y otras no. No nos convienen ciertos alimentos ni nos convienen ciertos comportamientos ni ciertas actitudes. Me refiero, claro está, a que no nos convienen si queremos seguir viviendo. Si lo que uno quiere es reventar cuanto antes, beber lejía puede ser muy adecuado o también procurar rodearse del mayor número de enemigos posibles. (Savater, 2000, p. 20).

La risa y la ética, ¿Pueden unirse? ¿Es posible decidir de qué reír y de qué no y cuando conviene reír y cuando no? La respuesta es sí, pero no es una afirmación total, existen risas que no vamos a poder controlar, pero también, hay un grupo muy importante de las que sí podemos aprender a regular a fin de que *no nos rompan la mandarina en gajos* (Dicho popular mexicano)²³. O para que nos acepte un café la chica o chico que nos gusta.

La ética es una primera herramienta intelectual de la cual se puede echar mano en la escuela. Pero no es la única, ¿De qué sirve que uno teorice o reflexione sobre las implicaciones de nuestras risas en los otros, si seguimos actuando igual? La tensión entre la filosofía intelectual y la experiencia es un cuestionamiento recurrente entre los que estudiamos el comportamiento humano, es por ello, que rumbo a la autonomía moral de las y los sujetos, es indispensable, generar prácticas, la escuela puede y debe convertirse en una especie de “simulador social”, que permita practicar la ética y la reflexión moral con los otros y con uno mismo.

2.4 Eticidad positiva (Emilio Durkheim)

La educación, el sentido común, la edad y otros factores, van forjando un elemento independiente y de análisis que nos dan respuestas diversas, frente a las maneras colectivas de ser o no ser, y comúnmente denominamos a este elemento como ética, pero la ética viva como una práctica de hechos y no de palabras, que se reconfigura en una eticidad positiva, (Yurém p. 23) sin llegar al estructuralismo de Durkheim y más bien atendiendo a la *différance* Derridiana, es que apuntamos hacia la eticidad positiva para la contribución a una autonomía moral, esa que está plagada de libertad y creatividad.

Sin lugar a dudas la apuesta más ambiciosa de nuestra intervención docente, es contribuir a una eticidad positiva, que pase del terreno discursivo a la práctica cotidiana, puesto que, sólo la vivencia puede generar cambios sociales y culturales. Sólo lo que no se hace no se sabe, y por ello es vital, hacer, y no sólo pensar, o decir.

Es por ello que creemos que no basta, con una clase sobre la risa y sus alcances, o la naturaleza de la risa, es necesario, practicar, porque practicar es vivir, y vivir influye en la vida en general y su cauce. La forma en que uno vive impacta en los que están viviendo con uno, es decir conviviendo

²³ Dicho popular mexicano, que hace referencia a evitar golpes por reclamos.

con uno. La eticidad positiva proviene de Emilio Durkheim (1902) separando la ética filosófica de la eticidad práctica y aunque están vinculadas Durkheim identifica claramente los márgenes de ambas ya que

...hace de la socialización la piedra de toque para la constitución de la ética; de la Sociedad, una clase de autoridad superior a la del individuo, una forma de existencia más perfecta y más valiosa que la de los agentes individuales o los grupos. La ética, entonces, se integra con las normas y pautas de comportamiento en las que se refleja esa superioridad y valía de la clase de realidad social, que él llama Sociedad. Al afirmar que la educación es el proceso de socialización del ser asocial que somos por naturaleza, Durkheim establece que es a través de la educación que se consigue la incorporación de los individuos y grupos al orden social y a la vida en común. La educación, así entendida, deviene de la promesa del ideal convertido en realidad. La vida asociada, conforme a las normas que representan su superioridad, constituye la vía de acceso a la eticidad. (Castro & Gamboa, 2016, p. 215-216).

La escuela y la educación que ésta puede ofrecer, tienen como principal reto, convertir en vida, lo que en las aulas se adquiere, y más aún, que lo que en el aula se aprende, sirva para vivir, de otra manera, estaremos perdiendo el tiempo en elementos que morirán, una vez que suena el timbre que finaliza una clase y da pie a la siguiente, o un poquito después.

Tenemos el reto de empoderar y hacer sujetos protagónicos a las y los estudiantes y no sólo contenedores de contenidos muertos, “Educar consiste en hacer partícipes a las nuevas generaciones de lo valioso de la Sociedad; [sic.] Conseguir que lo internalicen y sean capaces de reconocerlo como ideal para orientar su conducta.” (Castro & Gamboa, 2016, p. 216).

Las instituciones sólo serán legítimas, en tanto cuiden de sus integrantes como sujetos vivos y polisintéticos, no siempre es ético seguir lo que las instituciones dicen, pues existe usualmente una tensión entre valores; como la igualdad, la equidad y la justicia. Existen instituciones que pueden ser justas según la ley, pero tremendamente injustas ante las realidades particulares, por el contrario pueden existir tratos ilegales a casos totalmente éticos. Como la obra maestra de Dostoiévski (2012) “Crimen y castigo”, nos hace cuestionarnos sobre las tensiones entre la violencia subjetiva de asesinar a dos mujeres, frente a la violencia objetiva de la pobreza y la desesperación económica.

Con los labios blancos como la cera y la mirada fija y vidriosa, Raskolnikov se adelantó lentamente y se apoyó con una mano en el escritorio. Quiso decir algo, más sólo pudo emitir sonidos ininteligibles. [...] Raskolnikov se desplomó en la silla, pero sus ojos no se apartaron del rostro de Iliá Petrovich, que parecía muy alarmado y sorprendido. Por espacio de un minuto se contemplaron en silencio. [...] el joven rechazó con un ademán el vaso, y en voz baja pero clara y distinta pronunció, haciendo varias pausas:

Yo fui quien asesinó a hachazos a la vieja prestamista y a su hermana Isabel, con el propósito de robarlas.

Iliá Petrovich quedó con la boca abierta. Acudió gente de todas partes. Raskolnikov renovó su declaración... (Dostoievski, 2012, p. 889-890).

La escuela como institución que debe tener su propia eticidad positiva y que además debe reproducirla y enseñarla, tiene el doble, de compromiso y reto, porque no sólo se da un servicio social, la escuela también transforma e impacta en la dinámica presente y futura de todas las demás instituciones. Coadyuvar a la eticidad positiva no representa estructurar una nueva moral, consiste en brindar las herramientas para que los sujetos construyan la propia, con apego a algunas líneas universales como pueden ser el respeto a derechos fundamentales como; el derecho a la vida, a la salud corporal y mental, la alimentación, la vivienda, etc. En suma, la dignidad humana.

Sociológicamente hablando, es necesario un orden, una estructura, eso es innegable, pero es urgente revisar los procedimientos y sus pertinencias en las escuelas, para legitimar sus operaciones y existencia toda vez que

La sociología, por su parte, podría ser vista como capaz de cumplir una función técnica en el proceso de adaptación, control y readaptación social, en tanto nos permite conocer lo que es necesario para mantener y desarrollar lo valioso de la Sociedad. En ese orden de ideas, Durkheim espera que la comprensión objetiva de la vida social y del proceso de socialización, al mismo tiempo que nos lleve al reconocimiento de la realidad fáctica de las estructuras, instituciones y sujetos sociales, nos haga también reconocer su valor, su legitimidad, su necesidad y su justicia. (Castro & Gamboa, 2016, p. 215-216).

2. Autonomía moral propuesta por Lawrence Kohlberg

La autonomía moral propuesta por Kohlberg (1958) como camino hacia una mejor sociedad. Ya que cada sujeto al ser la partícula del universo social, al ser modificado, nueva las aguas del manantial humano, podría ser, el objetivo que guiara nuestro desempeño docente en la escuela pública, puesto que la autonomía moral es emancipadora y lleva al individualismo del ser. ¡Cuanto miedo genera el individualismo! Cuan sobrevalorada esta la dependencia y sometimiento a los otros.

Ser autónomo y ser individual, no son sinónimos de ser egoísta o tirano, en la escuela, es necesario empoderar a las y los alumnos, a fin de que sean capaces de identificar situaciones de injusticia real, de inequidad, de inmoralidad.

El término de autonomía moral fue introducido por el profesor Lawrence Kohlberg (1958) que a su vez retoma “el concepto de autonomía/heteronomía del juicio ético deriva del pensamiento de Kant, Baldwin y Piaget.” (p.83). Hemos realizado una tabla guía (ver Tabla 2), para comprender la diferencia del pensamiento heterónomo frente al de autonomía moral, y visibilizar la importancia de promoverlo en las aulas, ya sea en torno a la risa o en otras situaciones relacionales de la vida cotidiana.

Tabla 2: *Formas de actuar en la risa con los demás*

Heteronomía moral	Autonomía moral
No es bueno reírse de los demás porque está prohibido y te pueden castigar	No es bueno reírse de los demás, porque la persona tiene dignidad y yo no tengo derecho a agredirle con mi risa.
No es bueno hacer demasiado ruido con la risa porque te pueden criticar y vas a quedar mal	La intensidad de mi risa es proporcional a la vivencia de mí ser. Aunque procuro no invadir el espacio y la estabilidad de los otros por respeto a su bienestar. Procuro no reprimirme y reír según mi vivencia.
Es vulgar que las mujeres se carcajeen incontinentemente pues se ven mal.	La mujer y el hombre tenemos derecho a reír por el hecho de que somos humanos y reír esta en todo lo humano.
Si los alumnos se ríen, debo sancionarlos porque el director pensara que no tengo control de grupo.	Cuando mis alumnos y alumnas se ríen y no afectan a nadie, la risa es muy positiva para todos, no sólo no la restrinjo, sino que la genero.
Si se ríen de mí, los golpeo, porque los demás pensarán que soy menso o dejado.	Si otro u otra se ríe de mí, comprendo que no siempre uno se puede aguantar la risa, yo incluso he pasado por lo mismo, y respeto esa condición que también es mía. Sin importar la percepción de las y los otros.
Si no me río van a pensar que soy amorado o pesado	Suelo reírme cuando siento la necesidad de hacerlo, y cuando no, prefiero evitarlo a fin de no crear falsas ideas en los demás sólo por darles gusto.

Fuente: Elaboración propia

Aunque veremos más adelante las aportaciones de este dispositivo al trabajo de autonomía moral, y sus estadios según los estudios de Kohlberg (1974) de momento es importante señalar que

la autonomía moral, se sirve de tres elementos indispensables que son; la conciencia, el perdón y la fuerza de la autoestima.

3. Requerimiento de una Filoscía en la escuela

Filoscia proviene de los términos; *Philo* que se traduce como “amor” y *Sia* que significa “ver”. La filoscia es un neologismo introducido por Osho (1985). Que busca hacer énfasis, en la necesidad de ver y actuar, no sólo en pensar, es una propuesta que coincide con Derrida (2004) en tanto, que se aleja del logocentrismo e invita a la vivencia como tal, autores como Eric Fromm (1959) en su célebre libro “El arte de amar”, hacen énfasis en la necesidad de vivir y no sólo de conocer, convertir los valores en arte u oficio, nos muestra que la axiología debiera ser práctica y no sólo intelectual. Puesto que sólo “*el que sabe hacerlo lo hace y el que no, lo enseña*” (Dicho popular).

La escuela esta para cuestionar, para derribar estructuras viejas, anquilosadas, esclerosadas y muertas, la escuela no se puede permitir reproducir mentiras o medias verdades, la escuela es transformacional y esto incluye que sea capaz de autodeconstruirse o desconstruirse entera, de cuando en cuando. El trabajo en la escuela y sobre todo con la intervención educativa requiere ver, ver con la vivencia, ver con el alma, ver con el corazón y no sólo con los ojos.

3.1 Análisis conversacional y la risa

El lenguaje es entonces un elemento colectivo e individual que se filtra hasta lo más profundo de las y los sujetos, por tanto surgen en él, elementos como la entonación, el gesto, la palabra y toda la corporalidad para manifestar el aprecio o la violencia hacia el otro que se quiere vencer o convencer.

Decimos que, dependiendo del estado de ánimo en que nos encontremos, nuestras conversaciones son diferentes —hablamos y escuchamos en forma diferente. Esto nos permite descubrir el estado de ánimo en que se encuentran las personas, examinando sus conversaciones. Cada conversación trae con ella su propio estado de ánimo. Las conversaciones tampoco son emocionalmente inocentes. El biólogo Humberto Maturana sostiene que las conversaciones no son sólo un fenómeno lingüístico. Una conversación es

siempre una combinación de dos factores básicos — lenguaje y emociones. (Echeverría, 2005, p. 162).

Estos dos factores, hace parte de la risa en todo momento, como ya hemos mencionado lingüísticamente, semánticamente, onomatopeyicamente, fonéticamente, y en escenarios éticos, estéticos, morales y por ende sociales. Es por ello que

sostenemos que estos dos factores no son independientes entre sí. Para entablar una conversación, el lenguaje y las emociones deben estar equilibrados. Existe un principio básico de coherencia entre ellos. No podemos seleccionar al azar una secuencia de actos lingüísticos y agregar a ellos, también al azar, cualquier emoción que encontremos a la mano. El lenguaje y los estados emocionales están estrechamente relacionados entre sí. (Echeverría, 2005, p. 162).

Toda vez que, en las interacciones humanas de convivencia y sobretodo en el espacio áulico y escolar, se puede echar mano de los trabajos de análisis conversacional que nos permitirán a la vez ir resolviendo y transformando los conflictos, así como regulando los gestos provocadores y desarrollando habilidades reflexivas ante el que se ríe sin motivo aparente y ante nosotros mismos es por ello que Edwards (1997) señala que

la disciplina que estudia el lenguaje como medio de acción social es el análisis conversacional, donde se aplican los principios de la etnometodología al estudio empírico de la conversación. En sus principios el AC (análisis conversacional) focalizó lo casual y la conversación institucional. Los estudios se orientaron a cómo las personas utilizaban el habla tanto en ambientes informales como en ambientes preestructurados, donde los participantes reconocen el contexto y orientan su habla de acuerdo con este. (p. 84).

Coadyuvando a comprender que la palabra en sí, carece de una fuerza aislada y que sólo vive y adquiere carácter en tanto que las y los sujetos le asignamos una determinada intención, contexto y emoción. Como sucede con la risa, la sonrisa y la carcajada.

3.2 Importancia del análisis conversacional

A estos elementos estructurantes de la expresión hablada y escrita, se agregan; el ámbito ontológico, axiológico y ético que puede rodear y acompañar a la risa. Es en la conformación y aprendizaje social de los sujetos que

La educación conforma el cuerpo, modela los movimientos y la forma del rostro, enseña las maneras físicas de enunciar una lengua y hace de las puestas en juego del hombre el equivalente de una puesta de sentido destinada a los otros. Suscita la evidencia de lo que, sin embargo, esta socialmente construido. Y en los movimientos de la comunicación el individuo olvida que las palabras o los gestos que produce inconscientemente fueron modelados por sus relaciones con los otros. De entrada, da cuerpo a su habla y sus gestos y comprende las palabras y los movimientos de los otros si pertenecen a su grupo, aunque no siempre sepa analizar con perspectiva su propia gestualidad ni explicar cómo pudo sentir en el otro un desacuerdo entre su enunciado y su expresión corporal. Es cierto, puede llegar a equivocarse a ese respecto y vivir de malentendidos, porque la comunicación nunca es la transparencia realizada; implica también ambigüedad, ambivalencia. (Breton, 1999, p. 38).

El lenguaje y las emociones mantienen un vínculo inseparable que es importantísimo mirar al momento de resolver o transformar conflictos en las escuelas. Sobre todo, si comprendemos que de la conversación pueden surgir o solucionarse conflictos varios toda vez que

La existencia de esta relación entre lenguaje y emociones no es un asunto trivial. Por el contrario, es debido a que esta relación existe que surge la más interesante posibilidad de intervenir en el diseño de nuestros estados de ánimo. Es aquí donde la capacidad de lograr maestría en dar forma a los estados de ánimo nuestros y de los demás alcanza su punto máximo. Generamos un lenguaje de emociones y estados de ánimo. Sostenemos que, independientemente de su soporte biológico y corporal, los estados de ánimo pueden ser presentados y reconstruidos en términos lingüísticos. (Echeverría, 2005, p.163).

Por lo anterior las emociones, sólo pueden ser emitidas a través de los canales de la comunicación, como ya hemos mencionado; los cinco sentidos conocidos y aceptados hasta ahora y los no reconocidos aún, nos sirven para poder comunicar eso que sentimos a las y los demás. Por ello es vital comprender que son más que palabras, más que gestos y más que pensamientos. Lenguaje y emoción forman un amasijo nuevo y vital que es posible moldear gracias al Análisis Conversacional pero

¿Qué ganamos con esta relación? Dos cosas importantes. En primer lugar, nos permite ejecutar una reconstrucción lingüística de nuestros estados de ánimo y emociones. Ahora podemos traducir nuestros estados emocionales en una estructura lingüística. Desarrollamos dos dominios de acción y diseño. Podemos ahora intervenir en el dominio de nuestros estados emocionales por medio de la acción a nivel del lenguaje y, a la inversa, podemos intervenir a nivel de nuestros actos lingüísticos cambiando nuestros estados emocionales. Al combinar estos dos dominios de acción, podemos, entonces, diseñar secuencias completas de intervenciones en las cuales el lenguaje y las emociones se van a modificar entre sí. (Echeverría, 2005, p.163).

Trabajar las emociones y el lenguaje, como herramientas de conversación es una oportunidad que estaremos brindando a nuestras y nuestros alumnos, debido a que hay casos probados de éxito, tanto en ámbitos laborales, educativos, profesionales e interpersonales, por ejemplo,

los grandes seductores, operen éstos en el ámbito del amor, la política, las ventas, la religión, la pedagogía, etcétera, son todas personas que saben del poder del lenguaje para modificar las emociones y, en consecuencia, para redefinir lo posible. Saben que todo intercambio lingüístico opera dentro de un contexto emocional que condiciona la eficacia de la comunicación, como saben también que cualquiera sea el contexto emocional original, éste puede ser transformado como resultado de la misma comunicación. Lo que era posible en el momento de iniciarse una conversación no es necesariamente lo mismo al momento de terminar la conversación. (Echeverría, 2005, p.163).

Por ello somos enfáticos en que el dispositivo de intervención coadyuve a la conversación y la comprensión de esta. A través de debates, técnicas vivenciales, *role playing* y *role model*, etc. Toda vez que la escuela sigue sin mirar las potencias de la conversación y más aún su trabajo con el alumnado.

Es sorprendente observar cuan poca atención se presta comúnmente a la conexión entre el lenguaje y estados de ánimo en la conversación. Sabemos que nuestra comunicación con otros se ve afectada por el estado de ánimo que existía antes de iniciar la conversación y por el estado de ánimo que la misma conversación genera, pero, normalmente, no hacemos mucho al respecto. Demasiado a menudo nos movemos en este campo con torpeza, como si estuviéramos con los ojos tapados y no nos hacemos responsables de los estados de ánimo que creamos. Generalmente estamos muy lejos de percibir que nuestras conversaciones pueden ser una herramienta fundamental para cambiar los estados de ánimo de otras personas y que el hacerlo abre nuevos dominios de acción. Nos convertimos en víctimas pasivas, tanto de los estados de ánimo preexistentes como de aquellos que producimos. (Echeverría, 2005, p.163).

3.3 Noción de paz y la risa

Estamos conscientes de que las y los docentes deben “...decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia” (Perrenoud, 1996, p. 4), ante los conflictos que van surgiendo cotidianamente, también sabemos que se rehúye al conflicto, se niega o se evita, no obstante, también es cierto que la negación del conflicto no hace que desaparezca o se resuelva de manera adecuada.

Por ello las y los profesores debemos estar al tanto de las nuevas formas para atender estas situaciones en el salón de clase y demás espacios escolares puesto que a este dispositivo se suma la visión de una estructuración pedagógica propuesta por Jares(2002) y de la importancia de la palabra como *praxis*, comprendiendo que la paz no consiste solamente en una paz personal, sino que es necesario arribar a una paz comunitaria que se construya todos los días, en donde el conflicto sea una oportunidad de crecimiento y no se le rehúya, ni se niegue o minimice. Dar voz a los

jóvenes, empoderarlos y generar espacios para que asuman su voz como práctica que también nos propone el método de Freire (1970).

Desarrollar las competencias para la vida en donde las y los jóvenes puedan salir adelante de los retos que la sociedad actual les presenta. Estamos conscientes que retomar la perspectiva de la educación para la paz, también incluye de manera paralela el desarrollo de la vivificación los D. H., y la prevención de la violencia, luego entonces, buscamos a través de este dispositivo poder atravesar estos temas tan vitales para la vida plena de las y los jóvenes en la escuela secundaria.

Capítulo IV. ASPECTOS LEGALES Y CONTEXTUALES DE EN TORNO A LA RISA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

1. Bases legales sobre la risa, la convivencia y la escuela

En el presente apartado hemos echado mano del derecho a la educación, de niñas, niños y adolescentes, y de sus fundamentos legales y normativos, desde una mirada objetiva y subjetiva, del derecho positivo mexicano vigente, que permite, la implementación, de un dispositivo de intervención educativa, enfocado a la desnaturalización de la risa, como elemento generador de violencia, y coadyuvante, a lograr los objetivos, legales y pedagógicos a nivel nacional e internacional. Un dispositivo que contribuya al cambio escolar pero también al social, es pertinente, ya que

todo desarrollo del individualismo tiene por efecto abrir la conciencia moral a ideas nuevas y hacerla más exigente [...] Como la injusticia es irracional y absurda [...] nos volvemos tanto más sensibles al respecto cuanto más sensibles somos a los derechos de la razón (Durkheim, 1975, pp. 73-74).

Ya que toda fundamentación legal en materia educativa, queda rebasada por la ulterior misión evolutiva que la enseñanza y el aprendizaje contienen intrínsecamente. Debemos echar mano de la ley, como auxiliar para alcanzar esos fines pedagógicos, didácticos, filosóficos, morales y éticos, que la educación persigue como coadyuvante del desarrollo social y el cambio constante y evolutivo de las sociedades humanas. Porque luego del derecho a la vida; la educación es un derecho fundamental, toda vez que

El desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de factores: los factores hereditarios y de adaptación biológicos, los factores hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de transmisión o de interacción sociales, que intervienen desde la cuna y juegan un papel cada vez más importante, en el curso del crecimiento y en la constitución de las conductas y de la vida mental. Hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo. (Piaget, 1990, p. 11).

Considerando, esta función social de la que Piaget (1990), nos hace referencia, no debemos olvidar, que las y los trabajadores, al servicio del estado, tenemos la responsabilidad; laboral, legal, moral y ética, de salvaguardar los derechos y la integridad de las y los estudiantes que acuden diariamente a los centros escolares del país. De inicio tenemos que

El artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su párrafo tercero, dispone que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación, de promover, respetar, proteger y garantizar los D. H. de las personas de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. (SEP/ CNDH / AFSEDF, 2018, p. 3).

Atendiendo a estos principios hemos revisado algunas leyes, como la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019), La Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (2018), El Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019), El Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual en las Escuelas de Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México (2018), Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México (2018), El Marco para la Convivencia Escolar (2018), y La Ruta de Mejora Escolar de la Escuela Secundaria donde se realiza la intervención, para poder vincular el marco jurídico, con la realidad escolar, presente en el plantel.

Tomaremos como ejemplo, un caso sucedido a un alumno durante este ciclo escolar 2018-2019, en la escuela donde se ha realizado el muestreo, y la aplicación del dispositivo de intervención educativa. Del cual, podremos utilizar fragmentos, para clarificar la visión que hemos formado como investigadores, acerca del trabajo de los conflictos con fundamento legal y pseudo-legal²⁴ que se hace en esta institución. Es relatada por un alumno que muestra desde su perspectiva cómo sucedió el conflicto y como fue tratado por la institución.

Esta historia la analizaremos utilizando el Marco Normativo vigente y principalmente las características, que la Secretaría de Educación Pública, resaltan en “El Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual en las Escuelas de Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México” (2018). Que es aplicable a los demás tipos de violencia, y que estipula que:

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), dispone en su artículo 2 que los principios rectores en materia de niñez y adolescencia, son: El interés superior. La integralidad. La igualdad sustantiva. La no discriminación. La inclusión. El derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo. La participación. Interculturalidad. La corresponsabilidad de las familias, sociedad y autoridades. La transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales. La

²⁴Llamamos pseudo-legal al uso de la norma para sancionar a las y los adolescentes vulnerando sus D. H. y el interés superior de la niñez, ya sea de manera volitiva o inconsciente y en más de una ocasión por un mismo “caso”.

autonomía progresiva. El acceso a una vida libre de violencia. La accesibilidad. (Autoridad Educativa Federal, 2018, pp. 3-4).

¡Vamos a la historia! que nos permitirá ir generando una primera visión sobre la fundamentación legal, y las prácticas de “resolución del conflicto” que se realizan en la institución, donde hemos hecho la intervención, y que surgió gracias a una actividad del propio dispositivo de donde pudimos rescatar este relato de manera natural, puesto que la solicitud de trabajo consistió, en un relato en donde la risa y la escuela estuvieran implicadas. Este adolescente, estudiante de nuestra escuela, nos regaló-sin saber- la oportunidad de analizar algunas leyes y reglamentos escolares con los que se trata recurrentemente a las y los jóvenes de la escuela secundaria.

“Esta historia comienza una semana antes de las vacaciones de diciembre, en ese momento, me encantaban los cuchillos. No sé por qué, ¡Nunca tuve una tentación de ser un maleante (cholo) o algo parecido! Me gustaban y me llamaban la atención las navajas mariposas y cuando me encontré un negocio de cuchillos cerca de mí, en mi mente solo pasó (quiero uno) y pues tenía ahorrado una pequeña cantidad (no diré cuanto, ahora que lo pienso fue la peor inversión de mi vida) Bueno el chiste es que en cuanto la compré, tuve la grandiosa idea de llevarla a la escuela... ¡NO MAMES QUE PINCHE INTELIGENTE! [sic] Me aprendí unos cuantos trucos con ella, pero llegó el día de escuela, me preparé y me fui. Cuando llegué a la escuela, escondí el cuchillo, entrando a clases me encontré con un amigo de otro salón, y hay un meme que dice: Duelo a muerte con cuchillo (ver Fig. 1) y se lo dije, luego empezó a bromear, de que, si me iba a volver cholo, que si lo iba a asaltar o que pedo (bromas como esas)”. (3° E, 2019, p. 41).



Figura 1: Meme que circula en redes sociales (Fasten, 2018).

En este fragmento del relato del joven, percibimos que hay una construcción social de lo “que el otro, dice sobre ti” y que además va cargado de una denominación entre la bondad y la maldad. En la mente del chico vemos que ya se encuentra un estigma sobre las personas que poseen armas, pues inicia contando “*¡Nunca tuve una tentación de ser un maleante (cholo) o algo parecido!*” (3º E, 2019, p. 41), esta idea recae sobre un grupo específico, como son “los cholos”, podríamos hacer eco en este momento del sistema estructurante de un *habitus* binario, en el que las cosas; o son buenas o son malas, y que también para el *habitus* existen grupos de personas; buenas y malas, sin ver otras posibilidades, desde esta mirada del *habitus*, podríamos decir que “los cholos” son malos, mientras otros grupos pueden ser buenos, sin embargo, sabemos que ni todos “los cholos” son malos, ni en otros grupos siempre hay solamente gente buena, el alumno por otro lado, manifiesta un gusto por las navajas, que según su idea lo acercaría a estar en el grupo de “los malos”, pero también reconoce que nunca tuvo deseo de lastimar a nadie.

Poniéndolo en una posición inestable ¿Soy o no malo? ¿Qué soy? ¿Quién soy? ¿Soy un cholo? Preguntas que surgen por tener afición a un objeto que se vincula a la violencia casi automáticamente puesto que

Tenemos muy presente que las constantes señales de violencia son actos de crimen y terror, disturbios civiles, conflictos internacionales. Pero deberíamos aprender a distanciarnos, apartarnos del señuelo fascinante de esta violencia «subjetiva», directamente visible, practicada por un agente que podemos identificar al instante. Necesitamos percibir los

contornos del trasfondo que generan tales arrebatos. Distanciarnos nos permitirá identificar una violencia que sostenga nuestros esfuerzos para luchar contra ella y promover la tolerancia. (Žižek, 2009, p.9).

Efectivamente en el trabajo sobre la violencia en la escuela, el *habitus* estructurante de la cotidianidad y el contexto mexicano, nos hacen estar alerta, ante las armas de fuego, y las denominadas “armas blancas”²⁵, somos capaces, entonces, de ver y reconocer en la navaja, una posibilidad de violencia subjetiva, casi inmediatamente que vemos el objeto físico, y esto lleva a que las leyes, prohíban estos objetos, pretendiendo que con su restricción legal, se elimina o disminuye la violencia en las escuelas. Sin embargo, la violencia objetiva de que puede llegar a ser objeto una persona que porta una navaja para juego o para pelar una naranja, por ejemplo, pocas veces es observada, puesto que se enarbola por encima de todo, valores como la seguridad y la legalidad.

Entré a mi salón, y le enseñé a mi grupo de amigos, el bonito cuchillo que tenía (es una navaja mariposa de varios colores) y pues, fueron casi las mismas bromas, ¡que chingones amigos tengo! y lo que pasó fue que una compañera (para evitar reclamos vamos a decirle compañera P) se me acercó y me quitó el cuchillo, nunca me llevé bien con ella, pero sabía, una que otra cosa de ella,[sic] no sé, si se enojó conmigo o que dijo, si en verdad se preocupara por la seguridad de los estudiantes hubiera delatado a los dilers²⁶[sic] famosos en la escuela, o a los niños que en verdad traen navajas para cortarse, pero confiaba en ella creí que solo me amenazaba y no le dije nada. Malo hubiera sido, que amenazara a alguien o que lo cortara, pero me delataron de una manera absurda. (3º E, 2019, p. 41).

El alumno reconoce una cultura de violencia subjetiva, a través del *cutting*, la venta de drogas y las amenazas, sin embargo, cuestiona la reacción de los compañeros que “naturalmente” de acuerdo al *habitus*, se asustan al ver un objeto que puede resultar violento, no sabemos, si efectivamente, haya la venta de drogas en el plantel, no obstante, es de reconocer que el consumo de alcohol y otras sustancias, son una problemática que aunque no se quiera ver, está presente en el contexto

²⁵En México se denomina arma blanca a todo objeto metálico que pueda producir una herida corporal. (Navajas, *cutters*, cuchillos, puñales, etc.)

²⁶Personas que distribuyen droga

escolar, cada vez con mayor incidencia. El *cutting* es un fenómeno que se ha incrementado drásticamente en los centros escolares, y la secundaria donde realizamos el estudio no es la excepción. Existe un sentimiento de injusticia en la percepción del joven: “*Malo hubiera sido, que amenazara a alguien o que lo cortara, pero me delataron de una manera absurda.*” (3° E, 2019, p. 41). Y como veremos a continuación la “*intervención docente*”, cede ante el *habitus*, sin analizar el conflicto y sus orígenes.

Llega la hora de la clase de español pasan los minutos en cuanto termina la clase, me llama la maestra y una señorita de orientación educativa o trabajo social, me muestran el cuchillo, admito que es mío y en ese momento sentí el verdadero terror, creí que mi mundo se iba a terminar, para terminarla de acabar, la compañera P se hizo la sentida y me acusó de maleante ¡MALDITA ZORRA! [sic]. Pensé. (3° E, 2019, p. 41).

El joven es acusado de “*maleante*”, según su relato, aunque - a diferencia de otros casos que hemos conocido-, en este caso, no hay registro en orientación educativa de amenazas a compañeros o algún hecho violento como tal. El alumno, lo único que hizo fue mostrar la navaja a sus amigos, sin embargo, es reportado y llevado a dirección y esto genera una confusión en el joven, que no es atendida ni orientada por el personal responsable de ello y que queda plasmado en su relato de proyecto final en la asignatura como huella de un error que atenta contra “la normatividad de la escuela secundaria”.

*Pasé varios minutos llorando en dirección, tenía miedo, una niña me tranquilizó, también la maestra de música, no lo negaré, me sentí peor, quería hablar con alguien, nadie me dijo, ni una sola palabra, de lo que pasaría conmigo. Para mi sorpresa llega mi mamá, (la cual casi nunca está en casa) hablamos con el subdirector, **aclaremos que no era tan mala persona**, y el castigo fue la suspensión...pero ahí, no acaba la cosa, mi madre, no me habló en todo el camino, solo me dio la navaja, y no me habló, solo para decirme que fuera a curso de inglés, yo seguía devastado seguía llorando, pero poco. Me subo a un micro y ¡adivinen qué? me encontré por obra del destino a mi novia, la cual no sabía nada, acepto que me iban a suspender, me abrazó y los dos empezamos a llorar, lo que uno menos quiere,*

es ver a una persona querida, que está llorando, le expliqué y se calmó un poco. (3° E, 2019, p. 42).

Vemos en esta parte del relato que la ausencia de un adulto al momento de realizar el tratamiento inicial del conflicto y el no informar al alumno sobre la situación de su futuro en la escuela, vulneran su integridad emocional, sus D. H. y por tanto, existe un descuido del ISN, que brinda atención a los menores de edad en cualquier situación que se encuentren.

El Marco para la Convivencia Escolar (MCE) (2006) contempla, efectivamente, la suspensión en caso de introducir objetos punzocortantes al plantel, sin embargo, aunque hay posibilidad legal de valorar en qué casos sí, y en cuáles no, esta posibilidad no se abre en la escuela por temor a una “omisión legal”.

Llego a mi casa, me acuesto y sigo llorando arrepintiéndome de haber comprado esa cosa. Después de eso, me llegó un mensaje de una amiga, diciéndome que iba a tocar un grupo de rock, en conmemoración del inicio de las posadas, le dije que no iba a ir, pero por sorpresa mis padres querían que fuera. Me vestí rápido y nos fuimos, quise hablar con mi madre de lo que pasó, y me dijeron que estaban enojados, pero también algo sorprendidos, no estaban tan molestos y me alivié un poco, en cuanto llegamos me reconocí a la banda, eran “Los Bostik”, no podía creerlo, eran muy conocidos por su canción de “Tlatelolco” (ver Tabla 1) que a mí me encanta, me puse a bailar, desahogándome de lo que me había pasado.

Tabla 1: Fragmento de la Canción “Tlatelolco”
Banda Bostik (Compositor: David Lerma González)

*Hace ya tiempo que a historia pasó,
La gente no lo puede olvidar
En Tlatelolco la sangre corrió,
de letrados que sabían la verdad.
Esa injusticia al país sacudió
Pero nadie lo pudo evitar.
Las fuerzas armadas el gobierno mandó
con orden directa de tirar a matar.
Eran letrados y pedían justicia
Todos peleaban por un ideal,
pero el gobierno siempre ha sido injusto
por protestar los mandó a asesinar...”*

Fuente: Elaboración propia con tema de Banda Bostik

La falta de comunicación tanto de la escuela, como de la familia, es lo que genera la tensión emocional en el joven, ya que hay un antes y un después de que se le informa cual es la situación escolar y la percepción que tienen sus padres sobre el caso acontecido, *“quise hablar con mi madre de lo que pasó, y me dijeron que estaban enojados, pero también algo sorprendidos, no estaban tan molestos y me alivié un poco”* (3° E, 2019, p.42).

No significa este análisis, que estamos de acuerdo en la introducción y portación de navajas a las escuelas, solo ponemos al centro, la percepción de la violencia subjetiva – esa, que se ve y es obvia- frente a una serie de violencias objetivas que provienen de una estructura y que además están legitimadas por leyes que no protegen lo que se supondría deben proteger.

La escuela fue incapaz de clarificar con el alumno lo sucedido, fue una canción en un concierto, lo que logró la reflexión de este joven, entre el clima estresante, el error cometido y lo complejo que es equivocarse en una sociedad con *habitus* binario. ¿Por qué decimos que la escuela fracasó en este conflicto?

1. No hay un trato humano de los actores del conflicto, solo se mira la norma y la sanción a aplicar.
2. La reflexión se da en el exterior, y ante la escuela solo se cumple con la sanción.
3. Se vuelve con un sentimiento de injusticia, de revancha, incluso de venganza, puesto que el conflicto no fue atendido, solo fue sancionado.
4. La ley y los reglamentos escolares, pocas veces consideran los elementos creativos para la resolución y transformación positiva del conflicto.

La música, surge como elemento clarificador, hay una risa que se amara por el arrepentimiento, y la autoimagen dañada, las remembranzas de un Tlatelolco ensangrentado, y que ahora es parte del imaginario colectivo, de una violencia subjetiva, aniquiladora por parte del estado, que las y los jóvenes, vemos como leyenda o batalla épica, sin dimensionar en su justa medida, el hecho de esa realidad cruda y sangrienta ¿Quién de nosotros antes o ahora, no ha estado furioso frente a estos acontecimientos? Y por otro lado el amor a la mujer que te presta y te invita a la vida, hacen a este joven reflexionar. Es un relato que cuando uno la lee, no puede evitar conmoverse al comprender que las y los estudiantes, están viendo el mundo desde otra ventana, y nosotros desde nuestro balcón de adultos “expertos”, les negamos la oportunidad de “ser” en el sentido más amplio de esta denominación; Ser y posibilidad de ser.

Empezaron a tocar una canción que no conocía una canción dedicada a la madre (ver Tabla 2) y su letra me dejó perplejo porque tenía razón, la madre, es la única persona, que no debería llorar, tu madre siempre va a creer que eres inocente, aunque no lo seas, la madre siempre está ahí para ti. Me empecé a reír, mientras lloraba, mi madre me vio, pero no dijo nada, solo sonrió, hablé con los de la banda y me dijeron que apreciara los pequeños regalos de la vida, no creo que lo recuerden, estaban un poquito borrachos, me fui feliz y apreciando mi vida, y las cosas que tenía alrededor, me dormí sabiendo que todo estaba bien. (3° E, 2019, p. 42).

Tabla 2: *Dolor de Madre/ Bostik*
(Compositor: David Lerma González)

*Pobre mujer tiene los ojos tristes,
De pena y pensar que su hijo no está libre,
y aunque es culpable, para ella es inocente,
es dolor de madre por un hijo inconsciente.*

*Pobre mujer que siempre está sufriendo
cargando su cruz, sin exhalar lamento,
Pobre mujer siempre mirando al cielo
pidiendo por él, aunque no es un hijo bueno...*

*Si tienes a tu madre no la hagas sufrir,
pues ella, ha sido el ángel que siempre cuida de ti
cuida a esa mujer y no la hagas padecer
o después llorarás por tenerla que perder..."*

Fuente: Elaboración propia con letra de Banda Bostik

Por lo anterior es natural que vengan de nuevo a agregarse a los conflictos, nuevas olas de hechos violentos, ya sean; objetivos, simbólicos o subjetivos, cuando las partes en tensión no se sienten atendidas adecuadamente.

Pasó la suspensión, llegué a mi escuela, y la mayoría de mis conocidos, me preguntaron cómo estaba y que me había pasado, les dije que todo estaba bien, que no se preocuparan, pero me molesté, un poco ya que la jefa y subjefa de grupo, me dijeron que, el día que me quitó la navaja compañera P, ella estaba jugando con la misma navaja. En modo de venganza conseguí su culerísimo pack [sic]²⁷ y se lo iba a pasar a toda la escuela... Cuál fue mi sorpresa que todos ya lo tenían, la mayoría de terceros y algunos de segundo, me

²⁷En México se utiliza la palabra "Pack" para hacer referencia a una foto que muestra la zona genital de una persona.

reí aún más me di cuenta de que era una persona hipócrita y me alegra no haber peleado más con ella” (3° E, 2019, p. 43).

Según lo anterior vemos en el adolescente, un deseo de venganza por sentirse tratado de manera injusta, por haber escuchado solo a una parte y recibir sanción por un error que fue llevado al extremo, también podemos observar un proceso de desarrollo moral y dilema ético, ante su afición por las navajas y la necesidad social, de compartir con sus compañeros de grupo.

En su relato, el alumno reconoce, que no pretendía cometer algún ilícito, y mucho menos aún, obtener alguna sanción por este hecho, tampoco existe un sentimiento de desafío deliberado a la normatividad escolar, por el contrario, asume que es inadecuado introducir el objeto punzocortante al plantel, nos hace comprender *in situ* la falta de desarrollo del *juicio moral* (Kohlberg 1958) y ético, debido a la cortedad de edad, que le permitiría a cualquier persona abstenerse de corromper la norma, a fin, de evitar consecuencias legales. Es más bien, una inmadurez, una falta de reflexión, o una minimización de las consecuencias, que un evento disruptivo, rebelde o violento.

Nos hace también ver, que el papel de la escuela, no es solo sancionar, sino, proveer a las y los adolescentes, de herramientas para la vida, debido a que son sujetos en desarrollo que como dice Le Breton (1999) deben ser arropados por los demás actores sociales que hacemos parte del sistema contextual de las y los estudiantes, debido a que

La educación colma poco a poco ese universo de posibilidades en provecho de una relación específica con el mundo, de cuyos elementos dados el niño se apropia con su carácter y su historia propios. El carácter prematuro de todo niño hace de los miembros de su entorno los garantes de su inserción futura en el vínculo social. (p. 12).

Si tenemos claro que la dignidad humana, no es un constructo indivisible, y que solo puede darse, en tanto, se garantiza, el paquete de derechos en todo su conjunto y no en segmentos. No podemos conformarnos con que las y los adolescentes, acudan a los centros escolares, pretendiendo que con ello se garantiza lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional (Reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019) [*sic*] (UNAM, 2019).

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de D. H. y de igualdad sustantiva. 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 todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Pág. Web UNAM Consultado el día 14 de junio de 2019).

En este relato vemos que no se respetan los derechos individuales, aunque se protegen a través de esta injusticia los del colectivo, es decir, se violenta a un alumno a fin de no lastimar a los demás.

1.1 Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes.

La Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes LGNNA (2019) percibe el ISN como elemento jurídico angular, del trabajo con jóvenes en los centros escolares y demás instituciones del estado, que atiendan a esta población:

Establece que es un concepto triple. Un derecho sustantivo cuando obliga a todas las autoridades, sociedad y familias a que los derechos de niñas, niños y adolescentes sean una consideración primordial para tomar una decisión sobre una cuestión debatida, y la garantía de que ese derecho se pondrá en práctica siempre que se tenga que adoptar una decisión que les afecte a un grupo de ellos(as) o a niños(as) y adolescentes en general. Es también, un principio jurídico interpretativo fundamental que quiere decir que, si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la que satisfaga de manera más efectiva su interés superior. (SEP/ CNDH / AFSEDF, 2018, p. 4).

La ley es para proteger y limitar la autoridad no solo para aplicar sanción, pues esta se aplicará, solo cuando es necesario y cumpliendo las formalidades, que deben ser consonantes a los D. H., y siempre salvaguardando la integridad de las niñas, niños y adolescentes. En el Artículo 57 del Título Segundo de la LGDNNNA (2018), Capítulo Décimo Primero, se estipula que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de D. H., y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los D. H. y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3ro. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, y demás disposiciones aplicables. (Senado de la República LXII Legislatura, 2014, p. 42).

La LGDNNA (2018) considera avances legales históricos pero también, elementos muy coyunturales y por ello de suma importancia para nuestro dispositivo, ya que se enfocan en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues las redes sociales han facilitado el ciberacoso, el *sexting*, el *ciberbullying*, entre otros fenómenos, como el de relación e interacción social en donde los adolescentes, echan mano de la imagen simbólica y un conjunto de percepciones y representaciones que ocasionan conflictos, con el uso del meme que algunas veces llegan a picos de violencia directa y visible, pero también a violencias objetivas que no se ven, pero que en lo profundo generan daños igualmente importantes.

En la fracción XX se considera “Establecer mecanismos para fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de información y comunicación;” (Senado de la República LXII legislatura, 2014, p. 44). Amparando legalmente a las y los adolescentes y obligando a las y los maestros a velar por la dignidad humana de las y los estudiantes también incluso a nivel virtual. Debido a que el “meme” y el ciberacoso constantemente ponen en riesgo la integridad emocional y psicológica de nuestros estudiantes.

El trato digno a las niñas y adolescentes que estén embarazadas es otro elemento digno de mención, ya que este grupo de estudiantes, es objeto de una serie de violencias que van desde una risa descalificadora hasta la negación del servicio educativo, por ello la LGDNNA contempla en su fracción “XXI. Establecer acciones afirmativas que garanticen el acceso y permanencia de niñas y adolescentes embarazadas, faciliten su reingreso y promuevan su egreso del sistema educativo nacional,” (Senado de la República LXII Legislatura, 2014, p. 44).

Y finalmente recordamos que las y los docentes, tenemos la obligación de ser garantes del ISN y estar atentos a que los D. H. de las y los adolescentes a nuestro cargo se respeten en la *praxis*, es

por ello que en el año 2018 fue adicionada a la componenda legal de la LGDNNA (2018), el siguiente texto legal, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día viernes 26 de enero de 2018.

XXII. Establecer mecanismos para que las autoridades educativas, escolares y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, notifiquen a la Procuraduría de Protección correspondiente, los casos de asistencia irregular, abandono o deserción escolar que se identifiquen respecto de los alumnos que cursen Educación Básica y Media Superior en los centros educativos.

Ante dicha notificación será aplicable el procedimiento establecido en el artículo 123 de la presente Ley, y en su caso, la activación de las instancias jurisdiccionales necesarias a fin de garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

En caso contrario, se estará a lo dispuesto en el Capítulo Único del Título Sexto de la Ley, con independencia de aquellas conductas que pudieran ser consideradas como delitos conforme a la normatividad en la materia. (p. 4).

1.2 Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México (GOOFSEIBEAPCM)

Por otro lado, encontramos el Numeral 5.3 “Integridad del Alumno” de la GOOFSEIBEAPCM (2019) en el artículo 157, dimensiona las fronteras prácticas sobre la integridad del alumnado además que legitima el uso del MCE en las escuelas, a pesar de que en la escuela su uso no rinde una atención adecuada a los conflictos y sus integrantes, estableciendo que

La integridad del alumnado no sólo se circunscribe a aspectos que tengan que ver con el cuidado de su persona física, sino también emocional, implica que las relaciones que se establezcan al interior de la escuela sean respetuosas, democráticas y pacíficas. Para lograrlo, se requiere establecer ambientes armónicos en los que prevalezca la intención plena de propiciar el aprendizaje y a su vez una convivencia que fomente el desarrollo integral del alumnado en un marco de derecho a la dignidad humana, la inclusión, la

aceptación a la diversidad y la prevención de cualquier acto que vulnere a la población escolar.

El colectivo docente, directivos, padres, madres y tutores, así como niñas, niños y adolescentes, deben ser capaces de concretar esfuerzos para hacer de las escuelas recintos que no sólo garanticen el derecho a una educación de calidad, sino que se conviertan en espacios en los que convergen acciones que prevengan actos de violencia, abuso, acoso, maltrato y en los cuales las diferencias y/o conflictos se resuelven de manera pacífica, mediante la mediación, el diálogo, la comunicación asertiva y el establecimiento de acuerdos consensuados entre las partes. (Autoridad Educativa Federal, 2018, p. 207).

También encontramos la consideración jurídica e integración operativa en los centros escolares de diversos tipos de estudiantes, la no discriminación y la inclusión en el artículo 157 de la GOOFSEIBEAPCM (2019) cuando menciona que

El personal que labora en los planteles educativos en todo momento respetará a los alumnos, considerando sus derechos de acuerdo a lo establecido en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Declaración de los Derechos del Niño, la Niña o Joven Hospitalizado o en Tratamiento de Latinoamérica y el Caribe en el Ámbito de la Educación, Ley Marco Sobre el Derecho a la Educación de Los Niños, Niñas y Jóvenes Hospitalizados o en Situación de Enfermedad en América Latina y El Caribe y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (Autoridad Educativa Federal, 2018, p. 207).

Con respeto a la no exclusión, la discriminación y la inclusión se menciona que:

De igual forma, deberá considerar la difusión, prácticas y orientaciones sobre actitudes contra la discriminación, emitidas por el CONAPRED y sus obligaciones de acuerdo con los Lineamientos Generales por los que se Establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal y el Modelo Integral para la

Convivencia en Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México que contiene los Lineamientos para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar, Prevención de las Violencias en la Escuela y la Atención de las Quejas o Denuncias, Maltrato, Acoso y/o Abuso Sexual Infantil en los Planteles Públicos y Particulares de Educación Inicial, Básica Especial y para Adultos en la Ciudad de México. Asimismo, la comunidad educativa se conducirá de forma respetuosa propiciando relaciones armónicas evitando cualquier acto de discriminación o violencia.

Es responsabilidad del personal directivo, del colectivo docente, del personal administrativo y de apoyo y asistencia a la educación y de la autoridad inmediata superior, tomar las medidas que aseguren al alumnado la protección y cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social, durante su permanencia en el plantel educativo y conforme al horario escolar y durante visitas fuera del inmueble escolar, con base en los principios de respeto a la dignidad e integridad de los alumnos y en apego a lo establecido por la LGE, a los Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. (Autoridad Educativa Federal, 2018, p. 207).

Por otro lado, está lo contenido en el artículo 158 de la misma Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México (2019).

158. Conducta del alumnado. Los problemas de conducta y otras situaciones particulares en las que incurran los alumnos de la escuela, serán abordados de acuerdo con los Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal y registrados en el SIIE Web para el seguimiento puntual de cada incidencia. Por ningún motivo se les impondrá castigo corporal y/o psicológico. Deberá vigilarse que no se utilicen apodosos o sobrenombres que etiqueten a sus compañeros o a cualquier miembro de la comunidad escolar. Todas las faltas disciplinarias deberán darse a conocer a los padres, madres de familia o tutores, ser registradas en el expediente del alumno, describiendo los hechos, las estrategias de intervención y las medidas disciplinarias aplicadas, además de los compromisos contraídos

por el alumno y el padre, madre de familia o tutor o familiar responsable, para la atención y seguimiento del caso. Las medidas asumidas deben garantizar la atención educativa del alumno con base en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, LGE y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y los Lineamientos para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar, Prevención de las Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, DOF, 11 de junio de 2003, Violencias en la Escuela y la Atención de las Quejas o Denuncias, Maltrato, Acoso y/o Abuso Sexual Infantil en los Planteles Públicos y Particulares de Educación Inicial, Básica Especial y para Adultos en la Ciudad de México, mismos que se encuentran en el Modelo Integral para la Convivencia en Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México que contiene los Lineamientos para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar, Prevención de las Violencias en la Escuela y la Atención de las Quejas o Denuncias, Maltrato, Acoso y/o Abuso Sexual Infantil en los Planteles Públicos y Particulares de Educación Inicial, Básica Especial y para Adultos en la Ciudad de México.

De manera adicional el servicio educativo para la Educación Primaria deberá observar el Acuerdo número 96314, para la Educación Secundaria el Acuerdo número 98315 y para la Educación Secundaria Técnica el Acuerdo número 97316. (Autoridad Educativa Federal, 2018, p. 208).

1.3 Planificación de acciones, sanciones y normas incluidas en la Ruta de Mejora del Centro Escolar de la intervención sobre la risa, en la prioridad de Convivencia Escolar.

En la fase diagnóstica nos pudimos percatar, de que en la secundaria donde se aplicó el dispositivo, hay una gran consideración del MCE (2016), como expusimos en el capítulo de las bases legales de este dispositivo. En este momento no abundaremos más, sobre los alcances legales y que ya mencionamos, sino más bien señalamos la ruta de mejora, para visibilizar y dar soporte a lo mencionado anteriormente, en donde, podemos constatar que la escuela ve en el MCE (2016), su instrumento clave para la resolución de conflictos y la promoción de convivencia escolar.

En la Ruta de Mejora (2017-2018) encontramos las siguientes acciones propuestas (ver Tabla) mismas que al contrastarlas con la Ruta de Mejora (2018-2019) se habla de elementos normativos, y en ningún momento se aprecia una visión de transformación del conflicto, ni de atención acorde al ISN. En esta fase de primer diagnóstico, consideramos importantes ver la evolución de este documento medular, del quehacer anual en el centro de intervención, y por ello rescatamos las Rutas de Mejora (2017-2018) y (2018-2019)

Nos pareció pertinente la comparación del ciclo 2017-2018 con el 2018-2019, pues nos habla mucho de cómo la necesidad por “generar convivencia escolar”, ha llevado al CTE, a buscar más normatividad, como medio para la promoción de convivencia. Percibimos que la convivencia, se vincula y trata como un asunto de “*seguridad escolar*”(Escuela Secundaria Diurna N. 44 "Rosario Gutiérrez Eskildsen", 2018, pp. 43-44), y aunque es innegable que la convivencia sana puede brindar en forma colateral seguridad, no es siempre una fórmula infalible, ya que pueden existir contextos en donde la convivencia sea sana, pero existir agentes que vulneran la seguridad, no siempre la norma y la ley, garantiza la seguridad de los sujetos que pretende proteger.

Tabla: *Comparación de Rutas de Mejora*

Ruta de Mejora (2017-2018)	Ruta de Mejora (2018-2019)
Dar a conocer el Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en Distrito Federal, Derechos, Deberes y Disciplina escolar.	Dar a conocer el Reglamento Interno de la escuela, el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Secundaria en el Distrito Federal, los criterios de evaluación y las formas de trabajo de los docentes.
Realización de campañas para dar a conocer valores universales. Gestionar pláticas con SSP, los Centros de integración Juvenil, Centro de Salud e Inmujeres para fortalecer la convivencia escolar armónica, pacífica e inclusiva.	Cumplir con el numeral 7 de la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México en el cual se convoca a los tutores de los alumnos a una reunión informativa con el propósito de dar a conocer la organización del plantel, el reglamento escolar, el personal y sus funciones, la Ruta de Mejora, los Lineamientos Generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados, el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del DF, el calendario oficial y las fechas de CTE.
Capacitar a directivos y docentes sobre temáticas de prevención de violencia, inclusión y tolerancia.	Con el propósito de garantizar la integridad física y emocional de los miembros de la comunidad escolar, de fortalecer las acciones para la protección de las instalaciones y de incrementar la percepción de seguridad se actualizará el Programa Interno de Seguridad Escolar
Continuar con la propuesta de articulación del trabajo con padres en los Consejos Escolares de Participación Social en función de las prioridades expresadas en la Ruta de Mejora. (pp. 40-42).	Fortalecimiento de la cultura de la prevención mediante simulacros, así también se reforzarán los protocolos.
	Continuar el fortalecimiento integral de los alumnos a través de pláticas por parte del Centro de Salud sobre temas de sexualidad, género y adicciones; se continuará

con el Tamizaje; además se gestionará la participación de organizaciones como INMUJERES, SSP, Centros de Integración Juvenil, UNEME CAPA.

Diseñar un proyecto sobre alimentación, sexualidad y convivencia sin violencia, este recuperará lo abordado en el ciclo escolar anterior.

Con el propósito de reforzar la identidad nacional se realizarán las siguientes actividades:

Concurso de caracterización de personajes de la Independencia de México.
Muestra pedagógica “Festividad Mexicana”

Con motivo del Día Internacional de la Paz se diseñarán pergaminos con mensajes, poemas, narraciones.

Periódico mural sobre el Marco para la Convivencia Escolar (Escuela Secundaria Diurna N. 44 "Rosario Gutiérrez Eskildsen", 2018 pp. 43-44).

Fuente: Elaboración propia con las Ruta de Mejora de la Secundaria 44

Hay una “sobrenormatividad” que no siempre ve de la mejor manera, los D. H. de los niños, niñas y adolescentes que acuden a la Secundaria 44, pues pareciera que hay una tendencia hacia las “etiquetas” sobre las conductas “inadecuadas” y los sujetos que las practican.

Por otro lado, la visión de “Paz” se percibe como algo que atañe a dos países en guerra, en una visión muy instrumentalista de la paz, y no como una forma de vida cotidiana, que es posible gestionar en los planteles escolares del país. Se espera hasta la fecha conmemorativa: “El día internacional de la paz”, para poder visibilizar el tema, y sólo a través de la disertación y la literatura, aunque en toda la ruta de mejora no exista una sola actividad vivencial, sobre esa paz, o para visibilizar su necesidad en el centro escolar olvidando que

la base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial (UNESCO, 1969, p. 17).

En ambas rutas es visible una exaltación a la norma, visible en la propuesta de un “Periódico mural sobre el marco para la convivencia escolar” (Escuela Secundaria Diurna N. 44 "Rosario Gutiérrez Eskildsen", 2018, p. 43-44), adicionalmente a eso, la escuela cumplió sus metas y

efectivamente colocó todos los protocolos de acción, en temas de seguridad escolar, convivencia, violencia, desastres naturales, y otros en las escaleras de la dirección del plantel. (ver Fig. 2).



Figura 2: Protocolos de la Secundaria 44 (Imagen de los investigadores).

Como otro ejemplo encontramos este extracto de la ruta de mejora de la secundaria, para observar la visión que el plantel y el consejo técnico posee.

Cuando los adolescentes no saben cuidarse, porque no poseen técnicas de autoprotección, de autoestima y seguridad, de autonomía personal, aparecen los problemas de convivencia, las conductas perturbadoras, la falta de control de impulsos, la desmotivación para los aprendizajes, las actitudes opositoras desafiantes, los malos resultados académicos, el ausentismo, la violencia en sus diversas manifestaciones consigo mismos, con su familia o con otros miembros –profesores o alumnos– de la comunidad escolar (Escuela Secundaria Diurna N. 44 "Rosario Gutiérrez Eskildsen", 2017-2018, p. 40).

El fragmento que hemos leído nos permite clarificar que los conflictos no “aparecen” de la nada, sino, que se vienen gestando, con mucha anterioridad, y que lo que vemos, solo es un piquito del gran *iceberg*²⁸ que subyace, y tener muy claro, la diferencia entre violencia, agresividad y conflicto, y sobre todo, acercarse al enfoque de D. H., siempre teniendo como principal eje vector, el Interés Superior de la Niñez.

²⁸ Metáfora utilizada por Galtung en 1996 descrita más adelante en el apartado: La física del conflicto.

La educación para los D. H. es una educación desde y para la acción. O dicho en forma negativa: no se estará educando para la paz y los D. H. si no se deriva de ello una acción práctica [...] Y esto tanto en lo que se refiere a nuestro papel como ciudadanos como en lo relativo a nuestro trabajo con el alumnado. (Jares, 1999, p. 57).

1.4 Uso del Marco para la Convivencia Escolar

La educación, es más que un mesabanco, pizarra y escritorio, es una urdimbre, que se entreteje todos los días, en la cual las violencias sutiles e invisibles agudizan los problemas de deserción escolar, el bajo rendimiento, y los picos de violencia en los centros escolares o en sus inmediaciones. Fue por ello, que se analizó, el Marco Para la Convivencia Escolar (2006) y el uso, que en la Escuela Secundaria Diurna “Rosario Gutiérrez Eskildsen” N. 44, turno matutino, se hace de este material. Encontrando ambivalencias en su aplicación, debido a:

2.Estrategias inadecuadas en la atención de la convivencia escolar

2.1 Lo rápido que se deben “solucionar” los conflictos

Si se considera, que en esta escuela, no existe oficialmente el departamento de Orientación Educativa, desde el año 2016, y que se ha echado mano de comisiones internas, insuficientes, ante la numerosa matrícula estudiantil y el número de conflictos presentes, es natural, que todo conflicto quiera ser resuelto con una rapidez extraordinaria, sin hacer una debida secuencia analítica del mismo y menos aún, una transformación positiva, ya que, como sabemos, esto toma más tiempo, y requiere habilidad, destreza y disposición de las partes.

El MCE (2006) es entonces, utilizado para estipular “castigos”, y/o medidas, que pueden ser fundamentadas “legalmente”, ante los padres de familia, para obtener acuerdos entre los adultos, que rara vez, se establecen con las partes involucradas.

Las y los adolescentes solo son objeto de sanción, sin analizar, los orígenes de fondo, ni las repercusiones que acciones como: Cambio de salón, de escuela o detención en dirección, pueden traer a las y los jóvenes. Contamos con relatos de padres de familia, alumnos e incluso docentes que manifiestan su inquietud ante el tratamiento inadecuado que de los conflictos se realizan, en la

escuela secundaria. Como el siguiente sentimiento que enfrentó una estudiante que fue cambiada de plantel.

“Durante esos días me sentía demasiado depresiva el saber que ya era mi último año de secundaria y no la terminaría con las personas con las que la inicié y que JAMAS [sic] regresaría ahí como una más de sus alumnas, ni seguiría creando anécdotas y también me sentí demasiado enfadada de que tal vez no era la única solución que tal vez lo pudimos haber hablado, había días en que volteaba a ver a la nueva escuela y aún no creía que yo estaba ahí como alumna y aún sigo poniéndome triste al recordar a mis maestros, a mis amigos y a todo lo que conformaba mi escuela”(Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

Aunque, se reconoce también, que el reto es grande y que las áreas de oportunidad, en la escuela en este rubro, no se generan, por una voluntad malvada o perversa, sino, más bien por falta de información, sobrecarga de trabajo, o falta de capacitación. Se reconoce también que existen casos de atención muy positivos en donde las partes, pueden llegar a acuerdos, y lograr avances significativos especialmente en el apoyo del Departamento de Trabajo Social y UDEEI.

2.2 La superficialidad con la que se suelen mirar los conflictos

La escuela tradicional, ha hecho uso de elementos poco acertados, al momento de resolver los conflictos, pues existe esta noción, de que un conflicto aparece de la nada, y que su solución igualmente puede ser breve, concisa y exógena. No obstante, sabemos que un conflicto se gesta con el tiempo y puede llegar a picos de violencia. En la Secundaria 44, estos últimos, han sido pocos, sin embargo, han escalado a violencia física, debido a esta superficialidad en su tratamiento desde gabinete, y frases como: *“Hay cosas más importantes que llorar por la novia”*, *“Espérese a que sea grande y sabrá lo que es de verdad un problema”*, *“Si usted no trabaja y solo estudia, no comprendo cómo es que no hace lo que tiene que hacer...”*, *“Dense la mano y pasen a su salón”* y un largo etcétera, no hacen más que reflejar que el conflicto, se ve desde la superficie. Como podemos ver en el siguiente testimonio de una docente del plantel:

Soy maestra de la 44 porque me gusta mucho la población, y porque tengo todas mis horas concentradas ahí, me es cómodo, opino de cómo se solucionan los conflictos con los alumnos, no de la manera correcta, pues en la 44 se ve a los niños como carceleros y todo el tiempo tienen la culpa, no los escuchan, no los respetan, y se hace lo que el adulto dice y no lo más adecuado. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

No se mira lo que sienten las partes, lo que se ocasiona en el cuerpo y la mente de cada sujeto, ni las formas que cada uno propone para solucionar el conflicto. Si el adulto dice: “*No peleen*”, “*No arriesguen su certificado*”, “*Está en riesgo su carta de buena conducta*”, etc. Con eso “basta” para resolver los conflictos de manera superficial en la escuela secundaria.

2.3 La búsqueda de “culpables”

En la escuela en ocasiones, “urge”, un culpable, alguien a quien sancionar usando o siguiendo el MCE (2006), por muy diversos factores, ya sea que el padre del alumno “víctima”, exige una sanción inmediata sobre el alumno “culpable”, o porque la escuela tiene una visión de “*ejemplaridad*”, muy rancia y basada en la exhibición del castigo o al que se atrevió a romper la norma, frente a los demás, a fin, de advertir de lo que puede o no suceder, si alguien se atreve a “*violar los reglamentos*”, etc.

La figura del culpable “sirve” para estos fines “educativos”, aleccionadores e intimidatorios. A pesar de que existen maestras y maestros que piensan como esta alumna sobre el tratamiento a los conflictos que se realiza en el plantel:

La verdad en cuestión en orientación no me gusta la forma en la que los resuelven, siempre buscan un culpable y considero que deberían mejor orientar a los involucrados no dicen la verdad y los “especialistas” [sic.] Se van por la versión para [sic.] (Mas) coherente, pero considero que no es justo, a veces saben mentir tan bien que suena creíble. En conclusión, deberían mejorar el trato hacia los alumnos y dar algunas orientaciones dentro del problema. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

2.4 Los tratamientos sobrenormativos

Existe otro tratamiento que en ocasiones se usa en la escuela y tiene que ver con esta creencia de que, si la ley lo dice, entonces, es bueno. Por lo tanto, no importan los orígenes, las emociones, los sentimientos, los escenarios, los contextos, ni los futuros. Solo se revisa la norma y se sanciona en consonancia, en ocasiones según la asignatura y el carácter de las y los docentes.

Según, nos informan las y los alumnos entrevistados, encontraremos, prácticas “sobrenormadas”, que ponen en riesgo la integridad, de las y los adolescentes, acciones como: *tirar la comida de los alumnos, negar los permisos para ir al sanitario, dejar a los grupos sin receso escolar, atentar contra la intimidación de las y los alumnos en los sanitarios, con gritos o exigencias para apurar su uso*, etc. Son tan solo algunos ejemplos de los que las y los alumnos nos dan cuenta en este dispositivo de intervención. Testimonios como el siguiente:

En una clase me tiraron mi comida, que, porque no puedo comer en el salón y todavía que me tira mi comida, y me grita, todavía me baja punto, no se me hace justo, una vez le pusimos un letrero por llegar tarde, y como ella no nos deja entrar, no la íbamos a dejar pasar y se encabrono, por eso me tiro la comida, la neta se manchan, se sienten muy chingones. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

La sobrenormatividad aparece cuando se busca “*la pena máxima*” a fin de obtener una buena lección, la doble o triple sanción por un mismo acto. Tenemos datos, que, por ejemplo, nos cuentan momentos en que, por salirse de clase, un alumno ha llegado a recibir; puntos menos en el promedio, citatorio y suspensión. Tres sanciones por un mismo acto. A pesar que el Artículo 23 Constitucional (2019) dice que “Nadie puede ser juzgado dos veces por el mismo delito” (Poder Judicial de la Federación, 2019, p.52). Como en este breve relato de una alumna del Club: “*En primero, llegué tarde a una clase de inglés, me pusieron reporte y aparte me iba a reprobar la maestra, me sentí muy mal porque yo nunca había reprobado ninguna materia, pero no paso* (3° F, 2019, p. 41).

2.5 Casos de estigmatización sobre el alumnado

La estigmatización, es otro factor, que con el uso MCE (2006), suele tener consecuencias muy tristes, que van desde, sacar a un alumno de un grupo para agregarlo a otro, sin pensar en su historia personal y sus relaciones sociales con sus compañeros, hasta retirarlos del grupo para pasar semanas completas en la dirección del plantel, o definitivamente la baja “voluntaria” del menor, debido a que la escuela es incapaz de idear otras formas de propiciar y practicar la resolución de los conflictos.

Las etiquetas “positivas” y “negativas”, tienen historias muy crueles en los centros escolares y esta escuela, tristemente, no es la excepción. Como veremos en la fase de aplicación del dispositivo en donde las y los jóvenes nos dan cuenta de las huellas que la estigmatización les ha dejado. Como el siguiente testimonio nos muestra:

A veces, siento, que se me da una importancia que realmente no merezco los maestros me dicen ser líder de mis compañeros, que hacen lo que yo les diga. No siento que sea así ellos son autónomos yo que les voy a dar órdenes. A veces ya ni soy yo el del pedo y creen que soy yo así sean mi intención es buenas. Esto es algo que es molesto para mí y llevar siempre una mala etiqueta, aunque realmente soy una persona con valores, y en general muy respetuosa. Me queje de una maestra por dejar salir tarde a todo mi grupo se nos aplicaron sanciones por “revelarse” igual otra maestra se sienten la gran cosa. Cuando me regañan o me castigan no hago nada me mantengo sumiso y no porque lo sea o lo sienta si no es lo que me conviene para que no meterme en problemas y esto no es bueno se nos enseña a mantenernos callados sin derecho a revelarse. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

2.6 Agrupaciones de docentes que confabulan para reprobar a algún alumno.

Derivado de la estigmatización de un alumno, alumna o grupo completo y al ego o incapacidad para gestionar la convivencia, de algunos docentes, existen grupos de maestros, que se comunican para acordar, reprobar o no, ha determinado alumno, impidiendo así, procesos de recuperación de evaluación u orillando a su baja o cambio del plantel. Ya sea porque no se sabe qué hacer con tal o cual, educando, o porque es muy “incivilizado”, “disruptivo” o “rebelde”. Aparecen los “casos perdidos”, los “nunca van a cambiar”, los “ya no sé qué hacer con él o ella” y un largo etcétera.

Ante la carga de reportes y “acuerdos” violentados, como ya mencionamos la mayor parte de las veces entre los adultos, de los cuales al adolescente pocas veces se le involucra, hace su aparición el MCE (2006) para legitimar la baja del plantel o cambio de escuela. Como es el caso de esta alumna que no era aceptada por muchos docentes por enfrentar barreras de aprendizaje y teñirse el cabello de color azul. Por lo que la madre generosamente nos comparte este breve testimonio:

Te cuento que, platicando con mi hija, me comento que ella nunca tuvo a un maestro o maestra ayudándola, ella ya tiene muchísimo tiempo sin ir a la escuela. Hace unos días la di de baja (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

2.7 La visión de valores

Es una visión tan arraigada en la escuela, que pareciera que nació con ella, valores para acá. Valores para allá, los valores de ayer, los de hoy, la crisis de los valores, un discurso axiológico, con muy pocos resultados prácticos, unas tremendas contradicciones, entre lo que se hace y se dice. ¿Cómo un grupo de maestros que confabulan para reprobar niños, niñas o grupos enteros, puede hablar de valores? ¿Cómo se puede hablar de valores, cuando tiras la comida, niegas los permisos para los sanitarios o violas D. H. de tus alumnas y alumnos? Pues sí, esta es parte de la visión de valores; palabras, nomenclaturas que las y los docentes en su mayoría, ni siquiera, puede delimitar, definir y comprender adecuadamente. Palabras “domingueras”, y rimbombantes según el autor de moda, que dice que tal o cual valor, es el más importante que otro y que se ha descubierto el hilo negro.

La crisis de los valores no es en la construcción logocéntrica. Es en la praxis. En la vida. En los hechos. Si los jóvenes no los practican, es porque los adultos no lo hacemos. Incluso encontraremos prácticas que son consideradas valores y que resultan totalmente inviables para la distribución de justicia, por ejemplo, valores como la tolerancia, la empatía, o incluso la felicidad están ahí, esperando ansiosos para ser deconstruidos. La deontología de los valores que son premisas que no son, no fueron y no serán, pero que así tendrían que ser, nos guían como humanidad hacia un futuro siempre inalcanzable y anhelado. Una prospectiva que se encarga del mañana y no del hoy.

La visión de valores en la escuela, se ve soportada por un *habitus*, naturalizando prácticas que no se reflexionan, sino que se repiten, sin cuestionamiento, parece existir un consenso sobre la

importancia de los valores, que aunque se vive en la escuela, tiene elementos externos, que además son soportados por la visión multifamiliar, de las y los alumnos debido a que

Hoy en lugar de familia, existen familias, desde monoparentales, hasta uniones de hecho, pasando por una familia mayoritaria que ha perdido su carácter jerárquico para dar paso a relaciones más simétricas entre los miembros que la componen. Y, también, aunque en clara regresión social, persisten lo que podemos llamar familias fundamentadas todavía en valores del pasado. (Sevilla, 2002, p. 142).

Esta vieja visión, que hacía que un padre de familia acudiera con el maestro y le dijera: “*Si se porta mal, pégueme, yo le doy permiso*”, o declaraciones que ven en la violencia una posibilidad positiva: “*A mí me pegaban y por eso soy decente, o buena persona*”. El problema se torna complejo, en tanto, surgen nuevas formas de familias y por tanto, nuevas escalas de valores.

La disciplina, la responsabilidad, el orden, la educación, y otros valores, son utilizados en este discurso de aplicación de la norma, puesto que como se tiene la creencia de que toda ley “debe proteger un valor”, entonces, las leyes parecieran ser elementos éticos, que son infalibles, y por tanto legítimos para decidir el futuro de tal o cual alumno. Olvidando que los valores son solo, medios para alcanzar un fin. Por ejemplo, una persona es amable para obtener algo, y ese algo puede ser; una respuesta económica, moral o afectiva.

Los valores al ser medios, no alcanzan, -no pueden- a ser fines, una persona que tiene ciertos valores, no es un sujeto inacabado, y aunque puede practicar; el respeto o la tolerancia, al final del día son sólo eso; prácticas, que pueden no siempre ser axiológicamente correctas y predecibles.

Lamentablemente se suele dar una importancia muy grande a los valores, incluso sobre los derechos de las personas. A pesar, de que esta visión ha sido rebasada y evidenciada por algunos especialistas alrededor del mundo.

Cuando en nuestro caso hablamos de la deconstrucción de la felicidad y la risa, o como otros autores que han hecho trabajos sobre la tolerancia, o la empatía. Desde una perspectiva deconstruccionista, no se trata de generar anarquía, “pérdida de valores”, crisis social o actitudes delincuenciales, simplemente, la apuesta es evitar las violencias objetivas que pueden ser

encubiertas con esta clasificación valoral tradicional. Como el siguiente ejemplo de problematización valoral propuesta por Bloom (2018)

La empatía funciona como un reflector que se enfoca en algunas personas en el aquí y el ahora. Esto hace que nos preocupemos más por ellos, pero nos vuelve insensibles a las consecuencias a largo plazo de nuestros actos y nos ciega también al sufrimiento de aquellos con los que no empatizamos o no podemos hacerlo. Es parcial, y nos empuja en dirección del racismo y la estrechez mental. Es miope, ya que nos motiva a hacer cosas que podrían ser mejores a corto plazo, pero que llevan a resultados trágicos en el futuro. Nos hace incompetentes para el cálculo aritmético, pues favorece a uno sobre muchos. (p.21-22).

La empatía, como valor para resolución de conflictos ha sido, trabajado desde la invitación, a las partes a posicionarse en el lugar de los otros, sin embargo, existen conflictos en los que este posicionamiento es imposible. ¿Cómo puede empatizar un padre que ha recibido el cadáver de su hijo con el asesino? O ¿Cómo puede pedirse a una mujer golpeada que sea empática con su agresor? es importante comprender que hay otros caminos y en estos dispositivos, buscamos evitar los círculos de violencias objetivas que se viven disfrazadas de valores morales.

La empatía puede provocar violencia; es una poderosa fuerza que lleva a la guerra y a cometer atrocidades a los otros en las relaciones personales es corrosiva; agota el espíritu y puede disminuir la fuerza de la bondad y el amor. (Bloom, 2018, p.22).

Al momento en que eliges, por ejemplo, no discriminar a alguien porque ya ha sido discriminado y surge una especie de “compasión”, pierde toda legitimidad moral y se convierte en una re-discriminación, sobrepuesta a la primera, es decir, considerar la naturaleza física o social de una persona y actuar en consonancia, no hace más que enfatizar aquello que se pretende rechazar.

El MCE (2006), es utilizado en la escuela muchas veces, como medio para amenazar, encaminar o “catequizar” en el sentido moral, a las generaciones de jóvenes que se encuentran en los centros escolares.

Los valores se ven como agentes de transferencia de los adultos a los niños, niñas y adolescentes, sin reflexionar, sin vivir, sin comprender, sólo se reproducen los discursos, e incluso hemos

encontrado que hay algunos casos en donde no se puede distinguir plenamente las diferencias existentes, por ejemplo, entre equidad, igualdad y justicia. Cada docente explica y trata de transferir su escala de valores muy a su manera y desde su sistema de creencias.

Esta visión de valores esta mencionada en la Ruta de Mejora 2018 a través de una actividad que consiste en: “*Realización de campañas para dar a conocer valores universales.*” (Escuela Secundaria Diurna N. 44 "Rosario Gutiérrez Eskildsen", 2018, pp. 40-44). Sin considerar que conocer no es hacer, puedes saber mucho del amor, pero no saber amar, o de justicia o de respeto o de resiliencia, no basta con saber, hay que actuar. Seguramente has tenido contacto con gente que tiene doctorado o maestría y resulta que en la práctica son menos morales que una persona que no terminó la educación elemental, el *logos* frente a la *praxis*, no siempre van juntos, más adelante echaremos mano de esta relación que no siempre es única y que es justo en sus mezcolanzas en donde encontraremos los binarismos que permiten la deconstrucción del fenómeno risible en el aula, que no es lo mismo que deconstruir la risa, como ya hemos mencionado.

2.8 Alumnas y alumnos “Protegidos y compadrazgos vs Estigmatizados e hijos de adversarios”

Aunque, por otro lado, algunos niños, son protegidos de las autoridades y les solapan todo, no hablan ni corrigen el problema, solo dan la vuelta y la culpa es del maestro, sea la culpa de quien sea. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

Encontramos serios problemas de conflictos entre adultos en los que se involucra a los y las adolescentes hijos e hijas de los trabajadores y trabajadoras del plantel, si bien puede en ocasiones ser un beneficio, también es cierto que hay casos en donde al no poder agredir al adulto, quien sufre las agresiones es el estudiante.

Estos ocho elementos que hemos enumerado, nos muestran que la escuela está enfocada solamente a la violencia subjetiva, se olvidan las violencias objetivas y simbólicas. La risa, por ejemplo, como forma de agresión, coadyuva, a que estas se profundicen y tornen más complejas, aún incluso, al momento de la transformación positiva del conflicto. Es por ello que evitar la discriminación y la exclusión, a través, de risa es vital para poder establecer un diálogo de

interculturalidad escolar, en donde todas y todos tengamos cabida como elementos integradores del centro escolar.

3. Programa Nacional de Convivencia Escolar

Como elementos estructurales procedentes de las políticas públicas de educación vigentes, este dispositivo ha echado mano de El Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019) (PNCE) para Educación Secundaria fundamentado de la siguiente forma en el Diario Oficial de la Federación.

El PNCE, se vincula con la Directriz número 2 Bienestar Social e Igualdad, que contempla el bienestar desde una perspectiva de derechos y de ciclo de vida y que incluye lo referente a la educación con calidad de la enseñanza e investigación científica y tecnológica para el bienestar, de acuerdo a lo establecido en el Manual de Programación y Presupuesto 2019, Directrices hacia el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. [...] Además, en 25 de septiembre de 2015 más de 150 líderes mundiales asistieron a la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, con el fin de aprobar el documento titulado “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, el cual, fue adoptado por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. Dicho documento incluye los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) cuyo objetivo es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede atrás para el 2030. (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 8).

El PNCE (2019) nos brinda la oportunidad de abrir un campo de acción entre toda la madeja de conocimientos varios, que la escuela ofrece al estudiantado, para fijar nuestra atención en la risa, la convivencia escolar y a que

la importancia de la escuela y la educación que en esta se brinda, es vital para coadyuvar al desarrollo de los sujetos, puesto que “el hombre no existe sin la educación que modela su relación con el mundo y los otros, su acceso al lenguaje, y da forma simultáneamente a las puestas en juego más íntimas de su cuerpo.” (Breton, 1999, p. 34).

4. Circular sobre el Uniforme Neutro en la Ciudad de México

Como elemento interesantísimo hemos agregado un fenómeno, que dio pie a elementos risibles, en las escuelas de la ciudad de México, ya que con apego a la circular AEFCM/005/2019 emitido por Luis Humberto Fernández Fuentes titular de la Autoridad Federal en la Ciudad de México, a partir del día 3 de junio de 2019, se permitió por lo menos durante una semana, el uso de un uniforme que se llamaría “neutro”, queriendo dar a entender que hombres y mujeres podrían intercambiar el uniforme binario, es decir, pantalón y falda.

Estamos conscientes de que este documento, lejos de crear un verdadero uniforme neutro. Sembró en la sociedad mexiqueña, ideas muy diversas en torno, al uso de la ropa en los adolescentes.

En algunas escuelas, se dieron manifestaciones que apuntaban hacia lo risible, debido al “disfraz” que es, toda ropa en el cuerpo. Aunque los jóvenes tienen conciencia de que la ropa no modifica la preferencia sexual y lo tienen claro, a los adultos no parece, darles gracia, por lo que, el Secretario de Educación, no tuvo más remedio, que hacer un énfasis, sobre el uso de pantalón sólo para las mujeres, dejando a los hombres sin posibilidad de usar falda en los centros escolares.

Nos hemos dado cuenta de que la risa y la moral siguen pesando poderosamente, hasta en los sistemas políticos más “liberales”, en la secundaria donde se realizó la intervención, existe el caso, de un alumno suspendido y dos alumnas amenazadas de ser “mandadas a distancia”²⁹, en caso de querer usar el pantalón.

El adultocentrismo³⁰, aún sigue generando retrasos en la desnaturalización de las violencias objetivas, de que son víctimas las y los jóvenes escolares de esta ciudad. Generando emociones y sentimientos de frustración en las víctimas de estas violencias objetivas, como nos muestra una compañera de un niño suspendido por cambiarse el pantalón por una falda, dentro del plantel:

²⁹ Ser mandado a distancia en México, significa una suspensión o impedimento de acudir a la escuela física, y solo se dejan tareas para realizar en casa, que se entregan con cierta periodicidad, negando el acceso al plantel en el tiempo de la sanción. Es un acto ilegal, aún con la autorización del padre o tutor, toda vez que niega el derecho a la educación escolarizada de las niñas, niños y adolescentes.

³⁰ Visión en donde sólo el adulto en pleno desarrollo —entre los 20 y los 45 años— tiene valor como sujeto económico, moral, social, etc. Dejando fuera a la infancia y la vejez como elementos, poco importantes y nulificando su voz activa en la toma de decisiones.

Pues realmente se me hizo súper injusto, ya que mi compañero es totalmente libre de decidir sobre su forma de vestir y el echo [sic] de que lo hayan suspendido por eso me pareció algo sumamente absurdo. Sinceramente no recuerdo bien lo que le dijeron, solo recuerdo que fui a preguntar que si podía presentarme con el pantalón de la escuela (el pantalón gris) a lo cual respondieron o más bien me advirtieron que si lo llevaba me suspenderían o me mandarían a distancia de igual forma que a mi compañero. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo; "Semiótica de la risa; violencia y convivencia, dos caras de la misma moneda", 2019).

La risa alrededor de las acciones cotidianas y la novedad de utilizar uniforme distinto a lo moralmente permitido, puede tener una explicación Bergsoniana como hemos visto, que, sin embargo, no deja de causar heridas y huellas muy profundas en los sujetos víctimas, de la burla y el acoso escolar.

Una risa puede alegrar a muchos y destruir a pocos, un puñado de risas me destruyo hace algún tiempo, todavía lo recuerdo, cada sonido de esas estúpidas risas se sentían como cuchillos clavándose en mi carne, penetrando hasta lo más profundo de mi ser, aunque en el exterior aparentará que mis oídos no escuchaban, por dentro imploraba que pararan, suplicaba que se detuvieran de una maldita vez, creo que lo que les impedía ver eso era su estupidez, “Tienes que aguantarlo” decían, pero no soy tan fuerte, ante ellos solo era un juguete, pero el día que intenté dejar de serlo no conseguí llenar este hueco, la venganza no me sirvió de nada solo fue una bocanada de veneno, veneno que espero poder mantenerlo dentro. Las risas de esas personas que aún aprecio son una de las cosas que me hace feliz, hasta me olvido de cada cicatriz al verlos reír, y quisiera escribir algo más profundo, pero es todo lo que puedo decir. (3°B, 2019, p. 13).

Por lo anterior se esperaría que las escuelas, fueran centros garantes de estos principios rectores y jurídicos, a fin de:

1. Preservar la dignidad de niños, niñas y adolescentes.
2. Velar por los derechos de niñas, niños y adolescentes, por observancia de la ley, pero también por una convicción filosófica, acerca de la dignidad humana y el reconocimiento de las y los alumnos, como sujetos de derechos y no solamente como objetos de protección.

3. Reconocer que las niñas, niños y adolescentes, se encuentran en una etapa especialmente importante del desarrollo personal, cognitivo, emocional, corporal y social, y por ello, es de especial importancia para nosotros los trabajadores del servicio educativo colaborar del sano desarrollo integral de la juventud que acude a los centros escolares.

Estamos conscientes que las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, sobre la materia legal, requieren un arduo trabajo de análisis y deconstrucción, a fin, de poder ejercer prácticas correspondientes a las realidades presentes, y no sólo al derecho objetivo que ignora contextos, circunstancias y sujetos. Pues como señala Boggino (2012)

La escuela constituye un espacio institucionalizado que se organiza en torno a la normatividad escolar plasmada en el marco jurídico-político e institucional y en la formulación pedagógica, y que se pone en marcha en torno al juego entre la normativa instituida y la actividad instituyente que realizan directivos y docentes. [...] La problemática de la violencia en el ámbito escolar, como señalamos, nos lleva a considerar aspectos complementarios desde la perspectiva de los sujetos singulares, de los procesos institucionales, de los procesos estructurales y/o coyunturales (económicos, políticos, sociales, culturales), y las relaciones entre ellos. (p.23).

5. Mirada escolar de la risa y el conflicto

La escuela como un sujeto protagónico de la acción local educativa, se convierte en una especie de ser vivo, de la que hacemos parte todos sus elementos integrantes, en un organismo complejo y orgánico, que se sirve de materia humana, para existir y ser. Hablar de la escuela o a nombre de ella, representa uno de los atrevimientos más pretensiosos, pues ¿Cómo podemos dar voz y palabra, a un ente social, producto de la urdimbre de tantos pensamientos y hechos cotidianos, sin mentir o errar?

La sustancia del ser, pervive aún tras las resistencias y roles sociales asignados, sólo hay que buscarlo y hacer que aflore, cada ser humano posee “ese ímpetu de la naturaleza hacia el hombre” (Hesse, 1919, p. 10). Ese ímpetu hacia el constructo filosófico denominado: Ser, que lleva al verdadero gozo y la contemplación del alma.

El desarrollo del ser, en esta vida. La educación al servicio del ser. Pero en este momento los centros educativos están formando otra cosa. Se estudia para tener y no para ser, la escuela

entonces; es... y no es..., en tanto, que, al ser, lo que se espera que sea, puede, no llegar a lo que realmente la escuela debería ser. Mirar la risa en la escuela para preparar en la *différance* de la misma implica reconocer el potencial humano de los estudiantes que desean llegar a desarrollarse para ser,

así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y sí su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación. (Freire, 1970, p. 77).

La escuela pareciera evadir una responsabilidad ontológica con respecto a la risa, la violencia y la convivencia, al olvidar cual es el verdadero fin de la educación y la construcción del ser. Bien hizo Hegel (1812) en hacernos ver que “el hombre no es lo que es y es lo que no es” (citado en Savater 2001, p. 33).

Hay una obsesión coyuntural, que en algunos casos es casi patológica, dicha obsesión gira en torno a la convivencia escolar, con una mirada instrumental, “*quiero convivencia para evitar problemas*” para los “*buenos resultados y las estadísticas*”, en fin, para todo menos para el desarrollo pleno y armónico de las y los sujetos. Todos y todas las trabajadoras de educación nombran, desean, “gestionan”, la convivencia, pero sin comprender la necesidad de la práctica y la reflexión de la misma. Convivencia escolar, no es repartir pastel a un grupo de maestros o alumnos que han sido objeto de violencias verticales durante todo el ciclo escolar, reír con el otro, no es tomarse una foto generacional, con un grupo de personas que aborreces, por el tipo de relaciones personales que has establecido todos los días. Convivencia escolar, no es darle la mano al que te golpeó fuera del plantel el día anterior. Difícilmente las y los jóvenes encuentran la oportunidad para expresarse en una cultura logocéntrica pues a la escuela “*vienes a aprender no a sentir*”, y por ello es natural que no se atiendan casos como el que este joven nos relata:

Fueron varias las ocasiones en las que el grupo se burló de mí, ninguna de esas veces me afectó por qué no me importaba pero cuando se burla de mí un “amigo” si me afecta porque convivo con el casi siempre este compañero se burlaba de mi apellido me decía “CASTRADO AL REDONDO”[sic] yo le pedí de la manera más atenta que me dejara de

decir así porque aparte de molestarte me hacía sentir mal pero cada vez que le decía que lo dejara de hacer el sólo sonreía y me miraba con desprecio le conté sobre esto a mi madre y me dijo que lo ignorara pero cada vez que lo ignoraba me molestaba más, así que decidí seguirle el juego y me empecé a reír de mí mismo de cierta forma... después de que él se diera cuenta de que ya no tenía gracia su chiste decidió dejar de decirme así y cada que alguien me llama así lo golpeo ya que no soy muy bueno discutiendo.(3° F, 2019, p. 54).

La risa y la convivencia tienen orígenes más profundos y tristemente menos atendidos en los centros escolares, lo que ocasiona que también la escuela sea una generadora de violencias a través de la risa, al permitir, ignorar, romantizar u omitir el trabajo sobre la risa entre la matrícula de escolares, olvidando por completo que

La escuela es capaz de construir el futuro en el presente. Por ello, es necesario, entenderla como un fenómeno social y como una institución inserta en la sociedad, que constituye por sí misma una sociedad, con interacciones, estructuras, división social del trabajo, roles definidos, normas y reglas, signos y símbolos, ritos, conflictos, dinámicas y transformaciones. Es una microsociedad que puede, vivir en pequeño su futuro deseado. (Schmelkes, 2004, p. 43).

Luego entonces, la escuela debe poseer, su propio *conatus*³¹, al comprender que es un ente vivo, suma de las individualidades y subjetividades, que a su vez configuran una nueva; la del centro escolar, a fin de incluir a todas y todos los estudiantes y evitar dinámicas de exclusión, discriminación y bullying, como en el caso del alumno anterior y el de esta estudiante:

cuando entré a la secundaria, creí que todo sería como en la primaria , en donde era realmente muy feliz , pero no todos mis compañeros eran distintos ninguno se tentaba el corazón y aunque ellos no lo veían mi autoestima se fue realmente a un lugar imposible de llegar y todo por las burlas que ocasionaba el no ser “bonita” , “popular” y entre otras

³¹ Término acorde a la visión que Fernando Savater nos presenta en su libro: “El contenido de la felicidad” en el capítulo de la fenomenología de la decisión ética.

muchas otras cosas ,llegué al punto de dejar de ser quien era la pequeña niña llena de seguridad , de pasar al frente sin pena y con mucha alegría , todo eso se derrumbó en el momento en que entre a el que yo llamaba el infierno de mis etapas de vida. Cada una de sus pequeñas bromas me lastimaba inconscientemente. (3° F, 2019, p. 19).

La escuela como nicho donde germinan las risas también posee por otro lado historias agradables y de sana convivencia como podemos ver en este caso relatado por una de nuestras estudiantes.

Cuando estoy con mi mejor amiga que es casi a diario y nos la pasamos contando chistes, haciendo bromas o solamente platicando de nuestros gustos que suelen ser algunas veces iguales pero la mayoría completamente diferentes lo que hace que yo pueda entenderme completamente con ella. Recuerdo el primer día que le empecé a hablar, yo trataba de hablar de la clase porque con casi nadie podía platicar así que nos sentamos juntas y trate de hacerle la plática, pero con cada cosa que ella decía me hacía divertirme tanto que me la pase riendo toda nuestra plática. (3°B, 2019, p.31).

5.1 La convivencia y violencia docente y su impacto en el alumnado

Sin duda, la convivencia y la violencia retoman elementos; sociales, culturales, familiares y escolares, al estar vivas en la escuela la convivencia y la violencia se sirven del trabajo docente debido a que este impacta significativamente en las relaciones que las y los adolescentes imitan y reproducen en la cotidianeidad, a pesar, de que el colectivo docente pueda no estar consciente de ello, los y las adolescentes son receptores que en todo momento están revisando las conductas de las y los maestros. En la escuela de intervención, por ejemplo, encontramos el siguiente testimonio:

Los maestros no se llevan ni bien ni mal, algunos son hipócritas, porque no puedes decirle a alguien no robes si tu robas, y los maestros fingen que se llevan bien, pero luego los he visto peleando por que salen tarde del grupo y el otro ya estaba esperando afuera. Me dan risa. (Alumna de Secundaria 44, 2019).

5.1.1 Relación docente/alumnado

Como vemos las y los alumnos, se dan cuenta de esa relación que incluso puede permanecer invisible para los propios actores en las dinámicas relacionales. Fue por ello que al inicio de la aplicación de nuestro dispositivo de intervención educativa, en el CTE de 2018, hicimos a algunos docentes, los siguientes cuestionamientos: ¿Te has reído alguna vez con un grupo de estudiantes que dijeron un chiste o broma, sobre otro alumno presente o ausente en el salón?, nos encontramos, con datos sumamente interesantes (ver Fig. 1) por ejemplo el 94% de las y los docentes reconoce haberse reído en alguna ocasión con algún grupo, mientras se dice una broma de algún alumno aún sin estar presente, el 4% niega una risa en esa circunstancia y un 2 % no respondió la pregunta. Lo que nos lleva mirar que no se considera la risa como algo trascendente, y menos desde la posición de poder que el docente posee, olvidamos que nuestra función puede afectar profundamente el desarrollo psicoemocional de las y los adolescentes.



Figura 1: Respuestas de docentes.

Fuente: Elaboración propia

5.1.2 Relación docente/docente

En la pregunta ¿Alguna vez en CTE has visto que se rían los maestros de otro compañero? Se arrojan resultados muy similares, (ver Fig. 2). Puesto que el 2.81 % decidió no contestar, el 5.63 % niega, ver que alguien se haya reído en CTE, y el 91.54%, como vemos los fenómenos risibles entre compañeros están presentes y en muchas ocasiones hay eventos de violencia entre

compañeros y compañeras que hacen saber a las y los otros, que se puede ser aceptado en un grupo o totalmente rechazado.



Figura 2: ¿Alguna vez en CTE has visto que se rían los maestros de otro compañero?

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, algunos y algunas compañeros docentes, perciben la convivencia escolar como un elemento que, al practicarse adecuadamente, puede brindar, elementos y estrategias para el tratamiento efectivo de los conflictos; con y de las y los estudiantes. También se reconoce que, si no existe sana convivencia entre el colectivo docente y demás personal educativo, las y los adolescentes pueden verse afectados. Y aunque usualmente no lo manifiestan en el CTE abiertamente, existe más o menos una percepción similar a la que este profesor nos comparte.

Creo que ni siquiera los adultos sabemos resolver los conflictos de entre adulto, [sic] así como ayudar a solucionar los conflictos de nuestros alumnos. Si no reconoces que te equivocas y sólo te empeñas en señalar a que todos tienen la culpa, nunca se resolverán, si no preguntamos que necesita el otro. (Maestro de la Secundaria 44, 2019).

Generar risas como docentes provenientes de albures, malas palabras o humillaciones, impacta en el alumnado de manera ambigua, puesto que puede existir alumnas y alumnos que se indignen ante lo que pasa, y también puede existir otro grupo que piense que, al hacerlo los docentes, es “bueno” o es “normal”. Toda vez que los integrantes de una escuela, impactamos en todo momento con nuestros actos, en las vidas y percepciones de las niñas, niños y adolescentes (ver Tabla 3).

La forma en que nos relacionamos como profesionales de la educación, requiere de una pericia y un cuidado muy significativo a fin, de que nuestros propios actos no sean un obstáculo para el quehacer educativo que deseamos desarrollar en la escuela.

Tabla 3: Impacto de la convivencia de los trabajadores en los alumnos

Figura	Actitud	Repetición
Directivo	Cuando el personal es respetuoso y responsable,	Las y los jóvenes, repiten aquello que
Docentes	evita malas palabras, establece límites sanos, y	miran en sus maestros, maestras y demás
Secretarias	viven una convivencia armónica y de trabajo	personal al servicio del estado, en las
Trabajo Social	colaborativo. Impactan de forma positiva en el	Escuelas Secundarias. Tanto en positivo
Personal de	alumnado, que de igual manera al suceder lo	como en negativo.
Servicios	contrario puede repetir las conductas.	Cuando se corrige a un alumno o alumna
Subdirección		estos suelen usar frases como: “Si el
Tutor		<i>profe tal... lo dice o lo hace”</i>

Fuente: Elaboración propia

5.2 La risa y el noviazgo en la escuela

La risa en la escuela secundaria, también se vincula a emociones agradables, como el amor y la amistad, aunque, debemos reconocer que existen conflictos, que, al suceder en las instalaciones, también le pertenecen, aunque no se quieran asumir. ¿Cuántas veces no hemos encontrado alumnas o alumnos llorando entre clases o el salón? ¿Cuántas de esas ocasiones no ha sido causa del sufrimiento padecido, la ruptura amorosa o la pelea en el noviazgo? ¿Cómo es posible que pensemos que eso por no ser académico, no le pertenece a la escuela? Y mejor las y los estudiantes se cuestionen sobre el impacto de la risa en sus vidas escolares y personales.

Dicen que muchas veces una palabra lastima más que un golpe, pero en esta ocasión se modifica a una sonrisa, una sonrisa, que lastima, dentro muy dentro donde nadie lo puede ver, esa sonrisa que junto con un “mejor como amigos”, llena el momento de melancolía e hipocresía. ¿Cómo una risa puede dejar tu autoestima hasta los suelos? (3º F, 2019, p. 19).

Sin duda, la risa puede presentarse en los momentos dulces para atraer, enamorar, seducir, y cautivar, pero, por otro lado, también puede servir para humillar, terminar, violentar, herir, etc. Como hemos visto en el relato de esta joven.

La risa y el noviazgo son dos elementos que aunque pueda saberse que existen, no suelen tener un foco relevante en la atención del profesorado, salvo cuando existe un pico de violencia directa, o cuando se ha estigmatizado a una pareja de novios. Incluso en la escuela de aplicación del dispositivo se ha propuesto en plenaria, realizar un “*protocolo para saber como actuar cuando dos alumnos se estan besando*”, dando información sobre lo que se esta mirando, y no sobre las violencias que se ejercen sobre las niñas y niños que establecen relaciones de noviazgo, ocasionando que muchos de ellos busquen sitios mas alejados y escondidos del plantel, para poderse besar, dejando asi la posibilidad de establecer relaciones sexuales que efectivamente les podrian traer mayores repercusiones a su vida. Los alumnos y alumnas nos siguen dando cuenta de casos de estigmatización generados o vinculados al tema del noviazgo, como en este relato un estudiante nos muestra.

Me han reclamado hasta de mi novia y estoy seguro que por ella no he tenido problemas de retardos malas calificaciones etc. Los maestros a sus papas les hablan mal de mi y me culpan por su desempeño yo ue se y viceversa algo que creo ya no les compete, en este momento yo la amo se que esto no durara despues de la CQ pero wey que te importa. Yo sólo trato de demostrarles que no soy lo que dicen y que en el fondo no soy tan mala persona. Unos días ya no quise ir porque los maestros se me acercan y yo digo ahora con que me van a chingar o empezar con comentarios sarcasticos de los directores que si ya me porto bien que son burlas que tengo que aguantar por que me tienen de los huevos con el certificado. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo; "Semiótica de la risa; violencia y convivencia, dos caras de la misma moneda", 2019).

Por otro lado encontrarnos que dentro de las mismas dinámicas del noviazgo, la risa esta generando un grupo importante de conflictos de que las y los jovenes nos dan cuenta. (ver Tabla 4) en la tabla observamos tres momentos dentro del noviazgo, que son inicio, desarrollo y término del mismo, la curva de violencia y el impacto de la risa va generando unas dinámicas que pueden ser totalmente de convivencia, de una mezcla entre violencia y convivencia o totalmente establecer relaciones violentas.

Tabla 4: La risa en el noviazgo.

Inicio de la relación		Durante la relación		Al final de la relación	
Convivencia	Violencia	Convivencia	Violencia	Convivencia	Violencia
Coqueteo, Cuando se ven los que se gustan, Risa con guiño de ojos, Me divierte en <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> , <i>Snap Chat</i> , etc.	Risa de los padres cuando te dicen que es tu novio o de tus amigas. Cuando dicen que esta feo o fea el que te gusta. Cuando te batea tu <i>crush</i>	Cuando te cuenta chistes Cuando se ven y se llevan bien Cuando te dice algo bonito y sientes padre Cuando te chiveas Cuando ven películas o videos. A sus fotos, me divierte.	Cuando te deja en “visto” Cuando te hace comentarios sobre tu cuerpo, Cuando te termina, Cuando te humilla, Cuando te dice que no vales nada.	Cuando se ven y sólo se sonríen. Cuando le das me divierte en <i>face</i> .	Cuando pasa con otra frente a ti. Cuando se burla de ti, o sube memes sobre los ex. Cuando es grosero o grosera contigo. Cuando le das me divierte en <i>face</i> .

Fuente: Elaboración propia

5.3 La risa en la escuela como fuente originaria de violencia objetiva, subjetiva o simbólica

Se suele mirar la violencia, cuando hay hechos de sangre, heridos o incluso muertos, y cuando esto ocurre en una escuela, o con un alumno, los medios de comunicación suelen difundirlo ampliamente. Sin embargo, vemos que se dejan de lado, violencias menos visibles y muy dañinas, en términos de su impacto en las vidas de las víctimas que las padecen: la humillación, la disminución, el bullying, etc. Estas se presentan como un fenómeno performativo, en tanto:

Pertenece a la clase de actos [...] por los que un individuo, actuando en nombre propio o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, notifica a alguien que posee tal o cual propiedad y, al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna (Bourdieu, 2008, p. 82).

Estos mecanismos se encuentran condicionados por elementos que hacen parte de sus reacciones en todos los sentidos de la vida. Podemos encontrar frustraciones, enojos, ilusiones, desilusiones, afectos, represiones, en fin, la fuente que mueve toda la maquinaria corpórea y emotiva tiene ciertas vivencias que justifican la forma en que respondemos frente a los otros, en un sistema de

percepciones y representaciones vinculadas a la experiencia social y escolar, según nos señala Kaplan (2008).

los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye (p. 60).

Las violencias que se ejercen a través de la risa, van desde la burla, el acoso sexual, el maltrato escolar, el bullying, el ciberacoso, el *sexting*, la disminución de la autoestima, entre otras violencias, muchas de las cuales irrumpen de una forma u otra en las escuelas afectando a los estudiantes:

Este sentimiento de indefensión se manifiesta en la temerosa impotencia de la víctima para proteger sus propios intereses (...). La víctima percibe la amenaza existencial en los actos humillantes y es consciente de su propia indefensión frente a tal amenaza (Margalit, 2010, p. 105).

La risa violenta en la escuela tiene origen en esta, porque la escuela lo permite, si hay violencia a través de la risa en la escuela, es porque ésta, es incapaz de atender y modificar con las y los adolescentes, las prácticas que allí acontecen. Es pues la escuela origen, fenómeno y fuente de solución. Por ello la importancia de la educación socioemocional siguiendo las pautas que Le Breton (1999) nos plantea.

Los sentimientos y las emociones no son estados absolutos, sustancias susceptibles de transponerse de un individuo y un grupo a otro; no son -o no son solamente- procesos fisiológicos cuyo secreto, se supone, posee el cuerpo. Son relaciones. Si bien el conjunto de los hombres del planeta dispone del mismo aparato fonatorio, no todos hablan necesariamente el mismo idioma; del mismo modo, aunque la estructura muscular y nerviosa es idéntica, esto no presagia en absoluto los usos culturales a los que dará lugar. (p. 11).

Hemos realizado una tabla concentradora de las violencias que pueden encontrarse en la escuela, gracias a la risa. (ver Tabla 5). Con la risa debería pasar algo similar a la alimentación en las políticas educativas, que han tratado de disminuir la obesidad y sobrepeso. Al regular lo que se puede o no consumir en la escuela, se reconoce como elemento coadyuvante a la sociedad, pero también se reconoce como una pequeña sociedad que busca la salud para sus elementos integrantes.

Tabla 5: violencias con presencia de la risa en los centros escolares

Violencia a través de la risa	Estudiantes víctimas	
Acoso y abuso sexual	Afeminados	Disruptivos
Bullying	Agnósticos	Embarazadas
Humillación	Altos	Emos
MEME	Asexuales	Endebles
Ciberbullying	Ateos	En situación de calle
Sexting	Bachateros	Extranjeros
Acoso escolar	Bajitos	Feministas
Maltrato psicológico	Bisexuales	Heterosexuales
Sanciones disciplinares violentas	Católicos	Hombres
Aislamiento	Cisgénero	Homosexuales
Estigmatización	Cholos	Hospitalizados
Patologización	Complejión gruesa	Intersexuales
Adultocentrismo	Complejión delgada	Lesbianas
Machismo	Con adicciones	Mujeres
Falocentrismo	Con Barreras de Aprendizaje	Otakus
Homofobia	Con cabello largo	Pelirrojos
Transfobia	Con discapacidad	Pobres
Elitismo	Con hiperactividad	Poperos
Clasismo	Con ideas políticas	Punketos
Narcisismo	Con ideas religiosas	Sensibles
Deshumanización	Con inasistencias	Rebeldes
Indiferencia	Con incivildades	Reguetoneros
Invisibilidad	Con indisciplina	Repetidores
Negación explícita de D. H.	Con “Uniforme Neutro”	Ricos
Violencia Física	Con perforaciones	Rockeros
Suicidio	Con risa incontrolable	Rubios
Cutting	Con ropa entallada	Rudos
Educación tradicional	Con tatuajes	Salseros
	Con un tono de piel específico	Satánicos
	De clase media	Testigos de Jehová
	De familias desintegradas	Trabajadores
	De familias disfuncionales	Transexuales
	De familias monoparentales	Víctimas de violencias objetivas externas
	De pueblos originarios	Víctimas de violencias subjetivas externas
		Faltantes en esta lista

Fuente: Elaboración propia

Capítulo V. DIAGNÓSTICO PARA EL DISEÑO DEL DISPOSITIVO

1. Bases metodológicas para el diseño del dispositivo de intervención sobre la risa

1.1 Investigación-acción

La realidad es un factor dinámico que cambia a pesar de que las estructuras y organigramas permanezcan casi sin modificaciones. Las relaciones humanas se renuevan y reconfiguran todos los días, creando retos constantes, pero igualmente variables, la investigación-acción permite ir modificando e impactando desde la aplicación inicial, no es como otros modos de investigar que generan resultados una vez han sido comprobados.

La investigación-acción requiere de su aplicación para evaluar los resultados y poder ir entonces creando las nuevas teorías de cambio. Como en todo dispositivo de investigación incluso el error, representa un aprendizaje que orienta al propio investigador y a los que vendrán después que este, pues el avance progresivo humano tiene sus cimientos justo en este entramado de trabajos concatenados que la humanidad ha ido desarrollando a lo largo de la historia.

La investigación-acción es más que un simple descubrimiento de las problemáticas y sus resultados. Sirve en el terreno de nuestro quehacer docente como los cimientos del cambio educativo, a través de la intervención educativa que nos apoye a mejorar las prácticas y las interacciones cotidianas que tipifican la convivencia del centro escolar.

El cambio educativo, es un elemento inevitable que se da diario, la diferencia entre la investigación-acción y la intervención educativa, es que, ese cambio tiene una directriz, que busca solucionar problemas concretos, en este caso, de la convivencia escolar. Por tanto el gestor o interventor debe tener claro hacia dónde quiere ir en la modificación de conductas inadecuadas, que a través de la intervención del dispositivo se generan las condiciones, para que ese cambio pueda darse, sin perder la flexibilidad y comprensión de esa realidad en movimiento, como hemos hecho ya mención.

Directriz y flexibilidad son dos factores fundamentales que, aunque parecieran opuesto, se complementan para la intervención educativa. Un cambio educativo no obedece a una transformación nacional, estatal o de modelo educativo, sucede a diario y con la cooperación de todos los actores que del proceso educativo somos parte. La realidad contextual del plantel y las interacciones transaccionales pueden coadyuvar u obstaculizar dicho cambio, es por ello que

debemos estar atentos a las sutilezas, para poder visibilizar, eso que no se ve y presenta la oportunidad de identificar lo emergente, lo instituyente.

La investigación-acción, también nos permite comprender que cuando se interviene con una investigación de este tipo, es inevitable influir en el campo de estudio puesto que se busca que las y los sujetos que están siendo investigados, participen de manera consiente y con participación activa, a fin de poder diseñar y lograr objetivos conjuntos, mientras que a la vez se van analizando y registrando o a la inversa los datos obtenidos. La metodología en el caso de la intervención educativa, debe adaptarse según los retos que van presentándose.

1.2 Etnografía y Etnometodología escolar

Al ser un dispositivo multidisciplinario, hemos echado mano de recursos tan ricos como el estudio etnográfico y la etnometodología, ya que el docente investigador, trabaja con recursos sociales, no es tan descabellado señalar que, también la investigación-acción tiene elementos de estas ramas de conocimiento.

Si argumentamos que la etnografía es el arte de leer sutilmente la vida social, el etnógrafo también debe tener la habilidad de saber contar, transmitir o traducir aquello que ha comprendido mediante su lectura. Mucho del trabajo etnográfico implica colocar en palabras (o incluso en imágenes) los resultados de observaciones e interpretaciones sobre la temática estudiada. (Restrepo, 2018, p. 34).

Sin duda, estos elementos que vinculan al dato duro, con la pericia que el investigador debe tener, para trasladarlo, a una interpretación adecuada, es uno de los retos, que tenemos los que deseamos hacer alguna investigación-acción, pues como diría el maestro Jorge Ibarguengoitia: “Lo triste o lo alegre de una historia no depende de los hechos ocurridos, sino de la actitud que tenga el que los esta registrando”. (El Universal , 2019).

¿Cómo lograr esa expertis? ¿Cómo dejar de poner el yo, en el nosotros y darles voz? En ese nosotros que también contiene al yo, ¿Cual es el que tiene la razón? ¿El yo o el nosotros? ¿Ambos o ninguno? ¿Que maravilloso y fascinante reto nos presenta la etnografía y la investigación-acción!

En cierto plano, la etnografía es como una pintura, un mapa o una fotografía de un aspecto de la vida social, pero compuesta desde las narraciones del etnógrafo. Por eso, en alto grado, la etnografía supone un arte de la narración a través de la cual se hila con destreza el flujo complejo de la vida social. (Restrepo, 2018, p. 34).

La investigación en el campo educativo es muy importante, pues es parte de esa vida social, además de brindar elementos estadísticos, permite identificar inercias indeseadas y posibilidades de cambio. La investigación educativa no existe sólo para conocer las problemáticas, lo cual sin duda, es valiosísimo. El fin de toda investigación educativa es contribuir a la mejora y a la evolución escolar y por ende social.

La etnometodología y la etnografía, sin duda, nos dan muchos elementos para saber, pero también para modificar. Para medir pero también para configurar. Su influjo en el Análisis Conversacional que permite; lamentar pero también impactar positivamente o para festejar y no permitir que la zona de confort nos haga parar en “las mejoras” y estancarnos en ellas, pues las posibilidades de seguir evolucionando son siempre posibles. La investigación en educación es un recurso potente y vital para la aplicación de dispositivos situados y pertinentes en tiempo, espacio y recursos.

Sin embargo, no olvidamos que la diferencia entre estas dos formas de investigar, es que la etnografía pretende sólo observar, respetando las dinámicas sociales que desea registrar, a diferencia de la educación y la investigación-acción que busca redirigir las inercias y contribuir al cambio. Pero al servir un poco de la etnografía se enriquece el trabajo sin hacer daño a nadie, por lo que no sólo es posible, si no que creemos que hasta es deseable, integrar elementos etnográficos a la investigación-acción.

Es muy importante señalar que la investigación-acción, la investigación etnográfica y la intervención educativa, no son lo mismo, en la diferencia de estos dos tipos de investigación ya hemos hecho algunos señalamientos, ahora es muy importante comprender que la intervención educativa es la fase directa de implementación, ya que se tiene un dispositivo elaborado, el hecho de que una investigación-acción pueda comenzar cambios, no significa propiamente una intervención educativa definitiva, la investigación-acción, colabora o hace parte de la intervención educativa, pero no la configura en su totalidad, puesto que esta investigación brinda datos e información vital para saber sobre qué y para qué se quiere intervenir.

1.3 Flexibilidad y modelo de Kemmis

El trabajo de Stephen Kemmis (1988). Nos da referentes sobre la importancia de que la práctica de investigación pase del terreno técnico y práctico a algo más social y comunitario. En el modelo de Kemmis (1988), la investigación opera como un círculo virtuoso en el que se analizan y contrastan constantemente los resultados de la práctica, no es una pura planificación o teorización, sino que se aplica, evalúa y rediseña, volviendo así la investigación en cíclica, participativa y cualitativa, además de contener un elemento reflexivo y autocrítico.

También nos menciona que un ciclo de aplicación no garantiza la mejora progresiva del centro o la situación escolar, por lo que es necesario crear una espiral que reafirme constantemente lo que se ha querido mejorar y para lo cual es necesario repasar y corregir una y otra vez sobre las prácticas para incidir eficientemente en aquello que se quiere mejorar.

En el modelo de Elliot (2005) se dividen los momentos por ciclos aparentemente específicos que, aunque proceden de un primer momento, parecería que se tiene claro cuáles son los inicios y finales de cada etapa a diferencia de Kemmis (1988). Donde es más un círculo que una espiral como tal, o un conjunto de procesos concatenados con origen y desenlace precisos. Aunque todo forma parte del plan del investigador actor. Al final ambos autores proponen más o menos los mismos elementos que se complementan y apoyan a la realización del dispositivo en la escuela secundaria donde hemos aplicado el dispositivo de intervención educativa.

Es por ello que en el dispositivo incluimos algunas “actividades ajuste”, que emergen de la necesidad no planificada y que se gestan en la acción y provienen del propio grupo y fueron posibles gracias a la flexibilidad de este método de investigación.

1.4 Técnicas de investigación

1.4.1 Observación participante y No participante

La observación participante permite, desarrollar vínculos con las y los sujetos que se está investigando, facilitando en ocasiones la obtención de datos duros, muy valiosos, de información sensible y rica en emotividad que, de otro modo, sería más complejo obtener.

Al trabajar en la escuela donde se aplicó la intervención docente, echamos mano de este recurso tan rico y valioso; la observación participante. Pues las y los alumnos, veían al observador como su docente del club “creando, imaginando y actuando”, lo que posibilitó en mucho la obtención de datos muy frescos en temporalidad y ricos en información, utilizamos registros anecdóticos, diarios de campo participante, productos de los trabajos de las y los estudiantes, etc. A fin de ir identificando las problemáticas.

Aunque ya en la fase final y conscientes también de las limitaciones de la observación participante, preferimos utilizar una observación no participante, a fin de poder dar libertad y medir su influjo en la convivencia del grupo focal, para evaluar los resultados. Aquí fue más la observación de campo, mirando y registrando durante los recesos escolares, eventos como el día del estudiante, simulacros de sismo e incendio, kermes, etc. Ya que en esta observación las y los sujetos pueden “*bajar la guardia*”, y permitirnos ver aquello que también pueden desear ocultar cuando se saben observados.

Estamos convencidos que ambas observaciones hacen una combinación muy potente para obtener datos, que, con la interpretación y contraste con la teoría y las metodologías, pueden apoyar en mucho para elegir los pasos del dispositivo de intervención docente.

1.4.2 Entrevistas

Este elemento tan rico de investigación, lo utilizamos en dos variantes, por un lado, las que se dan cara a cara, entre el observado y el observador, y aquellas que son videograbadas, siguiendo una metodología de entrevista semi-estructurada, a fin de no mono-guiar y sesgar las respuestas, particularmente preferimos dar un margen de libertad a los y las entrevistadas, sin descuidar los puntos que nos interesaba observar.

Se ha cuidado la identidad y datos de las y los adolescentes, para seguir las leyes vigentes de confidencialidad y protección de datos, para evitar que sufran represalias, o se vulneren los

derechos de las niñas, niños y adolescentes y también del personal que generosamente ha colaborado con sus testimonios para este dispositivo de intervención educativa.

1.4.3 Encuestas

Se utilizó un grupo importante de encuestas en forma de un pretest y un postest, teniendo como objetivo principal, conocer información que arrojara datos estadísticos, para poder objetivar esas relaciones tan intangibles y subjetivas, utilizando principalmente encuestas virtuales con ayuda de Google, pero también fotocopiadas, e incluso, a través de las redes sociales como Facebook. Diseñamos encuestas que se responden sólo con *emojis*, a fin de conocer las emociones de las y los jóvenes.

1.4.4 Sociograma

Los sociogramas como elementos gráficos de los movimientos cotidianos, nos permiten hacer tangible esa repetición de patrones que los humanos, desarrollamos con los años, aquellos mecanismos que principalmente las y los docentes adquirimos, pero que también los y las jóvenes establecen, pudimos obtener información, sobre los recorridos de los docentes por las filas de estudiantes y el espacio áulico, también los grupos de amigos y sus relaciones afectivas y de convivencia.

1.4.5 Didáctica: Técnicas con dinámicas varias

Otro elemento rico y valioso es la didáctica educativa que brinda de un gran grupo de actividades, vivenciales, de reflexión, de integración grupal, de trabajo cooperativo, de debate, de análisis, en fin. La didáctica nos permitió realizar actividades de diagnóstico, pero también de intervención y de evaluación. Comprendemos que la técnica se refiere a los elementos estructurales de la actividad, y la dinámica hace referencia a los ritmos de movimiento vivencial, posicional y relacional, tenemos pues técnicas con dinámicas ágiles, y otras más lentas, también hay técnicas con dinámicas eufóricas y las hay de reflexión. Y de sus multiplicidades es que hemos podido enriquecer el presente dispositivo.

La pedagogía, configurada por elementos didácticos y dinámicos, nos provee de diversas corrientes, de las cuales echamos mano para lograr, los fines que este diagnóstico y dispositivo, se propusieron y que se resume a muy grandes rasgos, en conocer las problemáticas del grupo focal para pensar en la mejora de las prácticas relacionales, en la convivencia escolar del estudiantado. Echando mano de la creatividad propia y de las y los jóvenes, ya que buscamos “la transformación de la información antigua para solucionar problemas nuevos” (Gallagher, 1994, citado en Cerda, 2006).

1.4.6 Guías de observación

Este elemento nos permite obtener y organizar información del plantel como: el contexto escolar, la matrícula estudiantil y del profesorado, y de sus recursos materiales y espacios varios, a fin de generar una idea del campo de observación en el que se ha aplicado la intervención educativa.

1.5 Diagnóstico y delimitación del grupo focal de estudio

El trabajo con las y los adolescentes en la escuela secundaria, va desarrollando relaciones cotidianas, en las que la convivencia se realiza aún con áreas de oportunidad importantes, tanto entre docentes y alumnas y alumnos, como entre estudiantes, ya que los jóvenes tienen desconocimiento de las formas de resolver conflictos de manera creativa y libre de violencia.

Es por ello que, durante este diagnóstico, buscamos analizar la risa como elemento relacional, que genera diversas reacciones, que repercuten de maneras también distintas en la convivencia escolar. “Vemos en ella, ante todo, algo vivo. La trataremos, por muy ligera que sea, con el respeto que se le debe a la vida.” (Bergson, 2016, p. 11).

Se eligió un grupo focal, denominado: “Club: Creando, Imaginando y Actuando”, mismo que fue sometido a actividades diversas, a fin de conocer los retos de convivencia escolar que se tenían.

1.6 Delimitación de las problemáticas encontradas.

Una vez que tuvimos los datos duros, se graficaron, sacaron porcentajes y comenzamos la fase de interpretación, para seleccionar sólo aquellas que realmente podríamos gestionar de manera adecuada, considerando tiempos, espacio y voluntades. Así pues, elegimos las problemáticas a influir, debido a que los tiempos de intervención educativa, consistían en un tiempo de tres meses, ya que con esta frecuencia iban cambiando los alumnos y alumnas y por tanto el grupo.

1.7 Diseño del Dispositivo de Intervención Educativa

En este dispositivo se ha planteado como objetivo aperturar una mirada deconstructiva sensible y comprometida de análisis hacia la risa con estudiantes de secundaria a través de un dispositivo de intervención educativa con un enfoque ético, que nos permita ir identificando y construyendo en conjunto, las pautas pertinentes para disminuir los picos de violencia directa entre las y los jóvenes, con una mirada transformacional del conflicto en positivo.

La ruta del dispositivo incluye actividades vivenciales, análisis de textos, de conflictos, *role playing*, *role model*, entre otras técnicas, a partir de, en primer lugar, identificar lo que de la risa sabíamos en el grupo focal. Posteriormente se trató de problematizar y poner en el centro de análisis a la risa como elemento generador de violencia. A partir de esto se hizo un rediseño de prácticas para “descubrirse en el presente”, es decir, a partir de un proceso reflexivo atender las situaciones cuando pasan y no cuando ya pasaron, después ir al centro escolar a vivirlo, poniendo en práctica lo aprendido en las etapas anteriores y finalmente poder evaluar el impacto del dispositivo de intervención.

El dispositivo tiene cinco módulos, que fueron aplicados en tres meses, pero que también podrían ser aplicados en un ciclo escolar, es decir, que los espacios de tiempo pueden ser flexibles, acorde a los requerimientos de otros centros escolares, si es que pudieran servir de guía, en tanto, que estamos conscientes que cada realidad, contexto y tiempo son distintos.

2. Diagnóstico gelatológico en el grupo de club “creando, imaginando y actuando”

2.1 Condiciones generales de la Escuela Secundaria Diurna N. 44 “Rosario Gutiérrez Eskildsen” turno matutino. Antecedentes históricos de la escuela secundaria

La Escuela Secundaria “Rosario Gutiérrez Eskildsen” N. 44, fue fundada el 11 de abril de 1959. El primer himno de la escuela secundaria 44 fue escrito por el famoso compositor Quirino Mendoza y Cortes autor de “El Cielito Lindo”, en sus filas de estudiantes han estado campeones mundiales de frontón, cantantes y músicos, deportistas nacionales, campeones de matemáticas, ha obtenido los primeros lugares en promedios de la zona por más de 45 años consecutivos y ha tenido al mejor alumno del proceso de CENEVAL con 127 de 128 respuestas en el examen de ingreso a la escuela preparatoria, cuenta con el 53% de alumnos que se quedan en la primera opción de COMIPEMS y cada año recibe por arriba de 1000 solicitudes para ingreso a primer grado dejando afuera más de 700 alumnos rechazados.

Ha obtenido primeros lugares en oratoria, teatro, ciencias, danza, cuento, leyenda, ofrenda, etc. a niveles zona, estatal y nacional. Además de diversos trofeos en torneos estatales en futbol, volibol, basquetbol, ajedrez, y el certamen “GeometrizarTE”. Lo que sin duda ha contribuido a la idea de que no sólo es una escuela más, sino que se ha generado la expectativa de que la escuela es un “templo” del saber, en donde las y los docentes en ocasiones pretenden formar grupos de profesores para “ajusticiar” a tal o cual alumno o alumna, o incluso a grupos completos.

La comunidad escolar participa activamente de las decisiones de la escuela y ejerce una gran presión política ante las exigencias y demandas que la escuela va presentando durante los ciclos escolares, lo que, sin duda, representó una gran oportunidad, para echar andar el dispositivo, ya que la comunidad escolar, históricamente, ha buscado la mejora pedagógica, de resultados y en infraestructura.

2.1.1 Entorno Contextual

La escuela Secundaria General No. 44 “Rosario Gutiérrez Eskildsen”, se encuentra ubicada en la cerrada de la calle Melchor Ocampo No. 13, en el pueblo de Tulyehualco se encuentra al Oriente de la Delegación de Xochimilco. Desde tiempos remotos el medio de vida para los habitantes es la agricultura y la horticultura, actualmente prevalece el comercio.

Tabla 1: *Comunidades de procedencia del alumnado.*

Los cerrillos 1 ^a , 2 ^a y 3 ^a	San Sebastián	Del Carmen
Sección	La Joya	Cacalote
Cristo Rey	Olivar Santa María	Quirino Mendoza "La Conchita"
Las Mesitas pedir	La Guadalupe	El Mirador
San Juan	Calyecac "Calyequita"	San Luis
San Felipe	Nativitas	San Juan Ixtayopan
San Isidro	Las Animas	

Pertenecientes a familias con un nivel socioeconómico medio y medio bajo, sus ingresos económicos, provienen de: actividades diversas que van desde comerciantes, obreros y profesionistas; en el comercio, cabe mencionar, que en la comunidad, se elaboran productos para su venta y consumo, como lo es el amaranto, el olivo y las tradicionales nieves, que en temporadas de calor, incrementa su comercialización; empleados, se desempeñan como obreros, taxistas; aquellos que se dedican a un oficio; como carpinteros, plomeros, electricistas, campesinos, etc.

La mayoría de nuestra población, aún vive, en el entorno de una familia nuclear, sin embargo, el porcentaje de alumnos que viven en familias mono parentales o extendidas va en aumento.

Los alumnos proceden de las siguientes localidades aledañas (ver Tabla 1)

Fuente: Elaboración propia

2.1.2 Infraestructura

La superficie, que ocupa actualmente la secundaria, corresponde a un total de 10299 m². La superficie total del terreno construido de la escuela es de 4 151 m², mientras que la superficie total de terreno libre de la escuela es de 6.148 m².

Cuenta con tres edificios, con plata baja y primer piso; uno alberga los primeros años y dos grupos de segundo, en la parte inferior se encuentran tres laboratorios (física, química y biología). El segundo, recibe a los grupos de segundo grado y en la parte inferior se encuentra la Biblioteca Escolar. El último edificio acoge a los alumnos de tercer grado y, en la parte inferior, la sala de música.

Cabe resaltar que cada edificio cuenta con dos baños, uno para niñas y otro para niños, así también se cuenta con tres patios: el del primer edificio, el central y de basquetbol. Así también se tiene un edificio que alberga las oficinas administrativas en donde labora el personal administrativo

y directivo. La escuela cuenta con un nutrido grupo de docentes frente a grupo y con cambio de actividad.

2.1.3 Sistema Organizativo De La Escuela Secundaria 44

Los alumnos son atendidos de forma de integral a través del departamento de Médico escolar, Orientación, Trabajo Social, prefectura y la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

La estructura organizacional de la escuela donde se aplicó el dispositivo de intervención está integrada por los siguientes elementos (ver Tabla 2), que coadyuvan y permiten atender en el quehacer educativo para la comunidad de Tulyehualco.

Tabla 2: *Recursos Humanos*

Estructura organizacional directiva	Estructura organizacional SAE, UDEEI y áreas del plantel
Director del plantel.	Encargada de Lectura y Escritura.
Subdirectora de Gestión Escolar.	Encargada de la Biblioteca.
Subdirector Académico.	Dos profesores de red y uno como Maestro de Aula de Medios. Médico Escolar. Trabajadora Social. Encargadas del Depto. de Orientación. Maestra especialista de UDEEI. Encargada de Contraloría. Seis secretarías de apoyo. Tres prefectos Siete asistentes de servicios

Fuente: Elaboración propia

2.1.4 Nivel académico del personal docente

En la Escuela Secundaria 44, hay 3 docentes titulados de maestría, 1 pasante de maestría, 27 con licenciatura terminada y título y 4 pasantes de licenciatura, así como 10 profesores con carrera técnica, (ver Fig. 1) desafortunadamente casi el 30 % de los docentes, no cuenta aún, con título de licenciatura, lo que evidentemente, nos presenta retos de percepciones, acerca de cómo se debe llevar acabo el quehacer docente cotidiano.

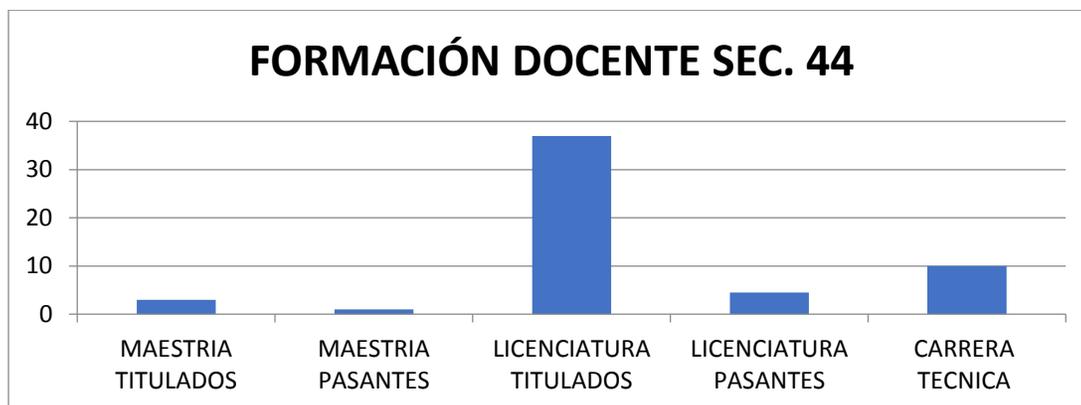


Figura 1: Preparación del profesorado

Fuente: Elaboración propia

Por lo que el trabajo con profesores de sensibilización y capacitación es vital para poder conformar un trabajo cooperativo eficiente. Las asignaturas cuentan con el siguiente número de profesores y profesoras. (ver Tabla 3)

Tabla 3: *Docentes*

Asignatura	No. Profesores
Español	6
Matemáticas	5
Inglés	3
Ciencias	6
Historia	2
Geografía	2
Cívica y ética	3
Artes (Música)	2
Educación física	3
Tecnología	8
Ayudantes de laboratorio	3
Total de profesores frente a grupo que se encuentran activos	41

Fuente: Elaboración propia

La escuela brinda la atención en tecnologías de la siguiente manera (ver Tabla 4):

Tabla 4: *Talleres y Clubes*

Talleres 2017-2018	Clubes 2018-2019
Diseño gráfico	Creando, imaginando y actuando
Confección del vestido e industria textil	Geometrizararte
Carpintería e industria de la madera	Robótica
Diseño arquitectónico	Juego y baile
Diseño de circuitos eléctricos	Retos Matemáticos
Diseño de estructuras metálicas	Tertulias literarias
Preparación y conservación de alimentos.	Mini emprendedores
	Inglés viajero

Fuente: Elaboración propia

2.1.5 Población Estudiantil

En este ciclo escolar se tiene una matrícula de 866 alumnos que oscilan entre 11 y 14 años. (ver Tabla 5)

Tabla 5: *Matrícula por grado*

Grado	Totales
Primero	270
Segundo	298
Tercero	298

Fuente: Elaboración propia

Como observamos este fenómeno de matrícula es atípico en la escuela mexicana, pues la tendencia es a disminuir hacia tercer grado el número de alumnos, pero gracias al prestigio de la escuela es que se incrementan los números para segundo y tercer grado.

2.2 Fenómeno de la risa en la adolescencia

Como pudimos observar en la matrícula estudiantil, la etapa de atención en la escuela de intervención es primordialmente la etapa de la adolescencia, por ello teniendo en cuenta que la adolescencia, como etapa de desarrollo humano estudiada por muy diversos especialistas como; Anna Freud (1934) con los mecanismos de defensa, G. Stanley Hall (1887) con la teoría psicoanalítica, Erik Erikson (1950), con la teoría del establecimiento de la identidad del yo, Roger Barker (1962), con la psicología social, Robert Havighurst (1951) con las tareas evolutivas de la adolescencia, Arnold Gesell (1910), las teorías centroeuropeas de Jaensch(1920) y Kretschmer

(1950) y Oswald Kroh (1930) o Wilfried Zeller (1952) con la teoría de la estratificación de la personalidad según Heinz Remplin (1914) representa en las y los jóvenes una etapa compleja en donde se da una búsqueda de la propia identidad debido a que

el comienzo de la pubertad propiamente dicha trae consigo un cambio cualitativo. La catexia instintual, anteriormente no diferenciada en general, ahora se diferencia y se especifica a medida que se desarrolla la genitalidad, fase final del desarrollo psicosexual. Anna Freud señala que “el torbellino de la rudeza, agresividad y perversión se desvanece como una pesadilla” (Muuss, 1994, p. 40).

Esta especie de pesadilla se ve enfatizada no solo por el cambio identitario y el reconocimiento del mundo moral y su reconocimiento interno, sino, también a una serie de modificaciones anatómicas que ocasionan una crisis real en las y los sujetos que atraviesan por esta etapa del desarrollo humano toda vez que

Los cambios corporales causados por el desarrollo de los caracteres sexuales primarios y la aparición de los secundarios modifican sustancialmente la imagen física del individuo. Esto se debe en parte al hecho de que, durante la primera adolescencia, el cuerpo cambia mucho más rápidamente que en la mayoría de los demás períodos de la vida. (Muuss, 1994, p. 211).

Erik Erikson (1950) concuerda con lo que Muuss (1994) detalla y fortalece la visión crítica de los cambios comportamentales y biológicos cuando señala

La pubescencia se caracteriza por la rapidez del crecimiento físico, la madurez genital y la conciencia sexual. Puesto que estos dos últimos aspectos son cualitativamente muy diferentes de los experimentados en años anteriores, se presenta en ese período un elemento de discontinuidad que lo separa del desarrollo anterior. El joven se enfrenta con una “revolución fisiológica” dentro de sí mismo que amenaza a su imagen corporal y a su identidad del yo. (Muuss, 1994, p. 49).

Por lo anterior hemos diseñado el dispositivo de intervención, considerando respuestas como la apatía, la afrenta, el desgano o la poca motivación, a fin de no frustrarnos en el camino y comprender la etapa en la que las y los jóvenes están situados. Toda vez que

El adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo. El adolescente se asombra de ser. Y al pasmo sucede la reflexión: inclinado sobre el río de su conciencia se pregunta si ese rostro que aflora lentamente del fondo, deformado por el agua, es el suyo. (Paz, 1981, p. 1).

Es en este reconocimiento de lo humano, como algo inacabado, es que podemos comprender que los retos de convivencia, que la risa presenta en la escuela secundaria, no son otra cosa que elementos que hacen parte de la formación del adolescente que aún requiere aprender y desaprender formas de relacionarse. Desde luego no estamos por apuntar que sólo los adolescentes son inacabados, ya que reconocemos que es una condición de lo humano a cualquier edad. Sin embargo, en la escuela secundaria tenemos grandes oportunidades de influir favorablemente para la transformación de los conflictos al trabajar con adolescentes.

2.3 Diagnóstico Del Club Creando Imaginando Actuando

2.3.1 Materiales

En esta primera fase, diseñamos actividades que nos permitieran, visibilizar esas nociones, percepciones y representaciones que, de la risa, poseían nuestros y nuestras estudiantes, echando mano de materiales como la plastilina, los globos, el dibujo, el comic, el meme, el chiste, la canción popular, el cine, los cortometrajes, la literatura, y las redes sociales. Como es natural en este espacio no podemos agregar todos los “elementos/ productos” de la fase diagnóstica y más aún del dispositivo en sí, sin embargo, hacemos mención de la multiplicidad de elementos, con el ánimo de mostrar que todo cuanto esté al alcance del docente puede servir, para dar cuerpo y forma a eso que no se ve... lo invisible, lo indecible, y lo indecidible que conlleva la risa.

De momento hemos querido explicar en que ha consistido la toma de datos duros a fin de poder guiar a las y los docentes que deseen, aplicar un dispositivo similar en sus centros escolares, ya en

el apartado siguiente sobre las problemáticas ahondaremos sobre las que hemos identificado en esta fase diagnóstica.

2.3.2 Grados escolares de los integrantes del grupo

En el presente diagnóstico, correspondiente a la fase la intervención educativa, se trabajó con el “Club creando, imaginando y actuando” que está compuesto por veintitrés alumnos de los tres grados de educación secundaria. (ver Fig. 3)

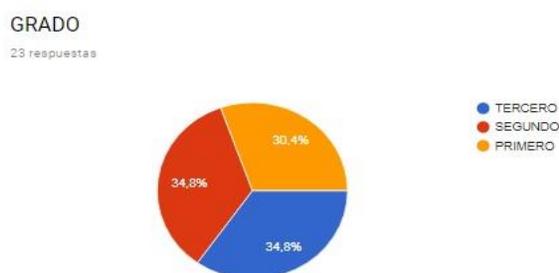


Figura 3: Gráfica de la matrícula del Club “Creando, imaginando y actuando” por grado.

Fuente: Elaboración propia

La población femenina del club corresponde a un 47.8% mientras que el 52.2% a varones, como podemos observar el grupo a primera vista esta balanceado tanto en grado como en sexo, lo que nos permitió conseguir a nivel micro, una idea importante de las diferencias de percepción sobre la risa, la convivencia y la violencia, según las niñas y los niños.

2.3.3 Trabajo con *emojis* y globos

Al preguntarles sobre la risa echamos mano de una actividad sobre *emojis* dibujados en globos que cada estudiante, decidió dibujar de acuerdo a veinticinco enunciados, a fin de identificar hacia donde se dirigía su primera visión sobre la risa.

Esta actividad la conservamos del primer ejercicio de diagnóstico pues nos permitió analizar de manera muy interesante estas diferencias entre hombres y mujeres, así como la percepción de la

violencia y la convivencia en torno a la sonrisa y la carcajada. A través de memes³² breves, que nos activaran una emoción que las y los chicos pudieran reconocer fácilmente. Atendiendo a las pautas más elementales del texto “El gen egoísta” de Dawkins (1993) y que hemos mencionado en el fundamento teórico de nuestro estudio gelotológico en la escuela.

Se incluyeron algunas actividades familiares y otras escolares a fin de conocer los vínculos y la relación entre la familia y la escuela, evitamos influir sobre conceptos como la violencia o la convivencia, y sólo dimos oportunidad a la expresión de la emoción que ellas y ellos decidieron colocar.

En nuestra interpretación, podemos ir rastreando de esa información algunos rasgos de posibles violencias simbólicas por ejemplo frente “al enemigo”, o frente a alguien que se cae si lo contrastamos con la caída de un celular.

Esta visión de lo otro como “enemigo” o “rival”, es persistente en el diagnóstico, lo cual nos recuerda, que aún compartimos muchos rasgos con los animales y por ende con las primeras civilizaciones humanas, Freud (1966) ya nos hacía ver esta forma de relación que esta entre lo simbólico y lo ritual que pareciera ubicarse tradicionalmente en tribus alejadas de la civilización pero que aún persiste en las civilizaciones modernas.

Si nos sentimos inclinados a atribuir a los pueblos salvajes una implacable crueldad con respecto a sus enemigos, quedaremos sorprendidos al averiguar que la consumación de un homicidio les impone, como consecuencia, la observación de determinadas prescripciones que forman parte de las costumbres tabú. (Freud, 1999, pp. 48-49).

Con diferencias sensibles en los ritos debido a la pérdida cada vez mayor del pensamiento mágico, en las tribus “primitivas” como hemos visto existía una visión de duelo posterior al derrocamiento de un enemigo, y aunque pareciera que dicho pensamiento no es el que guía actualmente a la mayoría de personas en la etapa de la adolescencia, existe una especie de respuestas en rededor de un evento confrontativo. La risa como una forma de apoyo visible o de desaprobación total, funciona como un elemento presente en este tipo de fenómenos relacionales entre los “enemigos”.

³² Elementos sociales mínimos que permiten transferirse fácilmente de generación en generación.

2.3.3.1 Cómo reaccionan las mujeres ante diversas situaciones

Las mujeres según nuestros datos (ver Tabla 6), a diferencia de los hombres, suelen utilizar *emojis* sonrientes con ojos de corazón, o enviando un corazón que sale de la boca, existe una noción del *crush* más instaurada que en los hombres, se da especial atención a los objetos y hay cierta insensibilidad con las caídas o torpezas humanas, que nos hacen comprobar lo propuesto por Bergson (1900), sin embargo, la noción de la familia se va degradando de primero a tercer grado, puesto que en primero hay corazones, y en segundo y tercero sólo risa.

Tabla 6: Como reaccionan las mujeres

Reacciones con emoji Alumnas	Tercer Grado	Segundo Grado	Primer Grado
Cuando se ríen de mi	Enojo	Enojo	Enojo
Cuando se cae mi celular	Miedo	Miedo	Miedo
Cuando se cae una persona	Risa	Risa	Risa
Cuando ocurrió el temblor	Miedo	Miedo	Miedo
Cuando el profesor me llama la atención al frente del grupo	Tristeza	Tristeza	Tristeza
Cuando empiezan las vacaciones	Risa	Risa	Risa
Cuando terminan las vacaciones	Tristeza	Risa	Tristeza
Cuando veo mi <i>crush</i>	Corazones	Corazones	Corazones
Cuando trabajo en equipo	Enojo	Sueño	Risa
Cuando saco buenas calificaciones	Risa	Risa	Risa
Cuando me ponen en el cuadro de honor	Risa	Risa	Risa
Cuando leo un libro	Sueño	Risa	Sueño
Cuando estoy con mis amigos	Risa	Risa	Risa
Cuando estoy con mi novio	Corazones	Corazones	Corazones
Cuando hago ejercicio	Cansancio	Cansancio	Cansancio
Cuando canto	Risa	Risa	Risa
Cuando bailo	Risa	Risa	Risa
Cuando hay ceremonia cívica	Sueño	Sueño	Sueño
Cuando suena el despertador	Sueño	Enojo	Sueño
Cuando es navidad	Risa	Risa	Risa
Cuando es día de muertos	Risa	Tristeza	Risa
Cuando se burlan de un compañero	Enojo	Enojo	Enojo
Cuando le pasa algo a mi enemigo	Risa	Risa	Risa
Cuando dicen que mi escuela es la peor	Enojo	Enojo	Enojo
Cuando dicen que mi grupo es el peor	Risa	Enojo	Enojo
Cuando estoy con mi familia	Corazones	Risa	Risa

Fuente: Elaboración propia

Desde el primer grado de secundaria existe la idea de la venganza y la alegría frente a la tristeza o desdicha de un enemigo o alguien que no se tolera. Como nos podemos dar cuenta la *différance*

de la risa como signo de comunicación es válida y validada en el sentido de que hay otros gestos y signos como el enojo, el sueño, la tristeza, el cansancio, el miedo que hacen que la risa diga algo más o menos delimitado frente a los otros signos, es porque hay otros signos que a su vez son resignificados por la risa, como ya mencionamos.

Nos llama la atención la pasividad de las alumnas frente a las burlas de los docentes, que en la fase diagnóstica ha prevalecido, y creemos que puede estar vinculado a la existencia de sistemas patriarcales y cultura machista.

Es por ello que visibilizar la risa busca dar voz a las y los que son víctimas directas o silenciosas de las violencias por la risa en sus modalidades violentadoras.

Las mujeres según estos datos, tienden más al silencio, evitan el gesto de la sonrisa y aceptan la llamada de atención en un fenómeno social que también se está repitiendo en las aulas. Comparten con los hombres la sonrisa ante la caída de una persona y la tristeza cuando se cae un objeto querido como lo es el celular. Por igual rescatan la sonrisa en relación a sus amigos, familia y fechas importantes en la cultura mexicana, y es aún más marcado el rechazo a la burla hacia otra u otro compañero. Vemos tres figuras afectivas en las mujeres que generan risa; el novio, *el crush* y la familia.

2.3.3.2 Cómo reaccionan los hombres ante diversas situaciones

Según nuestro análisis de datos (ver Tabla 7) los hombres comparten la risa:

1. Cuando se cae una persona, o cuando le pasa algo a su enemigo. Se observa que la sonrisa está presente en tareas como ejercitarse, fechas conmemorativas y reuniones familiares, y sobre todo en actividades con sus amigos. También observamos que cuando un profesor les llama la atención una de las respuestas es reírse
2. Cuando el docente les llama la atención, tienden o a enojarse o a reírse, pero manifiestan una emoción a diferencia de las mujeres.

Es muy interesante y a veces lamentable, que ya haya a tan temprana edad, una información tan marcada de los memes del machismo, patriarcado y adultocentrismo en las y los jóvenes, que no hacen más que legitimar los aportes teóricos que hemos presentado sobre la perspectiva social y familiar de la risa, así como la estructuración y estructura de un *habitus* binario.

Ser hombre y ser alumno, en un sistema machista permite a los jóvenes reír de temas muy distintos y amplios, mientras que las mujeres se enfrentan a restricciones estructurales y culturales, los usos de las risas también varían de acuerdo al género, el hombre puede usar la risa para disentir, retar, violentar, burlarse, en fin, mientras que la mujer no.

Tabla 7: *Cómo reaccionan los hombres ante diversas situaciones*

Reacciones con emoji Alumnos	Tercer Grado	Segundo Grado	Primer Grado
Cuando se ríen de mi	Enojo	Enojo	Enojo
Cuando se cae mi celular	Enojo	Miedo	Miedo
Cuando se cae una persona	Risa	Risa	Risa
Cuando ocurrió el temblor	Miedo	Miedo	Miedo
Cuando el profesor me llama la atención al frente del grupo	Risa	Risa	Miedo
Cuando empiezan las vacaciones	Risa	Risa	Risa
Cuando terminan las vacaciones	Risa	Risa	Tristeza
Cuando veo mi <i>crush</i>	Risa	Risa	Risa
Cuando trabajo en equipo	Enojo	Sueño	Sueño
Cuando saco buenas calificaciones	Risa	Risa	Risa
Cuando me ponen en el cuadro de honor	Risa	Risa	Risa
Cuando leo un libro	Sueño	Risa	Sueño
Cuando estoy con mis amigos	Risa	Risa	Risa
Cuando estoy con mi novia	Risa	Corazones	Corazones
Cuando hago ejercicio	Risa	Risa	Risa
Cuando canto	Risa	Risa	Risa
Cuando bailo	Risa	Risa	Risa
Cuando hay ceremonia cívica	Sueño	Sueño	Sueño
Cuando suena el despertador	Sueño	Enojo	Sueño
Cuando es navidad	Risa	Risa	Risa
Cuando es día de muertos	Risa	Tristeza	Risa
Cuando se burlan de un compañero	Enojo	Enojo	Enojo
Cuando le pasa algo a mi enemigo	Risa	Risa	Risa
Cuando dicen que mi escuela es la peor	Risa	Enojo	Enojo
Cuando dicen que mi grupo es el peor	Risa	Enojo	Enojo
Cuando estoy con mi familia	Flojera	Risa	Risa

Fuente: Elaboración propia

2.4 Pre-test y post-test

Se aplicó un pre test (Ver anexo 1) con algunas preguntas generales sobre la risa a fin de cotejar lo obtenido en los ejercicios anteriores y poder dar con un dispositivo adecuado a los requerimientos obtenidos. Se utilizó la función de Google Encuestas para realizar la toma de datos, en la red escolar. Y presentamos los resultados a continuación.

2.4.1 La risa en clase y la reacción de los docentes

Comenzamos preguntado a las y los jóvenes como es relación con las y los docentes cuando aparece una risa en el salón de clases.

El 52.2 % de los alumnos reconoce que, aunque no hay violencia subjetiva, por parte de los docentes, la mayoría de las veces las y los se privilegia al silencio por encima del “*ruido de la risa*”. Parece que, si la risa es silenciosa, puede estar en el salón, pero la carcajada tenue o alta, por hacer ruido, no tiene posibilidad en muchas clases de la secundaria estudiada.

El 26.1% de los docentes pregunta a los alumnos, sobre el motivo de la risa, mientras que el 13% regaña al alumnado con frases poco adecuadas al momento de pedir se “*guarde compostura*” y el 8.7% del estudiantado encuestado, ha recibido reportes o pérdida de puntos sobre el promedio por reírse en el salón de clase. (ver Fig. 3)

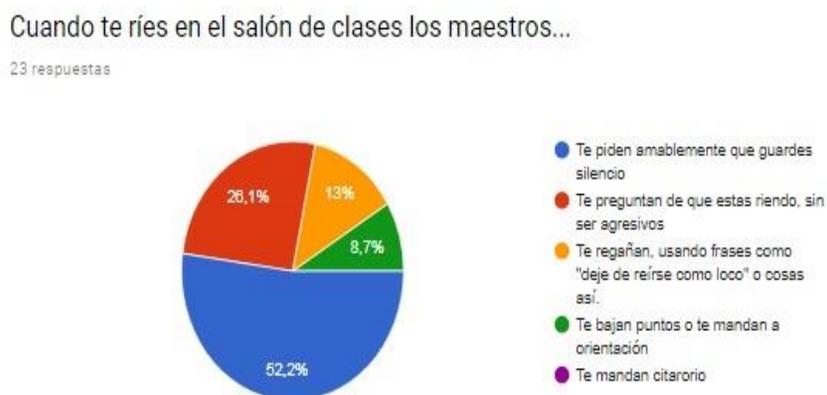


Figura 3: La risa en clase y la reacción de los docentes

Fuente: Elaboración propia

2.4.2 Figura adulta que al reír causa más impacto en las y los jóvenes

El entramado social, hace que el estudiante perciba al adulto como una figura a veces de poder y otras de autoridad, por lo que es vital comprender, que el docente al ser; lo mismo adulto que figura de poder y autoridad, puede impactar positiva o negativamente en la vida de sus estudiantes.

Al 52.2 % parece no molestarle que las y los adultos se rían de ellos y ellas. Puede haber dos lecturas de este resultado, por un lado que el sistema adultocentrista ve como natural la minimización del menor de edad y el niño, y por tanto, al ser así, se da por hecho: “*el deber ser*” o el “*así ha sido siempre*”, y por otro lado una autoconstrucción moral y ética que permita basar la autopercepción en el propio sujeto y no en lo que las y los demás proyectan sobre su forma de ser o verse. Por lo que disminuye la percepción de la violencia y se ve como algo natural.

Es mucho de llamar la atención esta idea de que el adulto se puede reír y no afecta, posicionando el modelo adultocentrico, sobre todo si consideramos, por ejemplo, las cifras de violaciones entre familiares en el pueblo de Tulyehualco, que según estudios de la UNAM (2016) es casi de un 20% de las familias, que, además, no denuncian la violación.

También pareciera que los padres no generan molestia con sus risas, como hubiéramos pensado, ya sea por el ejercicio de poder o porque como hemos dicho cuando se es niño los adultos se pueden reír de nosotros y “*no pasa nada*”.

Por otro lado, observamos que la risa que más puede lastimar a un estudiante, si procede de una persona adulta, será aquella que provenga de las siguientes figuras:

El 17.4% menciona a los maestros como aquellos adultos que no desean se burlen de ellos.

El 13% hace referencia a familiares varios.

El 8.7 % empatan al referirse a los empleados de diversos lugares y los padres. (ver Fig. 4)

La risa de los adultos que te suele molestar o doler mas, proviene de

23 respuestas

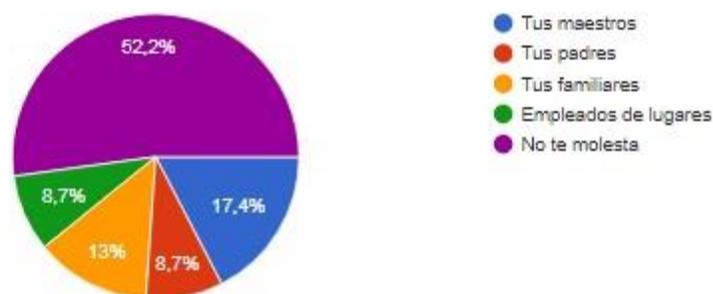


Figura 4: Figura adulta que al reír causa más impacto en las y los jóvenes

Fuente: Elaboración propia

2.4.3 Situaciones que generan molestia con la risa en las y los estudiantes

La tendencia de la gráfica anterior parece difuminarse en tanto que es modificado el termino adulto y se cambia por el de persona, pues las y los jóvenes, manifestaron; en un 47.8% que les molesta la risa cuando creen que se están riendo de ellos o ellas, mientras que al 26.1% dice que no le molesta, y en un nuevo empate encontramos con 8.7%, el ignorar de quien o de que se ríe la persona y creer que se ríen de un amigo o ser querido.

Mientras que el resto se molesta cuando se tiene la certeza de que se están riendo de ellas o ellos. En este caso nos damos cuenta que las y los jóvenes están actuando la mayor parte por impulso y suposición, no esperan a estar seguras y seguros y tienden a sentirse agraviados con la simple sospecha de que el hecho risible o ese “juicio juguetón” (Freud, 1905), ha tenido como motivo originario su persona.

Como vemos con respecto a la gráfica anterior en donde un 52.2% manifestaban no sentir nada, en este caso ha reducido esa percepción casi en un 50% al situarse en 26.1%, lo que nos indica que según la edad y la relación guardada entre una persona y otra, es que la risa puede generar enojo o conflicto. (ver Fig. 5)

La risa de otra persona te molesta cuando...

23 respuestas

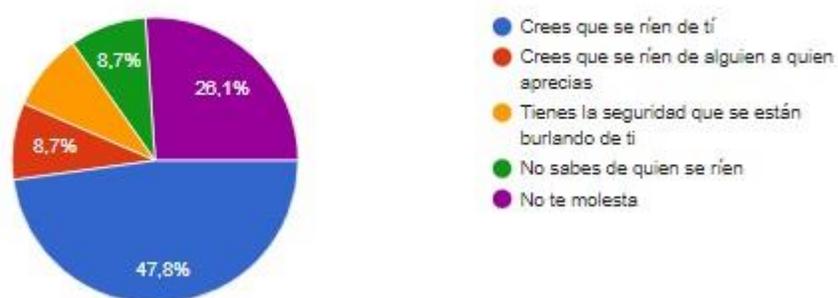


Figura 5: Situaciones que generan molestia con la risa en las y los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

2.4.4 Situación personal en donde las y los estudiantes suelen reír más

Posteriormente preguntamos si la risa da gesto a una emoción o condición de vida y las y los jóvenes respondieron lo siguiente; el 69.6% vincula la risa a la felicidad, el 17.4% a los nervios y el 8.7% a otros factores, mientras que menos del 7% hacen referencia al éxito como motivo de risa.

Nuevamente comprobamos lo que en el capítulo del romanticismo de la risa vinculado a la felicidad hemos señalado, se suele creer que la risa es el rostro principalmente de la felicidad y como hemos visto, esto no es siempre real. (ver Fig. 6)

La risa suele estar presente en los sujetos cuando...

23 respuestas

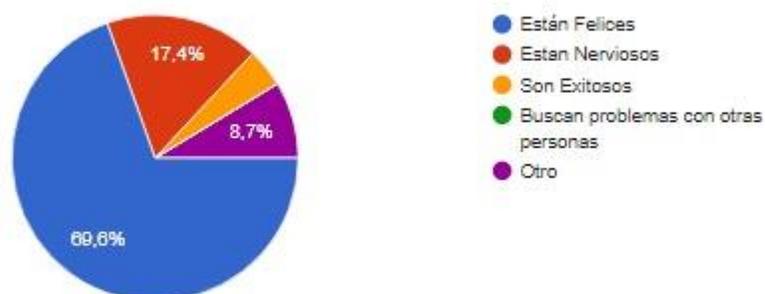


Figura 6: Situación personal en donde las personas suelen reír más según las y los jóvenes.

Fuente: Elaboración propia

2.4.5 Ambiente de aprendizaje que prefieren las y los estudiantes

Luego preguntamos en qué clases se sentían más cómodas o cómodos para trabajar en el aula, y el 60.9% mencionó, que en aquellas clases donde pueden reír y trabajar a la vez, mientras que el 26.1% prefiere aquellas donde nadie se ríe. El 8.7% acepta la risa siempre y cuando tenga un motivo ético “positivo”, y una pequeña minoría prefiere burlarse abiertamente de los compañeros o incluso del maestro. (ver Fig. 7)

Sueles sentir más comodidad en las clases donde...

23 respuestas

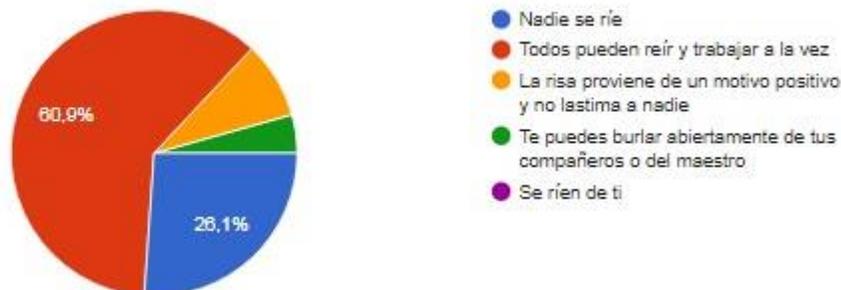


Figura 7: Ambiente de aprendizaje que prefieren las y los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

2.4.6 Tipos de violencias subjetivas presentes a través de la risa

También analizamos los tipos de violencia, que la risa ha provocado en la escuela, ya sea entre compañeros o en las clases, puesto que nuestro dispositivo es dirigido a las y los jóvenes, y su relación con los docentes. Hemos rescatado en la graficación los elementos que las y los jóvenes han elegido como el tipo de violencia que recurrentemente han recibido, por reír durante su estancia en el plantel.

La violencia verbal es la que más incidencia tuvo con un 73.9%, seguida de la violencia física con 13.0 %, y posteriormente las violencia psicológica con 12.1% y económica con un 1.0%. (ver Fig. 8)

¿Qué tipo de violencia has recibido por reírte en la escuela?

23 respuestas

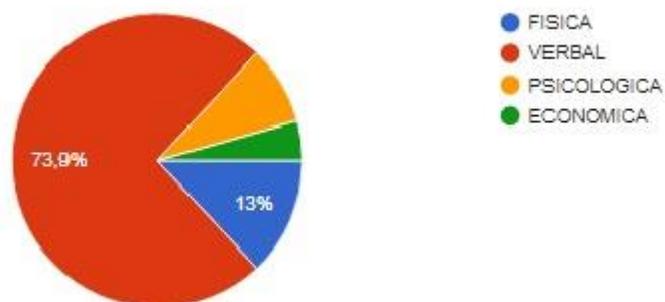


Figura 8: Tipos de violencias subjetivas presentes a través de la risa

Fuente: Elaboración propia

2.4.7 Tipos de violencias subjetivas ejercidas a través de la risa

Después intencionalmente invertimos la pregunta a fin de conocer aquella violencia que las y los jóvenes reconocen haber ejercido sobre otros compañeros, entonces, la violencia verbal obtuvo 47.8%, la violencia psicológica un 30.4% y la física 21.7% (ver Fig. 9)

¿Qué tipo de violencia has ejercido sobre otra persona por reírse de ti?

23 respuestas

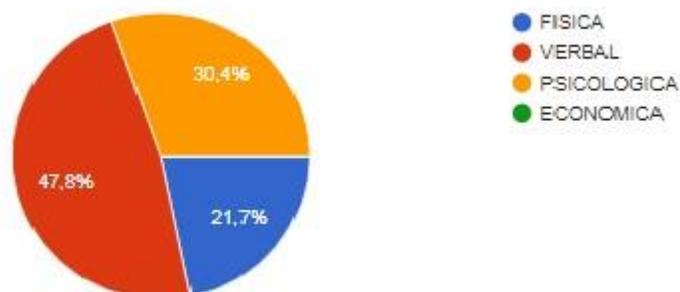


Figura 9: Tipos de violencias subjetivas ejercidas a través de la risa

Fuente: Elaboración propia

2.4.8 Medios de información digital que producen contenidos violentos

Posteriormente se analizaron las fuentes de los medios de comunicación donde se toman ejemplos o casos de violencia y la risa saliendo de manera contundente con un 73.9% Facebook, como un medio que promueve o difunde violencia a través de la risa hacia otras personas, seguido de las películas con un 13% y las series con 8.7% y el radio con 4.4%. (ver Fig.10)

¿Qué tipo de información de los medios sueles ver en donde identificas violencia a través de la risa?

23 respuestas

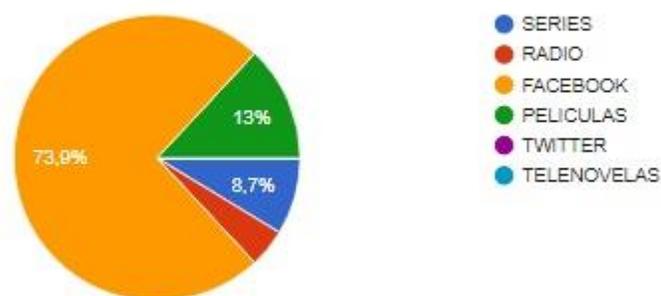


Figura 10: Medios de información digital que producen violencia en sus contenidos

Fuente: Elaboración propia

Se retomó entonces el tema del meme virtual³³ en las redes sociales, Como ya hemos visto el Facebook es el medio por donde las y los adolescentes, suelen hacer uso de este elemento risible para agredir a sus compañeros y compañeras. Entonces preguntamos sobre la decisión ética que toman al ver a un compañero o compañera ser víctima de un meme virtual, y nos encontramos con que un 52.2% le da “me divierte”, mientras que el 39.1% informa a la víctima y el 8.7% habla con el creador del meme. Pero es de llamar la atención que nadie reporta ante una autoridad, adulto o incluso Facebook, sobre el acto inadecuado que se está haciendo.

³³Imagen alterada de manera simbólica en redes sociales para generar risa, considerada la unidad mínima de información informática, que es capaz de tener durabilidad y propagación masiva en redes sociales.

2.4.9 Fenómenos risibles en multimedía

Hemos hecho una tabla muy pequeña (ver Tabla 8), con los personajes mas representativos que nos permiten reafirmar las ideas de Bergson (1900), sobre el cuerpo como disfraz del alma, la ropa como disfraz del cuerpo y las torpezas de este, pero también nos permiten, presentar otras visiones sobre los fenómenos risibles, que estan muy en coyuntura, sobre estudios sobre la risa y su antropología.

Tabla 8: de personajes risibles de los medios de comunicación

Personaje	Cuerpo	Serie / Programa	Motivo De Risa
Kiko	Piernas encorvadas, cachetes grandes	El Chavo del 8	Cuerpo y forma de hablar
Patricio	Chaparrito y gordito	Bob Esponja	Cuerpo y forma de hablar
Ñoño	Gordito y chaparrito	El Chavo del 8	Cuerpo y forma de reír y llorar
Profesor Jirafales	Muy alto y flaco	El Chavo del 8	Cuerpo
Don Barriga	Gordito y enojón	El Chavo del 8	Cuerpo
El Chapulín Colorado	Flaco, bajito y torpe	El Chapulín Colorado	Torpeza
Tontín	Muy pequeño y ropa muy grande	Blanca Nieves y los 7 enanos	Cuerpo y torpeza
Fiona	Está muy gorda	Sherk	Cuerpo
Calamardo	Narizón y flaco	Bob Esponja	Nariz grande
Arnold	Cabeza de balón	¡HeyArnold!	Cabeza en forma de balón
Narutto	Brazos al revés	Narutto	Corre con los brazos hacia atrás
Homero	Cuerpo gordo y torpeza	Los Simpson	Torpeza de Homero y su cuerpo gordo
El pájaro Loco	Locura	El pájaro loco	Locura
La Popis	Vestido corto, piernas largas	El Chavo del 8	Habla con la nariz tapada

Fuente: Elaboración propia

Las fuentes de los fenómenos risibles en el Club “Creando, Imaginando y Actuando” -el grupo focal- que obtuvimos, principalmente provienen de la televisión y su retransmisión en *Youtube*, seguimos viendo la presencia de los programas que también los padres de familia e incluso los abuelitos de nuestros y nuestras alumnas, vieron en la infancia, tal vez, por añoranza de estos, o porque es lo que ofrece la televisión mexicana, es que las niñas, niños y adolescentes estan viendo. Sea como sea, esta encuesta, nos permite ver que hay una clara influencia de los medios multimedía a través del meme como ya hemos visto, con las canciones que escuchan ellos y sus padres, como hemos hecho notar con las canciones citadas, y con las series, telenovelas y caricaturas.

El cuerpo como elemento risible, se manifiesta en la siguiente gráfica (ver Fig. 11) que nos muestra que el 34.8% de los personajes mencionados son muy bajos de estatura, mientras que el 21.7% son muy delgados y 21.7% son muy gordos, el 13% tienen algún defecto intelectual y el 8.7% son muy altos, es decir, que los programas humorísticos están haciendo aún en la actualidad uso de los elementos de la comicidad reconocidos por Bergson(1900), y que al llegar a las aulas, se traducen también, en elementos que pueden discriminar, excluir o violentar a las y los que no cumplen con un cuerpo estandarizado. Castelblanco & Rendón (2015) lo enuncian de la siguiente forma basandose en los trabajos de Lipovetsky (1983)

La risa se ha disciplinado al ir de la mano con el desarrollo de esas formas modernas de humor, ironía y sarcasmo, como tipos de control tenues e infinitesimales ejercidos sobre las manifestaciones del cuerpo, análogos al adiestramiento disciplinario que analizó Foucault.(p. 23).

Tipo de cuerpo que tiene el personaje

23 respuestas

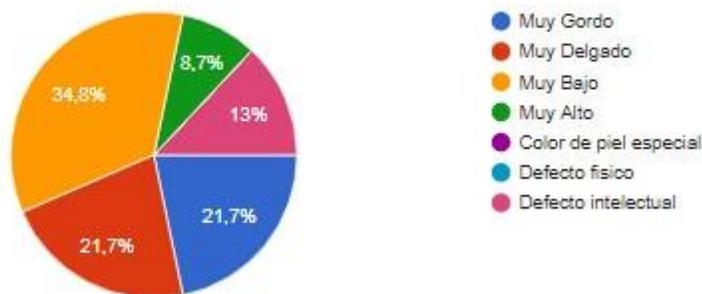


Figura 11: Cuerpo como elemento risible en los medios de comunicación

Fuente: Elaboración propia

Se les preguntó también a las y los jóvenes hacía que elemento creían que se dirigía la risa que estos personajes provocaban, y nos queda claro que aún no son capaces de distinguir entre la violencia y la convivencia, o que dentro de su percepción esta naturalizada la agresión y la burla como elementos sanos de convivencia. Puesto que el 65.2% menciona que las risas de esos

personajes en sus series provienen de la convivencia, y sólo el 34.8% se da cuenta de la violencia que hay detrás de la burla al físico de tal o cual personaje. (ver Fig. 12)

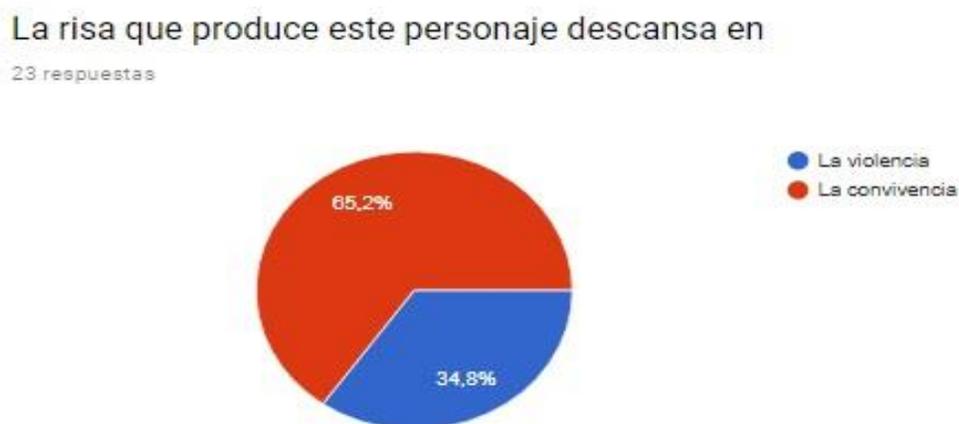


Figura 12: Elemento de donde usualmente provienen las risas de los Medios de Comunicación.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, tenemos el reflejo de que lo risible es vulgar y por tanto “*cosa de hombres*”, mostrando que lo propuesto por David Le Breton (2019) en su “*Rire. Une anthropologie du rieur*”, está vigente, nos referimos a la idea social de que la risa es contra las “*buenas formas*” y por tanto la carcajada y hacer reír son asuntos “*bruscos y poco elegantes*”, por lo que es “*natural*”, que las mujeres al estar “*destinadas*” a “*las buenas formas*”, por ello, encontramos que el 95.7% de los personajes risibles son hombres y sólo el 4.3% mujeres (ver Fig. 13). O sea que la risa y lo risible también se ve influido por la idea de género con todas las atrocidades que esto pueda conllevar en los casos de las violencias objetivas.

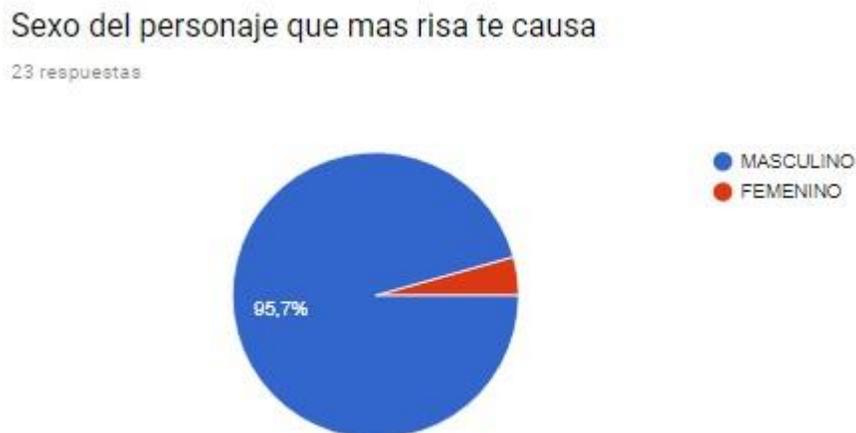


Figura 13: Sexo de los personajes risibles de los medios de comunicación

Fuente: Elaboración propia

2.4.9.1 Reacción de las y los jóvenes del grupo de intervención ante el meme virtual

Estas fuentes productivas de los fenómenos risibles, nos permiten comprender a través del meme virtual, y por qué este recurso se ha popularizado tanto entre adolescentes y adultos, en redes sociales, adelantamos en este momento un dato interesante (ver Fig. 14) sobre el uso del meme virtual en la escuela secundaria, que tiene que ver con la reacción que las y los jóvenes tienen frente a la aparente violencia ejercida a través del meme virtual, pues como hemos visto, muchas de las risas son producto de los mecanismos que Bergson (1900), nos presenta, y ante los cuales caemos rendidos la mayoría de seres humanos.

¿Qué haces cuando ves un MEME con la foto de algún compañero/a del grupo en las redes sociales que produce risa?

23 respuestas



Figura 14: Reacción del grupo focal ante los memes de sus compañeros

Fuente: Elaboración propia

El 52.2% de los integrantes del club encuestados, dan un “me divierte”, es decir, que se suman a la complicidad y la colectividad, a través de la risa virtual, del *emojide* carita sonriente, que como vimos en los apartados anteriores, cuentan ya con un significado y un significante, en la cotidianeidad de las redes sociales, el 39.1% informa a la víctima del meme, y 8.7% habla con la persona que generó el meme, es interesante, porque encontramos alumnos y alumnas que no se sienten agredidos o agredidas con los memes virtuales a pesar de ser protagonizados por ellos o ellas, pareciera que hay acuerdo, no dialogado, que les libera de una carga negativa, sólo al 12% le molesta ser el protagonista de un meme.

2.4.9.2 La risa y la pornografía en la escuela

Durante los sondeos a docentes, surgió otro elemento que, según algunos maestros y maestras, suele encontrarse en la escuela y es la reproducción de pornografía ya sea en internet, *videohomes*, etc. Usando el celular, la PC, o la tablet. En la red escolar se han puesto candado para evitar que se accese a páginas, con estos contenidos ya que existe una sexualización de algunas alumnas y alumnos, que se transfiere de unos a otros a través del lenguaje y los recursos simbólicos. El

departamento de trabajo social busca apoyar a las y los jóvenes que presentan este tipo de inquietudes. Como queda manifiesto en el siguiente testimonio.

Yo trato de buscar alguna alternativa para los alumnos que están buscando experiencias en pornografía y bebidas alcohólicas que han ingresado a la escuela, esa es mi preocupación, de indisciplina no veo gran problema. Creo que lo podemos controlar platicando con los alumnos. Pero no se puede avanzar mucho con la división y protagonismo que está prevaleciendo en escuela. (Lerma, Entrevista via Facebook para el dispositivo, 2019).

La risa como elemento erótico, es pensada por las y los jóvenes que ven pornografía como una forma natural del acto sexual, por lo que es muy importante, hacerles ver, que una cosa es la ficción de la pornografía sexual y otra muy distinta la manifestación de las y los sujetos, comunes y corrientes. Puesto que fenómenos como la cocificación de la mujer, provienen de este tipo de informaciones que se almacenan en el pensamiento de las y los jóvenes.

Fenómenos como el *sexting*, los retos de “la ballena azul”³⁴, los rayones con indole sexual, o los tocamientos inadecuados, tienen en mucho que ver con la pornografía. Es importante hacer notar las implicaciones ilegales que provienen de historias de personas, que tienen una vida propia que es destruida, por una red muy grande de explotación sexual y laboral.

2.4.10 La risa y la masturbación en el aula

La masturbación en los salones de clase, aunque no es recurrente en este ciclo, se ha presentado, en el grupo de tercero de donde provenían varios alumnos y alumnas del grupo focal: Club “Creando, Imaginando y Actuando”, resultó de la actividad “El muro de las lamentaciones” del dispositivo, la visibilización de un hecho que más que indignación parecía generar risas entre sus miembros. De tal forma que fue colocado en el área de las “risas positivas” de su estancia en la escuela secundaria. (ver Fig. 15)

³⁴ Retos generados en la red, en donde, por ejemplo, hace cuatro años, una niña fue filmada en los baños de la escuela realizando sexo oral a cuatro de sus compañeros, y fue subido a internet.

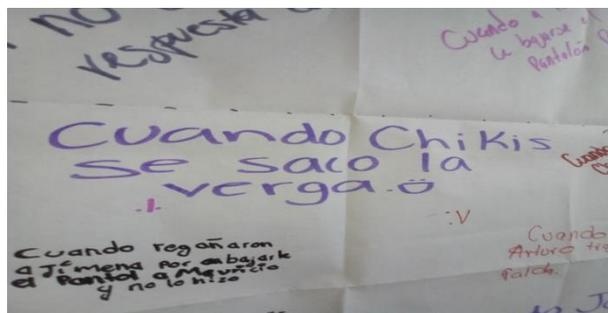


Figura 15: Visibilización de la masturbación en grupo focal.

Fuente: Elaboración propia

Ante esta situación, fue que se utilizaron diversos recursos, y aunque el tema es fuerte y pareciera que deberíamos conducir la investigación y la intervención hacia ese punto, el diagnóstico, nos mostró que no era un fenómeno recurrente, ni presente en los otros dos grupos de donde acudían las y los jóvenes del club, por lo que se atendió, la situación con el video juego de Chuka y se clarificó con el joven, a fin de que no se repitiera esta conducta, obteniendo buenos resultados.

2.5. Problemáticas del club “Creando, Imaginando y Actuando”

Al momento de trabajar el diagnóstico, con el método intuitivo y la investigación acción, nos percatamos de la necesidad de tener claro aquellos campos de acción en donde efectivamente se podría intervenir a fin de evitar maquillar datos, o presentar informes artificiales y artificiosos.

Para analizar de manera más profunda esta situación, nos planteamos realizar un sociograma del salón de clases, que registramos en video, distinguiendo los desplazamientos en el espacio de los docentes, con el objeto de identificar a aquellos que son más estáticos, de los que son más dinámicos, y los que tienen más apertura a la risa y los que no.

De acuerdo a las entrevistas, el 95% de los alumnos manifestó estar incómodo y no poderse reír en la clase de matemáticas, mientras que en las materias en las que, si podían reírse, encontramos las de Educación Física y Formación Cívica y Ética.

Por otro lado, el 97 % de los varones acepta que la risa les ha generado algún tipo de conflicto, ya sea porque han interpretado este gesto como una agresión hacia sí mismos, o como una agresión hacia otros. Es importante mencionar que conflicto no es sinónimo de pico de violencia directa. Ya que el porcentaje se reduce en picos de violencia a un 3%.

En un nivel menor, encontramos que el 80% de las mujeres señaló haber estado en una situación similar de conflicto y sólo el 1.3% como pico de violencia directa.

Otra información relevante consiste en que los jóvenes señalaron que hay docentes que sancionan la risa cuando está presente en el aula. Esto se hace presente con acciones como: llamadas de atención verbal, bajar los puntos en la evaluación de la materia, citar a los padres de familia o a los estudiantes para hablar con las autoridades, entre otras formas de limitar las expresiones de los alumnos vinculadas con la risa.

También encontramos que las y los docentes, cuando se suman a la burla de un grupo, ejercen mayor violencia sobre el educando y su grupo cercano de amigos, atendiendo al esquema de la onda sonora del conflicto, puesto que cuando esto ocurre, se derrumba el único pilar de autoridad con el que un estudiante puede contar, pues, en estas situaciones, sus docentes parecen aliarse al grupo, que ríe abiertamente de un estudiante, agrediendo. El 96% del estudiantado manifiesta haber sufrido alguna vez este tipo de violencia.

También observamos que las mujeres tienden a tolerar más las agresiones que los hombres, cuando ésta proviene tanto de compañeros como de docentes, e incluso distinguimos que no alcanzan a percibir algunas violencias que los hombres sí perciben, lo que nos indica que, son más vulnerables a sufrir violencias objetivas y subjetivas.

Las observaciones, los sociogramas, el nosograma, los fisiogramas, la etnografía y datos estadísticos presentados pretenden brindar un panorama general en un esquema de trabajo tipo “embudo” que va de la generalidad a la particularidad. A fin de tener en cuenta las diversas variables a lo largo de toda la investigación y poder entonces ajustar en cualquier punto de esta.

Con este antecedente que el diagnóstico nos ha brindado, encontramos muchas de las problemáticas (ver Tabla 9) y las mencionamos a modo de resumen de lo que trabajamos, pero esto no implica que se pretenda impactar en todas, pues no se puede, es necesario delimitar a fin de atender una o dos que realmente puedan ser mejoradas con la intervención educativa. Por ello de estas se ha realizado una selección focalizada para su atención, aunque también reconocemos que la relación entre ellas es inevitable y en ocasiones es posible visitar y mejorar otros terrenos de manera colateral.

Tabla 9: Problemáticas y selección de aquella a intervenir

Problemáticas	Problemática a intervenir
Nula integración grupal	
Falta de claridad entre la convivencia y la violencia en torno a la risa	X
Naturalización de la risa como elemento generador de violencia	
Falta de reflexión al suceder los fenómenos risibles	
Práctica de burlas y descalificaciones en el grupo	X
Falta de una visión intergrupala e interinstitucional	
Apatía	
Visión de género que restringe la risa o la permite según el sexo.	
Visión de valores de la escuela poco eficiente	
Adultocentrismo	
Uso de las redes para violentar y generar risa	
Tendencia al silencio frente a las violencias subjetivas y objetivas	X
Restricción de la risa ruidosa en las clases	

Fuente: Elaboración propia

2.6 Delimitación y selección de problemáticas a intervenir

La selección de las problemáticas a intervenir no está guiada por su “urgencia” o por su “gravedad”, puesto que puede haber situaciones graves que requieren incluso una intervención clínica que no podemos brindar en la escuela, o la necesidad de una desprogramación social y cultural, que en un ciclo escolar no se puede llevar a cabo, claro, que esta restricción técnica o temporal, no les quita su condición problemática. Sin embargo, no buscamos un dispositivo que agrade en el discurso y decepcione en la práctica.

Las problemáticas identificadas, fueron expuestas al grupo, mismo que luego de reflexionar, decidió, que la intervención debía estar encaminada a analizar y reflexionar sobre la cultura de Tulyehualco y de sus padres.

Nuestra intervención es un inicio, de un proceso que esperamos sea constante y con la difusión de este trabajo, cada vez más presente en las escuelas, no sólo secundarias, si no de los demás niveles educativos. También se propuso “*analizar el reggaetón*”, “*la violencia a la mujer*”, se decidió no enfocar el tema a la pornografía ni a la masturbación en el salón, pues no es un fenómeno recurrente, también se reconoció la violencia en redes sociales, y una lista aúnmas grande que la que hemos presentado, sin embargo en un ejercicio selectivo, fuimos depurando. Del diagnóstico que ya hemos visto, obtuvimos una lista de problemáticas de las cuales seleccionamos las siguientes para su intervención.

Consideramos que con el dispositivo de intervención se pueden atender, elementos como: *la falta de claridad entre la convivencia y la violencia en torno a la risa y la naturalización de la risa como elemento generador de violencia* a través de una parte teórica de un dispositivo informativo.

La deconstrucción para la reflexión sobre la *différance* de la risa, al actuar en el presente y reflexionar frente al acontecimiento, a fin de evitar *la falta de reflexión al suceder los fenómenos risibles* y la *práctica de burlas y descalificaciones en el grupo*, a fin de poder dar voz a las y los estudiantes para que contribuyan al inicio de la deconstrucción de la *visión de género que restringe la risa o la permite según el sexo* y la *tendencia al silencio frente a las violencias subjetivas y objetivas*.

A los alumnos y alumnas se les explicó que habría solo tres fases del proyecto, una teórica, una vivencial y otra reflexiva. Se omitió socializar en el grupo focal la información sobre la fase de observación de campo y de evaluación del dispositivo externo. A fin de evitar la influencia en las observaciones que realizamos durante la última fase.

Capítulo VI. DISPOSITIVO “DECONSTRUCCIÓN DE LA RISA FRENTE AL CONFLICTO ESCOLAR. ENTRE LA VIOLENCIA Y LA CONVIVENCIA RUMBO A LA AUTONOMÍA MORAL DE LOS Y LAS ADOLESCENTES”

1. Diseño del Dispositivo

Este dispositivo de intervención educativa tiene un enfoque ético, se aplicó durante un período de tres meses, nos permitió identificar y construir en conjunto, las pautas pertinentes para resolver los picos de violencia directa y objetiva, entre las y los jóvenes, con una mirada transformacional del conflicto en positivo.

A través de; encuestas, asociaciones vivenciales, redacciones autobiográficas, debates, entrevistas, análisis de canciones, películas, juegos teatrales, muro de lamentaciones, comics, análisis retrospectivo del mismo grupo, regresando a leer sus biografías y revisando sus propias, entrevistas sobre la risa, etiquétame, *role playing*, *role model*, sociodramas, actividades grupales colaborativas, teatro del oprimido, observaciones, método de Stanislavsky, teoría y técnica teatral, pruebas objetivas etc. A fin de reconfigurar colectivamente las acciones que están o no permitidas en el salón. Mediante el análisis de los productos obtenidos durante la fase de aplicación

La visión deconstructiva coadyuva a identificar elementos como la *différance*, lo indecible, lo indecidible de la risa y la noción de acontecimiento, sin que se convierta este estudio en una salida escapista de manera ética, es decir, no quitan la responsabilidad de los actos, por el contrario, buscan responder en el acto, en el momento, y no cuando ya han sucedido los actos, por ello la eticidad rumbo a la autonomía moral, requiere comprender que siempre nos estamos preparando para el acontecimiento que viene o tal vez venga.

1.1. Objetivo general

Aperturar una mirada sensible y comprometida de análisis deconstructivo sobre la *différance* de la risa, con el grupo del club: “Creando, Imaginando y Actuando” de la Escuela Secundaria Diurna N. 44 “Rosario Gutiérrez Eskildsen”, Turno Matutino. (ver Tabla 32)

1.2. Objetivos específicos

1.- Sensibilizar e identificar de manera individual y grupal, la risa como un signo de comunicación, a fin de localizar aquellos desempeños que pueden ocasionar picos de violencia directa o

fenómenos de violencias estructurales y/o culturales, objetivas o simbólicas, en el centro escolar (ver Tabla 33)

2.-Problematizar la *différance* de la risa, a fin de identificar los elementos consecuenciales de la misma, para provenir en el grupo; de elementos, que coadyuven a la transformación de los conflictos. (ver Tabla 34)

3.-Rediseñar colectivamente, nuevas formas de posible relación, entorno a la risa, que nos permitan, crear una convivencia escolar, acorde a la cultura de paz positiva, comprendiendo, que no todas las personas, están en el mismo momento de desarrollo cognitivo y es necesario desarrollar una compasión racional. (ver Tabla 35)

4.-Vivificar la *différance* en las acciones creadas en la fase de diseño, e ir las ajustando de acuerdo a los momentos y retos que las situaciones relacionales vayan presentando. (ver Tabla 36)

5.-Evaluar el impacto, del dispositivo de intervención educativa, para medir los desempeños alcanzados en las y los estudiantes a fin de ajustarlo. (ver Tabla 37)

1.3 Elementos pedagógicos

1.3.1 Enfoque del trabajo por competencias

Los elementos que configuran este dispositivo tienen el enfoque por competencias, ya que en la fase de planificación, de la intervención educativa, el diagnóstico y el dispositivo, incluyeron actividades pensadas en tres elementos integrantes y que son; contenidos, procedimientos y actitudes, hemos echado mano, de diversas estrategias, tales como: sociodramas, nosogramas, *role playing*, *role model*, regillas, Phillips 66, obras teatrales, técnicas vivenciales, encuestas, entrevistas en audio y video, análisis de canciones y videos, actividades de manualidades y clases expositivas, a fin de poder obtener la información necesaria para identificar las problemáticas, se realizaron guías de observación al contexto escolar, así como la investigación histórica, social y estadística

del centro de trabajo escolar, a fin de formar una visión global, para realizar una tabla FODA, y poder entonces diseñar un dispositivo.

1.3.2 La risa como una competencia

Como hemos ya mencionado la metodología del dispositivo de intervención, tiene mucho del enfoque por competencias propuesto por Perrenoud (1996), entendiéndolo como: Una competencia al “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (UNESCO. 1996). La risa claramente se ciñe a esta definición en tanto que contiene elementos cognoscitivos, psicológicos, sensoriales y motores, además de que puede ser evaluada mediante desempeños claros y definidos encaminados a la convivencia y transformación positiva del conflicto.

Desde el diseño de las cartas descriptivas se ha buscado que las actividades desencadenantes, atiendan a un conocimiento, una actitud y un procedimiento, ya sea para identificar o problematizar y reconfigurar la *praxis* de los sujetos frente a la risa, en nuestro grupo focal para coadyuvar al desarrollo de una decisión de eticidad positiva.

Partiendo de las percepciones y representaciones que las y los jóvenes poseían sobre la risa y se tornaron en fundamentales para la problematización (en la fase diagnóstica) y la apertura de un espacio de reflexión sobre la risa (dispositivo), para problematizar de manera causal, consecuencial y relacional el fenómeno de la risa. A través de lluvias de ideas, relatos, charlas, entrevistas y todo cuanto mostrara las concepciones con las que llegan los y las estudiantes, bajo el influjo de la familia y la sociedad con todas sus institucionales, toda vez que

Se ha demostrado que no nos libramos tan fácilmente de las concepciones previas de los alumnos; pues forman parte de un sistema de representaciones que tiene su coherencia y sus funciones de explicación del mundo y se reconstituye subrepticamente, a pesar de las demostraciones irrefutables y las desmentidas formales aportadas por el profesor.” (Perrenoud. 2004, p. 4).

Sobre la elaboración conceptual en torno a la risa previa a la aplicación del dispositivo, no quisimos dejar de lado, las consideraciones de lo que las y los alumnos, debido a que poseen un rico capital de aprendizaje, en este sentido compartimos la visión de Perrenoud (1996) puesto que de ahí es de donde se pudo elaborar un dispositivo colaborativo.

Es vital partir de lo que ellas y ellos tienen para construir desde ahí, y poder lograr cosas maravillosas. Analizar la risa como elemento tripartito inherente (conocimiento-actitud-procedimiento) pues no puede ser seccionado en conocimiento, actitud o procedimiento, nos permitirá de manera más provechosa problematizar sobre la risa y sus orígenes, consecuencias y redireccionamientos a fin de arribar a una especie de competencia de saber reír en un “nosotros” y en menor grado de los otros.

1.4 El humor como elemento de motivación

En este rubro hemos propuesto el uso de unas “barajas de la risa” que permiten ver, el hecho de que las y los estudiantes van “reaccionando”, como se hace en Facebook, durante la clase de un maestro o maestra, es decir, subiendo una baraja que tiene una *emoji* que le comunica al maestro si ya está aburrido, cansado, feliz, enojado, u otra emoción que pueda sentir.

Para ello es indispensable que él o la docente esté abierta a las reacciones del grupo, pues eso permite ir creando una clase activa y dinámica, y evitar el aburrimiento y el rechazo a la materia o asignatura. Hemos decidido denominarlo la “Dinámica de Aritz” en honor al alumno que lo hizo y lo propuso.

Esta estrategia permite que el docente sea creativo y redireccione sus acciones a fin de modificar las reacciones que el grupo va emitiendo. También permite reírse sin tanto ruido puesto que se utiliza la *emoji* de risa, y el docente puede sancionar sin gritar y sin humillar, simplemente levantando una *emoji* de enojo ante cierta conducta o acción.

Originalmente la hicimos como prueba en una clase, con las cartas vistas sólo por los investigadores, mientras una maestra daba su clase, lo que nos permitió ver que mientras la maestra estaba muy apasionada, más de la mitad de los alumnos mostraban *emojis* de enojo o aburrimiento. Cuando se mostraron los resultados, la maestra se mostró sorprendida y solicitó aplicar la actividad con las *emojis* de frente a ella, durante la siguiente clase, al inicio, las y los alumnos se mostraron temerosos, pero poco a poco, fueron mostrando de nuevo las *emojis* de aburrimiento, la docente empezó a tratar de ser graciosa, y en vez de recibir *emojis* de risa, recibió de enojo y sueño, lo que

nos muestra que los alumnos no están pidiendo clases con chistes todo el tiempo, si no clases con dinámicas más animadas y vivas. Incluso los alumnos visuales o auditivos, parecían coincidir con los alumnos kinestésicos.

El buen humor es más que contar chistes, o sonreír. Es una actitud frente a la vida, tomarse en serio el quehacer docente puede ser percibido como “buen humor”, que las y los alumnos saben valorar y ver, no se trata de ser el nuevo Patch Adams y de llegar disfrazado de payaso al salón, es crear un ambiente en donde el maestro este motivado y contagie a las y los estudiantes de esa motivación por aprender y construir juntos.

¿Cuántas risas no emergen cuando el joven descubre la estructura de su sangre en el microscopio? O ¿Cuándo planta su frijol y descubre al pasar de los días que ha germinado como auguró su maestra o maestro? O ¿Cuándo el alumno o alumna acredita un examen de algo que en un principio ignoraba por completo? La enseñanza y el aprendizaje son un asunto de gozo y buen humor, manera no se puede, ni se debe.

1.4.1 Motivación intrínseca

La primera motivación importantísima; es la docente, entendemos como motivación intrínseca, a aquella que surge y nace del propio sujeto, está viva en tanto el sujeto vive, le da vida y lo reaviva, es fuerza, ganas e ímpetu. La motivación es vital, la depresión, por ejemplo, es la falta de una motivación es decir de un motivo para vivir, por ello es vital que las personas tengamos motivación.

Antes de tratar de dar algo, es indispensable tenerlo nosotras y nosotros, ¿Cómo dar algo que no se tiene? Y más aún ¿Cómo exigir algo que no se tiene? Naturalmente sabemos que no se puede exigir la motivación ¡Es imposible! Es como decirle a un muerto ¡Levántate! O una planta ¡Crece! Es un disparate.

La motivación es química y es física se puede transferir, compartir, practicar, vivir, sembrar, abonar, cosechar, pero nunca, nunca, exigir.

La motivación intrínseca sólo se puede dar positivamente, si hay verdad en el hecho, una verdad que es indecible, indecidible, pero que se puede percibir, es energética, se siente, se intuye, y se mira sin estar materializada en lo concreto. Es a través de la acción que se manifiesta su presencia y del placer que esta genera en los sujetos pues

Los que disfrutan de una actividad logran mayor discernimiento y exactitud en los detalles: los que gustan de la geometría acaban siendo geómetras y comprenden mejor cada proposición de su ciencia; lo mismo los que aman la música o la arquitectura o las demás artes, que todos progresan en el trabajo que les es familiar, porque se complacen de él. O sea que los placeres aumentan la actividad, y para hacer aumentar una cosa hay que serle afín; por lo tanto, siendo los actos humanos específicamente diferentes, los placeres que les corresponden también deberán ser específicamente diferentes. (Aristóteles, 2006: p. 220).

Bien sabemos que la motivación intrínseca no es sólo responsabilidad del docente, la familia, la cultural, la sociedad, también contribuyen, pero durante la hora de clases, podemos crear magia en nuestro salón de clases.

1.4.2 Motivación extrínseca

Ahora bien, la motivación extrínseca, a diferencia de la intrínseca sí es responsabilidad de las y los docentes, directamente. Pues como su nombre lo indica proviene del exterior, y él o la docente, se convierten en agentes externos, que interactuamos con los otros, que al ser influidos nos influyen, al educar nos educamos, y al enseñar, aprendemos. Es un; “*toma y daka*”, donde siempre nos enriquecemos al dar. Es mágico, es místico, y es tremendamente humano y humanizador.

Motivar en y para la risa, implica la tremenda responsabilidad de no legitimar la violencia a través de ella, pero si permitir que florezcan las emociones dulces y su gesto más característico – que no el único- Preparar para la *différance* de la risa y en general para la vida frente al acontecimiento, sin duda, es primordial para que las y los alumnos, en verdad puedan aprender a vivir y a convivir en la escuela pero también en la vida.

La *différance* de la risa nos permite motivar y ver la risa como un elemento que siempre está por venir ante el acontecimiento y que estamos en un desarrollo moral constante, que nos permitirá ir pasando los estadios que propone Kohlberg (1958), cada vez con menos dificultad, hasta lograr una autonomía moral alejada de miedos, chantajes, intereses, o esperanzas. Ser para ser y no ser para agradar o para evitar castigos. Tener motivos propios para vivir, pero encontrar motivaciones en el camino y reafirmar nuestro tránsito por la vida. Si los padres, no motivan o no encuentra el sujeto el motivo de vivir y aprender, en la escuela los puede encontrar. Y entonces el quehacer

docente trasciende de un trabajo, a un motivo para vivir, ¡Qué importante y maravilloso es el arte de enseñar!

Cuantas veces no nos habremos descubierto sonriendo ante un grupo que trabaja armónicamente y que colorea con su creatividad las paredes de un salón de clases o cuando la luz de la creatividad de las y los alumnos, nos sorprende gratamente con un gran número de posibilidades que ni siquiera hubiéramos imaginado. Al motivar nos motivamos, generando un círculo virtuoso, que hará que el ciclo escolar pase tan rápido y desapercibido que agradeceremos ser docentes y no otra cosa.

Tabla 32: *Ubicación Curricular de Dispositivo de Intervención*

1.5 Cartas descriptivas sobre el dispositivo de Intervención											
Ubicación global de las secuencias a nivel transversal y curricular con plan 2011 de la SEP											
Grado	Interdisciplina	Etapas	Ciclo Escolar	Vinculación			Tipo De Trabajo	Tema Nodal	Enfoque	Perspectiva	
3° 2° 1°	Club crear, imaginar y actuar	5	2018-2019	UPN	D.	H.	Dispositivo de intervención	La risa como elemento generador de convivencia o violencia	Ético	D. H. y educación para la paz.	
			Período de aplicación. 3 meses								
Actores a intervenir							Recursos				
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos • Docentes • Padres de familia • Instituciones • Catedráticos de UPN • Personal de la Comisión de D. H. de la Ciudad de México. 							Capital humano contenidos en las y los alumnos			<input type="checkbox"/> Proyector <input type="checkbox"/> Dvd <input type="checkbox"/> Cd <input type="checkbox"/> Colores <input type="checkbox"/> Cuadernos <input type="checkbox"/> Playeras con sonrisa	
							<input type="checkbox"/> Marcadores <input type="checkbox"/> Hojas de papel bond <input type="checkbox"/> Espacios escolares <input type="checkbox"/> Computadora				
OBJETIVO GENERAL: Aperturar una mirada sensible y comprometida de análisis deconstructivo sobre la <i>différance</i> de la risa, con el grupo del club: “Creando, Imaginando y Actuando” de la Escuela Secundaria Diurna N. 44 “Rosario Gutiérrez Eskildsen”, Turno Matutino.											

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33: *Secuencia didáctica del primer momento.***1.5.1 OBJETIVO MOMENTO 1.- Sensibilizar e identificar de manera individual y grupal, la risa como un signo de comunicación, a fin de localizar aquellos desempeños que pueden ocasionar picos de violencia directa o fenómenos de violencias estructurales y/o culturales, objetivas o simbólicas, en el centro escolar**

Aprendizajes	Actividades	Recursos	Evaluación	Producto
Reflexión y sensibilización sobre la diferencia de la risa como elemento de la convivencia y la violencia en la escuela.	<p>Aplicación de un pre- test en físico para ser resuelto por las y los estudiantes. (Diagnóstico Ver anexo 5)</p> <p>El docente llega y coloca en el centro del pizarrón la palabra: RISA. Posteriormente divide el pizarrón en dos extremos con una línea al centro del mismo, de tal modo que quedara extremo izquierdo y derecho en donde anotara las palabras; violencia y convivencia.</p> <p>Coloca un gran número de marcadores en un escritorio en el centro del salón de tal forma que no impida a las y los jóvenes escribir en cualquier área del pizarrón.</p> <p>Invita a las y los jóvenes a que de manera ordenada coloquen los momentos, escenas, escenarios, personas, ideas, en fin, que les venga a la mente cuando piensan en la risa como violencia o convivencia y la anoten donde corresponda.</p> <p>Posteriormente invita a las y los jóvenes a que de manera voluntaria pasen y coloquen un tache en aquellas ideas que creen no concuerdan con su idea de risa de violencia o convivencia.</p> <p>Se pide que subrayen aquella con la que sí están de acuerdo.</p> <p>Una vez agotadas las participaciones en plenaria se leen las aportaciones y se realiza un concepto que englobe todo aquello que las y los jóvenes quieran aportar a fin de que quede como una frase para reflexionar en casa de la cual se recibirá una tarea libre que podrá ser dibujo, esquema, narrativa, en fin.</p>	Impresiones Pizarrón Marcador Videos Pizarrón Proyecto Hojas de cuaderno Marcador Sillas Texto de Bergson	Revisión del pre-test Lista de cotejo sobre contenido de la participación. Lista de cotejo sobre historias de las y los jóvenes Revisión de trabajos en cuaderno Examen sobre Bergson	Pre-test Fotos del trabajo grupal Concepto en el cuaderno Tareas entregables de las y los jóvenes Historia creada por las y los alumnos. Galleta en negativo y positivo. Mural creado con las ideas de todos y todas
Fundamentos teóricos sobre la risa. (Bergson. 1900)	<p>Explicación de algunos conceptos básicos sobre la risa en los seres humanos con una perspectiva ética.</p> <p>Utilizando videos cortos para explicar los mecanismos risibles que propone Bergson. Realización de un dibujo en forma de una galleta de jengibre, donde se pide coloquen aquellos momentos en donde alguien se ha reído de ellas o ellos y en que parte del cuerpo les ha dolido esa risa. Atrás se pide anoten las personas que han lastimado más sus emociones y de tarea extra se pide realicen una galleta con todo lo positivo que tienen como seres humanos, esta funcionará como su “yo individual” durante el ciclo escolar. Un alumno fungirá como un “relator gráfico”, que, va dibujando en el pizarrón lo que se está explicando en clase (ver Tabla 39)</p> <p>De tarea se solicita que redacten aquellos momentos en donde una risa estuvo presente y comenten las consecuencias de la misma ya sean negativas o positivas, sólo se invita a que cuiden la identidad de las otras personas y eviten poner nombres. (Se realizará un libro con sus propios escritos para trabajar en la fase 3).</p> <p>Con anterioridad se ha brindado ya un texto de trabajo en casa para su revisión, se colocan las mesas en círculo, y en plenaria se invita a la participación tipo seminario en donde cada estudiante podrá participar uniendo su experiencia y la teoría que propone Bergson.</p> <p>Se elige a alguien que desee ir dibujando libremente en el pizarrón mientras las y los participantes dialogan, al final el dibujante explicara todo lo que ha creado en el pizarrón.</p>			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 34: Carta descriptiva del momento 2

1.5.2 OBJETIVO MOMENTO 2.-Problematizar la *différance* de la risa, a fin de identificar los elementos consecuenciales de la misma, para provenir en el grupo; de elementos, que coadyuven a la transformación de los conflictos.

Contenidos	Aprendizajes Esperados	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
Acercamiento crítico a la teoría sobre la risa	Posicionamiento crítico frente a la risa como gesto relacional en las interacciones cotidianas.	Una vez que se ha analizado a Bergson, que se ha revisado recuerdos, anécdotas y se ha construido un concepto grupal, comenzamos con la fase de la problematización de la risa como elemento coadyuvante a la violencia o la convivencia. Se propone un debate sobre la risa y la escuela a fin de generar movimientos éticos en el grupo en torno a nuestro tema nodal.	Sillas Marcadores	Lista de cotejo	Listas de cotejo Fotos del debate
		El docente entrega una rúbrica con los requerimientos del trabajo a desarrollar. Luego de la posible tensión que del debate se haya podido generar el docente propone una actividad más lúdica, y consiste en desarrollar la representación de un sueño que haya tenido algún integrante del equipo, a fin de que se demuestre que la risa es un elemento variable, procedente del pensamiento y por tanto es modificable. Una vez que se ha representado el sueño, el docente lleva varias pistas de canciones que dan sensaciones de tristeza, miedo o comicidad. Y pedirá a las y los compañeros que representen su sueño con cada una de las pistas a fin de visibilizar esta posibilidad de cambio que depende de cada sujeto.	Discos Mesas Sillas Ropa Etc.	Rubrica	Foto o video de las representaciones
		Muro de Lamentaciones, se coloca papel bond en todas las paredes del salón, se provee a cada alumna y alumno de marcadores y se les manifiesta que están libres de toda censura, escribirán un mensaje a la persona que se burló de ellos y los hizo sentir mal. En plenaria se analizan los resultados y los impactos de la risa Se realiza un conflictómetro y se analizan las fases del conflicto. Se solicita a cada participante relate en su cuaderno lo que tránsito de emotividad por su cuerpo, así como las reflexiones obtenidas.	Papel bond Marcadores	Lista de cotejo	Fotos del muro de lamentaciones

Fuente: Elaboración propia

TABLA 35: Carta descriptiva del momento 3

1.5.3 OBJETIVO MOMENTO 3.-Rediseñar colectivamente, nuevas formas de posible relación, entorno a la risa, que nos permitan, crear una convivencia escolar, acorde a la cultura de paz positiva, comprendiendo, que no todas las personas, están en el mismo momento de desarrollo cognitivo y es necesario desarrollar una compasión racional.

Contenidos	Aprendizajes Esperados	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
Análisis crítico y práctico de la risa como generador de violencia o convivencia	Rediseñar las prácticas relacionales en el salón de clase de manera participativa.	Análisis de los valores en torno a la risa, con la actividad tendadero de valores, que consiste en realizar una prenda de vestir con hojas de colores en donde, identifiquen el valor que más les gusta y describan el porqué, a fin de problematizar la práctica de los valores en la vida real. (ver Tabla 48) (Actividad de ajuste no programada al inicio)	Libro creado por las y los estudiantes	Revisión del análisis de cada historia y el ajuste	Trabajos escolares y libro de las y los jóvenes
		Lectura del libro que han creado en la primera fase, analizando lo que sus compañeros y compañeras de otro grupo han escrito a fin de conocer otras miradas reales y filiales sobre el tema. Ajustes críticos sobre las primeras versiones ajenas y propias.	Sillas Mesas Objetos	Lista de cotejo sobre ajuste del role playing	Fotos de la sesión.
		<i>Role playing</i> donde el protagonista se ríe de los demás sin ninguna consideración y un estudiante lo golpea como respuesta, en un segundo momento se solicita que el grupo diseñe otra alternativa de solución y se vuelva a actuar.			
		En el jardín de la escuela se realizará la actividad “Etiquétame” Se les pide que en etiquetas coloquen aquellas palabras que les han lastimado y que además han ido acompañadas de una risa. Para después dejarles la opción de que se las quiten. Posteriormente se les dan 12 abrazos para que repartan en grupo a las personas que deseen, se realiza una plenaria y donde se pide externen como actuaran ahora cada vez que alguien se ría de ellas y ellos.	Etiquetas Marcadores Bote de basura	Lista de cotejo	Fotos de la sesión.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 36: *Carta descriptiva del momento 4*

1.5.4 OBJETIVO MOMENTO 4.-Vivificar la différence en las acciones creadas en la fase de diseño, e irlas ajustando de acuerdo a los momentos y retos que las situaciones relacionales vayan presentando.

Contenidos	Aprendizajes Esperados	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
La risa en la vida cotidiana y las interacciones relacionales en el espacio escolar	Las y los adolescentes interactúan entre sí, comprendiendo o la risa como un elemento de relevancia personal, y por tanto relativo...	Cada alumna y alumno llevara al salón en su mente o en su cuaderno el momento en que creyó que hizo el peor “oso” de su vida y como se sintió en el momento, en plenaria cada una y uno contarán esos momentos para tomar notas sobre las reacciones tanto grupales como individuales en torno a la risa, en este trabajo si bien los adolescentes participan activamente la parte medular será la de observar los avances del grupo en torno a la risa.	Sillas Marcadores	Cuaderno de notas	Fotos de la actividad
		Observación de campo de parte del docente-investigador para registrar las relaciones de las y los jóvenes del grupo focal en patio de recreo, clase de educación física, convivios, kermeses, y demás espacios abiertos de que se pueda echar mano.	Guía de observación	Cuaderno de notas y guía de observación	Datos obtenidos
		Se propone al grupo de acuerdo a los resultados de los datos obtenidos en la semana de observación, una socialización de lo trabajado sobre la risa con algún compañero o compañera de otro grado o grupo a fin de coadyuvar a la interacción en otros escenarios y con otras personas. Se propone realizar un pequeño instrumento de pre-test muy básico y un post-test de tal suerte que se pueda resolver antes y después del encuentro exprés.	Pre-test y post-test express	y Pre-test y post-test express	Pre- test y post-test express
		Se propone realizar una obra teatral a fin de exponer con los demás grupos lo trabajado en el grupo y brindar la oportunidad de expresar creativamente todo lo que entorno a la risa pueda construir. (ver Tabla 46)	Teatro Maquillaje Música Escenografía Programas de mano	Obra teatral Lista de cotejo	Fotos de la obra teatral

Fuente: Elaboración propia

Tabla 37: Carta descriptiva del momento 5

1.5.5 OBJETIVO DE MOMENTO 5.-Evaluar el impacto, del dispositivo de intervención educativa, para medir los desempeños alcanzados en las y los estudiantes a fin de ajustarlo.

Contenidos	Aprendizajes Esperados	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
Medir los avances de las y los jóvenes en el dispositivo de intervención	La risa como elemento relativo, modificable y ético.	Aplicación del post- test a fin de contrastar el pre y post test para medir los avances obtenidos en el grupo.	Pre-test y post-test	Pre-test y post test	Pre-test y post-test
		Evaluación por parte de las y los adolescentes para el dispositivo de intervención, a través de un material previamente elaborado	Formato de evaluación	de Formato de evaluación	de Formato de evaluación
		Coevaluación entre ellos para medir sus avances, en plenaria se solicita a las y los adolescentes que evalúen sus resultados y comenten sus áreas de oportunidad, cada una y uno escribirá en un cuadro FODA, en formato entregable sus percepciones.	Cuadro FODA	Cuadro FODA	Cuadro FODA
		Evaluación por parte del interventor hacia cada alumna y alumno, cada alumna y alumno recibirá de parte del interventor una retroalimentación en un sobre cerrado, a fin de que cada una y uno, valore su avance visto desde afuera. El interventor llevara música suave para cada una y uno lea su <i>feedback</i> y pueda conectarse consigo mismo, a la vez se les pide tomen la galleta de jengibre que realizaron en la primera fase y le muestren cuanto han avanzado.	Galleta de jengibre, sobres, dulces, música	Reflexión en su cuaderno.	Fotos
Recopilación de evidencias y cierre de la fase anual de dispositivo	Todos los materiales trabajados durante el dispositivo	Antología de evidencias representativas	Antología final		

Fuente: Elaboración propia

2. Aplicación del Dispositivo (Intervención Educativa)

2.1 Algunas evidencias de las actividades realizadas y Productos.

Actividad	Análisis de la actividad	Aportación al dispositivo	Foto
2.1.1 Sociogram a	Nos permitió, darnos cuenta a primera vista que, al ser alumnos y alumnas provenientes de diversos grados y grupos, la convivencia y la noción de grupo, no estaba presente, debido a que la mayoría no se conocía entre sí. Por lo que uno de los principales retos de convivencia, fue generar sentido de grupo y análisis de la risa en sus otros espacios escolares.	Permite analizar la forma de relación que establecen las y los jóvenes a través de la esquematización gráfica de su percepción personal sobre la convivencia en el salón de clases. A través de los	
2.1.2 Relator gráfico / se coloca a un alumno hábil para dibujar, a que vaya creando una especie de mapa mental sobre lo que el maestro va explicando al grupo, así podemos favorecer los canales visuales y auditivos y lograr	Nos permite el resumen de un diálogo entorno a la risa, la convivencia y la violencia, que condensa las ideas mencionadas, además de algunas ideas sobre el Bergsonismo y la naturaleza de los chistes de Freud (1905) es una forma más amable de poder globalizar las reflexiones contrapuestas y generar acercamientos ideológicos.	Mirada crítica y desnaturalizante de la risa como elemento generador de violencia. Favorecimiento de los canales de aprendizaje en el aula	

graficado
todas las
noticias, se
unen los
puntos y se
hace un
análisis de
los
resultados.

2.1.5 Libro de los relatos sobre la risa, la violencia y la convivencia a, se elabora un libro a fin de tener una antología, de lo que se ha trabajado durante la intervención educativa.

Representa la oportunidad para mirarse y remirarse, desde el ejercicio de la escritura siguiendo las sugerencias de Duccio Demetrio (1999) sobre “Escribirse: La autobiografía como curación de uno mismo”

Permite verse, pero también ver a los otros frente a un gesto tan “aparentemente” inofensivo como una risa.



2.1.6 Presentación de los libros por parte de los alumnos y alumnas del Club

Sirve para socializar y compartir con padres de familia y profesores, algunos de los elementos encontrados durante la fase de investigación-acción aplicada en la escuela. Nos permitió recoger testimonios y opiniones de manera muy natural sobre la risa, la convivencia y la violencia en la escuela, por parte de padres de familia y docentes.



Instrumento: actividad de etiquetas

Se solicita a las y los alumnos anoten en etiquetas aquellas palabras que les han dicho otras personas que les han dejado una huella emocional negativa, posteriormente se solicita se las peguen en el cuerpo y se pide a un compañero que les lea las palabras que tienen en el cuerpo. Como vemos en la tabla las etiquetas más hirientes para ellos provienen de la degradación de la masculinidad y en ellas la minimización intelectual. (ver Tabla 7)

Tabla 7: Palabras puestas en etiquetas

Etiquetas en hombres	Etiquetas en mujeres
Gay	Puta
Homosexual	Pendeja
Maricón	Inútil
Puto	
Joto	

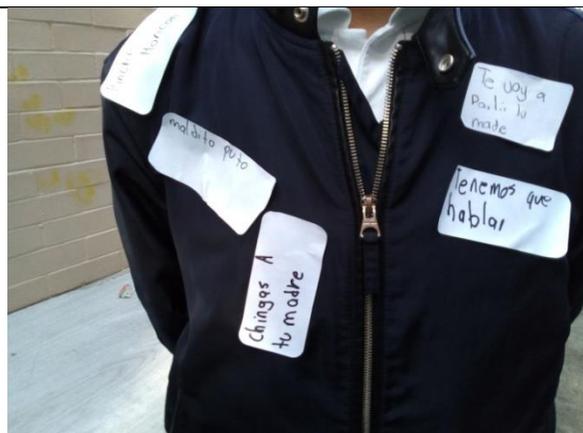
Es entonces cuando aparece la sonrisa como elemento relacional importante en tanto, que esta se puede utilizar como evasión o negación de miedo ante una agresión directa, cuando un alumno es retado, la sonrisa surge como elemento de desafío “aparente” aunque en el fondo tiene más una finalidad de negociación que de afrenta. Si a esto se agrega la carga social que estas palabras detonantes pueden tener para llevar a dos alumnos a un pico de violencia física, tenemos los elementos más explosivos reunidos que pueden gestar conflictos no resueltos adecuadamente y con una gran carga de violencia.

Lo primero que hicimos después de esto fue que cada alumnos eligiera si deseaba conservar esas etiquetas o deseaba arrancarlas y tirarlas, visibilizando el poder que ellos tienen para permitir o no que les afecten las palabras que otros puedan arrojar hacia sus personas. Y después que redactaran porque esas palabras les generaban tanto daño o enojo, y como podrían evitar que les afectaran en su vida diaria. Un fenómeno interesante es que las sonrisas siempre están en relación al otro, ya sea en pleitos, fiesta, teatro, o ligue siempre es en relación a otro, en algunos casos como gesto triunfante y en otros como lenguaje no dialógico que utiliza al rictus facial para comunicar elementos más abstractos y complejos.

2.1.7 Etiquétame

Sin duda la actividad que más recuerdan las y los chicos pues es una actividad vivencial, donde las emociones afloran, y dejan una sensación de empoderamiento en las personas que de ella son participes.

Nos permite analizar con las y los jóvenes el tremendo poder, que cada uno y una tiene, sobre la violencia que otro puede ejercer sobre una persona, es concientizar, sobre el hecho de que no todos, siempre nos amarán, y que, al recibir agresión verbal, se puede trabajar, para no responder de manera violenta.



2.1.8 Registros de las emociones en las actividades del dispositivo en la actividad ¡que oso!	Es de una riqueza muy grande para nosotros como investigadores, debido a que nos permitió hacer el diagnóstico, y diseñar el dispositivo de intervención. Y a ellos como integrantes del grupo les permitió reír de sus propios errores y ver que se puede trabajar la risa, desde otra perspectiva.	Nos dio ideas, datos duros, experiencias positivas y de oportunidad.	
2.1.9 Galleta de Jengibre	Permite visualizar las partes del cuerpo donde genera algún estímulo químico y sensorial, algún tipo de palabra o risa, se trabaja primero en negativo, y posteriormente se reconfigura con elementos positivos de las y los sujetos.	Conocimos momentos, palabras, frases, risas, y gestos en general que ponen en tensión emotiva a los y las alumnas.	
2.1.10 Obra Teatral	Las y los alumnos manifiestan los elementos risibles a través de la representación escénica, pasando por la imaginación, la creación dramática, el estudio del texto, ensayos, montaje y	Permite socializar los descubrimientos en torno a la risa, toda vez que al final de la función, se puede dialogar con las y los jóvenes a fin de que compartan sus inquietudes y experiencias con el público.	

presentación a público.

Fuente: Elaboración propia

2.2 Ajustes

Actividad	Análisis de la actividad	Aportación al dispositivo	Foto
2.2.1 Tendedero de Valores	Sirve para deconstruir la visión de los valores y desentramar en tabúes y mitos alrededor de ellos.	Con esta actividad pudimos evidenciar más eficientemente, la presencia de la risa en diferentes emociones y valores.	
2.2.2 Uso del Meme para las ordenanzas	Reconfigurar los memes de las redes sociales para dar instrucciones y reglas a los jóvenes con elementos risibles, para disminuir su carga instituida y permitir la risa y facilidad de apropiación de la norma.	Permitió flexibilizar las normas y que las y los jóvenes no vieran como imposiciones los acuerdos que se habían establecido en el semáforo de convivencia.	

Fuente: Elaboración propia

2.2.3 La escuela como lienzo de manifestación risible.

Recuerdo que estando en Madrid, haciendo visita de observación, al Instituto de Educación Secundaria “Joan Miró”, el 8 de julio de 2013 gracias a la gestión realizada por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), de la Universidad Autónoma de Madrid. Nos encontramos con un fenómeno institucional interesante, haciendo el recorrido por las instalaciones, y consistía en una pintura de franjas, sobre los grafitis que las y los alumnos hacían en el plantel (ver Fig. 17).

Por un lado, lo interesante era, que no borrarán todo el grafiti, y por otro lado, lo elaborado del mismo que hacía pensar, que habían sido empleadas varias horas para su realización y debido a que las bardas estaban al interior del plantel y no en la calle, le pregunté al director del plantel sobre este tema, y me comentó que había sido la única forma en que las y los jóvenes ya no hacían grafiti, de nuevo.



Figura 17: Foto de una pared de “Joan Miró” julio 2013.

Fuente: Elaboración propia

¡Claro! era una disrupción con firma e identidad, identificada entre las y los jóvenes, que había sido visiblemente – a través de las franjas-, reprimida y nulificada. Se conservaba la falta y la sanción sobre ella de manera clara y contundente.

Las expresiones que, a través de dibujos, letreros y demás elementos presentes en el mobiliario escolar, como paredes, baños, mesas o sillas (ver Fig. 18). Nos dan cuenta de un grupo importante de vivencias y deseos reprimidos de los que Freud (1905) nos menciona en su libro: “El chiste y su relación con el inconsciente”.

En el centro educativo de intervención, encontramos elementos muy parecidos a los del “Joan Miró”, sólo que, en el contexto mexicano, hay dos variantes, una es que la vigilancia constante no permite elaborar grafitis sin permiso, tan elaborados, y, por otro lado, que este tipo de pintas se suelen borrar hasta el final del ciclo escolar o a veces después de años

Al momento de hacer la intervención deseamos convertir el fenómeno risible de bancas y mesas en algo más artístico y que a su vez, resultara atractivo para las y los estudiantes, así que la dirección escolar y el profesor encargado de artes gráficas, emitieron la convocatoria para crear una serie de murales, mismos que de manera natural y de acuerdo a nuestra intervención educativa, estuvo compuesto de las representaciones gráficas de la sonrisa como elemento importante de la composición artística de cada trabajo que las y los alumnos realizaron.

Pasar de un rayón en la mesa a un mural en la escuela da la oportunidad a los y las jóvenes de expresarse y de permanecer en la escuela aun cuando ya no estén inscritos e inscritas en ella.

Naturalmente esto no implica que con una actividad así, se eliminen al ciento por ciento los rayones en las bancas, pero, sin embargo, si permite aperturar otra forma de expresar eso que se siente, desde lo instituido de la escuela y lo que permite que se instituya como emergente.

En el mobiliario encontramos mensajes con contenido sexual, presencia de *emojis*, que son el principal tema de los elementos que pueden mover a risa, algunos elementos como corazones rotos, o rostros llorando, hacen parte de estas expresiones, que finalmente, manifiestan emociones como la excitación, el placer, el amor, la amistad, la fraternidad, y una inteligencia racional que está en todo momento, teniendo un juicio vivo, crítico y con una necesidad comunicante.



Figura 18: Manifestaciones risibles en mobiliario de la escuela

Fuente: Elaboración propia

2.2.4 Mural de la escuela

En la primera figura (ver Fig. 19) de la esquina superior izquierda, se manifiesta una *“sonrisa buena que busca aconsejar al protagonista del mural, es como la voz interior”* (Alumno, 2019). Después en la figura del lado derecho, el *pack man*, *representa los retos futuros* (Alumno, 2019). Mientras que la figura de abajo izquierda, *“representa la felicidad de la niña que es protegida por el superhéroe del mural”* (Alumno, 2019). Y la figura de abajo derecha tenemos, las ventajas que, según los creadores del mural, tiene el practicar el valor del respeto, *“ya que, si eres respetuoso, serás feliz y podrás sonreír.”* (Alumna, 2019).



Figura 19: Sonrisas en murales de la Sec. 44

Fuente: Elaboración propia

es interesante, no sólo por la presencia gráfica de la risa, sino, por la necesidad de desafiar la autoridad y burlar las normas aún dentro de las normas, que los adolescentes manifiestan. A primera vista los grafitis son positivos y emiten un mensaje, que coadyuva a la convivencia. Pues contienen mensajes de amistad, nacionalismo, bienestar, valores, etc. (ver Fig. 20)



Figura 20: Murales ganadores de la Sec. 44

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, hay elementos dentro de algunos de ellos, que resultan reproductores de violencias objetivas y subjetivas. Por ejemplo, en el mural uno (ver Fig. 21) encontramos la idea que promueve el Himno Nacional Mexicano, sobre la guerra y el hecho de que cada estudiante o mexicano del país es un soldado para la guerra (ver Fig. 22). El tema de la lucha

es un tema recurrente en los murales, este tema de combate, donde debe existir un ganador y que en mucho tiene que ver también con la visión al momento de resolver los conflictos.



Figura 21: Mural de la Sec. 44

Fuente: Elaboración propia



Figura 22: los soldados y la guerra

Fuente: Elaboración propia

En el mural tres (ver Fig. 23), por ejemplo, existe el símbolo Nazi (ver Fig. 24), y pareciera ser el primer elemento violento que salta a la vista, sin embargo, en la explicación de los dos jóvenes que elaboraron este mural:

El símbolo Nazi, no está tatuado en el cuerpo de los jóvenes del mural, sino que es algo externo, de lo que se está protegiendo a la pequeña del mural, es decir, que el superhéroe la protege de dos elementos, el dado representa lo impredecible del destino y el marciano con el símbolo Nazi, al racismo, el odio, etc. (Alumno, 2019).



Figura 23: Mural de la Sec. 44

Fuente: Elaboración propia



Figura 24: El símbolo Nazi del mural se la Sec. 44

Fuente: Elaboración propia

Lo que rompe con todo este cuadro de convivencia, es la presencia de una expresión hecha con la mano del superhéroe (ver Fig. 25) y por lo que las y los alumnos de la escuela, soltaban la carcajada y soltaban un puñetazo a sus compañeros en el hombro o le propinaban un “zape”³⁵, esta necesidad de comunicar lo “prohibido” aun cuando se tiene el permiso de expresar lo que se piensa y siente. Pareciera ser una característica del pensamiento adolescente, pero no hay que ser injustos y debemos agregar, que pareciera ser una necesidad humana.



Figura 25: Mensaje oculto del mural de la sec. 44

Fuente: Elaboración propia

2.2.5 Chuka rompe el silencio ONU

Frente a estos fenómenos es que Chuka (ver Figs.26 y 27) como App, nos ayudó muchísimo para reflexionar con las y los jóvenes desde un acercamiento más amigable y menos agresivo, sobre estas temáticas, a fin de clarificar que la risa, no siempre es saludable, ni en todos casos es posible confiar en alguien que sonrío. Nos permitió que las y los jóvenes desarrollaran sus propios, monstruos y cumplieran los retos del juego, visibilizando temas como el acoso sexual, el *sexting*, la violencia directa, violencia verbal, física, y por otro lado temáticas como la convivencia, la

³⁵ En México consiste en un golpe con la palma de la mano sobre la cabeza.

autorregulación, el autocontrol, la vinculación a padres, autoridades y amigos. Rescatamos las vivencias de una estudiante sobre la App de “Chuka Rompe el Silencio” (2018)

Como lo marca el juego primeramente debes saber cómo atacar a un monstruo llamado abuso, aunque también había algunos sin querer hacerte algún tipo de infamia, de modo que eran distintos personajes con los que tenías que interactuar por medio de emoticones. Lo interesante de este juego era el poder que tu le dejabas a la figura disfrazada de daño o beneficio, si tu pedías ayuda con alguien y el sujeto era malo probablemente lo vencerías fácilmente. Por otro lado, si el intérprete era bueno lanzaría animaciones positivas. Tuve que hacer una reflexión independiente y creo que es buen juego puesto que si eres mujer u hombre identificaras cómo reacciona una persona positiva, así como una negativa. Sabrás de inmediato que persona quiere hacerte daño y la forma en la que intentará hacerte sentir mal. (Alumna, Actividad sobre Chuka, 2018).



Figura 26: Chuka Rompe el Silencio
(Organización de las Naciones Unidas México, 2018)



Figura 27: Chuka Rompe el Silencio (Organización de las Naciones Unidas México, 2018).

A veces tenemos demonios en nuestras vidas sin querer darnos cuenta por que pensamos que es normal, entre mis tantas conclusiones yo pensé que nos llegamos a creer esos prejuicios que la sociedad realiza. Quizás somos más testarudos al creerlo nosotros, pero creo que Chuka es parte fundamental de todo lo que vivimos cotidianamente puesto que te enseña como deben ser las cosas correcta y pacíficamente. Mientras tanto, me gustaría hacer la observación de que se añadieran algunas maneras de reaccionar ante una persona con sobre peso o si Chuka lo tuviera, también agregar situaciones de orientación sexual, así como machismo. (Alumna, Actividad sobre Chuka, 2018)

2.3. Difusión y vinculación

3. Difusión y vinculación

Actividad	Análisis de la actividad	Aportación al dispositivo	Foto
2.3.1 Programa de Radio Infosphera UPN 2.3	A lo largo de tres meses realizamos la emisión de un programa de radio en convenio con la cadena Vive Radio México, en donde expusimos elementos de este dispositivo a fin de difundir nuestros hallazgos y compartirlos con otros compañeros y compañeras.	Facilitó el acercamiento a otras y otros compañeros que, al ver los programas en video y radio, se inquietaron y pidieron colaborar del dispositivo, con testimonios, ideas o bibliografía.	
2.3.2 Infosphera UPN para Universidad de Brasil	En un intercambio de experiencia con compañeros y compañera de Brasil, grabamos un capítulo de Infosphera UPN 2.3 para explicar este dispositivo y conocer sus impresiones.	Permitió llegar a un país tan lejano como es Brasil utilizando la tecnología, y conocer las experiencias de otros dispositivos que se aplican en aquel país. Permitió clarificar las ideas que llevamos en torno al dispositivo al momento de tratar de socializarla con otras personas ajenas al tema, para autoevaluarnos y reconocer nuestras fortalezas y áreas de oportunidad.	

2.3.3 Participación en el 1er Coloquio interinstitucional de Investigación-Intervención Sobre Convivencia en la Escuela UPN Querétaro.

El intercambio con otros colegas enriqueció, nuestro trabajo sobre la risa.

Nos permitió abonar de temas, ideas y propuestas de otros trabajos de investigación y poder compartir con los demás especialistas en educación, nuestra inquietud sobre la semiótica de la risa.



Fuente: Elaboración propia

Capítulo VII. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

1. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL DISPOSITIVO

1.1 Evaluación auténtica por desempeños.

Si como hemos mencionado la forma de enseñanza no debe ser solo discurso, y debe acercarse a la vida, es natural que la evaluación, cumpla con las mediciones que permitan tener datos, reales y no ficticios, por lo tanto que hemos echado mano de un modelo denominado evaluación auténtica, que ha sido propuesta por varios autores. En donde se cuestionan las clases y su evaluación en las escuelas pues

la tendencia predominante es presentar a los estudiantes formas “escolarizadas” del conocimiento. Este no aparece como una construcción humana compleja, inacabada, en evolución continua y vinculada con proyectos y necesidades diversos de la vida personal y social, sino como algo preestablecido, fijo y desvinculado del contexto histórico y social, que debe ser aprehendido, memorizado y repetido en las instancias de evaluación, en términos más o menos similares a aquellos en los que fue presentado en clase o en los libros de estudio. (Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017, p. 96).

La tensión entre el logocentrismo y la multidisciplinariedad, surge como un reto cotidiano, si nuestro dispositivo atiende a las orientaciones pedagógicas del modelo por competencias, entonces debe considerar los desempeños en la vida, es decir, dejar exámenes, maquetas o trabajos que estructuren lo que de ninguna forma puede tener una estructura universal, pues la percepción y la representación de cada sujeto es única, y por tanto rica y valiosa para la diversidad.

Las competencias solo se ponen a prueba ante los retos y desafíos de vivir, es por ello que el dispositivo incluye retos al grupo focal, observaciones no participantes sobre los *desempeños in situ*, es decir, es necesario generar situaciones donde las y los jóvenes se desempeñen, con el uso de listas de cotejo, es que se puede medir y hacer un poco más objetivo esos intangibles de las acciones y los pensamientos.

La comprensión, como herramienta contrapuesta al logocentrismo, propuesta por Gardner (1989) y de alguna forma por Jacques Derrida (2011), sobre las limitaciones de la mirada logocéntrica, nos coloca en la necesidad de evitar la estandarización y reconocer las riquezas pluriculturales de los grupos, aunque por otro lado haya autores que gustan de estos elementos y

su argumento principal es que los niños y jóvenes necesitan “saber” de muchos temas y tener un “contexto cultural” para poder pensar. Por ejemplo, deben saber cuando fue la guerra civil en los Estados Unidos y que es un chip de silicón. Desde esta perspectiva. Hirsh propone una lista de cinco mil datos, nombres, frases, fechas, lugares y conceptos que todo estudiante debería aprender en la escuela para llegar a ser un ciudadano pleno. Defensor de las pruebas estandarizadas y de los métodos educativos tradicionales, publicó a lo largo de los años 90 una serie de libros dedicados a establecer lo que los niños deberían aprender en cada grado escolar (un libro por cada grado). (Hirsh 1991 en Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017, p. 102).

No dudamos de que este tipo de pruebas puedan tener bondades, sin embargo, para nuestro dispositivo resultan poco eficientes pues ¿De qué o para qué serviría que los niños dominen los tipos de risa y el nombre de los músculos, si en la praxis siguen generando violencia con ella? ¿para qué deseáramos que lean a Bergson y memoricen los mecanismos de la risa? O ¿dominen a Freud y sus propuestas sobre el chiste y el inconsciente?

La evaluación de este dispositivo busca medir a través de actividades caracterizadas por ser realistas y posibles a un propósito definido, con destinatarios muy definidos, con roles muy delimitados, con retos e incertidumbre y dificultades que admiten más de una posibilidad de realización o resolución, proporcionando un variado grupo de posibilidades en cuanto a estrategias y actividades para su solución, en un período de tiempo de tres meses, con un contexto colaborativo, que permita la autoevaluación y la coevaluación. Para obtener una motivación intrínseca y extrínseca y contribuir al cambio educativo a través de nuestra intervención docente.

1.1.1 Instrumentos de evaluación

La evaluación en este dispositivo, no pretendió dar una calificación a las y los jóvenes, y mucho menos certificar, nos sirvió para recabar datos importantes, pues trasladar los datos duros a prosa, y hacer el análisis es en sí mismo un ejercicio de evaluación. Debido a lo complejo que es presentar cada evaluación y cada elemento que se utilizó para obtener la información, presentamos solo algunos elementos representativos, a fin de compartir aquellos elementos que creemos pudieran ser útiles para la implementación de otros dispositivos, sobre este u otros temas.

Hemos echado mano de la escala cualitativa de Likert (1932), a fin de poder objetivar las acciones y las reacciones de las y los alumnos, en la elaboración de rúbricas y especialmente en la última fase de observación no participante.

Así por ejemplo diseñamos para la fase diagnóstica *ítems* como el siguiente:

Ejemplo: La risa es un gesto exclusivo de la felicidad

- Totalmente en desacuerdo
 - En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Durante el presente dispositivo, tuvimos cuatro momentos de evaluación, en primer lugar la diagnóstica, con el pre-test, que ya hemos presentado y que nos ayudó a identificar las problemáticas y retos de convivencia en el Club “Creando, Imaginando y Actuando”, posteriormente durante el desarrollo del dispositivo y al final, y posteriormente una global, a través de diversos instrumentos, por ejemplo se utilizaron listas de cotejo como las que exponemos a continuación. (Sólo hemos mostrado algunas, pues se aplicaron varias para diversas actividades) (ver Tablas 1-3)

Tabla 1: *Lista de cotejo para el docente-interventor*

Percepciones y representaciones sobre la risa

Acción	Si	No	Observaciones
El grupo responde activamente a la actividad	1	-1	
Existe un clima de confianza durante la plenaria para comentar sus experiencias	1	-1	
Clasifican adecuadamente los elementos positivos y negativos de la risa	1	-1	
Se distingue claramente la diferencia entre una percepción y una representación.	1	-1	
Se localizan en las participaciones eventos de violencia, segregación, exclusión o discriminación.	1	-1	
Se percibe la carga emotiva que la risa genera sobre los sujetos participantes	1	-1	
La actividad coadyuva a visibilizar las dinámicas relacionales de riesgo sobre la risa.	1	-1	
Hay una superación de la idea romántica sobre la risa y la felicidad, para tocar temas éticos.	1	-1	
Se respetan las diferencias propias de la actividad al momento de tachar una idea	1	-1	
Existen confrontaciones ideológicas o faltas de respeto.	1	-1	
SUMATORIA			TOTAL

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: *Lista de cotejo sobre participación problematizante y crítica en torno a la risa*

Acción	Si	No	Observaciones
El debate se realiza en un clima de respeto			
El debate se realiza en un clima de confianza			
Las participaciones logran poner en el centro de análisis la risa desde los polos de la convivencia escolar y la violencia escolar.			
Los argumentos incluyen elementos trabajados durante las sesiones anteriores			
Los argumentos se construyen desde la vivencia personal			
Los argumentos son dichos de manera clara y oportuna			
Se distingue algún sesgo de género en las participaciones			
Se distinguen posiciones de adultocentrismo en las participaciones			
Se distinguen violaciones de D. H. en las aportaciones de las y los jóvenes			
Se percibe una carga emotiva en las y los sujetos			
SUMATORIA			TOTAL

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: *Lista de cotejo sobre las reacciones y emociones encontradas en “Etiquétame”*

Acción	Si	No	Observaciones
Las y los alumnos cumplen con el material solicitado			
El grupo está disponible anímicamente para realizar la actividad			
Existe respeto a las instrucciones			
El grupo realiza la actividad de manera comprometida			
Existe elementos de emotividad en las y los sujetos			
Hay respeto a las emociones de las y los otros			
Existe fraternidad al momento de dar los abrazos			
El grupo se une y emite mensajes positivos en torno al tema tratado			
Existen muestras de incomodidad cuando algún compañero o compañera pretende burlarse de otro y otra			
Se concluye con tranquilidad la actividad.			
SUMATORIA			TOTAL

Fuente: Elaboración propia

A fin de establecer algunas pautas con las y los alumnos, y de que se sintieran consideradas y considerados en su desarrollo y avance en torno a la risa. Algunas actividades se evaluaron utilizando escalas estimativas que ellas y ellos conocieron desde inicio a fin de poder conocer los requerimientos, así como los puntajes. (ver Tabla 4)

Tabla 4: *Escala estimativa sobre trabajo del sueño*

Elementos a considerar para el trabajo del sueño	Recomendaciones técnicas	Ponderación	Valor
Cada integrante cuenta su sueño al equipo y se elige una para representar o se construye una a partir de varios sueños expuestos	Escucha atentamente a tus compañeros	Escucha y narrativa	25%
Se monta la escena elegida	No dar la espalda Hablar fuerte Ensayar varias veces hasta estar seguros de lo que se hará Todos los integrantes participan activamente	Organización Trabajo cooperativo	25%
Presentación del producto	Participar respetuosamente de la presentación de los otros equipos Hablar fuerte y no dar la espalda	Seguridad y trabajo frente al grupo	25%
Presentación del producto con las variaciones musicales	Participar respetuosamente de la presentación de los otros equipos y adaptar la historia acorde a la música que se va proponiendo	Improvisación y trabajo en equipo	25%
<i>Feedback</i>	El docente relata las recomendaciones al equipo y asigna una evaluación resultante de la suma de porcentajes de las ponderaciones.		TOTAL

Fuente: Elaboración propia

1.2. Evaluación del impacto del Dispositivo de Intervención

Una primera forma de evaluar el dispositivo es a través de una lista de cotejo sobre la implementación de los desempeños propuestos, en esta tabla concentradora (ver Tabla) , hemos realizado un seguimiento de estos, así como de los porcentajes de aplicación/participación, puesto que aunque todas las actividades fueron aplicadas, no siempre asistieron todas y todos los alumnos y cuando asistían, no siempre participaron todos y todas, por lo que fuimos registrando el porcentaje de participación, considerando los 23 alumnos y alumnas inscritos al club, en el análisis de los tiempos y espacios, hemos traído las anotaciones que realizamos durante la aplicación de listas de cotejo, para fundamentar la interpretación de los resultados, y la evaluación de impacto.

Tabla: Lista concentradora de actividades

Desempeños	Se realizó	Porcentaje de Aplicación/Participación	Los tiempos y espacios fueron adecuados	Cuenta con evidencias
Aplicación de un <i>pre- test</i>	SI	100	Tomó más tiempo del pensado debido a la falta de computadoras	SI
Frase para reflexionar en casa de la cual se recibirá una tarea libre que podrá ser dibujo, esquema, narrativa, en fin.	SI	95.6	SI	SI
Realización de un dibujo en forma de una galleta de jengibre	SI	100	SI	SI
Redacción de aquellos momentos en donde una risa estuvo presente y las consecuencias de la misma ya sean negativas o positivas.	SI	91.3	SI	SI
Participación tipo seminario	SI	52.1	Si, aunque cuesta trabajo aun lograr la participación del grupo	SI
Debate sobre la risa y la escuela	SI	78.2	Si, hay más participación en esta dinámica.	SI
Representación de un sueño que haya tenido algún integrante del equipo	SI	100	SI	SI
Que representen su sueño	SI	100	SI	SI
Muro de Lamentaciones	SI	95.6	Si, muy rica en información esta actividad	SI
Se realiza un conflictometro	SI	95.6	Si, muy buena actividad para visibilizar la deshumanización a través de la risa	SI
Relato en cuaderno lo que tránsito de emotividad por su cuerpo	SI	95.6	SI	SI
Tendedero de valores	SI	100	SI	SI
Lectura del libro que han creado en la primera fase.	SI	100	SI	SI
<i>Role playing</i>	SI	78.2	Si, este día faltaron varios alumnos y alumnas a clases.	SI
“Etiquétame”	SI	100	Si, una actividad muy emotiva, se sugiere tener lista una actividad que motive la risa y disperse la tensión generada.	SI
“Oso”	SI	95.6	Si, Muy divertida	SI
Observación de campo	SI	75	No, en mis horas de servicio no siempre pude observar pues me enviaban a cubrir grupo.	SI
De pre-test muy básico y un post-test de tal suerte que se pueda resolver antes y después del encuentro exprés.	SI	95.6	No, en receso no alcanzaron a aplicar este instrumento, por lo que se recomienda hacerlo en internet y solo pasar la liga, para eficientar tiempos	SI
Una obra teatral	SI	95.6	SI	SI
<i>Post- test</i>	SI	100	Si, ante lo sucedido en el <i>pretest</i> ahora se enviaron las ligas para que cada una de las personas lo resolviera en casa.	SI
Coevaluación	SI	100	SI	SI
Retroalimentación en un sobre cerrado	SI	100	SI	SI
Recopilación de evidencias y cierre de la fase anual de dispositivo	SI	95	SI	SI
Resultados	100%	93%	Se fue ajustando sobre la marcha	100%
			Total global	97.66

Fuente: Elaboración propia

Se cotejaron los objetivos convertidos en preguntas a fin de verificar el logro de las metas iniciales, y que en todo dispositivo deben permanecer durante el desarrollo y el cierre, aun con los ajustes, salvo cuando se determine que es mejor cambiar de dispositivo o se haya modificado de tal forma que ya sea en porcentaje tan diferente a lo que se había planteado originalmente.

Objetivo	Aplicación de actividades	Evaluación por actividad	Evaluación a estudiantes	Actividades para alumnos que enfrentan BAP.	Evidencias	Total
Objetivos específicos						
1.- Sensibilizar e identificar de manera individual y grupal, la risa como un signo de comunicación, a fin de localizar aquellos desempeños que pueden ocasionar picos de violencia directa o fenómenos de violencias estructurales y/o culturales, objetivas o simbólicas, en el centro escolar	100%	100%	100%	100%	100%	100%
2.-Problematizar la <i>différance</i> de la risa, a fin de identificar los elementos consecuenciales de la misma, para provenir en el grupo; de elementos, que coadyuven a la transformación de los conflictos.	90%	100%	100%	100%	91%	96.2%
3.-Rediseñar colectivamente, nuevas formas de posible relación, entorno a la risa, que nos permitan, crear una convivencia escolar, acorde a la cultura de paz positiva, comprendiendo, que no todas las personas, están en el mismo momento de desarrollo cognitivo y es necesario desarrollar una compasión racional.	83%	100%	100%	100%	100%	96.6%
4.-Vivificar la <i>différance</i> en las acciones creadas en la fase de diseño, e ir las ajustando de acuerdo a los momentos y retos que las situaciones relacionales vayan presentando.	90%	100%	100%	100%	90%	96.0%
5.-Evaluar el impacto, del dispositivo de intervención educativa, para medir los desempeños alcanzados en las y los estudiantes a fin de ajustarlo.	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Objetivo general						
Aperturar una mirada sensible y comprometida de análisis deconstructivo sobre la <i>différance</i> de la risa, con el grupo del club: “Creando, Imaginando y Actuando” de la Escuela Secundaria Diurna N. 44 “Rosario Gutiérrez Eskildsen”, Turno Matutino.	92.6%	100%	100%	100%	96.2%	97.76%

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, a través del postest ubicamos las diferencias sustanciales entre las nociones previas sobre la risa, la convivencia y la violencia a fin de poder observar y visibilizar los

porcentajes de movilización de perspectivas. Concluyendo que nuestro dispositivo de intervención logró visibilizar la risa como un tema que no se había trabajado anteriormente en la escuela secundaria desde una mira deconstructiva.

Los desempeños diseñados motivaron la participación entusiasta y vivencial de las y los jóvenes, y aunque el resultado de las actividades fue de un 93% y la aplicación de lo planeado se dio al 100%, encontramos obstáculos como la infraestructura algunas ordenes de dirección o subdirección para restringir algunos materiales como la plastilina o los globos, argumentando la higiene y faltas de respeto en otras clases a causa de esos materiales, o la descalificación al proyecto por parte de algunas compañeras y compañeros. Nos damos cuenta que las dificultades encontradas provienen de adultos y no de las y los jóvenes, por lo que sería muy interesante, trabajar un dispositivo con maestros y maestras a fin de ver los resultados. Es una tarea que tenemos pendiente.

2. Conclusiones y hallazgos significativos

De momento presentamos una tabla sobre las diversas violencias en torno a la risa (ver Tabla 1), resultantes de la investigación-acción en la escuela así como de la aplicación del dispositivo y también una tabla con los elementos de convivencia (ver Tabla 2) y sus beneficiarios, pues aparentemente pareciera que sólo tenemos un tipo de alumno o a lo más dos, de acuerdo al género, sin embargo, nos damos cuentas que no es así, que tipos de alumnos y alumnas abundan, y por ello esta tabla que también es resultante de nuestra intervención, creemos puede dar luz y elementos para que otras y otros docentes, se apasionen con la risa en sus propios centros escolares y comprendan el grupo tan importante de personas que se benefician al trabajar sobre la risa desde una posición proventiva y deconstructiva.

Tabla 1: Violencias con presencia de la risa en los centros escolares y su decisión ética

Forma de violencia	Posibles agresores	Estudiantes	Víctimas	Decisión ética	Eticidad positiva
Acoso y abuso sexual	Docentes frente a grupo,	Afeminados	Con indisciplina	Lesbianas	Es el momento en el presente del acto, en que se reflexiona una posible acción, el sujeto toma el control, considerando la moral y su propia escala de valores, a fin de hacer lo que es mejor para su bienestar jurídico, moral, emocional y social. Es la aplicación vivencial de esa decisión ética, que está presente en los hechos y que tiene resultados palpables, puesto que los demás y el propio sujeto pueden verificar, sus acciones, con los otros, y medir sus resultados y avances, decidir si la risa puede generar picos de violencia, o por el contrario puede generar convivencia es una posibilidad que todo ser humano, tenemos al momento de estar presentes en situaciones vulnerables y de conflicto. Vivir la ética y no sólo tenerla como pensamiento o discurso es la diferencia entre la decisión ética y la eticidad positiva.
Bullying	docentes comisionados,	Agnósticos	Con “Uniforme Neutro”	Mujeres	
Humillación	docentes auxiliares,	Altos	Con	Otakus	
MEME	directivos, personal	Asexuales	perforaciones	Pelirrojos	
Ciberbullying	secretarial, personal de	Bachateros	Con risa	Poperos	
Sexting	servicios manuales,	Bajitos	incontrolable	Punketos	
Acoso escolar	médicos escolares,	Bisexuales	Con ropa	Sensibles	
Maltrato psicológico	personal de SAE, personas	Católicos	entallada	Rebeldes	
Sanciones disciplinarias	del servicio social, agentes	Cisgénero	Con tatuajes	Reguetoneros	
Aislamiento	visitantes al plantel, padres	Cholos	Con un tono de	Repetidores	
Estigmatización	de familia, otros	Complexión gruesa	piel específico	Ricos	
Patologización	estudiantes, personal	Complexión delgada	De clase medía	Rockeros	
Adultocentrismo	proveedor de servicios	Con adicciones	De familias	Rubios	
Machismo	alimenticios de cooperativa	Aprendizaje	desintegradas	Rudos	
Falocentrismo	escolar, docentes	Con Barreras de	De familias	Salseros	
Homofobia	visitantes, familiares del	Con Cabello	disfuncionales	Satánicos	
Transfobia	personal o del	Con largo	De familias	Testigos de	
Elitismo	estudiantado, etc.	Con capello	monoparentales	Jehová	
Clasismo		Con discapacidad	De pueblos	Trabajadores	
Narcisismo		Con hiperactividad	originarios	Transexuales	
Deshumanización		Con ideas políticas	Disruptivos	Víctimas de	
Indiferencia		Con ideas religiosas	Embarazadas	violencias	
Invisibilidad		Con ideas religiosas	Emos	objetivas	
Negación explícita de D. H.		Con ideas religiosas	Endebles	externas	
Violencia Física		Con ideas religiosas	En situación de	Víctimas de	
Suicidio		Con ideas religiosas	calle	violencias	
Cutting		Con ideas religiosas	Extranjeros	subjetivas	
		Con ideas religiosas	Feministas	externas	
		Con ideas religiosas	Heterosexuales	Faltantes en esta	
		Con ideas religiosas	Hombres	lista	
		Con ideas religiosas	Homosexuales		
		Con ideas religiosas	Hospitalizados		
		Con ideas religiosas	Intersexuales		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: *La risa y la convivencia escolar*

Situaciones de convivencia escolar	Estudiantes beneficiados	
Ambiente de aprendizaje	Afeminados	Endebles
Amistad	Agnósticos	En situación de calle
Asistencia a clases	Altos	Extranjeros
Autoestima	Asexuales	Feministas
Certificación	Ateos	Heterosexuales
Conclusión del nivel de estudios	Bachateros	Hombres
Confianza en la participación en clase	Bajitos	Homosexuales
Contribución a la sociedad	Bisexuales	Hospitalizados
Creatividad	Católicos	Intersexuales
Desnaturalización de la violencia objetiva	Cisgénero	Lesbianas
Disminución de los picos de violencia	Cholos	Mujeres
Empatía	Complexión gruesa	Otakus
Empoderamiento	Complexión delgada	Pelirrojos
Enamoramiento	Con adicciones	Pobres
Enriquecimiento del grupo	Con Barreras de Aprendizaje	Poperos
Fraternidad	Con cabello largo	Punketos
Inclusión	Con discapacidad	Sensibles
Interculturalidad práctica	Con hiperactividad	Rebeldes
Juego	Con ideas políticas	Reguetoneros
Mejores aprendizajes	Con ideas religiosas	Repetidores
Mejores ciudadanos	Con inasistencias	Ricos
Mejores resultados académicos	Con incivildades	Rockeros
Motivación extrínseca	Con indisciplina	Rubios
Motivación intrínseca	Con “Uniforme Neutro”	Rudos
Reconocimiento del otro	Con perforaciones	Salseros
Seguridad personal	Con risa incontrolable	Satánicos
Sentido de pertenencia	Con ropa entallada	Testigos de Jehová
Solidaridad	Con tatuajes	Trabajadores
Trabajo en equipo	Con un tono de piel específico	Transexuales
Transformación de conflictos	De clase medía	Víctimas de violencias objetivas externas
	De familias desintegradas	Víctimas de violencias subjetivas externas
	De familias disfuncionales	Faltantes en esta lista
	De familias monoparentales	
	De pueblos originarios	
	Disruptivos	
	Embarazadas	
	Emos	

Fuente: Elaboración propia

Tenemos también los relatos de las y los adolescentes acerca de su impresión sobre las actividades implementadas y de la cual rescatamos este testimonio.

El Profesor Mario [...] organizo una actividad en la cual todos lloraron, incluso yo llore la actividad trataba de escribir en una hoja de papel las palabra que nos lastimaban y luego arrancarlas de nuestro cuerpo, se sintió una satisfacción dentro de mí, y también se despertó un interés por las personas que me rodeaban tanto que mi amigo M. lloro sobre

mi hombro y me sorprendió que nadie se burlara de nosotros abrazándonos en medio del salón estoy tan agradecido por ese momento que cada que lo recuerdo me dan ganas de llorar lamentablemente ese día no fue D. y no pude abrazarlo, pero los demás tomaron mi abrazo y yo tome el suyo como una prueba de confianza desde ahí todos los alumnos del 3-F son mis amigos y a todos les hablo por igual y a todos les caigo bien después de esa clase fuimos a mi casa M. y un compañero de otro salón ese día estuvimos platicando sobre esa clase y por qué lloramos en ese momento. (3° F, 2019, p. 54)

Los datos aquí revisados, las teorías evocadas, los hermosos ensayos citados, los descubrimientos e interpretaciones propias de esta tesis, e incluso las entrevistas en video, nos dan apenas destellos de luz, que colaboran para la deconstrucción de una imagen que podemos tener en torno a la risa.

Lo que la escuela aprendió o creció, en consonancia a este proceso deconstructivo de la aplicación del dispositivo de intervención educativa, no podremos medirlo realmente, pues no se puede objetivar fielmente, la perspectiva que le pertenece tan en secreto a la escuela, pues es tan suya, que la guardada celosamente a los ojos de todos, está ahí en la cotidianeidad, imperceptible y burlona, riéndose de nuestra ansiedad por revelarla.

Consientes de estos impedimentos deontológicos tan fascinantes, no diremos que hemos cambiado el mundo, o que se terminó la violencia en la escuela secundaria, y que además estamos aptos para emitir recomendaciones, en torno a la risa y sus dos caras extremas como son la violencia y la convivencia, sin embargo, si podemos dar cuenta de las participaciones que esos elementos integradores, de la comunidad escolar, aportaron para enriquecer y hacer posible, el dispositivo y su aplicación. Esas voluntades, esos apoyos, esa colaboración, las resistencias, los retos, los impedimentos, y todo aquello, que también es componente de esa realidad de que hemos ya, hecho una breve descripción.

La intervención e incluso antes, desde la investigación acción, sin lugar a dudas, impactó en la cotidianeidad de la escuela, ya que se modificaron paulatinamente, acciones y pensamientos, que nos condujeron, a focalizar la mirada sobre la risa, aplicando una especie de tintas reveladoras, como el científico hace en el laboratorio, a fin de ver eso, que el ojo humano pierde ordinariamente. Estas dos tintas, fueron la violencia y la convivencia, ambas nos permitieron, ubicar a la risa como un gesto vivo, que deambula por un grupo extenso, de emociones y sentimientos. Un docente en

el aula, puede utilizar este gesto para identificar situaciones relacionales que más tarde podría verificar con un instrumento más certero, como una guía de observación, entrevistas o lista de cotejo.

Este análisis, permitió reconocer la naturaleza ética de esos fenómenos risibles, que la moral permite, para poder modificar a través de la intervención educativa, lo que estaba tan naturalizado y que lejos de ser convivencia en algunos casos era violencia. Conscientes de que guiar a las y los adolescentes por las aguas de esas profundidades, que la risa esconde, y que no era una tarea sencilla, pues requiere en ocasiones confrontarse con experiencias de las vidas personales, que no se quieren auto revisar como da cuenta este testimonio de un alumno

Como una risa al principio puede parecer buena hasta cierto punto donde tiene que ocurrir cierto acontecimiento para que aquella risa que solías sentir bien para ti cambia totalmente, me costó mucho escribir esta historia ya que tenía miedo de volver a recaer en esa enorme hola de tristeza y depresión que me estaba consumiendo hace 2 años, la historia que se contara en unos instantes está basada en lo que me paso hace un tiempo, escribí por dos razones, la primera es de que para demostrar que una persona puede lograr superar sus problemas si se esfuerza y la segunda es que esto fue costa de un proyecto de la escuela (3° A, p. 20).

En suma, creemos que la escuela se benefició, con los trabajos realizados, en tanto, que apostamos por vivir la risa y descubrir las actitudes de las y los jóvenes, en el centro escolar.

En su sentido noble, la risa puede también contener una sustancia ética en su génesis, cuando podemos aprender a reírnos, sin hacer daño a otros, pues esto nos hará más humanos y fraternos. La risa –decíamos- es un elemento vivo (Bergson, 1900); de la comunicación, los sentimientos, las respuestas emotivas en las interacciones relacionales y rostro visible de lo que permanece silente en el interior de los cuerpos humanos. Emociones tan diversas como: la ironía, el chantaje, la burla, el coqueteo, la alegría, el desdén, el miedo, la empatía, entre algunas otras, dibujan en los rostros humanos lo que podemos denominar risa (sonrisa o carcajada).

La risa es más que un movimiento muscular y gesticular; proviene del interior de los sujetos y tiene siempre un origen cognitivo, que se confronta a un elemento vivencial de los estados anímicos de las y los sujetos, en coyunturas temporales muy específicas y únicas. La risa, da pues,

rostro a un grupo de emociones que pueden o no tener orígenes guiados por una autonomía moral. Por lo anterior en el aula el adolescente puede aprender a analizar de qué sí y de qué no se puede reír, sin aplicar filtros como el miedo, la conveniencia o la rutina, hasta que comprenda la importancia intrínseca del acto de no violentar a través de la risa en sí mismo.

También podemos estar conscientes de que existe un grupo de risas, que las y los sujetos no podemos decidir, pues pasan tan rápidamente por nosotros y nosotras, que no es posible frenarlas o contenerlas.

Deconstruirla desde muy diversas perspectivas, Permitiendo una revisión que no se había hecho en torno a este gesto, descubriendo tristemente un grupo muy grande violencias en donde puede estar presente y además, un grupo de personas que pueden convertirse en agresores. (ver Tabla 1) existió colaboración de algunos Docentes, los Directivos, Trabajadores Manuales, SAE, UDEII, Trabajo Social, Padres de Familia y Alumnas y Alumnos, con mayúscula inicial como sujetos con nombre propio, como sujetos protagonistas, como seres humanos, no como instrumentos para tal o cual tarea u objetivo.

Hubo también resistencias y enojos de maestras y maestros que lucharon por no ver la risa, por no comprender el dispositivo, por pensar que la intervención educativa, únicamente sirve a una persona y no a los intereses colectivos, cuestionando en todo momento las tareas, de alumnas y alumnos, e incluso de los partícipes de la implementación del dispositivo, lo que nos permitió poner en perspectiva la naturaleza emotiva compuesta de estrés, dolor, rechazo, hartazgo, miedo, desdén, etc. Que puede generar desnaturalizar algo tan arraigado, en donde paradójicamente también la risa es gesto visible en las y los sujetos. Y que, nos enriquecieron, grandemente, debido a que también aportaron al análisis de la risa, a través del diagnóstico y los relatos de las y los niños, pero no desde una mirada inquisidora, sino tremendamente humana.

El alumno incompleto como está, falto de algo que se busca completar en la escuela, genera una deuda que la escuela y el docente se compromete a llenar, acaso por un contrato laboral, pero también por uno moral y ético, no es que el maestro haya quitado eso que falta... pero si ha decidió rentarse para completarlo. Debe algo que no ha quitado pero que, sin embargo, tiene el deber de completar, el ejercicio docente no es una posibilidad, es un deber, no está sometido al contentillo del sujeto, sino que se ciñe al contrato moral del magisterio.

Culpar a la familia, a la sociedad o a los globalismos es evadir una responsabilidad que ha sido adquirida por voluntad y no por fuerza. Se debe porque se quiso, se debe porque se sabe o debería saberse cómo, se debe porque el magisterio es la madre de todas las otras profesiones.

La libertad de cátedra que aún se conserva, permite que las y los maestros al servicio, tengamos una ventana, para diseñar y reconfigurar la sociedad de un futuro próximo. Desestructurar aquellos pilares en los que las y los jóvenes e incluso docentes, creen ciegamente, porque representan figuras de culto o poder. El sacerdote, el maestro, la madre o padre de familia, el *youtuber*, el cantante de moda, en fin, todos vamos depositando perspectivas en las y los jóvenes, aún sin quererlo y sin saberlo.

La alquimia como posibilidad de una escuela transformacional, es una potencia magnífica para comprender la hermosa función benefactora que la escuela puede tener para el medio social violento y deshumanizador. En este apartado un tanto metafórico que hemos creado, sin duda la transformación de los conflictos sería la alquimia de los mismos, puesto que es la reconfiguración de algo nuevo a partir de lo que se tiene, es buscar el oro en lo negro de del carbón de los conflictos, y aprender a generar magia de la violencia y las diferencias humanas.

Es por ello que fue vital hacer un análisis, preguntarnos y preguntar a la gente ¿de qué te ríes? A fin de comprender que la risa, es un tema que debe tratarse con seriedad, deconstruir la risa implica ir dejando de romantizarla y de dar por sentado que los alumnos ríen porque “*son felices*” o “*todo está bien*”.

Comprender que el entramado de la violencia es generado por el fracaso en el tratamiento del conflicto: "la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta" (Bettelheim, 1982, p. 132). Pensar que la paz aparece cuando termina una guerra, o disminuye, o incluso desaparece el pico de violencia, genera solamente el entreacto para una nueva ola de agresión.

La eticidad positiva está pensada como un elemento en el camino hacia la autonomía moral, que no puede estructurarse pues la autonomía implica, libertad, creatividad, unicidad y nunca univocidad. La convivencia y la violencia vistas como extremos que están presentes, pero que también se entremezclan como ya hemos mencionado.

La construcción del sentido de la escuela desde sus entrañas locales, arraigará en los actores, ese sentido de pertenencia, que tocará las cuerdas sensibles de esos rumbos deseables. De ninguna manera la intervención para la convivencia escolar, debe basarse en esperanzas románticas y

literarias, ya que debe ser posible en la realidad y cobrar sentido vivo, toda vez que sea puesta en marcha por los actores en la vida diaria. El perdón como elemento que favorece la resolución práctica de los conflictos. La conciencia de la fenomenología de los conflictos para su transformación. La fuerza como elemento indispensable en la recepción de la risa. El perdón como elemento de comprensión para evitar huellas emocionales. Son posibilidades muy ricas para la transformación positiva de la risa como conflicto y como medio para transformarlos.

La risa representa un elemento tremendamente seductor para su estudio en el espacio escolar. Desnaturalizar su uso violento es vital para reconfigurar la convivencia en el aula, con la colaboración del personal escolar en su conjunto a fin de obtener resultados favorables. Esta experiencia ha sido maravillosa y enriquecedora, y puede contribuir a la mejora de la convivencia escolar si las y los alumnos reflexionan sobre la violencia que pueden generar al reírse de los demás.

Desplazando una mirada deconstructiva sobre la risa tendremos una sociedad más fraterna y solidaria. En esta experiencia, hemos visto una disminución en los estudiantes de prácticas de ciberviolencia y de picos de violencia directa en el plantel. A pesar de riñas que perduran y que aún falta aprender a solucionar, el personal comprometido de un centro escolar puede lograr grandes cosas ante los desafíos que los contextos nos van presentando.

La risa parece relacionarse a primera vista con la felicidad o el bienestar, no obstante, lo que puede representar esta felicidad, para una persona, varía de acuerdo a una serie de factores; sociales, culturales, emocionales y/o vivenciales. Fue por ello vital aplicar un enfoque deconstructivo para mirar sus potencias y debilidades como gesto inserto en una sociedad con una moral muy característica.

La risa en el conflicto delata y evidencia presencia de situaciones relacionales varias, que, a través de un gesto contundente pero huidizo e impredecible, logran llegar al terreno de lo visible, brindando, entonces la oportunidad, (tanto a los que la estudiamos en este proyecto de investigación acción, tanto como a los sujetos que interactúan cotidianamente, entre sí,) de aclarar, solucionar y transformar los conflictos que anteceden al gesto de la risa y que pueden evitar entonces un pico de violencia directa.

Creemos entonces de sustancial importancia compartir con los colegas en educación del país, la inquietud por estudiar y atender con mucho tacto el tema de la risa en sus espacios escolares, a fin de provenir a las y los jóvenes, de elementos para actuar frente a la *différance* del

acontecimiento y los conflictos de manera positiva y acorde a la educación para la paz con énfasis en los D. H. La risa es una daga que divide dos tajadas de un pastel complejo y contrapuesto en las relaciones cotidianas, puesto que nos pone frente al camino de la violencia y la convivencia con un mismo movimiento gesticular.

Es por ello que este trabajo propone analizar antes de actuar, para no cometer injusticias o invisibilizar las problemáticas que acontecen en el aula, provengan o no del quehacer pedagógico.

Decálogo de la intervención educativa sobre la *différance* de la risa.

Visibilizar para decir.

Visibilizar para callar.

Visibilizar para mirar.

Visibilizar para protestar.

Visibilizar para emancipar.

Visibilizar para empoderar.

Visibilizar para enseñar.

Visibilizar para vivir.

Visibilizar para convivir.

Visibilizar para no violentar.

Sin la risa,

Con la risa,

A pesar de la risa.

3. REFLEXIONES FINALES: SHIBOLETH DE LA RISA

La risa, como signo de comunicación encriptado en sí mismo, ajeno a todo y tan vinculado a la vez, me ha significado un reto, no solo cognitivo, sino también uno emotivo y deconstructivo, no voy a decir que después de este dispositivo sé, más sobre la risa, que hace dos años, por el contrario, paradójicamente me doy cuenta que cada vez conozco menos.

Terminaré o mejor dicho abandonaré este trabajo, justo como lo empecé, haciendo una reflexión personal sobre mi propia vida y las y los que me rodean, recientemente acudí a ver la película de “El Joker” (Phillips, 2019) (ver Fig.1). Influida en gran medida por la polémica que giraba en torno a la violencia subjetiva presente en la historia.

Figura 1 : El Joker (Phillips, 2019)



Fuente: Hipertextual

En ella, sin duda, se condensa gran parte de la investigación que realizamos durante estos dos años alrededor de la risa, por una lado los padecimientos neurobiológicos, pero también las terribles vivencias personales, la estigmatización, la criminalización y el rechazo social, la violencia estructural y la cultural alrededor de un gesto tan complejo como puede ser una carcajada o una sonrisa.

Me di cuenta que desde 1966 año en que por primera vez surge este personaje, -por lo menos en la cinematografía- no se había presentado la otra cara de la vida del Guasón. Durante 53 años el Joker fue el “villano perfecto” como suele pasar en el pensamiento binario un “*malo porque sí*”.

Y me preguntaba ¿Cuántos niños “Guasón” tenemos en la escuela actualmente? ¿Cuántos y cuántas no se han ido creyendo que son malas y malos porque sí? ¿Qué se burlan o se rien porque son “ingobernables”, “intolerables” e “intransformables”? y mas aun ¿Cúanto tiempo debe seguir pasando para que miremos la risa con un interes educativo y transformacional?

***Schiboleth* contraseña de la risa**

Para comprender la risa es necesario inculturizarse, para poder deconstruirla, de lo contrario, podemos equivocar los esfuerzos y generar más daño, que beneficio. Cuando conoces la historia de una persona, sus vivencias felices y amargas, empiezas a identificar la *Schiboleth*, la contraseña para acceder a parte del secreto que se guarda tras unos labios, una dentadura o unos ojos brillantes que te miran con complicidad. Para entrar en lo criptico es necesario pertenecer, por ello gestionar la convivencia es vital, porque al maestro le estaran negados muchos espacios y confiancias que en el grupo se viven.

Sé que en la escuela el tiempo es agobiante, la carga administrativa es mucha, los contenidos interminables y la matricula saturada, sin embargo, cuando logramos que las y los jovenes gestionen sus relaciones cotidianas, aligeramos nuestra responsabilidad y damos paso al desarrollo de competencias para la convivencia.

La risa a pesar de sus secretos y contraseñas, de ser encriptada y huidiza, y elemento vivo como ya hemos señalado, nos sirve mucho en las relaciones con los otros, es por ello que no se sugiere evitarla, sino regularla, utilizando los medios y recursos que contribuyan a la superacion de estadios burdos a aquellos que son mas elaborados y de mejor provecho en la vida de las personas.

Estar consientes de que la gente se rie porque esta en cada uno de nosotros de manera inherente, pero tambien que existen niveles de cultura y educacion, y que la tolerancia y la comprensión nos permitiran, resolver las problemáticas y conflictos que de la risa puedan surgir.

Dejar de pensar en la risa como un gesto solo de felicidad y comprender que la verdad esta siempre entre las contradicciones binarias es vital para poder rediseñar nuestras relaciones

cotidianes con las y los otros. La risa es una daga de doble filo y podemos aprender a utilizarla para nuestro beneficio vital, seguramente despues de leer este trabajo no vuelva a ver la risa como la miraba antes y que alegria me da eso. Pues ha iniciado el camino hacia el encuentro con el espejo del otro que es uno mismo.

Bibliografía

- 014-Q, C. (24 de Diciembre de 2008). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Obtenido de La sangre del león verde: <http://www.lasangredelleonverde.com/el-chiste-y-su-relacion-con-el-inconsciente/>
- 3°B. (2019). *Semiótica de la risa del 3°B*. Guadalajara: Trabajo Escolar.
- 3° E. (2019). *Semiótica de la risa 3°E*. Xochimilco : Trabajo Escolar .
- 3° F. (2019). *Sémiotica de la Risa*. Guadalajara : Trabajo Escolar.
- 3°A. (2018). *Recuerdos de mí Secundaria*. México: Trabajo escolar.
- 3°F. (2018). *Recuerdos de mi Secundaria* . México: Trabajo Escolar.
- 44, M. d. (14 de Junio de 2019). Convivencia de los docentes en la Secundaria 44. (M. R. Lerma, Entrevistador)
- Agenda Viral. (12 de Junio de 2018). La Barbie es sentenciado a 49 años de prision en E.U. México, México, México.
- Alejandro, M. M. Caricaturas sobre la risa. *Producción Escolar*. SEP, Ciudad de México.
- Alumna. (2018). *Actividad sobre Chuka*. Tulyehualco: Trabajo Escolar.
- Alumna. (12 de Junio de 2019). La convivencia de los docentes en la secundaria 44. (M. R. Lerma, Entrevistador)
- Alvarez, M. O. (06 de 26 de 2019). La perspectiva auditiva de la risa de Maribel Ortega Alvarez (Directora de AVE de México) . (M. R. Lerma, Entrevistador)
- Aquino, M. (2011). *¿De qué se rie La Barbie?* Ciudad de México : Editorial Planeta Mexicana.
- Aristóteles. (2006). *Ética Nicomaquea*. México: Tomo.
- Autoridad Educativa Federal. (2018). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuela Públicas en la Ciudad de México*. Ciudad de México: AEF.
- Bergson, H. (2016). *La risa. Ensayo sobre el significado de la comicidad*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Bergson, H. (1997). *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. México: Porrúa.
- Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona : Crítica.
- Bloom, P. (2018). *Contra la empatía*. México: Penguin Random House Grupo Editorial .

- Boggino, N. (2012). *Como prevenir la violencia en la escuela*. Argentina : Homo Sapiens Ediciones.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* . Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores .
- Breton, D. L. (2019). Éclats de rire: fragments d'une anthropologie du rieur. *Revue des Sciences Sociales* , 16-23.
- Breton, D. L. (1999). *Las pasiones ordinarias; Antropología de las emociones*. Argentina : Ediciones Nueva Vision SAIC.
- Brown, B. (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil* . Madrid: Morata .
- Castelblanco, D. A., & Rendón, M. A. (2015). La Sitcom: nueva forma de comicidad, consumo,divertimento e identidad en la postmodernidad. *Esfera*, 5 (1), 21-32.
- Castilla, J. M. (2015). *Derrida. La diferencia como motor de una nueva forma de pensamiento*. España: RBA.
- Castro, A. M., & Gamboa, M. d. (01 de Febrero de 2016). *Educación y eticidad. Del positivismo a la esperanza*. Recuperado el 14 de junio de 2019, de Miguel de la Torre: <https://www.researchgate.net/publication/292148170>
- Cepeda, E., & Mejía, C. (22 de Mayo de 2004). Los maestros. *La Jornada* , págs. Hoja coleccionable del suplemento para niñas y niños Un, dos, tres, por mi y todos mis compañeros.
- Chomsky, N. (2012). *Chomsky Esencial* . Barcelona : Austral .
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Critica.
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. España: Éditions Galilée.
- Derrida, J. (2011). *El tiempo de una tesis* . Barcelona: Siglo Veintiuno/ Anthropos.
- Derrida, J. (2018). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar* . Ciudad de México : Diario Oficial de la Federación .
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Viernes 26 de enero de 2018*. México: Diario Oficial de la Federación .
- Dostoievski, F. M. (2012). *Crimen y castigo*. México: Porrúa.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península .
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje* . Chile: J. C. Sáez Editores .
- Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones*. México: RBA .

- Engels, F. (1972). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. México: Ediciones Cultura Popular.
- Escuela Secundaria Diurna N. 44 "Rosario Gutierrez Eskildsen". (2017). *Ruta de Mejora 2016-2017*. Xochimilco: SEP.
- Fasten. (31 de 07 de 2018). Por si queiren saber el nombre del anime, es Yuyu Hakusho. México, México, México.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta .
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: siglo veintiuno editores.
- Freud, S. (2017). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Ciudad de México: Gandhi Ediciones.
- Freud, S. (1999). *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza Editorial .
- Fuentes, L. H. (3 de junio de 2019). Oficio Circular AEFCEM/005/2019. Ciudad de México, Ciudad de México, México.
- Fuster, E. G. (2002). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1998). *La hermenéutica tras la huella*. Madrid: Dykinson.
- Gago, S. M. (2012). *La bondad de los malos sentimientos*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Galtung, J., & Cañón, M. A. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia* (pág. 29). Francia: Polylog.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Hawking, S. (2011). *El universo es una cáscara de nuez*. México: Paidós.
- Helliwell, J. L. (2019). *World Happiness Reports*. New York.
- Hesse, H. (1919). *Demian*. Alemania: Tomo.
- Hesse, H. (2012). *Lecturas para minutos*. Madrid: Alianza Editorial .
- Hitler, A. (1924). *Mi lucha ("Mein Kampf")*. Landsberg am Lech.
- Ibsen, E. (2008). *Un enemigo del pueblo*. México: Porrúa.
- Ita, C. C., & Domínguez, L. M. (1987). *Maestros de primeras letras. Cien años de su formación*. México: Costa-AMIC Editores.
- Jares, X. R. (1999). Estrategias didácticas y organizativas. *Cuadernos de Pedagogía* (227), 54-65.
- King, S. (2017). *It / Eso*. Ciudad de México: Penguin Random House Grupo Editorial .
- Kohlberg, L. (2017). *El desarrollo moral*. Barcelona: Salvat.

- Krieger, P. (2004). *La deconstrucción de Jacques Derrida*. México: Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas, Núm. 84. 2004.
- Lara, L. F. (2016). *Teoría semántica y método lexicográfico*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Lerma, M. R. (2019). *Diario de Observación*. Tulyehualco: Diario de Observación .
- Lerma, M. R. (15 de Junio de 2019). Entrevista via Facebook para el dispositivo; "Semiótica de la risa; violencia y convivencia, dos caras de la misma moneda". Xochimilco, Ciudad de México, México.
- Lerma, M. R. (2018). *Resultados del diagnóstico en 3 F*. Tulyehualco: Datos propios.
- Lerma, M. R. (2016). *Sonsejos para una vida muerta*. Guadalajara: Alma de Matrioska.
- Madrid, A. (2005). *Tres textos sobre Heidegger. Abensour, Lévinas, Derrida*. Santiago de Chile: metales pesados.
- Mendoza, J. R. (2000). *La verdad sospechosa*. México: Nuevo Talento.
- Meredith, G. (2017). *Ensayo sobre la comedia y los usos del espíritu cómico*. Barcelona: Ediciones del Subsuelo.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Navarra. (2008). *Reirme contigo, Nunca de ti*. Navarra: Ministerio de Educación del Gobierno de Navarra.
- Moreno, J. P. (2015). *Bergson: La intuición como método de conocimiento*. España : RBA.
- Muuss, R. E. (1994). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidos Studio.
- Nietzsche, F. (2015). *Así hablaba Zarathustra* . México: Editores Mexicanos Unidos.
- Nietzsche, F. (2005). *Genealogía de la Moral*. México: Tomo.
- Organización de las Naciones Unidas México. (20 de Febrero de 2018). *Chuka Rompe el Silencio*. Recuperado el 20 de 05 de 2019, de Chuka Rompe el Silencio: Play Store
- Osho. (2013). *La filosofía de la no-violencia*. Suiza: Camino Rojo.
- Osho. (2006). *Vida, Amor y Risa*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Paz, O. (1981). *El laberinto de la Soledad*. Fondo de Cultura Económica .
- Paz, O. (2008). *Las palabras y los días*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica .
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World.
- Piaget. (1990). *A dónde va la educación* . México D.F.: Editorial Varazén.
- Poder Judicial de la Federación. (2019). *Constitucion Politica de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación .

- Poudevida, A. R., & Monterde, F. (1998). *Diccionario Porrúa de la lengua española*. México: Editorial Porrúa .
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Ciudad de México: SEP.
- Redacción: El Universal . (22 de 01 de 2019). Jorge Ibarguengoitia, el escritor de la sátira mordaz. *El Universal* , pág. www.eluniversal.com.mx.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor.
- Rousseau, J. J. (2003). *El Contrato Social / Du Contrat Social*. México: TOMO.
- Runaisa, N. U. (08 de 06 de 2019). Risa. Ixtapaluca, Estado de México, México.
- Sampere, M. C., & Barbeito Thonon, C. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Savater, F. (2001). *El contenido de la Felicidad*. España: Punto de Lectura.
- Savater, F. (2000). *Ética para Amador*. México: Ariel .
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Argentina : SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: CONALITEG.
- Senado de la República LXII Legislatura . (2014). *Ley General de Los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Ciudad de México: Gobierno de la República.
- SEP/ CNDH / AFSEDF. (2018). *Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual en las Escuelas de Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México*. México: CONALITEG.
- Sevilla, J. (2002). *De nuevo socialismo*. Barcelona: Critica .
- Skarleth. (2017). *Carta a Jonathan* . México: Trabajo escolar.
- Skinner, B. F. (1991). *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva* . México: Editorial Limusa.
- Spiegelman, M. (1997). *Introducción a la demografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tamayo, A. (8 de Febrero de 2018). *Breve historia de los emojis*. Obtenido de Algarabía: <https://algarabia.com/esta-en-chino/breve-historia-de-los-emojis/>

UNAM. (15 de Mayo de 2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de UNAM: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>

UNESCO . (1969). *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. Paris : UNESCO.

Vale, T. (2016). *Bullying y abuso infantil* . México: Planeta.

Wilde, O. (2010). *El alma del hombre bajo el socialismo*. España : Editorial Sol 90.

Zayas, A. S. (19 de julio de 2018). *Richard Dawkins, los genes y los memes*. Obtenido de Solo es Ciencia: <https://soloesciencia.com/2018/07/19/richard-dawkins-los-genes-y-los-memes/>

Žižek, S. (2015). *Mis chistes, mi filosofía* . Barcelona: Anagrama .

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Argentina: Paidós.

Discografía

Agustín Lara. (1946). Pedro Vargas. Señorita Sonrisa. En La Hora Azul [CD]. Ciudad de México, México.: Sony Music

Juan Gabriel. (1997). Nena que pena. En Juntos Otra Vez [CD]. Santa Fe. Nuevo México.: BMG Music

Ricardo Arjona. (1994). Yuri Detrás de mi ventana. En Nueva Era [CD]. Ciudad de México, México.: Sony Music

Fuentes de imágenes consultadas.

<https://www.pinterest.es/pin/69876231702144218/>

<http://quizupso.pansyequitysa.netdna-cdn.com/q/wp-content/uploads/2017/08/port-clumsy.jpg>

<https://www.losandes.com.ar/article/view?slug=a-40-anos-de-la-muerte-de-charles-chaplin-el-mito-sigue-vivo>

<http://ondasono.blogspot.com/2012/12/secuencia-de-ensenanza-de-las-ciencias.html>

https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-1-Triangulo-de-la-violencia-segun-Johan-Galtung_fig1_323451015

<http://lhh.cl/trabajadores-boomerang-volver-a-contratar-empleados-anteriores-ya-no-es-tabu/>

<https://hipertextual.com/2019/09/guason-rie-otra-vez-todas-referencias-que-uso-director-todd-phillips-pelicula>